



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

GABRIEL SILVA NASCIMENTO

**A LÍNGUA PRÓPRIA DO SURDO: A DEFESA DA LÍNGUA A PARTIR
DE UMA SUBJETIVIDADE SURDA RESISTENTE**

**VITÓRIA
2019**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

GABRIEL SILVA NASCIMENTO

**A LÍNGUA PRÓPRIA DO SURDO: A DEFESA DA LÍNGUA A PARTIR
DE UMA SUBJETIVIDADE SURDA RESISTENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área da Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

**VITÓRIA
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586l Silva Nascimento, Gabriel, 1988-
A língua própria do surdo: : a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente / Gabriel Silva Nascimento. - 2019. 97 f. : il.

Orientador: Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Surdez. 2. Língua. 3. Cultura. 4. Experiência. I. Matos da Costa Vieira Machado, Lucyenne. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL SILVA NASCIMENTO

A LÍNGUA PRÓPRIA DO SURDO: A DEFESA DA LÍNGUA A PARTIR DE UMA SUBJETIVIDADE SURDA RESISTENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de julho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Lucienne Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Universidade Federal de Santa Maria

As memórias não são apenas sobre o passado, elas determinam nosso futuro (LOWRI, 1993, p. 97).

- Ela [a história efetiva] não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida e da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (FOUCAULT, 1970, p. 28).

*Aos que insistem em tornar o sonho da pesquisa, dos estudos,
da criticidade e da liberdade de pensamento em realidade, por
meio de uma educação pública e gratuita, rescrevendo sua
própria história e, a partir dela, a de outros.*

AGRADECIMENTOS

Sintetizar aqui minha gratidão para com todos os que fizeram parte desta jornada é um desafio ingrato, não pelo ato em si, mas por serem tantas mãos que me conduziram em diferentes momentos e de formas tão preciosas.

Começo por Lucyenne Matos, uma mulher pesquisadora incrível, cujo trabalho me motivou a sair do interior de Minas em busca de novos conhecimentos e que, por fim, acreditou na minha pesquisa, tornando-se minha orientadora.

A Luiz Antônio, o melhor pai que eu poderia ter, ainda que por tão pouco tempo. Sua inteligência e coragem me inspiraram sempre. Onofra Maria, mãe maravilhosa a quem há 14 anos confidenciei minhas duas metas de vida: tornar-me professor e Mestre. Ainda que os dois não tenham podido ver minhas realizações em vida, sinto o apoio incondicional de ambos em todos os momentos.

A minha irmã de sangue, Mônica Nascimento, que tantas vezes chorou comigo, torceu por mim, esteve comigo e me deu forças quando não havia mais de onde afaná-las.

A meus irmãos de outras mães: Leonardo Pinheiro e Marcel Roque, que sempre me apoiaram incondicionalmente, chorando e rindo comigo em todos os momentos; sem eles eu mal teria sobrevivido e tampouco chegado até aqui.

A Edna Pinheiro, minha segunda mãe com todo seu amor, orações constantes e um colo sempre a posto.

A meu marido, Eliezer Willian, pela paciência em ouvir meus desabafos, surtos e crises de ansiedade e nervosismo ao longo do curso e da escrita da dissertação. Meus sogros Cássia e Evilázio Xavier pela acolhida, refeições e amor. Minha cunhada Keli Xavier pelos conselhos e discussões sempre proveitosas.

A Ana Karyne e José Raimundo, amigos e aventureiros na linha de pesquisa com os quais eu pude aprender tanto e me transformar ao longo do curso.

A meu Quarteto Fantástico: José Raimundo (ele de novo), Eliane Bruim e Pedro Witches pelos conselhos, confidências e discussões.

A Luiz Carlos, por dividir um teto comigo, me trazer paz e ser sempre tão fofo e cuidadoso comigo.

A meus amigos de trabalho na CGTE enquanto fui servidor no Ifes/Cefor; nossos laços de confissões, risos e apoio mútuo perduram no Divã.

A Aaron Andersen, meu amigo/irmão maravilhoso que me presenteou com todos os livros clássicos que são fonte desta pesquisa e permitiram as análises.

A Rosário Couto pelas orações e cuidados comigo e com Stark, amenizando minhas preocupações e torcendo por mim.

Aos grupos de pesquisa: Giples, Gedi e Giel, que me acolheram e compartilharam comigo seus saberes e produções no campo da Educação, Linguística e Inclusão.

A meus amigos que me inspiraram a me debruçar sobre as questões da Educação de Surdos: Sandra Moraes, Natália Langamer, Kariny Martins, Daniel Moraes, Daniel Junqueira.

A Andressa Koehler, pelos conselhos, inspiração e revisão do texto.

A Carlos Rodrigues, por compartilhar comigo tanto conhecimento e ter me inspirado como professor e pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos seus ensinamentos e orientações.

Aos professores Edna Oliveira, Márcia Lunardi, Reginaldo Sobrinho e Pedro Witches, pela leitura atenta e discussões prazerosas tanto na qualificação como na defesa.

A meus amigos do Mandira's pelos risos e descontrações na etapa final.

A todos que direta e indiretamente se fizeram presentes nesta jornada, surdos e ouvintes a despeito da língua e da posição geográfica. Guardo todos no coração.

RESUMO

“A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente” aqui apresentada, trata-se de uma pesquisa que abrange educação de surdos e língua de sinais, cujo objetivo geral é investigar o que se toma por “*status de língua*” e língua de sinais no contexto nacional, assumindo uma perspectiva investigativa arqueológica da Libras como língua propriedade de um determinado grupo. Constitui-se em uma pesquisa bibliográfica-documental, tomando como *corpus* de análise documentos históricos, especialmente as atas do Congresso de surdos de Paris -1900, e obras clássicas que fundamentaram as pesquisas brasileiras nas duas últimas décadas considerando duas frentes: língua de sinais e cultura surda. O referencial teórico-metodológico baseia-se nas obras de Michel Foucault, empregando como ferramenta teórico-metodológica a *matriz de experiência* e os eixos do saber, poder e ética como lentes de análise. Revisitar o passado em uma perspectiva arqueológica se mostra uma questão pertinente para compreendermos as práticas discursivas que tomam forma em nosso tempo. Dado o terreno de disputa entre a Libras e a Língua Portuguesa, hoje estabelecido numa relação de fronteiras, propomos uma discussão sobre até que ponto reduzir a língua como posse de uma comunidade específica a deixa vulnerável ou a fortalece quando se almeja em algum ponto alcançar um modo de organização social bilíngue. As reflexões nos permitem descortinar uma terceira via de defesa da língua, paralela aos estudos linguísticos e culturais, produzindo uma forma de *subjetividade surda resistente* que pode incorrer no risco de sugerir modos de vida monolíngue na contramão dos movimentos bilíngues e do reconhecimento social da Libras.

Palavras-chave: surdez; matriz de experiência; língua; cultura.

ABSTRACT

“The deaf own language: language advocacy based on a resistant deaf subjectivity” forthcoming, addresses a research embracing deaf education and sign language, whose overall objective aims to investigate what has been taken as “language status” and sign language in a national context. The work assumes an archeological envisioning investigation of the Libras as a property of a specific group. It embodies a documental-bibliographical research, taking as basic sources, the analysis of historical documents, specially the recordings of the Deaf Congress in Paris (1900) along with classic books the underlid the Brazilian researches for the past two decades in two lines: sign language and deaf culture. The theoretical framework grounds the work of Michel Foucault, deploying the *experience matrix* as the theoretical-methodologic tool and the axes of knowledge, power and ethics as analytical lenses. Reviewing the past through an archaeological approach, presents as a valid quest to understand the discursive practices taking shapes nowadays. It seems necessary to consider the historical and economic contexts that produces this wisdom, understand their national, cultural and linguistic ties, as well as the investments towards education regarding both deaf and hearing people. Given the competition arena where Libras and Portuguese create boundary relations, we intend to discuss how much reducing a language to a specific community property makes it vulnerable or strengthened, when the goal is to achieve a bilingual social organization. The considerations allow us to uncover a third way to advocate language, parallel to the Linguistics and Cultural studies, entailing a *resistant deaf subjectivity* demeanor that may risk suggesting monolingual life ways unlike the intentions of the bilingual movements and its claim for the social recognition of Libras.

Key words: deafness; experience matrix; language; culture.

LISTA DE SIGLAS

ASL – American Sign Language (Língua Americana de Sinais)

Cefor – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância

Gedi – Grupo de Estudos em Design Educacional e Inclusão

Giel – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem

Giples – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

LSF – Langue des Signes Française (Língua de Sinais Francesa)

MEC – Ministério da Educação

NAD – National Association of the Deaf (Associação Nacional de Surdos)

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SE – Sign English (Inglês Sinalizado)

SEE – Signing Exact English (Inglês Exatamente Sinalizado)

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1 – Obras clássicas selecionadas.

p. 32

SUMÁRIO

UM CONVITE À REFLEXÃO – VERDADES SUSPENSAS	12
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA	18
1.1 O MEU LUGAR NA PESQUISA – AS VERDADES SOB SUSPEITA.....	20
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGATIVO	25
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO.....	27
1.3.1 Intenção geral	27
1.3.2 Intenções específicas	27
1.4 SUSPEITAS HIPOTÉTICAS.....	27
1.5 ARGUMENTO RAZÃO.....	28
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1 ESCOPO DAS PRODUÇÕES E BARREIRAS DE ACESSO.....	33
2.2 A PREDILEÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS.....	34
2.3 SELEÇÃO DO RECORTE DE ESTUDO	35
2.4 APROXIMAÇÃO FOUCAULTIANA E ELEIÇÃO DA FERRAMENTA TEÓRICO METODOLÓGICA.....	36
CAPÍTULO 3 – AS VERDADES SUSPENSAS	40
3.1 DISCUTIR SOBRE ELES COM ELES? RESSONÂNCIAS DE MILÃO NO CONGRESSO DE 1900	41
3.2 ENTRE A LINGUÍSTICA E A CULTURA POR UMA PERSPECTIVA ARQUEOLÓGICA	51
3.3 SER SURDO – LÍNGUA DE SINAIS E VISUALIDADE	54
3.4 A NOÇÃO DE LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL SEM FRONTEIRA.....	64
3.5 CAMINHANDO COM FOUCAULT – RELAÇÕES COM O GRUPO INSTERINSTITUCIONAL DE PESQUISAS EM LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	69
CAPÍTULO 4 – A DEFESA DA LÍNGUA A PARTIR DE UMA SUBJETIVIDADE RESISTENTE.....	75
CAPÍTULO 5 - CAMINHANDO PARA O MEIO DA DISCUSSÃO.....	86
REFERÊNCIAS	93

UM CONVITE À REFLEXÃO – VERDADES SUSPENSAS

A verdade é histórica, e em consequência, é função daquilo que se passa com nós mesmos.
VEIGA-NETO (2003, p. 40).

O que se desdobra como pesquisa nas próximas páginas emerge de inquietações a partir de leituras e (re)leituras do que se tem produzido como práticas discursivas solidificadas nas duas últimas décadas na educação de surdos no Brasil. Trata-se de um exercício coletivo de reflexão ao passo que revisitamos aspectos históricos e documentais e suas implicações nas discussões do nosso tempo.

À medida que as pesquisas avançam nesse campo, alguns discursos ganham força, como ocorreu especialmente nas duas últimas décadas no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa e na defesa de políticas de acessibilidade e de escolas bilíngues. Curiosamente, o modo como eles se (re)produzem pode carregar uma ideia que se difere das próprias reivindicações desses movimentos.

É oportuno recordar que a instituição legal da Libras como meio de comunicação e expressão é marcada por uma luta constante dos movimentos que envolvem as comunidades surdas, tradutores e intérpretes e pesquisadores da área, objetivando que a Libras seja reconhecida em todo seu potencial de língua.

Em uma perspectiva linguística, as línguas surgem no coletivo, ou seja, é na presença de pares que se desenvolvem, a partir da linguagem, as estruturas mais precisas de comunicação e produção chamadas de línguas (SACKS, 1989). Além disso, entendemos língua como uma habilidade essencialmente humana, mesmo que se desenvolva entre grupos menores. Assim, a ideia de uma língua de sinais como propriedade de um determinado grupo vai de encontro a essa noção de língua como instrumento aberto, vivo e de domínio de todos que com ela estejam em contato.

Essa ideia nos leva a presumir que as discussões não se darão meramente no campo das propriedades linguísticas universais, mas se deslocam substancialmente para o

campo dos estudos culturais e nos diferentes modos de se constituir socialmente. Nessa perspectiva, os fatores sociolinguísticos adquirem mais peso e a língua assume a forma de um instrumento de resistência e sobrevivência pelo qual os marcadores culturais e identitários ressignificam o contexto discursivo do grupo que a domina.

A análise desses marcadores, no entanto, não se restringe ao campo discursivo. Ao nos aproximarmos dos estudos foucaultianos, tomamos a *matriz de experiência* como ferramenta teórico-metodológica e iniciamos a investigação a partir das práticas que perpassam os eixos: 1) do *saber*, ao lidar com determinadas práticas discursivas que definem, delimitam e restringem comportamentos em relação aos surdos; 2) do *poder*, considerando as relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes, hierarquia linguística, proteção da Libras e distinção entre “nós e eles”; e 3) da *ética*, por meio da reflexão acerca dos efeitos desses discursos sobre si mesmos e das formas desviantes do comportamento normativo (FOUCAULT, 2010).

Retomando a questão das diferentes práticas discursivas sobre a Língua de Sinais que se estabelecem tanto no campo linguístico quanto no campo cultural, frequentemente observamos o discurso de que a Libras precisa obter o mesmo *status* linguístico da Língua Portuguesa, mas sem que se estabeleça ou se discuta uma noção clara do que se toma nessas discussões por “*status*” e “língua”, isto é, para além de uma perspectiva estritamente linguística.

Seria preciso atentar igualmente para os efeitos desencadeados a partir desses discursos que, dentro dos movimentos de defesa por políticas educacionais bilíngues podem, a partir de uma perspectiva linguística, sugerir experiências de vida monolíngues ao instituírem a Libras como língua do surdo.

Parte desse discurso monolíngue é resultado da própria experiência dos surdos expostos a um processo de escolarização pautado em metodologias e estratégias que levavam em consideração apenas o canal oral e auditivo como possibilidade de aprendizagem. Por conseguinte, a ideia da Libras como *própria* da comunidade surda traz à tona uma política de resistência, plausível em um contexto nacional em que, segundo nos narra Oliveira (*apud* Quadros e Campello 2010, p. 28), “teve uma política de extermínio linguístico em favor da legitimação de uma única língua, a Língua Portuguesa”, ou seja, quando se questiona abertamente qual língua se fala no Brasil,

a resposta comum de que a língua que aqui se fala é o Português traz em si preconceitos enraizados historicamente por meio de práticas discriminatórias direcionadas a comunidades de imigrantes e povos nativos.

Não resta dúvida, as políticas linguísticas brasileiras sempre favoreceram a Língua Portuguesa, inclusive impondo-a durante muitos anos ao forçar sua assimilação e desfavorecer o desenvolvimento de qualquer forma de bilinguismo, empenhando considerável esforço para “erradicação das línguas de origem indígena em tribos brasileiras e também línguas de comunidades imigrantes como Alemão e Italiano” (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Na medida em que a libras se transforma em símbolo de identidade por meio do qual os surdos se reconhecem e se constituem como comunidade, esse mesmo símbolo também inscreve o ouvinte como estrangeiro, que não faz parte dessa comunidade, ou o faz em momentos oportunos.

Nesse contexto, a criação de um ambiente fértil para o surgimento de espaços bilíngues pode ser dificultada pela presença de “um espaço de instabilidade e de fronteiras flutuantes que exige constante vigilância” (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 41), pois emerge uma proteção sobre a Língua de Sinais que, por ser um marcador constituinte da comunidade surda, não deve ser de forma alguma tomada pelos ouvintes sob o risco ou medo de ser erradicada pela língua oral.

Retomando um pouco a história, em 1900, ocorre em Paris o chamado “Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos” (INES, 2013 [1900]). Com base na leitura de suas atas, evidencia-se um momento histórico com a supremacia da língua oral nas escolas de diversos países; por isso, alguns personagens ali presentes se colocaram em defesa do uso e ensino de uma língua de sinais, buscando apresentar argumentos que provassem sua efetividade, assim como o faziam os defensores do método oral. Surpreendentemente, entre aqueles que defendiam a educação por meio de uma língua visual, não se descartava a aprendizagem e uso da língua oral em algum aspecto, partindo da premissa de que ambas deveriam ser constituintes básicas do processo de escolarização dos surdos a fim de possibilitar uma maior autonomia e fuga de práticas meramente assistencialistas.

Em outras palavras, naquele dado momento, para além da proposta de oralização como forma única de educação, as ditas *linguagens de sinais* retornavam às discussões como algo presente no cotidiano social e escolar, sendo inclusive comparadas a dialetos e línguas de menor prestígio, o que fica evidenciado ao nos debruçarmos no registro da ata do evento pelo discurso do presidente da comissão de ouvintes, Lacharrière:

Ninguém pode achar ruim que os surdos-mudos se expressem entre si na linguagem que preferirem, da mesma maneira nós não podemos criticar aqueles que falam provençal, basco ou bretão, mas isso não nos impede de reservar para nossas escolas a linguagem de Bossuet, de Corneille e de Victor Hugo (INES, 2013 [1900], p. 10).

Havia evidentemente uma ideia de supremacia da fala oral, porém mesmo os surdos não se opunham à aquisição dela, desde que fosse respeitado seu direito e acesso a sua língua natural, o que se confirma por meio do discurso de abertura de Ernest Dusuzeau, professor surdo que presidiu a sessão de *surdos-mudos* do evento:

Não faremos qualquer objeção às pesquisas de aperfeiçoamento do método oralista que figuraram no programa da seção de ouvintes. Porque faríamos diferente? A fala seria evidentemente para nós o maior de todos os bens, para nós que não escutamos!

Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada (INES, 2013 [1900], p. 18).

Esses dados nos parecem extremamente relevantes pois, mediante o discurso deste professor, identificamos historicamente possibilidades metodológicas que se aproximam da noção de práticas bilíngues que evocamos atualmente. Se considerarmos que em 1900, em escolas para surdos como a *Gallaudet*, nos Estados Unidos, ambas as línguas compunham a grade curricular (INES 2013 [1900], p. 56), ainda que a língua de sinais americana fosse predominante no contexto daquela escola, o ensino da língua articulada não era dispensado.

Não se trata aqui de defendermos o uso da língua oral em escola de surdos, mas compreendemos que historicamente havia resultados de práticas nessas instituições que consideravam o uso de ambas as línguas em momentos e formas distintas.

Para além da questão educacional, observamos uma certa percepção da língua de sinais como forma comum de comunicação entre os surdos. Nesse viés, o *status* hoje

almejado pelos pesquisadores e comunidades surdas não parece algo centralizado nas formas de comunicação sinalizadas, mas se divide hierarquicamente em línguas de maior e menor prestígio de acordo com o uso social, o que era comum também por outras línguas orais auditivas pertencentes a grupos de menor poder, algo semelhante aos dialetos, que mesmo sendo variedades de língua são historicamente marcados quase como não-língua.

Nesta perspectiva, em termos de organização inicial, apresento esta pesquisa em cinco partes. No capítulo 1, delimito o problema da pesquisa a partir dos objetivos elencados e justificativas para a sua realização. Situo o lugar de onde eu falo, narrando um pouco da minha trajetória nesse percurso de transformação como pesquisador e, ainda, apresento algumas hipóteses acerca do problema investigado.

No capítulo 2, exponho informações acerca das escolhas metodológicas desta pesquisa: delimitação do escopo para produção de dados, motivações para as escolhas do recorte de fontes históricas, o que tomo por autores clássicos e a ferramenta teórica metodológica.

No capítulo 3, enceto a revisão de literatura partindo das atas do Congresso de Paris e caminhando entre a bibliografia dos autores clássicos eleitos pelos eixos da língua e cultura, problematizando determinados eventos e fenômenos que possam ter servido como fio condutor ao longo da história da educação de surdos e problematizando as verdades instituídas.

Em seguida, no capítulo 4, apresento brevemente algumas considerações acerca das análises realizadas a partir das leituras com um panorama do que se poderá ter em relação às hipóteses e a produção e análise de dados, englobando os referenciais teóricos que embasaram as discussões e as vias que delimitam o reconhecimento social da língua.

Finalmente, no capítulo 5, enfatizo as discussões acerca da noção de língua tomada nas pesquisas nacionais e que buscam fundamentar discursos bilíngues na educação de surdos, problematizando a ideia de língua como propriedade de um determinado grupo falante e seus efeitos no reconhecimento social da Libras como língua nacional na promoção de uma *subjetividade surda resistente*.

Compreendo que a experiência de adentrar este terreno implica pensar o modo como os discursos atuais acerca da Libras como língua dos surdos e ao mesmo tempo a luta por políticas bilíngues na educação de surdos têm sido produzidos. E a partir da possibilidade de engendrar uma *crítica radical*, a pergunta central que conduz essa pesquisa é: *Como os discursos acerca da Libras são produzidos a partir da ideia da Libras como língua própria do surdo?*

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

*“Pensamos que a flor sobre o precipício é bonita,
Pois nossos pés param imediatamente antes da beirada
Ao invés de seguir em frente além dos céus,
Como aquela flor.”*
Tite Kubo

Tomo como ponto de partida desta escrita o poema de um autor japonês que reflete de alguma forma a superficialidade com que, por vezes, tomamos os fatos e informações na pesquisa. Apenas apreciar o que se produz e nos propor a escrever sobre o fenômeno pode parecer permanecer estaticamente no presente e com vistas esperançosas do que pode vir a ser futuro de modo deveras letárgico.

Nesse sentido, para compreender a real beleza da flor, seria necessário me empenhar numa busca para entender também a própria configuração do precipício, sua formação rochosa, as intempéries que sobre ela atuam e obviamente os elementos que sustentaram a vida da própria flor naquelas condições, aquilo que a nutre em seu crescimento, a raiz que leva à semente de sua origem.

Tenciono nesta escrita lidar com o desafio de incorporar esses elementos menores na história da educação de surdos - o nosso precipício, na busca pela compreensão da constituição da língua de sinais - a flor, conforme percebida em nosso tempo, tendo as práticas discursivas consolidadas acerca da surdez e Língua de Sinais como raízes que a nutriram até este ponto. Para isso, a metáfora da beira do precipício possibilita uma reflexão, com o perdão do trocadilho, perigosa, pois ao lidarmos com língua e cultura nos situamos em meio a fronteiras de tensão e conflito nas quais outros posicionamentos ao longo dos séculos definiram a sobrevivência social de comunidades diversas.

Escrever sobre isso coloca o pesquisador em um terreno constante de incertezas, cheio de caminhos e possibilidades as quais cada uma por si só merece novos olhares e perspectivas de análises. Assim, não há pretensão de estabelecer aqui novas verdades, mas colocar sob suspenso o que se disse historicamente sobre os sujeitos surdos e as línguas de sinais e de que forma eles mesmos produziram discursos sobre si e sobre a língua, bem como a forma com que os ouvintes lidam com essas práticas

discursivas em um contexto em que se defende uma educação bilíngue para os surdos e acessibilidade comunicacional.

É nessa perspectiva que a pesquisa se situa, levando em consideração a própria experiência do pesquisador. Experiência não somente como aquilo que experimentamos numa linha cronológica de vida, mas que nos marca e nos atravessa nos conduzindo a diferentes formas de ser (LARROSA, 2017). Por sua vez, pensar sobre isso nos instiga ao movimento, com o risco de não sabermos exatamente aonde chegaremos, na medida em que o pesquisador se transforma ao longo do caminho, encontrando suas próprias raízes e vislumbrando outros horizontes e possibilidades como a própria flor que se ergue ao céu.

Dessarte, empenho-me em estabelecer discussões debruçando-me sobre a história, sobre os registros, documentos e obras que comumente são pouco explorados, principalmente pelas barreiras linguísticas, isto é, boa parte da bibliografia encontra limitações nos estudos brasileiros por não contar ainda com traduções para a língua portuguesa do Brasil, embora frequentemente as mesmas obras apareçam referenciadas com trechos e citações não raramente descontextualizadas em pesquisas reconhecidas e adotadas nacionalmente.

A propósito, as pesquisas internacionais pouco têm se arriscado a analisar tais documentos por uma perspectiva crítica foucaultiana, atendo-se principalmente a analisar a história da educação de surdos e das línguas de sinais por um viés linear, ainda que empregando diferentes aportes teóricos e filosóficos.

Essas ideias tomaram forma a partir do acesso à publicação da Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, através da qual algumas obras e documentos históricos como atas dos Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900) foram publicadas em Língua Portuguesa pela primeira vez.

A leitura desses documentos trouxe à tona diversas inquietações e novas pistas sobre questões que a princípio eram dadas como resolvidas, daí a importância de que, como pesquisadores, nos debrucemos diretamente sobre as fontes e nos aventuremos em uma pesquisa histórica de modo mais contextual para entendermos esses acontecimentos com um olhar mais atento e menos carregado de impressões daqueles que as referenciavam a priori, afinal, conforme nos alerta Eduardo e Bonnie

Duran (1995, p.1): “Sem uma compreensão histórica adequada¹, aqueles que se dedicam às disciplinas das ciências sociais operam no vácuo, deste modo perpetuando um contínuo neocolonialismo.”

1.1 O MEU LUGAR NA PESQUISA – AS VERDADES SOB SUSPEITA

Ao assumir a noção de experiência como algo que nos atravessa e que se reflete na própria pesquisa, é necessário que eu defina de antemão o lugar de onde falo, pois, debruçar-me sobre os aspectos históricos da educação de surdos implica também debruçar-me sobre o meu próprio passado, minhas percepções e relações que estabeleci com a comunidade surda, com a Educação, e que me conduziram até aqui.

Quando tratamos de sujeitos surdos, ainda não é incomum que se evoque uma relação de caridade e assistencialismo. A noção de um ser cuja ausência da audição o coloca em condição desfavorável a partir da ideia de incapacidade permeia as discussões de modo que, ainda hoje, muito tempo se emprega no esclarecimento da noção da surdez como diferença que constitui formas específicas de se organizar socialmente e não como fator incapacitante.

Convém registrar que meu primeiro contato com uma pessoa surda se deu ainda na infância com um vizinho filho de pais ouvintes. Ao nos envolvermos em brincadeiras comuns com outras crianças nos fins de tarde na nossa rua, as crianças ouvintes insistiam em nomeá-lo de *mudinho* em vez de usar o seu nome. Não se tratava apenas de um mero apelido como aconteciam com outras crianças, e sim de imprimir nele uma marca que o identificasse, mesmo que ele próprio não tivesse consciência disso.

É fato que, mesmo sendo criança, essa situação me provocava certa angústia. Ocorriam-me hipóteses de como ele poderia se comunicar e o porquê da supressão de seu nome e constantes olhares caridosos a ele direcionados quando na prática ele se mostrava tão ágil e esperto, talvez mais que eu, em todas as brincadeiras. Naquele tempo eu não tinha acesso a qualquer informação sobre uma língua de sinais;

¹ Por “compreensão histórica adequada”, o autor expressa a necessidade de um esforço investigativo para interpretação histórica e não a possibilidade de engessar uma única compreensão acerca da história.

suspeito que meu vizinho também não, uma vez que nossa comunicação se dava sumariamente por gestos combinados pontuais.

A questão da comunicação sempre foi algo que despertava meu interesse. Em casa, era comum eu ouvir meu pai se comunicando via rádio com pessoas diversas dada a sua filiação ao Clube de Rádio Difusores PX²; algumas delas de outros países que se utilizavam do Espanhol para comunicação. Curiosamente, meu pai mantinha diversos contatos e o fato de não ter concluído sequer o ensino fundamental não parecia ser para ele um fator limitante para o uso de uma língua estrangeira.

Essa constante observação de situações de uso de línguas me custou um tempo de curiosidade até minha adolescência, quando levantei a primeira hipótese pessoal: *“a comunicação não necessariamente dependia de uma idade ou condições escolares, mas da relação que se dava em um contexto de uso social”*. Afinal, diversos colegas de turma apresentavam dificuldades extremas nas aulas de Espanhol e Inglês mesmo estando inseridos em um contexto propício e formal de aprendizagem.

A partir disso, especialmente ao longo do Ensino Médio ficou mais claro para mim que o estudo formal de outras línguas possibilitaria um acesso mais proveitoso delas, porém sem a devida prática comunicativa havia o risco de manter-se no campo teórico e sem as tensões corriqueiras que se dão no diálogo com pessoas de diferentes línguas e que por vezes, determinam a aquisição da fluência. Entendo que este foi o meu despertar para as questões linguísticas e me aproximou com maior prazer, empenho e dedicação não somente dos estudos da minha própria língua materna, mas da Língua Inglesa também naquele momento.

Ainda com minhas questões religiosas endossadas no contexto familiar, comecei meus estudos teológicos no Seminário da Igreja de *Jesus Cristo Dos Santos dos Últimos Dias*³, dedicando-me por quatro anos aos estudos de textos religiosos em

² Trata-se de um clube de rádio amadores sediado na cidade de Ipatinga na região leste do estado de Minas Gerais. Os membros utilizavam prioritariamente a comunicação via rádio cidadão. O Serviço Rádio do Cidadão, conhecido também como "PX", é de curta frequência e regido pela Norma 01A/80 do Ministério das Comunicações/Dentel, aprovada pela Portaria n° 218-MC de 23 de setembro de 1980 e publicada no DOU de 3 de outubro de 1980. O Clube foi extinto na cidade no final de 2005.

³ Igreja de fundamentação cristã com características restauracionistas. Sediada na cidade de Salt Lake City – Utah, nos Estados Unidos conta hoje com congregações em todo o mundo e um forte programa educacional promovido pela Universidade Brigham Young e extensas relações internacionais com programas de missionários voluntários. [Grifo do autor]

diferentes línguas e com diferentes perspectivas críticas e interpretativas. Foi nesse período que me atentei para a área em que logo adiante iria me descobrir profissionalmente, o campo da tradução.

Assim, iniciei em 2006 minha graduação em Letras Português/Inglês, aventurando-me simultaneamente em minhas primeiras atividades como tradutor desse par linguístico em contextos de conferências, reuniões, textos documentais e, no contexto religioso, com treinamentos e estudos com missionários norte-americanos. Nessa época, as memórias de comunicação com meu vizinho *mudinho* de alguma forma foram engavetadas de modo que ao longo de meus estudos jamais considerava a possibilidade da existência de uma língua de modalidade visual.

Essa nova descoberta se deu posteriormente pela disciplina Libras, ministrada como componente curricular obrigatório no curso de Letras. Pareceu-me curioso que houvesse uma língua de sinais reconhecida legalmente como forma natural de comunicação e expressão, porém ausente nos meus espaços de discussão e atuação com a esfera prática da tradução.

Essa inquietação atingiu seu ápice no momento em que, a convite de um amigo, participei de uma colação de grau que contava com a presença de dois tradutores e intérpretes de Libras⁴. Enquanto os observava, fazia relações mentais com a minha atuação como tradutor de línguas orais: a questão do revezamento, a adequação de voz e expressão, a pressão do tempo nas escolhas tradutórias e a relação direta com seu público alvo, os surdos ali presentes.

Ao final da cerimônia, dirigi-me a um deles, ansioso por respostas, mesmo para perguntas às quais eu já havia, por observação, formulado hipóteses: o que eles eram? Como se dava aquela tradução? Qual formação eles tinham? As respostas foram tranquilizadoras em certo ponto; entendi que, assim como eu, eles eram profissionais tradutores, lidavam nas relações de um par linguístico específico que

⁴ Ao empregar o termo “tradutor e intérprete” reconheço as especificidades envolvendo esses dois campos. Apesar dos contextos, comumente de interpretação, mencionados, é preciso pontuar que havia, curiosamente em maior ou menor grau, tomadas de notas e seguimentos de textos escritos nas situações apontadas, de forma que me parece necessário empregar não somente o termo intérprete, mas também tradutor.

transitava entre as modalidades oral e espaço visual. Ali se iniciava minha busca pela aprendizagem da língua de sinais.

Em 2008, ingressei no meu primeiro curso básico de Libras com uma professora que é surda; foi nessa ocasião que aquela noção de incapacidade marcada pela minha percepção ignorante quanto à surdez desintegrou-se completamente. Talvez pela minha relação com os estudos de outras línguas, não percebi qualquer distinção entre o ensino da Libras para o ensino do Inglês que não fossem as próprias especificidades da língua.

Porém, com foco na minha formação inicial com a Língua Inglesa, cessei meus estudos com a língua de sinais, retomando-os apenas em 2010. Desse tempo em diante, assumi a Libras como minha terceira língua, buscando formações específicas que foram desde cursos livres com vistas ao desenvolvimento da fluência na sinalização à especialização para o ensino e tradução da Libras. E assim, iniciei minha atuação como tradutor e intérprete também do par linguístico Libras – Língua Portuguesa e estreitei as relações sociais com amigos surdos, com frequente participação em eventos e associações de surdos.

Ao longo de 5 anos, mantive as duas profissões: em sala de aula como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e concomitantemente, mas em momentos distintos, atuando como Tradutor e Intérprete de Libras no contexto educacional. Dessa forma, iniciei minha carreira na educação de surdos, acumulando experiências como intérprete educacional para surdos no Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Técnico e por fim, Superior.

Ao longo de minha atuação nesse contexto educacional, as inquietações que se dissipavam pelos estudos, pesquisa e vivência junto à comunidade surda davam lugar a outras e mais intensas, a partir de determinados discursos que surgiam junto aos movimentos em prol de uma educação bilíngue e fortalecimento da língua de sinais.

Uma questão que me intrigava eram as relações de poder que podiam ser observadas dentro da própria comunidade e o modo como os intérpretes transitavam entre ambas culturas, ora sendo vistos como parte integrante e essencial da comunidade surda, “*nós*”, ora como aqueles ouvintes postos sob vigilância em relação à língua de sinais, “*eles*”.

Essa distinção no lugar de discurso se evidenciava de modo muito mais sólido quando se tratava do ensino da Libras. Nesse ponto, o bordão comum que motivava as discussões sobre quem deveria ensinar a Libras era “*A Libras é a língua própria do surdo*”, frase que inspira o título desta dissertação.

Quando tomamos na sinalização dessa frase um equivalente ao sinal “*própria*” em Português, identificamos um sinal cujo peso semântico é imbuído de uma noção de posse, propriedade para além de uma relação estritamente pronominal, e que presente nessa frase resulta em uma possibilidade interpretativa e discursiva que situa a Libras como de fato uma propriedade da comunidade surda.

Para Mendes (1994), a noção de propriedade é intrinsecamente ligada à história da evolução humana desde os tempos mais remotos, trazendo em si a noção daquilo que é de alguma forma legado, passível de transferência entre pares. Na modernidade, é no âmbito do direito jurídico que o termo se solidifica, enraizado na concepção clássica do Direito romano e escorado no pensamento liberal.

Embora não se possa, a priori, estabelecer uma relação jurídica entre o discurso de propriedade de língua por parte de surdos e ouvintes e o Direito por assim dizer, há de se considerar que existem dispositivos legais que também localizam a Libras de modo pontual como “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente *das* comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Com isso, a primeira questão que me conduz a esta pesquisa começou a ser esboçada ainda naquela época. Se assumimos a Libras, do ponto de vista linguístico e cultural, como um sistema completo de comunicação e independente da língua oral nacional, reconhecendo nela propriedades em consonância com os pressupostos universais que nos permitem caracterizá-la como língua humana, seria possível atribuí-la como propriedade de uma determinada comunidade?

Nesse período, como pesquisador, militante e membro ativo nos movimentos em prol da educação e acessibilidade para surdos, alguns pontos se mostravam, do ponto de vista teórico, consolidados por meio de pesquisas de base referenciais que norteavam todas as discussões presentes nos movimentos das comunidades surdas.

Os dados desses estudos subvertiam-se naturalmente em frases mandatórias nas discussões e sintetizavam os pontos que anteriormente mencionei: “a Libras é a língua dos surdos”; “a Libras é uma língua completa”; “os surdos são visuais”; “professores de Libras precisam ser surdos”; “Libras é a primeira língua dos surdos”; “Português deve ser a segunda língua dos surdos”; “os surdos precisam de uma educação bilíngue”; “os surdos não são deficientes”.

Essas ideias constituem a base daquilo que se prega como verdade nos discursos acerca da educação de surdos e se juntam aos movimentos em busca de formação para tradutores e intérpretes e professores que possam lidar de modo satisfatório com as questões educacionais e de acessibilidade para surdos.

Entendo que elas são fundamentadas pelas pesquisas, especialmente nas duas últimas décadas no Brasil, e foram engrenagens essenciais para colocar em movimento as discussões que resultaram em diversas conquistas para os surdos, dentre elas o reconhecimento legal da Libras, que abriu precedentes para diversas outras reivindicações.

Tendo em vista minha participação nesses movimentos, minhas percepções como professor e como tradutor e intérprete, busco adiante colocar esses discursos sob suspeita, no sentido de refletir sobre os caminhos que os motivaram e delimitando o problema de pesquisa. Essas reflexões podem fornecer pistas acerca do que se toma de fato como Língua Brasileira de Sinais e qual o lugar em que ela se encontra no contexto social e educacional de efervescência das discussões sobre políticas bilíngues para surdos.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGATIVO

Embora a perspectiva de análise aqui adotada seja histórica, a partir da leitura das atas do Congresso de Paris em 1900 (INES, 2013 [1900]), estabelecendo relações com a bibliografia clássica com foco na educação de surdos no mundo, não há intenção de traçar uma linha histórica de acontecimentos, tendo em vista que esse levantamento está presente em diversas pesquisas; portanto, aprofundá-lo demandaria demasiado tempo e outras forças que me deslocariam da questão central da pesquisa.

Sobre isso, as narrativas acerca da educação dos surdos perpassam momentos encadeados que pouco se diferem em ordem e fatos na bibliografia disponível. Algumas se ocupam de forma mais detalhada dos eventos, outras apresentam personagens que influenciaram os movimentos ao longo dos séculos ou são pontuais para com aqueles que se envolveram de modo mais significativo com a educação de surdos; mas, de modo geral, se distanciam do contexto histórico e político que permeou as decisões tomadas acerca dos surdos em determinados momentos da história.

Essas narrativas também seguem eixos lineares que parecem apontar o lugar social do surdo em diferentes épocas e de modo progressivo, com os relatos de assassinato e sacrifício nos tempos antigos, seguidos pelo processo de demonização da surdez na Idade Média e, logo mais, ao focar a surdez como uma marca que de algum modo impediria a ascensão social, manutenção de bens e atendimento aos dogmas religiosos.

Assim, os surdos antes narrados na extrema margem social, quando sucediam em sobreviver, eram trazidos aos poucos para o meio da sociedade e passavam a representar um problema a ser gerido nos centros urbanos, cujo foco se direcionava para produtividade e relações de posse, especialmente no contexto europeu em tempos de revolução industrial.

Seria então necessário que esses “deficientes” se provassem úteis de alguma forma, o que fomentou os investimentos iniciais na escolarização de surdos. Por esse viés, mesmo a visão assistencialista e caridosa imbricada no discurso religioso carregava no seu cerne uma perspectiva de escolarizar o surdo para a força de trabalho e não necessariamente para assegurar sua ascensão social.

Seguindo uma linearidade histórica comum nas pesquisas sobre a história da educação dos surdos, diferentes perspectivas filosóficas para educar os surdos instauraram um terreno de disputa na busca por eleger uma que se provasse mais eficaz em termos de aprendizagem.

É preciso considerar ainda que a possibilidade de ensinar ao surdo implica o reconhecimento de formas alternativas de comunicação, dentre elas as formas sinalizadas e combinadas com gestos e recursos da própria língua oral; e é esse

movimento que desperta os olhares para a possibilidade de existência de algo mais complexo e sistematizado entre os surdos, algo que transcendesse os gestos e pantomimas, algo que se materializasse na relação entre os pares surdos, uma língua, uma língua de sinais.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO

1.3.1 Intenção geral

Analisar as implicações das práticas discursivas que situam a língua de sinais como língua natural e, simultaneamente, como propriedade de uma comunidade específica no contexto nacional.

1.3.2 Intenções específicas

- Examinar obras clássicas referenciais que tratem especificamente das concepções de língua, língua de sinais e surdez em uma perspectiva linguística e cultural;
- Cotejar as atas do Congresso de Paris (1900), traçando um caminho investigativo arqueológico acerca da atmosfera política e social pós Congresso de Milão;
- Discutir, pela *matriz de experiência* as relações de saber, poder e ética imbricadas no discurso da Libras como *língua própria* da comunidade surda.

1.4 SUSPEITAS HIPOTÉTICAS

Revisitar os aspectos históricos da constituição política e social das línguas de sinais por meio de documentos e obras clássicas pode nos oferecer novas perspectivas acerca da educação de surdos, especialmente no Brasil. Entendendo que a pesquisa nos coloca nesse movimento transformador nos pondo a refletir sobre essas questões de modo crítico, ao longo do estudo desafiei-me a “revisitar os porões” dessas produções, alvitando, a partir disso, três hipóteses:

Primeiramente, a análise das atas do Congresso de Paris (1900), por meio da *matriz de experiência* em Foucault, nos permite identificar práticas discursivas que revelam

relações de poder, subjetividade e ética a despeito das questões atreladas à noção de deficiência no contexto europeu do século XX.

Em seguida, a consideração de que os discursos de pesquisadores clássicos que têm grande impacto nas pesquisas brasileiras tanto no campo da linguística quanto no campo dos estudos culturais e que ainda estão restritas a línguas estrangeiras, nos oferecem novas possibilidades de discussão de um modo mais crítico.

Por fim, a noção de língua como propriedade de uma comunidade que se constitui nacionalmente como minoria se desprende do campo linguístico e se consolida por meio de uma forma de *resistência surda* em relação ao discurso hegemônico das comunidades de línguas orais.

1.5 ARGUMENTO RAZÃO

Esta pesquisa se justifica, especialmente em nosso tempo, a partir do grande volume de produções, dispositivos legais e movimentos em defesa da educação de surdos que alcançamos nas duas últimas décadas e que, embora se constituam como marcadores de conquistas dos movimentos das comunidades surdas brasileiras, inscrevem também nos discursos verdades consolidadas e que se tornam base da argumentação no campo teórico.

Ao tratar historicamente sobre os surdos na sociedade, entende-se uma visão de absoluta repressão associada diretamente à questão da surdez como deficiência, mas que deixa de lado questões sócio-políticas de momentos específicos e que impactam de forma incisiva nas decisões acerca da educação de surdos, inclusive no âmbito legal.

Logo, a relevância da pesquisa para a educação se ancora na possibilidade de adotar uma abordagem investigativa histórica, pois revisitando os textos e documentos fonte, revisitamos também a atmosfera política e social daqueles tempos e cujos eventos nos trouxeram à configuração que experimentamos no presente.

Dessa forma o lugar de onde os surdos falam hoje, assim como os posicionamentos adotados em relação aos aspectos identitários e linguísticos, não emerge meramente na defesa pelo reconhecimento legal e social de uma língua a partir das pesquisas,

mas na resistência da própria comunidade surda em relação às práticas de controle adotadas por diversos países, incluindo o Brasil.

Aqui não se perde de vista a perspectiva biológica da surdez tão fortemente associada à noção de incapacidade, tampouco busca-se justificar a soberania de um método oral para o ensino dos surdos nos últimos dois séculos. O ineditismo aqui pretendido reside na possibilidade de considerar fatores outros nas entrelinhas históricas e pautando nas produções que situam a Libras em consonância com aquilo que se toma por língua sem distinção de modalidade, ou seja uma competência humana, viva e em constante movimento e transformação em um contexto social.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

*“Dê um passo adiante
E em dois segundos não haverá mais volta”.*
Tite Kubo

As pesquisas surgem a partir de inquietações, dúvidas que colocam o pesquisador em movimento a partir de leituras e discussões que se sustentam em determinados momentos-espacos. Moreira e Callefe (2008) esclarecem que:

O ato individual da pesquisa não acontece em um vácuo, mas em um contexto social, isto é, ele acontece em uma comunidade de pesquisadores que possui ou compartilha de concepções similares em determinadas questões, métodos, técnicas e formas de explanações (p. 41).

Assim, o que se produz como conhecimento não se constitui por meio da neutralidade, emerge de determinadas práticas e observações demarcadas pelos sujeitos envolvidos, marcadores históricos, sociais, políticos e culturais. Por conseguinte, determinados saberes podem, por vezes, tomar a forma de *verdades* instituídas que, apropriadas pelo coletivo, impactam diretamente nas diferentes formas de se organizar em sociedade.

Em se tratando dos sujeitos surdos, múltiplas perspectivas configuraram histórico e politicamente a forma de serem percebidos, caminhando por entre a rejeição do convívio social e do acesso aos direitos básicos de cidadania até a perspectiva efervescente na atualidade que percebe a surdez como diferença que caracteriza um determinado grupo.

Não há pretensão de, ao longo desta pesquisa, *historicizar*, colocar em ordem narrativa os eventos que conduzem a essas diferentes perspectivas, tampouco apontar equívocos e acertos provenientes de suas aplicações; buscamos a aproximação de uma perspectiva foucaultiana ao assumir uma postura crítico-reflexiva, colocando em suspenso as supostas verdades instituídas que nos conduzem ao discurso que denomina a língua de sinais como “*língua própria do surdo*”.

Para isso, a história é tomada como ponto de partida para as discussões, uma vez que compreender o passado nos ilumina quanto ao entendimento também do nosso

tempo. Nessa ótica, adotamos como eixo investigativo a pesquisa qualitativa, que se ocupa de aspectos, características e cenários que não poderiam ser analisados numericamente. Assumimos, também, uma abordagem exploratória de cunho histórico-bibliográfico ao abarcar documentos que nortearam e sistematizaram a educação de surdos nos últimos dois séculos. Para Gil (1999, p. 69 *apud* Moreira e Calfe, 2008) esse tipo de abordagem objetiva “proporciona uma visão geral e aproximativa de determinado fenômeno”.

O viés histórico-bibliográfico assoma pela coleta de dados oriunda da visita a fontes históricas, essencialmente as atas do Congresso de Paris e o Congresso de Milão publicadas com tradução para a Língua Portuguesa pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos na recente Coleção Histórica de 2013; e, ainda, por um recorte de pesquisas de impacto nas últimas duas décadas que envolvem essencialmente dois eixos, a saber: a) Língua e Linguística: concepção de língua como instrumento de constituição humana e cultural; b) Surdez e Cultura: concepção de surdez como marcador linguístico, histórico, cultural e político.

Como fator de impacto, consideraremos as pesquisas cujos dados se consolidaram como referenciais para diversas outras que abrangem esses eixos, despontando com frequência nas citações e referências de produções no banco de dados estatísticos do *Google Acadêmico*⁵, assim os autores: Ferreira-Brito (1998), Quadros (2002), Karnopp (2004), Lopes (2007), Paddy Ladd (2003), Skliar (1997, 1999), Sacks (1989), Padden e Humphries (1989), Supalla e Clark (2014), Groce (1952), Lane (1999) aparecem com considerável taxa de referência nas pesquisas brasileiras.

Com os dados elencados no quadro a seguir, não se pretende estabelecer algum tipo de classificação ou atribuir mais ou menos importância a estes autores, mas de localizar de certo modo o impacto de suas produções em outras pesquisas nacionais. Por isso, autores e obras estão organizados em ordem alfabética com o cuidado de deixar claro que os dados refletem, ainda de modo superficial, o impacto de suas

⁵ Google Scholar ou Acadêmico em Português — é uma ferramenta de pesquisa do sítio de buscas Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Além de integrar publicações virtuais em diversas plataformas, conta ainda com ferramentas que possibilitam dentre outras coisas, filtrar e quantificar citações.

obras, e considerando ainda que a taxa de referência pode oscilar se tratarmos de publicações impressas cujo banco de dados virtual do Google ainda não tem registro.

Esses dados são interessantes porque permitem presumir que essas obras impactaram de modo considerável os discursos que temos atualmente no campo de estudos surdos. Analisando de forma mais minuciosa, é possível notar que comumente nas próprias obras destes autores os outros presentes no quadro também são referenciados de modo que as pesquisas nos dois eixos se entrelaçam numa grande rede de saberes em certo ponto, colaborativos.

Quadro 1 – Obras clássicas

Autores	Frequência	Período	Eixo
Carlos Skliar	808	1997 ...	Surdez e Cultura
Carol Padden, Tom Humphries	1632	1990 ...	Surdez e Cultura
Harlan Lane	970	1992 ...	Surdez e Cultura
Lodenir Karnopp	771	2004 ...	Língua e Linguística
Lucinda Ferreira Brito	577	1998 ...	Língua e Linguística
Nora Ellen Groce	867	1952 ...	Surdez e Cultura
Oliver Sacks	606	2000 ...	Surdez e Cultura
Paddy Ladd	1138	2003 ...	Surdez e Cultura
Ronice Muller de Quadros	959	2002 ...	Língua e Linguística
Ted Supalla, Patrícia Clark	468	1983 ...	Língua e Linguística

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

É válido ressaltar que esses autores discutem ao longo de suas pesquisas saberes diversos presentes nos eixos delimitados de língua de sinais e cultura surda e oferecem fundamentação para o diálogo com o referencial teórico nas discussões que permeiam a inquietação motivadora desta pesquisa.

2.1 ESCOPO DAS PRODUÇÕES E BARREIRAS DE ACESSO

Discutir, considerando o volume de informações tanto das fontes históricas quanto do recorte de produções nacionais de surdos e ouvintes relacionadas ao problema da pesquisa, se constitui numa tarefa desafiadora. Isto porque, em se tratando dos surdos, o acesso à literatura específica é ainda limitado pelas questões linguísticas, uma vez que a grande maioria deles não é usuária fluente da Língua Portuguesa escrita e nenhum dos documentos referentes conta com tradução para a Língua de Sinais.

Outro fator relevante a ser considerado é que, em se tratando dos ouvintes, as obras clássicas internacionais ficam de certo modo restritas por ainda carecerem de traduções para o Português. Vasconcelos (2008) realizou em sua tese de doutorado um estudo a fim de identificar uma relação entre produtividade científica e domínio do Inglês escrito comparando os dados registrados pelos pesquisadores no CNPQ e a taxa de publicações internacionais.

A autora conclui que a partir das competências elencadas no banco de dados - falar, ler, escrever e entender bem - aqueles com maior domínio da língua estrangeira publicam mais e referenciam mais produções internacionais. Os dados de sua pesquisa revelam ainda que apenas 33% dos pesquisadores brasileiros se consideram totalmente proficientes nas quatro habilidades da língua estrangeira. Certamente assumindo esse percentual para aqueles envolvidos com a educação de surdos, o quantitativo é ainda menor.

Essa barreira linguística impacta diretamente no acesso às publicações internacionais, o que por vezes pode imprimir nas pesquisas brasileiras o risco de pouco inovar quanto a alguns aspectos investigados, justamente por desconhecer trabalhos em outras línguas que utilizam perspectivas com escopos de análise semelhantes.

Curiosamente, esses dados por si só já nos levam a uma reflexão em relação ao acesso linguístico, isto é, da mesma forma que os surdos têm dificuldade em acessar as produções em Língua Portuguesa, os ouvintes têm dificuldade em acessar as produções em Inglês.

Considerar essas questões é importante quando pretendemos estabelecer um diálogo fundamentado no aporte teórico que se pretende abarcar. Do contrário, poderíamos incorrer no risco de encontrar dados meramente restritos às narrativas pessoais e réplicas de um senso comum.

Para além disso, os discursos que delimitam a Libras pela crença popular de que é “*própria do surdo*”, partem de um lugar específico, isto é, onde se produzem pesquisas e que se relacionam diretamente com a produção de saberes acadêmicos da comunidade surda.

2.2 A PREDILEÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS

Embora atualmente estejam disponíveis e de fácil acesso via internet diversos documentos e análises históricas que remontam à história da educação de surdos, eles perpassam uma noção comum e linear que compreende desde a organização de antigas civilizações até as filosofias educacionais que se desenvolveram ao longo dos séculos nas instituições de educação de surdos no mundo.

Considerando o recorte para esta pesquisa, um dos eventos recorrentes em todas as narrativas históricas é o Congresso de Milão, evento de grande repercussão ocorrido em 1880, em que o método oralista se consolida como alternativa mais eficaz para o ensino dos surdos.

As decisões tomadas nesse congresso reverberam atualmente nos discursos contrários a este método, o demonizando como fator de repressão para os surdos e banimento do uso das línguas de sinais dos espaços educacionais.

Essa ideia se configura em uma das verdades instituídas, e marca as principais pesquisas que tratam da educação de surdos, o que torna a leitura das atas do Congresso de Milão, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, um dos elementos essenciais na visita histórica que se propõe neste trabalho.

Enquanto o evento de 1880 se desponta como citação quase obrigatória nas diversas pesquisas apresentadas, curiosamente em nenhuma das referências coletadas para o recorte desta pesquisa é mencionado que 20 anos após Milão aconteceu em Paris um novo Congresso no qual foram discutidos os efeitos do método empregado e

possibilidades outras que pudessem ser implementadas, além de serem apresentadas experiências vividas em escolas de pelo menos 16 países representantes.

O ineditismo de narrativas envolvendo o Congresso de 1900, que contou inclusive com uma seção para surdos, nos conduz à inquietação inicial desta pesquisa, daí a predileção para as atas desses dois eventos como forma de revisitar a história diretamente da fonte.

No decorrer da investigação, foi importante atentar para o contexto histórico, as motivações sociais e políticas, especialmente na Europa, que atravessaram as decisões e as práticas elencadas em ambos congressos e seus efeitos nos discursos produzidos atualmente.

2.3 SELEÇÃO DO RECORTE DE ESTUDO

Nos últimos 20 anos, as discussões acerca da surdez, língua de sinais e educação de surdos propiciaram um intenso fluxo de produções e pesquisas nesses campos, as quais foram ainda mais impulsionadas pelo reconhecimento legal da Libras e pela instituição de cursos superiores de formação para o ensino e tradução do par linguístico Libras-Língua Portuguesa.

Nessas produções, alguns autores pioneiros consolidaram-se como referenciais teóricos nas discussões. Para delimitarmos a bibliografia base que se toma como escopo para o recorte desta pesquisa, foram preferidas 40 produções no banco de dados do CNPQ no período de 2002 a 2016 e que tivessem relação com os descritores Língua de Sinais, Língua dos Surdos, Educação de Surdos, Congresso de Milão, Bilinguismo. O recorte temporal se justifica pelo número de produções a partir do reconhecimento legal da Libras.

Dentre os trabalhos, vale mencionar que 20 são monografias de alunos da Licenciatura em Letras-Libras, 10 dissertações oriundas de programas de pós-graduação em Linguística e Educação e 10 teses nessas mesmas áreas, sendo todas de instituições públicas federais.

Uma vez selecionadas as produções, foi realizado um cruzamento de referências para a seleção de autores base que aparecem em comum nessas pesquisas, considerando

o quantitativo de citações como fator de impacto. Para que só então se consultasse o banco de dados estatísticos do Google visando evidenciar ainda mais o impacto daquelas pesquisas em produções nacionais conforme exposto no quadro de autores. As obras com maior fator de impacto nas pesquisas selecionadas e referências cruzadas de citações foram nomeadas para fins deste estudo como “clássicas” e antecedem o reconhecimento legal da Libras em 2002, embasando do ponto de vista teórico, a maior parte das pesquisas brasileiras da década de 90 em diante.

2.4 APROXIMAÇÃO FOUCAULTIANA E ELEIÇÃO DA FERRAMENTA TEÓRICO METODOLÓGICA

No curso *O Governo de Si e dos Outros*, Foucault (2010b) utiliza o termo *matriz de experiência* ou *foco de experiência*, aqui adotada, como ferramenta-teórico metodológica no desenvolvimento das discussões.

Para o autor, investigar a experiência a partir das práticas abre possibilidades para refletir sobre o processo de transformação do sujeito e sua relação com o objeto e os fenômenos que tornam possível a emergência de determinados saberes e consequentemente formas outras de subjetivação.

Essa ferramenta possibilita nortear as discussões, tratando das percepções que os sujeitos da pesquisa tomam pela noção de língua, status de língua e hierarquizações em detrimento dela, pelo reconhecimento de si como parte integrante de determinado grupo cultural e identitário e pelas práticas de controle oriundas dos discursos hegemônicos estabelecidos.

Embora Foucault não tenha se dedicado diretamente às pesquisas em Educação, a ideia de *matriz de experiência* torna-se cara às discussões devido à potência nela imbricada para discutir esses elementos sob uma outra perspectiva, nos desviando das relações de oposição meramente binárias e propondo uma crítica radical que considere as possibilidades diversas que se constituem a partir desses discursos.

Não se trata aqui de simplificar as discussões estabelecendo novas verdades, o “*O sancta simplicitas!*”, como narrado por Nietzsche na obra *Além do Mal* (2005, p. 29). Fosse assim, estaríamos incorrendo nas consequências desencadeadas pela

afirmação que incide sobre a ideia de um conhecimento estanque, idealizado por “desejos caprichosos e conclusões falsas”.

O pressuposto de Nietzsche dialoga com Foucault, pois para ele “não há verdades que possam sustentar a base do certo e do errado” a ponto de desconsiderar ou considerar um juízo, de desprezar ou prezar um argumento” (SABATINI, 2017). Em vista disso, aspiramos investigar os pressupostos motivadores na produção de verdades percorrendo um caminho histórico-documental e identificando suas inflexões sobre os discursos produzidos na atualidade.

Nesse sentido, é preciso assumir o risco de transitar por um terreno de incertezas, sem afirmações, com a clareza de que as verdades como estabelecidas são ainda subjetivas e, portanto, isentas de neutralidade, daí a importância de entender a história, como documentada, como fator crucial para discutir o problema da pesquisa, ou seja, os fatores que motivam a noção da Libras como “língua do surdo” a partir da concepção de língua que excede o campo da linguística e o campo dos estudos culturais e se interliga às narrativas históricas.

A relação dessa ferramenta teórica com o campo da educação se dá principalmente pelo contexto atual com as novas políticas públicas inclusivas e ações afirmativas que evocam os surdos às escolas, afirmando seus direitos à formação acadêmica e cidadã. São também nesses espaços institucionais que as práticas e saberes se revelam em dados que permitem novas e sucessivas discussões acerca dos sujeitos surdos e sua aprendizagem.

Para Lopes (2007), “a escola, como em qualquer situação, independentemente de ser para surdos ou não, pode ser vista como meio disciplinador de corpos, línguas e mentes”, e o ambiente escolar por meio de sua organização reflete esses mecanismos de controle de modo sutil.

A despeito das políticas inclusivas, o surdo ainda é marcado pela ideia de incapacidade e *necessidade especial*. Embora os discursos de aceitação da surdez como diferença que agrega, soma e constitui identidades políticas venham se fortalecendo, tais mecanismos se mantêm, não raramente justificados pelas questões de domínio ou não da Língua Portuguesa, inclusive como avaliação de aprendizagem e desenvolvimento.

Nós ouvintes temos a opção de aprender uma segunda língua, seja oral-auditiva ou espaço-visual de acordo com nossos próprios interesses e objetivos, ao passo que os surdos parecem fadados a serem bilíngues desde o princípio de sua existência ou da existência da surdez, que implica em sua representação social, do ato de existir (FERNANDES, 2012).

Dessa forma, o próprio ato de existir sendo surdo está sujeito a relações de poder que delimitam modos de condução que aproximam a surdez de uma norma para que se possa governá-la. Vale esclarecer que o termo surdez, aqui empregado, é tomado como forma natural de se referir a uma marca constitutiva das pessoas surdas, uma vez que etimologicamente o termo não carrega em si qualquer noção de debilidade, mas um estado característico de ser.

Assim, assumir a surdez como experiência implica em entendê-la como forma de constituir subjetividades surdas, ou seja, diferentes formas de ser surdo e de se relacionar com seus pares, ainda que isso aconteça não exclusivamente sob influência de normas dos ouvintes, cuja subjetividade se constrói por meio de uma língua oral.

Esse olhar ouvinte sobre os sujeitos surdos contribui para emergência de uma subjetividade marcada pela noção de deficiência de modo que se busca alternativas para normalizar o comportamento dos surdos, tendo a argumentação clínica como base de sustentação para consolidar um modo de vida pautado na experiência oral e auditiva, pois é este que aproxima os surdos do padrão ouvinte.

É a partir dessa relação mútua entre saber e poder, e que exerce um controle normativo sobre os surdos, que irrompe uma subjetividade resistente por meio da qual o diferencial linguístico e cultural assoma de modo profilático ante o risco de ceder o controle absoluto e ter sua língua e identidade erradicada.

Além disso, instaura-se um terreno de tensões em que a diversidade evidenciada entre surdos e ouvintes se desvia da possibilidade de agregar e complementar as relações humanas e toma a forma de uma estrita oposição que justifica o discurso de propriedade da língua de sinais e o direito de ser surdo e se constituir por meio dessa língua.

Essa relação subjetiva excede o que se toma meramente como argumentação nas pesquisas, seja na linguística ou nos estudos culturais, pois não se trata agora de ser uma língua delimitada por universais linguísticos, tampouco da cultura que aflora atrelada às questões prioritariamente visuais. Trata-se do instrumento de defesa e de resistência contra a hegemonia da língua oral e dos ouvintes.

Sabendo disso, os eixos inerentes à *matriz de experiência* podem oferecer diferentes lentes de análise, cada qual com seu grau de aproximação, nos permitindo esmiuçar de que modo essas relações de saber, poder e ética delineiam os discursos produzidos pela comunidade surda em nosso tempo.

CAPÍTULO 3 – AS VERDADES SUSPENSAS

*“Esticando as mãos
Atravessamos as nuvens e cruzamos os céus
Contudo, mesmo se capturássemos a Lua e Marte
Ainda não alcançaríamos a verdade”
Tite Kubo*

Apresentar o percurso metodológico inicial e situar meu lugar de fala como sujeito usuário da Língua de Sinais Brasileira e vinculado às comunidades e movimentos surdos, delineou-se como uma forma coerente de evidenciar de algum modo a minha proximidade com esses referenciais teóricos. Por isso, retomá-los se torna um auto exercício crítico ao revisitar essas práticas discursivas sob uma nova perspectiva, em um esforço para me posicionar com menos juízo de valor quanto àquilo que assimilei enquanto militante nesses movimentos para que, dessa forma, seja possível adquirir um olhar mais atento e suspeito em relação aos eventos que me conduziram historicamente a reproduzir essas falas.

Por um tempo, habituou-se entre os pesquisadores da área ler sobre os surdos a partir de eventos lineares que permitiam observar historicamente movimentos que ora colocavam os surdos em posição de aceitação e desenvolvimento, ora os colocavam em negação e retrocesso. Tudo isso atrelado à condição de surdez, especialmente por uma perspectiva biológica que os antepunha automaticamente em posição de inferioridade considerando aquilo que lhes faltava para serem como os ouvintes.

Mesmo os termos empregados nos séculos passados para se referir aos surdos, causam hoje incômodo quando lidos. Essa inquietação quando encontramos nesses documentos históricos vocábulos como “*surdos e idiotas*”, em empréstimo literal do inglês “*deaf and dumb*”, ou *surdos-mudos* – que subsiste atualmente, pode em tese decorrer de uma leitura desatenta quanto ao contexto de sua produção discursiva.

Este pode ser um exemplo de como o uso de recortes específicos de documentos e pesquisas sem a devida atenção aos pressupostos de que tudo que se escreve, é escrito por alguém e para alguém em um lugar e tempo específico, pode fundamentar posicionamentos e tensões desnecessárias.

Scott (1995) esclarece que “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (p. 71). Por esse viés, é preciso considerar que o termo *idiota*, em um determinado contexto histórico, era compreendido a partir de sua raiz grega “ἰλίθιοι” /ilíthioi/ - *idiotés*, indicando pessoa leiga ou sem habilidades profissionais.

Como a grande maioria dos surdos não tinha acesso à escolarização onde se aprendia além do conteúdo teórico, as oficinas voltadas para o trabalho, o termo *surdos e idiotas* parecia-lhes caber tanto quanto a condição auditiva quanto a condição de formação, logo sem o teor pejorativo hoje compreendido.

Da mesma forma, empregar *surdo-mudo* parece a escolha óbvia em um contexto em que a fala estava ligada estritamente à articulação oral, isto é, se os surdos não se exprimem de forma compreensível como os ouvintes e não se reconhecia a possibilidade da fala sinalizada, também parece difícil sugerir outro termo até que essas questões fossem elucidadas.

Em nosso tempo, ambos os termos adquiriram novos significados, sendo compreendidos como ofensivos. Embora isso pareça óbvio, não é incomum que este equívoco passe despercebido nos discursos de militância e textos que buscam evidenciar todo o sofrimento e reclusão a que os surdos estiveram expostos.

É pensando nessas lacunas que revisitar os textos clássicos e documentos históricos se apresenta como uma jornada desafiadora que implica em despir-se desse viés inflamado para esmiuçar as questões de outros espaços, de outros tempos em busca daquilo que de fato interessa em termos de reflexão, desviando da argumentação de instituição de verdades que permeiam determinadas produções.

3.1 DISCUTIR SOBRE ELES COM ELES? RESSONÂNCIAS DE MILÃO NO CONGRESSO DE 1900

Parece ser impossível lidar com a história dos surdos em termos de produção científica sem que se narre sobre um evento específico considerado o maior marco negativo e símbolo de repressão absoluta das línguas de sinais.

O Congresso de 1880, realizado em Milão, desponta como um divisor de águas que retirou dos surdos o direito de sinalizar, de ser instruído por seus pares, em suma o direito de ser surdo em sua totalidade. No entanto, o que se referencia sobre este evento advém de recortes de pesquisas, que por sua vez, são recortes de outros estudos, de modo que pouco se menciona sobre os detalhes e discussões que lá ocorreram de modo mais elaborado.

No Brasil, as atas do Congresso de Milão traduzidas para o Português são ainda recentes, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos a partir de 2011, sob a curadoria da professora Solange Rocha. Trata-se de um trabalho que compõe uma coleção intitulada *Série Histórica*, composta até o momento por oito volumes sendo eles: *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos* (2011), *Atas do Congresso de Milão* (2011), *Compendio Para o Ensino de Surdos-Mudos* (2012), *L'abbé Sicard* (2012), *Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e Assistência dos Surdos-Mudos* (2013), *A Surdo-Mudez no Brasil* (2013), *A palavra: Ensinando o Surdo Mudo – Curso de Fonomimia* (2014) e *A História da Minha Vida* (2014).

Para fins desta pesquisa, manteremos o foco da discussão no Volume 5 - *Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e Assistência dos Surdos-Mudos*, publicado em Português em 2013 com tradução de Solange Rocha, e oportunamente elencando com fatos oriundos também das atas de Milão que integram o Volume 2.

Cada um dos volumes, por si só, representa inúmeras possibilidades de discussões e, embora a ideia de debruçar-me também sobre os demais volumes seja sedutora, isso demandaria tempo e esforços para inúmeros outros problemas de pesquisa, assim as discussões aqui se aterão a partir das atas do Congresso de Paris no Volume 5.

A motivação para maior dedicação em analisar este evento especificamente incide no fato de seus acontecimentos terem sido até então negligenciados pelas pesquisas, de modo que, mesmo superficialmente, muito se fala sobre Milão, mas um silêncio acerca dos congressos que vieram antes e depois dele se perpetua nacionalmente.

A delimitação quanto à base teórica para as pesquisas nacionais se mostra pertinente, pois nelas se evidenciam muitos dados e detalhes significativos que podem ser cruzados com esses documentos, de tal forma que, a dúvida se internacionalmente tais detalhes passaram também despercebidos provocou-nos ainda mais inquietação.

Com uma busca inicial, foi possível encontrar menções aos congressos que aconteceram antes e depois de Milão, porém novamente sem detalhes e, na maioria dos casos, apenas menções a nomes de congressos cujos anais se perderam ou ainda não podem ser acessados virtualmente.

Essas menções breves e desconexas aos demais eventos parecem se dar pela então ausência de trabalhos histórico-bibliográficos que de fato identifiquem eventos políticos, econômicos e acadêmicos voltados para a educação de surdos por uma visão menos particionada, isto é, que considera eventos sócio históricos inter-relacionados para consolidação de saberes hegemônicos contextualizados.

Pensando nesta rede político-discursiva de eventos que orientaram as decisões e filosofias que atravessaram a educação de surdos no mundo, a pesquisa de mestrado intitulada *“As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos”* realizada por José Raimundo Rodrigues, em 2018, desponta como uma forma brilhante de preencher algumas lacunas que flutuam antes e depois do Congresso de Milão.

Por meio de uma minuciosa investigação bibliográfica de abrangência internacional, o autor revisitou em documentos históricos o contexto europeu do século XIX em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos para situar uma sucessão de congressos no período de 1878 a 1900 (RODRIGUES, p. 91), cujas discussões nortearam na Europa e no mundo as questões relacionadas à educação de surdos.

Deste modo, o Congresso de Milão (1880), ainda que tomado como *monumento* histórico nas pesquisas relacionadas ao campo da surdez (RODRIGUES, 2018), integra uma série de sucessivos congressos orientados por questões diversas historicamente contextualizadas que extrapolavam a mera definição da surdez ou reconhecimento das línguas de sinais.

Para além disso, Rodrigues (2018) evidencia que alguns dos congressos anteriores ao de Milão contavam com a presença de profissionais surdos e usuários das línguas de sinais. Pós-Milão, o Congresso de Paris (1900), por sua vez, se subdividiu nos eixos temáticos Educação e Assistência, contando com uma sessão específica para surdos, com discussões concomitantes em língua de sinais, mas em espaços diferentes de modo que fosse possível transitar entre as sessões.

O que surpreende nesses documentos é o fato de se tratar de um evento que aconteceu 20 anos após o Congresso de Milão pois, em tese, isso não seria possível pelas narrativas a que tivemos acesso, uma vez que nos é posto que por mais de um século pós Milão houve repressão absoluta do uso das línguas de sinais e imposição exclusiva do método oral nos países signatários, dentre eles o Brasil.

Analisando as atas referentes ao *Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos* (INES, 2013 [1900]), é possível compreender que ao longo dos três dias de congresso foram discutidas questões como: a organização de escolas para surdos, métodos empregados entre os países presentes e o viés assistencialista empregado nas escolas. Ao todo, 16 países se fizeram representar, sendo eles: Alemanha, Áustria, Bélgica, Brasil, Dinamarca, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Hungria, Itália, México, Rússia, Romênia, República do Equador, Suíça e Suécia.

O dr. Ladreit Lacharrière, presidente do comitê de organização e da seção de ouvintes, em seu discurso de abertura na seção, proclamou: “aquilo que mais estimulou meu zelo foi procurar diminuir o número de *surdos-mudos*” (INES, 2013 [1900], p. 6). Esta fala, que evidencia seus esforços no campo da saúde visando reduzir o número de surdos congênitos, marca não somente um lugar de discurso, mas um viés indissociável de uma perspectiva normalizadora da surdez que permeou os enunciados ao longo do evento.

O presidente relatou o sucesso das medidas preventivas apresentando dados estatísticos que corroboram o impacto das ações de profilaxia e tratamento de doenças que ocasionem a surdez, principalmente em crianças. Ao falar sobre as ações da saúde e seus impactos na educação, ele disse:

Enquanto o ingresso na escola é um direito para o que escuta, é um favor para o surdo-mudo. Bem sei que a lei sobre a gratuidade e obrigação de educação pública não fez exceções para desfavorecidos de visão e audição, mas não fizemos nada para substituir a escola comum na qual eles não podem entrar (INES, 2013 [1900], p. 9).

Percebemos que, ao mesmo tempo em que ele destacou o sucesso das ações públicas na área da saúde, também denunciou a ausência de ações semelhantes que pudessem possibilitar aos surdos o acesso à educação e criticou o caráter sumariamente assistencialista no qual se baseiam as políticas de acesso com os dizeres “a ideia de caridade evoca a de mendicância que a todo custo deve ser afastada de sua mente”.

Apesar das delegações de alguns países, principalmente os Estados Unidos, apresentarem relatos do uso de métodos combinados com sucesso, percebe-se que somente a difusão do método oralista ganha força gradativa em diversos países que buscam em seus relatos reafirmar a escolha pelo método oral. Dessa forma, fica evidente a supremacia ou *hipervalorização* de um modo de ser surdo (VIEIRA, 2016), tendo a fala oral como prioridade e indicadora de sucesso.

Nos países em que o método oral não é aplicado em totalidade, está em processo de implementação, conforme nos narra o presidente da delegação da Hungria, “a proporção de alunos instruídos pelo método oralista aumenta continuamente enquanto o número destes ensinados pelo método de sinais diminui ano após ano” (INES, 2013 [1900], p. 26). Sobre isso, o presidente da delegação da Rússia relata que “No instituto de surdos-mudos de São Petersburgo é adotado o método oralista puro, e em todas as escolas que serão abertas não haverá outro, senão este método” (INES, 2013 [1900], p. 28).

Releva ponderar que, quando apresentadas críticas ao sistema oral, as defesas se concentraram basicamente em três eixos: a) ausência de metodologias uniformes, visto que em cada país, professores atuavam de formas diferentes em cada escola, assim o insucesso seria quanto à flexibilidade do método; b) tempo insuficiente de implantação do método e que possibilitasse uma análise mais precisa, afinal surdos que passaram por diferentes métodos entravam nas estatísticas de insucessos, o que não seria válido; c) incapacidade dos surdos sujeitados ao método, na hipótese de serem *débeis* ou *retardados* (como designados na época) e que, portanto, nessas

condições nenhum outro método seria cabível e a escolaridade um desperdício de tempo e recursos.

Gallaudet (presidindo a delegação americana), ao tomar a palavra, se manifestou de modo contrário à continuidade dessas afirmações, exortando que as decisões tomadas pelo Congresso de Milão caracterizavam “uma falta grosseira [...] pior dos crimes”, argumentando a imprecisão das resoluções do evento, uma vez que dos 164 membros votantes, 87 pertenciam à delegação italiana, tendo a voz com peso absurdamente maior que a delegação americana e de outros países que, embora em menor número, representavam contingente de alunos muito maior (INES, 2013 [1900], p. 32).

O americano argumentou ainda que as decisões quanto aos métodos empregados não deveriam ser regulamentadas senão pelas próprias escolas, com base na realidade dos professores e de suas argumentações e resultados obtidos, não cabendo ao Congresso manter ou deliberar sobre isso, e foi imediatamente refutado pelo presidente, segundo o qual “Os votos que este Congresso exprimiu receberam aprovação do mundo inteiro, e a aplicação do método oralista se generalizou a partir deste dia” (INES, 2013 [1900], p. 34).

Este resultado pôs fim “a toda contestação de valor do Congresso de Milão” (INES, 2013 [1900], p. 34), e embates como esse atravessaram as demais discussões. A questão da *hipervalorização* do surdo que fala (visto como prova da eficácia do método oral, sem considerar as especificidades do sujeito) recebeu a cartada final quando Claveau, vice-presidente da seção de ouvintes, tomou para si a palavra:

Acho que há ocasião primeiramente para estabelecer de maneira expressa, em matéria de voto, a regra de que somente os sufrágios dos ouvintes e dos surdos oralizados entrarão na linha de contagem. Este princípio já está sem dúvida no pensamento de todos os membros da assembleia, pois não é admissível reconhecer o direito de voto a pessoas que estejam na impossibilidade material de seguir as discussões (INES, 2013 [1900], p. 35).

Com isso, fica estabelecido um regime de poder, pois cada discurso carrega em si um argumento de verdade como se esta pudesse simplesmente ser materializada pela argumentação. Embora Gallaudet teça as discussões metodológicas para quem de fato importa, isto é, os surdos diretamente, a questão da saúde e a normalização do sujeito surdo se sobressai pela força de seu rigor científico e prestígio, cujos dados

conforme mostrados por Lacharrière corroboram para lançar uma suposta luz à condição social dos surdos, pois “Não se pode deixar que bons indivíduos fiquem atolados na mediocridade dos retardatários” (INES, 2013 [1900], p. 11). Fica evidente a prática voltada para o viés salvacionista em que os retardatários que seriam os surdos não oralizados precisam ser trazidos à luz pelo único método correto.

Ao iniciarem as discussões acerca da educação dos surdos, a perspectiva tecnicista de ensino se evidenciou. A escolarização desses sujeitos tenciona torná-los produtivos, úteis ao meio em que serão integrados, assim o investimento que se faz quanto à formação deles torna-se também um ponto de discussão, considerando que tais práticas se direcionam até então aos surdos pobres e que dependem desse auxílio público para ingressarem nesses espaços.

Nesse contexto, as discussões se orientam para a perspectiva que se tem quanto à educação de surdos, ou seja, se o caráter assistencialista e de proteção aos menos favorecidos teria maior ou menor peso que o institucional assumido pelas entidades públicas.

O debate avança no sentido que, uma vez que se afirme uma perspectiva ou outra, diferentes grupos ou setores públicos a assumiriam, assim seria necessário reafirmar se a instrução dos surdos deveria ou não ser obrigatória. Sobre isso, Claveau esclarece que, embora todas as escolas de *anormais* tenham sua origem marcada pela beneficência, a perspectiva pedagógica deve prevalecer, e reitera:

Acreditamos que a criança, do momento em que atinge a idade da razão até o dia em que chega ao seu desenvolvimento completo, deve ser educada, educada sem parar. E acreditamos que o aspecto exclusivamente caritativo dado a certas escolas, predispõe muitos surdos-mudos a se verem destinados a ser perpetuamente assistidos (INES, 2013 [1900], p. 41).

A partir disso, depreendemos que apenas manter os surdos nas escolas sem torná-los produtivos para o estado representaria em certo ponto um desperdício perpétuo de recursos. Essa ideia é, no entanto, maquiada pelo discurso de que todos devem ser educados. Esse discurso por si só não seria falso, mas a pergunta que poderíamos fazer aqui seria: “educados para quê”?

Curiosamente, os interesses político-financeiros que recaem sobre os recursos destinados à instrução de surdos despertam mais interesse que os recursos

destinados aos ouvintes. O benefício concedido para que eles alcancem a educação parece incomodar, novamente pensando na perspectiva liberal e lógica capitalista.

O jogo de poderes aqui estabelecido demanda que o investimento realizado retorne ao Estado de alguma forma, como os ouvintes não estão privados da escolarização e tão logo se tornem capazes integram o sistema de produção, não representam um problema difícil a ser superado naquele contexto.

Ao mesmo tempo em que se discute a beneficência em detrimento do viés pedagógico, não se descarta o auxílio público para instrução de surdos, o que se revela no questionamento do presidente “Teria por acaso a família deles pago sua pensão, se nossas escolas dependessem do Ministério de Instrução Pública?” (INES, 2013 [1900], p. 44). Gaston Bonnefoy, da delegação francesa, esclarece:

Não objetemos que frequentemente o Estado deva intervir a título beneficente para pagar suas pensões, lhes fornecer seu enxoval. Não intervém o Estado junto aos que ouvem e falam, a título de benefício, com bolsas, concessão de direitos, etc.? [...] isso é tão evidente que a lei de 28 de março de 1982 colocou o princípio de ensino obrigatório para todos, os surdos-mudos, os cegos e as crianças que ouvem e falam. Por esta assimilação a lei, me parece, solucionou a questão. Ela quer que todos sejam submetidos a um regime idêntico (INES, 2013 [1900], p. 46).

Essa mesma perspectiva beneficente ressoa na atualidade quando temos a educação de surdos estritamente vinculada ao campo da Educação Especial, que por sua vez carrega forte influência das instituições de caridade e religiosas. Retomando a questão da organização das escolas, inicialmente apresenta-se um modelo de base europeia no qual a instrução de surdos deveria se orientar por classificações de inteligência que por sua vez se relacionavam ao domínio da oralidade.

Para os surdos inferiores, o ensino agrícola, não quero dizer que a ciência agrícola possa passar sem uma mente aberta, mas a cultura da terra permite a utilização dos braços; para os de inteligência, os estudos profissionais tais como os que oferecemos hoje; para as inteligências dotadas, o ensino secundário (INES, 2013 [1900], p.12).

Lacharrière, ao apresentar sua perspectiva de modelo fixo de instrução, sugere uma seleção prévia para que esses surdos ocupem esses diferentes níveis de escolaridade e se abstém de discorrer em detalhes sobre como se daria essa seleção, porém sua proposição seguinte reforça a questão da oralidade como requisito ao reiterar: “Esta será a honra deste Congresso, de ter sinalizado esta vida, e nossos sucessores

honrarão nossos trabalhos como nós honramos os do Congresso de Milão” apontando para uma continuidade do método consolidado no Congresso de 1880.

No modelo proposto, uma questão chama ainda mais atenção: “não quero dizer que a ciência agrícola possa passar sem uma mente aberta, mas a cultura da terra permite a utilização dos braços” (p. 46). Esse trecho especificamente nos remonta à perspectiva tecnicista marcante desse período, direcionando um grupo específico para o trabalho braçal necessário no campo, em uma tentativa de tornar o sujeito, mesmo considerado sem condições de aprender, útil ao sistema de produção no contexto pós-revolução industrial.

A escola, nesse sentido, serviria para esses “surdos inferiores” como local de produção de mão de obra, ilustrando o que discutimos anteriormente como interesse de investimento/retorno.

De modo contraditório, esse mesmo modelo que supostamente daria um rumo preciso para que cada surdo fosse instruído de acordo com as suas capacidades vai de encontro às políticas de governo mencionadas quanto “ao estabelecimento de escolas de surdos-mudos e a igualdade dos surdos-mudos com os cidadãos que ouvem e falam” (p. 18). Seguindo esse raciocínio, é possível lançar as seguintes provocações: quais critérios delimitavam a “inteligência” dos que ouvem e falam em sua escolaridade? Como se estabelece legalmente a contradição *educação para todos*, quando alguns visivelmente seriam excluídos de sua integralidade? E por fim, que papel desempenhava a língua de sinais nessas questões?

Essas propostas de ensino para “os seletos” contrariam os resultados dos relatos de Gallaudet e Allen Fay, ambos delegados americanos e professores da Gallaudet, sobre o ensino secundário e superior de surdos na América do Norte. Enquanto os delegados apresentavam os resultados obtidos pela flexibilidade entre o método oral e método combinado e a escolarização dos surdos inclusive no ensino superior, a hegemonia do idealismo presente em Milão suplantava os relatos.

Fay, inclusive, faz referência à defesa pública do ensino superior para surdos-mudos em Hartford, em 1848, no artigo do Sr. Jared A. Ayres (INES, 2013 [1900], p. 50). Naquele contexto, existiam de fato classificações para a instrução dos surdos, contudo, em vez de exigir um método, direcionaram-se os conteúdos sem limitar a

capacidade de sujeito, mas pensando seu potencial de desenvolvimento em suas especificidades.

Vale mencionar que os americanos pregam que a rigidez e a repressão de um método único que alimentava nos surdos a dificuldade em se relacionar naturalmente com os ouvintes não era comum no espaço da universidade americana, “ao contrário, há uma perfeita liberdade de comunicação entre os alunos e os professores, assim como os alunos entre si” (INES, 2013 [1900], p. 63).

Ora, se havia dados que indicavam que a despeito da classificação era possível aos surdos aprenderem e se comunicarem com naturalidade, havemos de deduzir que existiam razões outras que cooperavam para o desprestígio da “língua” de sinais” a ponto de empregar considerável esforço para que eles dominassem a língua oral;

Joseph Mednev, da delegação croata, denuncia:

Que os surdos-mudos sejam capazes de receber uma educação é um fato incontestável, o qual foi perseguido durante muitos séculos, mas esse fato é hoje provado, tantas vezes e com tanta frequência, que muitas pessoas surdas-mudas foram efetivamente instruídas [...] por quais razões os países civilizados fazem tantos sacrifícios para tantos Institutos de surdos-mudos e por que razões seu número cresce sempre mais? [...] eles não o fazem somente por razões humanitárias, sociais e civilizatórias de cultura, mas 11 também mais particularmente por razões nacionais e econômicas (INES, 2013 [1900], p. 239).

Mednev aqui explicita que a questão da surdez ou da língua de sinais não parecia de fato ser o fator decisivo que impregnava as discussões e decisões, havia o impacto da questão financeira, política e da ordem da ciência, especialmente da medicina europeia que efervescia em descobertas no século XX.

É interessante notar que ao longo dos documentos do congresso não há menções ou defesa de uma língua de sinais no que diz respeito a sua estrutura e independência, como vemos com frequência nas discussões atuais.

A princípio, é possível supor que isso se devia ao fato de o reconhecimento das estruturas linguísticas das línguas de sinais ter tomado uma forma mais consistente a partir dos estudos de William Stokoe, 60 anos após o Congresso de Paris. Contudo, na medida em que acompanhamos as discussões atentamente, notamos que não havia interesse nessa discussão, não se tratava naquele momento de discutir se era

ou não uma língua, e sim de estabelecer a língua oral nacional como norma, língua esta, detida pelo grupo majoritário. Mesmo porque àquela altura não havia ainda condições epistêmicas para o florescimento dessas discussões, cujo saber se materializa com nascimento da Linguística Moderna a partir da publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* de Saussure em 1916.

Aqui não se nega nos discursos a possibilidade de interação e comunicação em sinais, mas reconhecem e colocam-na numa posição inferior à língua oral, não por ser sinalizada, mas por ser de menor prestígio assim como o fazem com outras línguas de comunidades menores e imigrantes.

Pensar acerca destas razões com cautela pode ser um fator decisivo para compreender as discussões e produções de conhecimento na educação de surdos atualmente, despindo-nos do que nos foi instituído como verdade histórica geral e revisitando os fragmentos de modo que consigamos refletir sobre em que ponto a exclusão social de surdos se dava pela questão da surdez e não pelas relações econômicas e relações de poder com as línguas hegemônicas.

3.2 ENTRE A LINGUÍSTICA E A CULTURA POR UMA PERSPECTIVA ARQUEOLÓGICA

A partir das inquietações propiciadas pela leitura das atas dos congressos de Milão e Paris, voltei-me para os autores aqui denominados de clássicos, buscando determinadas raízes que têm sustentado os estudos nessas duas últimas décadas.

Dentre eles, as reflexões de Ted Supalla e Patrícia Clark no livro *Arqueologia da Língua de Sinais*⁶, – *Entendendo as raízes históricas da Língua de Sinais Americana*

⁶ Os livros clássicos mencionados daqui em diante: *Sign Language Archaeology* de Ted Supalla e Patricia Clark; *Everyone Here Spoke Sign Language* de Nora Ellen Groce; *Deaf in America – Voices from a culture* de Carol Padden e Tom Humphries; e *Understanding Deaf Culture – In search of Deafhood* de Paddy Ladd não tiveram ainda versões traduzidas oficialmente para o Português brasileiro. Em função disso, vale esclarecer que as traduções dos títulos e citações em sua integridade foram traduzidas por mim de modo livre, não configurando em traduções oficiais, porém com os devidos cuidados processuais inerentes ao ofício de tradução e revisão. Em tempo, o livro de Paddy Ladd conta atualmente com uma versão traduzida para o Português lusitano, porém as discussões aqui elencadas se ancoram na versão em Inglês, salvo pela retomada do termo “*surdidade*” da edição portuguesa.

(doravante ASL), publicado em 2015 pela Universidade Gallaudet, ainda sem tradução para o Português brasileiro.

Embora a publicação seja recente, Supalla e Clark são renomados pesquisadores de longa data e realizaram um estudo seminal arqueológico da ASL, a partir de registros escritos e filmados do acervo histórico da Universidade *Gallaudet* com surdos e ouvintes sinalizadores de oito gerações, datando de 1817 até os dias atuais.

Os autores elegem a possibilidade de filmagem como uma forma de “reprodução da voz surda”. Para eles, a possibilidade de registro pela língua escrita não somente não poderia ser natural para os surdos em termos de identidade como ocasionaria perdas significativas que dificultariam posteriores análises e estudos das transformações e evoluções da língua de sinais.

Assim, os vídeos produzidos pela Associação Nacional de Surdos (NAD) fornecem inúmeras contribuições que permitem sucessivas análises tanto da parte estrutural quanto nas narrativas surdas, que agora passam a ser “lidas” diretamente na língua que lhes é natural.

Ora, mas por que discutir as questões de registro e evolução da Língua de Sinais Americana? Afinal que implicações isso teria para as nossas discussões acerca da Libras? É preciso considerar que a Língua de Sinais Francesa constitui um tronco linguístico para a Libras, tendo influenciado drasticamente a Língua Americana de Sinais, que por sua vez também esteve em contato eventual, porém com menor influência, com a Língua de Sinais Brasileira.

Historicamente, a escolarização dos surdos no Brasil é datada durante o reinado de Dom Pedro II que, após conhecer o método combinado, criado por Abade L’Epée, empregado nas escolas da França, convida para o Brasil o professor Eduard Huet, surdo e discípulo de L’Epee, para iniciar o trabalho com surdos em 1857 no Rio de Janeiro, o que culmina com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (doravante Ines).

Nos Estados Unidos, algo semelhante acontece, porém, é Edward M. Gallaudet que, a partir dos rumores sobre surdos aprendendo a ler e escrever na Europa, decide ir

ao continente e posteriormente convida o professor Laurent Clerc para iniciar os trabalhos com surdos americanos fundando a escola de surdos de Hartford.

Retomando a obra de Ted e Supalla, ao contrário do que o título possa nos conduzir a crer, o livro não foca estritamente nas estruturas linguísticas da ASL, mas remonta seu processo de transformação por influências de outras línguas, políticas nacionais e transformações sociolinguísticas comuns a qualquer língua, perpassando ainda pelos aspectos históricos dos surdos e ouvintes professores nos Estados Unidos.

É este ponto que nos chama a atenção. Os discursos de Gallaudet e Allen Fay no Congresso de Paris em defesa do método combinado e no fortalecimento da língua de sinais nas escolas de surdos anteriormente mencionados confluem com os registros de Supalla e Clark (2015, p. 57), que narram que Dom Pedro II esteve também nos Estados Unidos em 1876 para conhecer a escola de Hartford, sendo recepcionado pelo próprio Allen Fay, pois Gallaudet estava em viagem.

Os autores pontuam que a visita do imperador integra um dos vídeos do acervo da Associação Nacional de Surdos (NAD) em que o soberano se mostra gentil e preocupado em trazer para o Brasil melhorias para a educação de surdos. Esse ponto de convergência entre Estados Unidos, Brasil e França trouxe reflexos para além do florescimento das línguas de sinais nestes países.

No Brasil, a mistura entre ASL e LSF deu forma a novas configurações sinalizadas que se transformaram com o tempo em uma forma independente, a Libras ou Língua de Sinais Brasileira (LSB). Além disso, os métodos combinados e a prevalência do uso da Libras dentro do Ines como forma de instrução, permitiu aos surdos experimentar outras possibilidades de aprendizagem e expressão dissociadas da língua oral.

Outro fator extremamente relevante relatado nessa obra é o lugar da língua de sinais. Embora ambos, Laurent Clerc e Eduard Huet, fossem surdos e professores que formaram outros surdos que sucessivamente atuariam como professores, a língua de sinais florescia sem fronteiras entre surdos e ouvintes. Tanto que Gallaudet e Fay figuram nos vídeos da NAD como mestres sinalizadores situados na segunda geração de usuários da ASL.

Deste modo, podemos presumir que o discurso resistente que situa a língua de sinais como posse da comunidade surda ainda não tinha força dentro dessa comunidade nesse período. Os surdos que eram professores ocupavam essas posições pela sua formação e por representarem um modelo de referência para os seus pares, como um monumento para que outros surdos vislumbrassem neles possibilidades ilimitadas de aprendizagem e ao mesmo tempo sendo agentes transformadores da própria língua, colocando-a em movimento, reforçando seu uso em situações diversas e (re) criando formas de sinalizar.

3.3 SER SURDO – LÍNGUA DE SINAIS E VISUALIDADE

Para adentrar um pouco mais nas questões que situam aquilo que chamamos de subjetividades surdas, nos debruçaremos sobre outras duas obras clássicas: *Surdos na América – Vozes de uma cultura*, de Carol Padden e Tom Humphries, publicado em 1988 pela Universidade de Harvard; *Entendendo a Cultura Surda – Em busca da “surdidade”*, de Paddy Ladd, publicado em 2003.

Convém mencionar que Carol Padden é uma renomada linguista oriunda de uma família com pais e irmãos surdos e se dedica à pesquisa de estudos culturais surdos e, línguas de sinais com seu marido Tom Humphries. Em seu livro *Surdos na América – Vozes de uma cultura*, eles nos apresentam uma visão geral da história dos surdos nos Estados Unidos, perpassando questões básicas que vão desde o uso de termos específicos para se referir aos surdos até o processo de se ver como sujeito surdo, aprender a ser surdo e as relações com o mundo sonoro.

Os autores, ela surda e ele ouvinte, transitam por questões cotidianas apresentando de modo dialogado como as relações entre os surdos – na perspectiva dela, “nós”, e dele, “eles” - ocorrem e a possibilidade de interação por meio da Língua Americana de Sinais.

Logo no prefácio do livro, eles esclarecem que “organizaram o texto de modo que não somente se desafie as narrativas tradicionais acerca dos surdos, mas com intuito de contribuir com noções acerca da cultura humana” (p. 5). O casal opta por deixar de fazer uma revisão já corriqueira sobre o corpus das pesquisas em ASL para discutir

especialmente como as pesquisas “têm influenciado o modo como os surdos percebem e falam sobre sua língua”.

Essas discussões podem contribuir significativamente neste trabalho, pois atravessam o problema de pesquisa quando lidam diretamente com o impacto que as produções científicas acerca dos aspectos culturais e línguas de sinais exercem sobre a comunidade surda.

É perceptível a influência da obra em pesquisas nacionais, inclusive contemporâneas. Skliar (1999) nos narra sobre duas perspectivas matriz em que se pautam as discussões acerca dos surdos: a perspectiva clínica em que a surdez é entendida no sentido biológico e dessa forma carece de esforços para ser “consertada” e se aproxime do padrão ouvinte, e a perspectiva sócio antropológica em que a surdez é percebida como diferença através da qual os surdos naturalmente se constituem por meio de um canal visual em que se manifesta a língua de sinais.

Esta segunda perspectiva permite, por sua vez, a constituição de diferentes modos de ser surdo ou aquilo que se toma por identidades surdas. A partir dessas concepções, se sugere que a grafia do termo surdo incorpore uma variação de modo que “*Surdo*” implique no indivíduo que se entende como tal e compartilha uma língua e cultura com uma comunidade surda. E a grafia “*surdo*” aponte para o indivíduo que perceba a surdez em consonância com a primeira perspectiva filosófica.

Essa possibilidade de leitura é também adotada por Padden e Humphries, que por sua vez referenciam James Woodward como pesquisador que propôs essa convenção de grafias com inicial maiúscula e minúscula em 1972. Esta situação ilustra aquilo que por vezes tomamos como inédito, pode ser na verdade um efeito cascata de produções entrelaçadas sobre as quais permanecemos ignorantes caso não nos mergulhemos direto na fonte. “Escavar” essas fontes, não significa desmerecer os trabalhos contemporâneos, pelo contrário, tais discussões possivelmente só nos atravessam hoje pelo resultado dos trabalhos desses outros pesquisadores que tiveram acesso a elas.

A relevância de assumir essa postura arqueológica reside na possibilidade de identificar pistas contextuais que instigaram a adoção de convenções como essas em um determinado momento, suscitando novas questões, como: quais acontecimentos

ou eventos tornaram necessário que se assumissem um determinado termo para distinguir os surdos? Que fatores emergiriam para que diferentes identidades fossem categorizadas a partir do uso de uma língua de sinais?

É por esse caminho que Padden e Humphries (1988, p. 11) esclarecem que tentaram “apresentar a cultura de dentro – descobrir como as pessoas surdas se narram, que tipos de símbolos os cercam e o que pensam sobre a própria vida”.

Junto com a noção de língua natural “*dos surdos*”, aparece sutilmente uma língua “*para os surdos*” que de alguma forma, ao mesmo tempo que demanda um olhar diferenciado sobre esses sujeitos os coloca em novas caixinhas levemente cercadas por cordas que demarcam um terreno que evidencia de modo ainda mais forte a distinção entre o “*nós*”, e o “*eles*”. Deste modo, palavras como surdos e ouvintes se tornam obrigatórias na comunicação delimitando as zonas de fronteira.

Em seus estudos sobre aquisição de língua materna no contexto familiar, Padden se dirige a uma família com pais e filhos surdos em que ocorre a seguinte diálogo entre as meninas, Vicki, de 5 anos, e Helen, de 7:

Vicki: Meu amigo Michael me deu isso.
 Helen: Michael é o namoradinho dela. (Ri)
 Vicki: Ele não é! De qualquer modo ele é surdo!
 Helen: Não! Michael é ouvinte!
 Vicki: (confusa, mas ainda não convencida) Michael é Surdo!
 Helen: Você está errada! Eu sei! Michael é ouvinte!
 Carol: Afinal o que ele é? Surdo ou ouvinte?
 Vicki: (pausa). Eu não sei!
 Carol: O que você acha?
 Vicki: Ambos! Michael é Surdo e Ouvinte!
 (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 12).

Para além da simplicidade genuína no diálogo das crianças, a decisão de Vicki em classificar Michael como surdo e ouvinte é o caminho encontrado a partir de sua percepção no contexto familiar. A autora inicia a discussão acerca da importância para os surdos em situar em suas falas quem é surdo ou ouvinte e a razão para Vicki acreditar que Michael é surdo se limita a capacidade dele em se comunicar em sinais. Para ela, “pessoas ouvintes não usam a língua de sinais e lhes falta, portanto, uma forma de se fazer entender” (p. 12).

Desse modo, partindo da ideia de que ouvintes não sinalizam, Michael dedutivamente seria surdo. Mas ao contrário de sua irmã mais nova, Helen já compreende que

existem outras questões que definem uma pessoa surda e que estas não se resumem à língua de sinais. A percepção de Vicki quanto à incapacidade dos ouvintes em se expressarem é oriunda da forma como ela se percebe surda “para crianças que não ouvem as habilidades relacionadas ao som não são importantes” (p. 13).

A percepção rasa da língua como posse de um ou outro grupo em certo ponto pode minar a força de ambas e criar novos mecanismos de controle e governo para que se transite nessa zona fronteira. A língua como posse é então como um carimbo no passaporte que me permite ir e voltar, mas não permanecer. Seria possível ser surdo em suas especificidades a despeito da língua que se utiliza? Quais os riscos de oferecer adequadamente uma dupla cidadania entre o “lugar” dos surdos e o “lugar” dos ouvintes?

Parte do medo e tensão que inflama atitudes protecionistas em relação às línguas de sinais surge justamente pela relação desorientada quanto ao que se toma como língua. Se perguntarmos a um brasileiro transitando no centro de São Paulo que língua se fala no país, a resposta seria imediata: “falamos Português!” Que resposta obteríamos se replicássemos a pergunta em comunidades minoritárias que compartilham de outra língua e cultura ainda que ocupem geograficamente a mesma nação?

Da mesma forma, pedir uma definição clara para um cidadão leigo sobre o que é língua dificilmente nos trará uma resposta que atenda às expectativas no rigor linguístico. Mas se existe tanta dificuldade em compreender o que tomo como língua nacional, não parece ainda mais difícil que um ouvinte leigo encontre diferenças óbvias que delimitam a Libras como língua e mais ainda, como língua nacional?

Possivelmente lidar com a língua como algo inerente a uma comunidade minoritária cria outras barreiras que, somadas ao desconhecimento acerca da estrutura e organização da língua, a tornam passível de ser vista como algo casual e que pode facilmente ser substituído.

Esses efeitos assomam em outras comunidades minoritárias como indígenas ou imigrantes. Com isso, uma possibilidade interpretativa seria de que o que dificulta de fato o reconhecimento social da Libras como língua natural e nacional não se deve exclusivamente às questões modais da língua ou perspectivas de enxergar a surdez,

mas pode ter uma relação direta com as relações de poder que se dão entre as comunidades e a extensão de alcance e poder de suas línguas.

Não parece haver preocupação quanto à complexidade estrutural ou fatores culturais atrelados à língua no meio social. A língua de sinais, como tantas outras línguas minoritárias, encontra sua dificuldade maior em se estabelecer como língua nacional, pois parece limitada àquele grupo, o que dá força ao discurso de que “se é a língua dos surdos, eles que aprendam o Português para se relacionar com os ouvintes e usem a Libras entre si! ” O mesmo discurso que alimenta o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização de comunidades indígenas ou de imigrantes, mas no caso da Libras, fundamentado por um dispositivo legal restritivo que enuncia que “A Libras não poderá em nenhuma hipótese substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002).

Pode ser que um caminho menos turbulento e conflituoso implique em pensar a Libras numa perspectiva de língua como outra qualquer, instrumento vivo de produção e expressão humana e que nos permite não somente a comunicação, mas novas possibilidades de percepção de mundo e constituição realizando uma ponte entre as formas de perceber o mundo com e sem som, estabelecendo relações biculturais, assim como o fazemos quando visitamos países e povos estrangeiros.

Por esse caminho, pode-se vislumbrar a possibilidade de a língua de sinais não ser um passe entre ambas as culturas, mas um catalizador que atravessa os povos e culturas. No entanto, para que isso seja possível, seria preciso percorrer um novo caminho, em que o acesso a ambas as línguas seja oferecido sem resistência e com metodologias pertinentes a cada uma delas.

É preciso considerar que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes. E o susto inicial em relação à surdez como condição é materializado por um diagnóstico em uma perspectiva clínica que, por sua vez, orienta prioritariamente quanto a intervenções médicas e tecnológicas que poderão minar ou erradicar a falha auditiva.

O rigor da medicina que fundamentava a defesa pelo método oral tanto no Congresso de Milão quanto no de Paris, nublam a possibilidade de aquisição de uma língua de sinais no período correto de desenvolvimento. A preocupação, a priori, não é em

relação à possibilidade de desenvolvimento da linguagem, mas sim de corrigir a imperfeição da surdez.

Isto faz com que uma boa parte dos surdos, quando com sorte, tenham contato com a Libras em idade tardia e no ensino regular. Nesse contexto, a escola é organizada física, pedagógica e metodologicamente para um modelo de aprendizagem para ouvinte e coloca o sujeito surdo em posição de subordinação quanto a uma língua e um modo de ser que não lhes é natural.

O impacto disso pode ser ainda mais significativo em termos de controle e subjetividade quando lidamos com filhos surdos de pais surdos como Vicki e Helen.

Dependendo de qual escola as crianças forem frequentar, a língua de sinais pode inclusive ser proibida na presença de professores. Neste caso eles teriam que se adaptar a atividades corriqueiras dentro de novos limites, aprender um novo contexto social para a sua língua. Habilidades adquiridas no contexto familiar, como contar histórias sobre pessoas e eventos de modo detalhado, não despertarão a atenção de professores que não compartilham com a língua de sinais. Deste modo ela estaria subordinada a outras atividades consideradas de maior importância cujo foco é notavelmente aprender a usar sua “audição e fala” (ERTING, 1985, p.14).

Naturalmente, tentar imprimir comportamentos e normas que desviam do que seria natural possibilita formas específicas de resistência. Aqui a defesa da língua como propriedade e marcador de identidade se justifica e se consolida como um apelo para enxergar a língua de sinais e reconhecer um outro modo de se constituir por uma perspectiva corporal e visual, modos de ser surdo.

Mas, considerando as novas políticas bilíngues e formas de organização de escolas se expandido na educação de surdos e principalmente a ampliação gradativa da acessibilidade comunicacional, a ideia de “minha língua” é colocada em cheque, tornando complexa a tarefa de visualizar até que ponto a noção de propriedade se configura como entrave na consolidação do reconhecimento desse modo de ser surdo.

Para pensar essas questões, seria necessário a princípio tentar estabelecer o que poderíamos tomar como modo de ser surdo, cultura surda e visualidade. O livro de Paddy Ladd publicado em 2003 e intitulado “*Entendendo a cultura surda: em busca da surdidade*” nos oferece inúmeras contribuições para essas discussões.

O autor não somente se preocupa em conduzir o leitor por caminhos que possibilitam pensar essa “*surdidade*”, mas se aproxima também da ótica foucaultiana para investigar as questões de poder e subjetividade presentes na relação surdo-ouvinte, especialmente a partir das obras - *Microfísica do Poder e Vigiar e Punir*, ambas com versões publicadas em Língua Portuguesa.

Convergindo, em certo ponto, com o raciocínio proposto por Witches (2014, p. 41), esclareço minha predileção por traduzir como “*surdidade*” o conceito original “*deafhood*”, ressaltando que etimologicamente é difícil encontrar uma equivalência em Português que dê conta de transmitir o sentido completo do termo fonte. O termo cunhado por Paddy Ladd já havia sido traduzido em 2003, por Gládis Perlin que o emprega como “*ser surdo*” na busca por desviar epistemologicamente de sentidos de deficiência/doença, para ela imbricados na palavra surdez (PERLIN, 2003, p. 37).

Ele é formado pela aglutinação das palavras *deaf-* e *-hood*. Enquanto o primeiro termo pode ser traduzido literalmente como “surdo”, o segundo é um sufixo indicador de coletivo, que compartilha características comuns, estado de ser algo ou alguém, assim como em *brotherhood* – irmandade e *neighborhood* – vizinhança.

Ocorre que na Língua Portuguesa as possibilidades de tradução das palavras terminadas em *hood* não encontram uniformidade. O sufixo –dade presente na tradução de *brotherhood* inexistente, por exemplo, na tradução “infância” de *childhood* ou de “semelhança” em *likelyhood*.

Pensando na surdez como um fator que constitui um modo de ser, que é também um construto da relação entre pares, opto pelo emprego de *surdidade*, já empregado na versão traduzida para o Português Lusitano, por também evocar uma representação lógica direta com a noção de grupo que compartilha de algo específico, no caso a surdez.

O autor tem o seu próprio local de fala com surdo. A visão que Padden e Humphries objetivavam alcançar sobre uma perspectiva cultural interna dos surdos fica explícita nas narrativas de Ladd, que pega o leitor pela mão de um modo didático lançando luz a questões que deveriam ser óbvias e que nos passam despercebidas. Não é à toa que ele emprega ainda na contracapa do livro as palavras de Woody Guthrie “*Deixe-me ser conhecido como o homem que te contou algo que você já sabia*” (LADD, 2003).

Ladd também faz uso dos termos com grafias diferenciadas com letras maiúsculas e minúsculas, porém não restringe a distinção da escrita para o termo surdo como o fizeram: Woodward (1972), Padden e Humphries (1988) e Skliar (1999), emprega a mesma convenção para o termo ouvinte (*hearing*).

Aqui o lema de Guthrie já começa a ser praticado, pois se assumimos que existe um modo de ser surdo ligado a uma língua de sinais e que marca uma identidade específica, a lógica seria deduzir que o mesmo se aplicaria a existência de um modo de ser ouvinte ligado a uma língua oral que também marque uma identidade específica. Apesar da obviedade, pensar por essa via de mão dupla não se constitui prática comum nas investigações atuais.

O cuidado com as palavras é constante para Paddy Ladd, assim como para nós pesquisadores. A intenção é que não se trate de forma leviana a história por detrás das palavras e o que com elas pretendemos dizer. Assim, o emprego de surdidade (*deafhood*) em vez de apenas surdez (*deafness*) faz ainda mais sentido pois, para ele, *surdidade* não se trata de uma condição médica e estática. Em vez disso, representa “o processo, a luta de cada criança surda, família surda e adulto surdo para explicar para si mesmos e entre si, sua própria existência no mundo” (p. 3).

Pensar a *surdidade* como um processo de construção social que culmina na produção de uma cultura surda, demandaria então que se compreendesse primeiro o conceito de cultura em suas diversas vertentes, para só então aplicá-los à comunidade surda.

Operando por uma perspectiva foucaultiana, entende-se cultura como algo indissolúvel das relações de poder. Isso significa que, pensar a cultura como um fator humano implica reconhecê-la como um sistema sempre em movimento a partir das relações que se estabelecem entre determinados grupos em determinados locais e em determinados momentos específicos. O que torna necessário pensar, também, nos deslocamentos desses aspectos culturais no contato entre línguas orais e línguas de sinais.

Investigar diferentes perspectivas culturais de diferentes povos pode, no entanto, apresentar-nos uma realidade chocante, pois o processo de “descoberta pode nos abrir os olhos para o fato de que algumas crenças tão enraizadas se constituem

meramente em normas culturais a valores inquestionavelmente assimilados. Porém, essa ruptura é a chave para uma mudança política” (LADD, 2003, p. 21).

Em 2011, uma declaração polêmica de uma pessoa central nas políticas de educação do Ministério da Educação - MEC, causou um levante de discussões entre as comunidades surdas brasileiras. Na ocasião, a senhora afirmava “não existir cultura surda” e que permitir a criação de escolas bilíngues significava na verdade autorizar espaços de segregação.

A relação de poder presente nesse discurso certamente provoca inquietações. Seria possível que alguém fosse investido de tamanho poder e compreensão para afirmar a não existência de determinada cultura com o intuito de justificar a desaprovação quanto às escolas bilíngues? Qual linha tênue dividiria o reconhecimento dessa cultura e as questões financeiras envolvidas a partir do reconhecimento das escolas bilíngues como espaços onde essa *surdidade* proposta poderia se desenvolver? Ladd (2003) enuncia:

Teóricos tradicionais localizam o centro analítico que delinea os fatos sociais como político e econômico. Há muita verdade nisso. No entanto, é através da cultura que valores, crenças e ações são mediados. É relativamente fácil identificar como opera a opressão através do poder e finanças. É muito mais difícil desvendar a densamente emaranhada rede de histórias culturais a fim de entender como aqueles que detém o poder e dinheiro moldaram o modo como os assumem como suas próprias crenças e valores (p. 22).

Declarações como essa demonstram determinadas formas de controle exercidas pelo Estado e que culminam em práticas de controle que impõem aos surdos uma norma. O discurso comumente aparece camuflado pelo viés de que a inclusão como prática de juntar os diferentes em um mesmo espaço, por si só, seria suficiente, agregando formas construtivas de aprendizagem. Desconsidera-se nesse viés as condições da própria escola, a formação e as especificidades envolvidas no processo.

Em se tratando dos surdos, considerar questões meramente de zoneamento ou ainda práticas inclusivas coloca em risco não somente a própria aquisição da língua, mas formas de se narrar e desenvolver entre os pares surdos. Em uma escola inclusiva, não é incomum que o aluno surdo esteja isolado entre ouvintes que não dominam a língua de sinais, com metodologias voltadas para o público majoritário e o olhar caritativo constante, não pelo viés linguístico ou cultural. A língua inclusive é “linda,

engraçadinha”, um recurso para que se alcance a língua oral, em outras palavras, não será a língua da escola, inscrevendo o surdo como estrangeiro e dessa forma sob constante dominância. Para Ladd:

A imposição de um sistema educacional alheio, a condução forçada dessas crianças a esses sistemas, tem em muitos casos trazido essas línguas e culturas à beira da extinção. E o sistema linguístico e de crença que fazemos uso em nosso meio e na academia para nos ajudar a ignorar ou justificar essas estratégias tardias endossam a continuidade de um processo que poderia ser corretamente chamado de violência epistêmica (LADD, 2003, p. 25).

Discursos institucionalizados dessa forma podem indicar práticas mais modernas de colonialismo. Embora este termo seja empregado sumariamente para se referir às formas de poder firmadas sobre culturas menos capazes de se defender, não se pode negar a existência de um colonialismo linguístico referenciado pelas discussões e tensões de poder entre a língua de sinais e a língua oral nestes espaços.

Essa disputa, por sinal, remete aos mesmos argumentos presentes, especialmente nos congressos de Milão e Paris, o que reforça a ideia de relações econômicas e políticas como um fator entrelaçado ao reconhecimento social das línguas de sinais.

Parte disso pode ser inferido a partir do momento em que no Brasil contamos com um dispositivo legal que reconhece a Libras como forma natural de comunicação, legislação específica que a institui de modo obrigatório no ensino superior e em diversos outros espaços com a presença dos intérpretes e ainda assim, o apelo das comunidades surdas pelo reconhecimento social e a institucionalização da Libras como língua nacional e oficial parece não se esgotar.

Por outro lado, é possível observar avanços na educação de surdos em países como Itália e Suíça que independeram da institucionalização das línguas de sinais por meio de dispositivos legais, tendo percorrido o caminho inverso: partindo das práticas pelo viés linguístico para então alcançarem os documentos e normativas.

Pensar por esse caminho não invalida os efeitos positivos dos dispositivos legais, pelo contrário, eles representam grandes conquistas nos movimentos surdos nas duas últimas décadas e, considerando o monolinguismo histórico nas raízes da constituição brasileira, há de se considerar que o caminho legal e imposto seja talvez a única forma

de avanço que nos possibilite quebrar as correntes que ataram o povo brasileiro exclusivamente a Língua Portuguesa.

Do ponto de vista prático, a mesma política acontece em relação a línguas estrangeiras modernas como o Inglês e o Espanhol, que compõem a grade curricular da Educação Básica. O caminho percorrido é análogo àquele do passado imperial Brasileiro em que a própria Língua Portuguesa era imposta por lei; assim parece lógico que as novas línguas tanto orais quanto de sinais dependam de uma posição legal para romper com o modo monolíngue de ser.

Pensando assim, como seria possível conceber a língua de sinais de uma forma circunstancial e natural, isto é, desvinculada de uma forma mandatória e pautada no despertar de uma consciência coletiva que entende a surdez como uma diferença, tal qual nos diferimos um do outro fisicamente independente da condição auditiva?

3.4 A NOÇÃO DE LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL SEM FRONTEIRA

Ao longo das narrativas e pesquisas envolvendo a história dos surdos, é comum nos depararmos com diversas menções a uma ilha chamada *Martha's Vineyard*, localizada na costa nordeste dos Estados Unidos no estado de *Massachusetts*. A ilha é composta por pequenos povoados conglomerados e, embora atualmente tenha se tornado um lugar de veraneio e roteiro turístico por temporadas, no passado subsistia basicamente da agricultura familiar e pesca.

Nesse lugar, especialmente nos povoados de *West Tisbury* e *Chillmark*, por cerca de dois séculos houve uma incidência altíssima de surdez hereditária. Isso se devia à intensidade de relações consanguíneas entre as primeiras famílias que migraram do condado de *Kent*. Essas famílias eram compostas por pouco mais de uma dezena de pessoas e migravam normalmente em grupos; dentro desse padrão de casamento entre as comunidades da ilha, uma criança rotineiramente crescia próxima de seus quatro avós e suas respectivas famílias.

Ao mesmo tempo em que essa proximidade geográfica possibilitava a criação de uma grande rede de apoio e sobrevivência entre as famílias, favorecia a prática da

endogamia que resultava, pela combinação genética, em uma alta incidência de surdos congênitos.

Historicamente, há evidências de índios na ilha que datam de mais de 4 mil anos. A localização da ilha a colocava em rota constante de navegação, assim as primeiras famílias europeias chegaram por volta de 1644 e iniciaram o povoamento 200 anos antes da popularização das teorias de Mendel acerca de hereditariedade. Desse modo, era comum que os habitantes buscassem diversas formas de explicar o nascimento de tantos surdos.

Entre explicações populares mais comuns estavam: a vontade de Deus; os pecados cometidos pelos pais e medo durante a gravidez. O caso despertou bastante atenção e atraiu pesquisadores que se propuseram a viajar ao local para buscar uma explicação científica do fenômeno.

Alexander Graham Bell, figura marcante nas discussões sobre educação de surdos e defensor do método oral, inclusive nos Congressos de Milão e Paris, foi um dos pesquisadores a buscar as causas da surdez hereditária, publicando diversos trabalhos e inclusive levantando a hipótese de camadas específicas de argila no solo de *Chillmark* serem a causa da surdez, o que não se sustentou por muito tempo, pois em outros povoados com mesmo solo a incidência de surdez era menor.

Embora o último descendente surdo hereditário tenha morrido em 1952, os registros históricos da ilha e as pessoas mais antigas narram as lembranças de um tempo em que “*todo mundo aqui falava em sinais*”, frase que intitula o livro de Ellen Groce, publicado naquele mesmo ano.

O trabalho de Groce sobre a ilha nos oferece narrativas valiosas coletadas por meio de entrevistas em uma pesquisa etnográfica realizada pela autora. Ao contrário de Bell, Groce não tencionava investigar os aspectos que ocasionavam a surdez como fator hereditário, mas compreender os impactos de um número grande de surdos nas relações sociais e o modo como a língua de sinais era vista.

Em determinado ponto, a surdez deixou de ser na ilha um diferencial, uma novidade e a própria percepção dela pelos habitantes alcançou aquele momento, que hoje nos parece utópico, que ser surdo era irrelevante, apenas uma característica diferencial

como a cor do cabelo ou profissão. Ao entrevistar um dos moradores mais antigos e conhecedores da ilha, uma frase sintetiza a percepção que eles tinham sobre os surdos: “eles eram como qualquer um de nós” (p. 1).

Nota-se a partir dessa frase que a distinção entre nós ouvintes e eles surdos inexistia na visão dos ouvintes, bem como na dos surdos. Isso inquietou a pesquisadora, uma vez que o contexto geral coloca as comunidades surdas como grupo menor. O fato é que observar a língua de sinais com naturalidade e as relações sem fronteiras situava *Martha's Vineyard* como um paraíso bilíngue.

Ao contrário das narrativas de Padden sobre o diálogo entre Vicki e Helen, a noção da surdez parecia dissolvida e invisível na perspectiva dos moradores. Nas palavras de Groce:

[...] um dos fortes indicadores de que a comunidade surda estava completamente integrada em todos os aspectos a sociedade é que ao longo das entrevistas que eu conduzia com os habitantes, os surdos jamais eram referidos como grupo ou “os surdos”. Cada um deles era conhecido pela sua personalidade única. Ao serem questionados sobre os surdos na ilha ou quando eu pedia que os entrevistados me dissessem quantos surdos conhecia, a grande maioria conseguia lembrar apenas de um ou dois nomes, embora conhecessem a maioria deles. Minhas anotações mostram um bom exemplo disso quando ao entrevistar uma mulher, entrando nos seus noventa anos, eu questionei, “Você nota alguma semelhança entre Isaiah e David?” “Claro que sim, ela respondeu. “Ambos são muito bons pescadores, muito bons mesmo. “Eles também não são ambos surdos”? Pressionei. “Sim, agora que você me pôs para pensar, eu acho que os dois eram”, ela respondeu. “Eu tinha me esquecido disso!” (GROCE, 1952, p. 4).

O relato da senhora entrevistada pouco difere do posicionamento dos demais habitantes da ilha. As relações de poder e a noção de surdez como deficiência não cabia naquele contexto. Não havia dispositivos legais ou políticas que obrigassem o povoado a incluir os surdos ou aprender a língua de sinais. Todos naturalmente se envolviam com o Inglês e a língua de sinais local nas relações cotidianas e alternavam a comunicação de acordo com a pessoa a quem se dirigiam.

Obviamente não podemos esperar que esse grau de naturalidade seja consolidado em nosso tempo de modo fácil. No Brasil, os dados do IBGE indicam aproximadamente 10 milhões de surdos dissolvidos em meio a 200 milhões de ouvintes, segundo o censo de 2010.

Muitas pessoas sequer tiveram contato com surdos sinalizadores ao longo de sua vida, daí a necessidade de que o Estado intervenha por meio de políticas públicas e dispositivos legais, buscando a difusão da língua de sinais e esclarecimento quanto aos aspectos culturais da comunidade surda.

O que nos chama a atenção em relação aos registros da história de *Martha's Vineyard* é justamente o reconhecimento social naturalizado na ilha pelas relações cotidianas. Oliver Sacks (1989) menciona ter visitado a ilha e, ao discutir sobre o processo de aquisição de linguagem, corrobora a ideia de que a língua surge na relação entre os pares e influencia as relações de modo transformador atuando não somente como instrumento comunicativo, mas como fator constituinte das relações sociais.

Nesse contexto em que a língua se torna o fator constituinte e não o instrumento para consolidação de uma norma ouvinte, as relações de fronteira e tensão são minadas. Nas palavras de um pescador entrevistado por Groce, “todos aqui falam em sinais” (p. 3), não se trata da língua dos surdos, mas de uma das línguas da ilha.

Por esse viés, e a partir do reconhecimento legal da Libras em 2002, lançamos as provocações: Seria possível, em nosso país, delimitar a língua nacional? A defesa da língua de sinais como própria dos surdos tem contribuído para sua consolidação social e prestígio? São perguntas que, embora objetivas, demandam uma reflexão séria e crítica. É preciso tomar o devido cuidado para que a libras não seja utilizada como ferramenta que desestabiliza a si mesma.

Entendemos pela perspectiva dos estudos linguísticos que as línguas de sinais trazem em si elementos compatíveis com os universais linguísticos que delimitam as línguas naturais. Pelos estudos culturais, não podemos negar que é por meio da língua que as comunidades surdas e ouvintes se constituem enquanto sujeitos e também por meio da língua se instauram tensões e disputas de poder vinculadas a interesses específicos e práticas de governo (LOPES, 2007).

Quando reduzida à condição de língua de surdos, incorre no risco de produzir uma nova categoria sobre a qual as demais línguas de prestígio não se encaixam mais e que não converge com as perspectivas cultural e linguística. Esta condição se estabeleceria como um paradoxo, afinal ou se delimita como língua humana e busca-se formas de lidar com as relações de poder nela e sobre ela, ou se delimita como

língua dos surdos dando-lhes o poder exclusivo sobre ela e ao mesmo tempo diminuindo sua própria abrangência.

Para além disso, em um cenário de defesas por práticas e políticas bilíngues, a resistência em relação à aquisição da Língua Portuguesa escrita por parte dos surdos segue paralela à resistência em assumir a língua de sinais pelos ouvintes. Pensar a questão metodológica do ensino de ambas e a inserção com igual peso nos espaços institucionais deverá contribuir com isso, no entanto é preciso cautela em relação à escolha das palavras e o que se pretende dizer.

De outro modo, a busca constante pela acessibilidade por meio da Língua de Sinais apenas pode em algum ponto sugerir uma experiência de vida monolíngue que já corre historicamente nas veias do Brasil.

Outro ponto a se considerar é a visão que se adota em relação aos sujeitos surdos, aquilo que Lane (1999) poeticamente chama de a “máscara da benevolência”. O discurso salvacionista adquire novas formas de representação, sendo evidenciado tanto nos Congressos de Paris e Milão, quanto nos discursos acerca da educação de surdos atualmente.

A própria noção de bilinguismo aplicado a Libras e Língua Portuguesa não nos parece uniforme. Por exemplo, em que nível comunicativo se pode assumir bilíngue? Quais aspectos são possíveis de assimilar em uma perspectiva cultural?

Essa distinção ainda confusa sobre o que significa ser bilíngue avança, também, para a constituição de diferentes perfis profissionais que a demandam como uma das competências. Quando se encontra o profissional tradutor e intérprete de línguas orais, ele assim se apresenta: “Eu sou tradutor e intérprete”; de modo que a pergunta que sucede costuma ser: “Com quais línguas você trabalha? ” Em contrapartida, quando encontramos os profissionais que atuam com a tradução do par linguístico Libras e Língua Portuguesa, a frase principal que os apresenta é: “Sou intérprete de Libras”.

Isso nos denuncia que mesmo entre os profissionais que lidam com as questões da surdez, seja no ensino ou na tradução, existe uma caixinha separada que delimita tradução de/para Libras em um caminho paralelo. Mesmo que esse profissional se

apresente como tradutor e intérprete, é natural que se infira que ele trabalhe com línguas estrangeiras como Inglês e Espanhol, nunca com Libras.

Para além do reconhecimento social, a questão da valorização profissional é ainda uma luta constante com sindicatos isolados e regulamentações dissociadas dos demais profissionais da tradução. Além disso, emerge uma nova fragmentação que conduz os ouvintes que queiram atuar na educação de surdos ao cargo de intérpretes e conduz paralelamente os surdos para a docência, pois, partindo da premissa de que a língua é deles, cabe a eles ensiná-la.

Na mesma perspectiva, a defesa de que somente falantes nativos de Inglês possam ensinar a língua anglo-saxã não se sustenta, o que nos revela novamente que a perspectiva linguística e cultural não parece ser atualmente o fator que se adota nos discursos de defesa da Libras, e sim um discurso resistente e protecionista frente às práticas hegemônicas que conduziram os surdos à margem das sociedades humanas.

Ao pensarmos a noção de uma língua sem fronteira, assumimos a língua com potência humana, através da qual é possível constituir um modo de ser e compartilhá-lo ainda que a permeiem diferentes perspectivas políticas ou educacionais.

Os moradores de *Martha's Vineyard* não contavam especificamente com a formação formal com a língua, isso não os impediu de apropriarem-se dela, não para dominar, mas para se relacionar com aqueles com quem compartilhavam laços afetivos, relações humanas que independem da cultura e da língua, dependem da consciência do potencial de produção de diferentes práticas discursivas.

3.5 CAMINHANDO COM FOUCAULT – RELAÇÕES COM O GRUPO INSTERINSTITUCIONAL DE PESQUISAS EM LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A partir das leituras, foi possível elencar alguns pontos que conduziram as discussões acerca da história da educação de surdos. O reconhecimento gradativo das línguas de sinais tem sido uma realidade em diversos países a partir de estudos que rompem com a noção de que por ser de modalidade visual, situe-se exclusivamente no campo semiótico e se configure como um sistema gestual simplificado.

No Brasil, os estudos seminais de Lucinda Ferreira Brito (1998) e Quadros e Karnopp (2002, 2004) apropriam-se das análises estruturais de outras línguas de sinais para descrever a Libras e seu modo de organização enquanto língua.

Uma vez que essa noção esteja clara e que se possa argumentar e dissecar a língua para estudá-la, justifica-se a formação em nível superior que abarque seu ensino e tradução. Ao assumi-la como sistema linguístico complexo e completo, abre-se o caminho para discutir as questões culturais a ela atreladas, isso é, o que se chama de cultura e identidades surdas tomando a surdez como diferença.

Para Silva (2000, p. 82 *apud* VIEIRA-MACHADO e LOPES, 2010):

A identidade e a diferença, traduzem-se, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (p. 56).

É por esse viés que tentamos realizar nossa investigação a partir das relações do *saber* que se estabelece, por exemplo, na percepção do que é língua por diferentes orientações.

Ao analisarmos as atas do Congresso de Milão e Paris, por meio desse eixo da *matriz de experiência*, a própria noção de língua parece ocupar um fator menor de preocupação. O que entra em jogo são decisões acerca de práticas de *governo*, isto é, as ações produzidas que podem ser descritas. Em outras palavras, disputavam em diferentes esferas discursivas aquilo que seria mais viável e econômico para estabelecer e conduzir os surdos por uma norma que o aproximasse do modelo ouvinte, mas ao mesmo tempo, deixando de lado as questões da língua e especificidades da surdez.

Nesse sentido não importa se o que o surdo falava na língua oral fazia ou não sentido; importava que ele falasse, pois, falar implicaria em se apresentar como um ouvinte, ao passo que sinalizar representaria um desvio da norma que se pretendia, representaria um movimento rebelde, uma forma de *contra conduta*. Na aula inaugural do *Collège de France*, pronunciada por Foucault em dezembro de 1970, o filósofo nos diz que:

[...] o discurso, como a psicanálise mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objetivo do desejo; visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1970, p. 10).

Uma vez que se capture os surdos para as escolas e se estabeleça um modelo de formação dentro da norma estabelecida e com vistas a torná-los produtivos, a prática discursiva recorrente pelo viés clínico nos congressos nos direciona para o segundo eixo de análise da *matriz de experiência*.

Pelo eixo do poder, é possível situar a perspectiva inclusiva como um *imperativo de estado*, pois “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1970, p. 41).

Seria preciso pensar a exclusão e inclusão não como opostas, mas como os dois lados de uma mesma moeda numa relação cíclica de interdependência (LOPES, 2007). A inserção dos surdos isolados de seus pares poderia dessa forma condicionar a um processo de *pedagogização* da surdez, freando a autonomia e os discursos de militância.

Capturados nas escolas, mecanismos como: adaptações curriculares, presença de intérpretes, instituição do atendimento educacional especializado e acesso de alguma forma a Libras, podem se configurar, por vezes, em novos instrumentos de silenciamento, pois, “ao fixarem a comunidade no espaço escolar, os surdos não conseguem vislumbrar outras perspectivas para que a articulação surda aconteça” (LOPES, 2007, p. 78).

Esses movimentos não têm passado despercebidos. Como nos narra Mindess, 2000, *apud* Ladd, 2003, p. 16.), “as culturas surdas não são individualistas, mas fruto de um coletivismo, uma característica que eles compartilham com 70% da população global”. Continuando desse ponto, Ladd nos provoca:

Se as crianças surdas saem das escolas não somente sem saber ler e escrever, mas também alheios a comunidade surda, inconscientes dos mecanismos sociais, como se pode esperar que eles liderem associações, eventos esportivos e culturais, organizações políticas que são comuns ao modo de constituição da comunidade surda? (2003, p. 16).

Atentos a isso, as tensões começam a eclodir nos movimentos em busca do respeito a língua de sinais e da liberdade de ser surdo em suas diferentes possibilidades. Se como o general Carl Von Clausewitz postula em seu livro *Vom Kriege* (Da Guerra), “a guerra é a diplomacia por outros meios” (2010), poderíamos dizer que de algum modo essas práticas que assumem uma roupagem colonialista no século 21 se encaixam nessa ideia de “outros meios” – uma guerra cultural.

A partir da noção da língua como fator indissociável da cultura, é neste fenômeno que adentramos o terceiro eixo, o da ética. As tensões oriundas entre as crenças e valores hegemônicos dos ouvintes transformados em normas impostas aos surdos passam então a ressignificar a própria função da língua por uma terceira via paralela às vias linguística e cultural, uma *via de resistência*, ou ainda uma subjetividade surda resistente pautada na língua.

Pensar nessas questões a partir de uma perspectiva foucaultiana não é uma tarefa individual, ela também parte do coletivo, das discussões que temos levantado enquanto grupo de pesquisa que se debruça sobre as questões da surdez. Sobre isso, o *Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos* (Giples) tem possibilitado aos seus participantes revisitar esses aspectos históricos e problematizá-los a partir das questões do nosso tempo.

As produções do grupo têm se voltado para um referencial teórico pós-estruturalista e predominantemente com uma perspectiva foucaultiana, travando discussões por meio de ferramentas teórico-metodológicas como: *subjetivação, governamentalidade, tecnologias do eu, intelectual específico e experiência de si*. Dentre esses trabalhos, dois específicos se entrelaçam ao objeto dessa pesquisa: o de Carvalho (2016) e o de Vieira (2016).

No primeiro, intitulado “*Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser surdo no espaço da inclusão*”, o autor nos oferece uma rica discussão acerca das diferentes subjetividades surdas a partir da ideia amplamente defendida dentro da comunidade de que apenas surdos podem e devem ser professores de Libras.

Aqui estabelecemos novamente uma relação direta da língua como propriedade da comunidade surda, percorrendo a terceira via, a da resistência. Carvalho (2016)

investiga esse processo discursivo nos apontando que a surdez por si só não deve subjetivar o professor; empregando também o cuidado com as palavras poderíamos dizer, por exemplo, em vez de “o professor surdo”, o “surdo que é professor”, de modo que a profissão não seja adjetivada pela condição de ser surdo.

Quando empregamos “o professor que é surdo”, desviamos da possibilidade de condução do sujeito surdo à docência, afinal cabe a cada um seguir profissionalmente o caminho profissional em que se sinta confortável e não somente os cursos de licenciatura, tampouco aqueles destinados ao ensino da Libras.

No segundo trabalho, de Vieira (2016), intitulado “*Práticas de hipervalorização de diferentes formas de ser surdo no contexto do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo*”, a autora nos conduz a discussões que perpassam desde documentos históricos institucionais de uma escola de origem oralista, a discursos que demonstram formas específicas de ser surdo dentro da própria comunidade, de modo que determinadas formas sejam hipervalorizadas a partir de sua relação com a língua de sinais.

Além da contribuição acerca das questões de *governamento* que advêm de práticas normalizadoras que atravessam a arquitetura da escola, a trajetória pessoal da pesquisadora, sendo surda oralizada, evidencia certos deslocamentos em que, por vezes, a leva a transitar entre ser ou não surda na perspectiva da comunidade sinalizante. Outro fator que nos parece rico, para posterior análise dos dados, é o status conferido ao domínio da Libras em oposição ao domínio da Língua Portuguesa, evidenciando outra forma de fronteira linguística, porém entre os próprios surdos.

O trabalho de José Raimundo Rodrigues (2018) “*As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): Problematizações sobre o pastorado e biopolítica*”, anteriormente mencionado, desponta de forma brilhante entre os trabalhos dos integrantes do Giples, por sua abordagem histórica minuciosa que lança luz a diversas possibilidades de análises dos documentos históricos e o regime de verdades sobre os eventos dos quais eles tratam.

Por fim, alinhado às produções do Giples e também pela ótica de Michel Foucault, a pesquisa de Witches (2014) intitulada “*A educação de surdos no Estado Novo: práticas*

que constituem uma brasilidade surda” contribui para as discussões em razão de o autor empregar a *matriz de experiência* como ferramenta teórico-metodológica, perfazendo também um caminho histórico antropológico analisando documentos do acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

As discussões aqui elencadas deverão ser aprofundadas ao longo das análises dos dados e não se esgotam nas fontes clássicas, mas perpassam também autores contemporâneos que têm contribuído para lançar novos olhares sobre a educação de surdos e língua de sinais por uma perspectiva foucaultiana.

CAPÍTULO 4 – A DEFESA DA LÍNGUA A PARTIR DE UMA SUBJETIVIDADE RESISTENTE

*“Minha crença de que o mundo está cheio de perigos
E o meu desejo de protegê-lo contra esses perigos
Ambos derivam de nada mais do que impulsos dentro de mim
Que são idênticos aos referidos perigos.”
Tite Kubo*

Retomando a questão da língua como propriedade, a tensão provocada no interior das relações entre surdos e ouvintes não poderia de outro modo não implicar nas relações de fronteira e vigilância que delimitam as questões de língua entre ambos.

Vencidas as discussões acerca das propriedades universais linguísticas que possibilitam o reconhecimento da Libras como língua natural e, por conseguinte, as discussões que relacionam a produção cultural à língua, não resta outra alternativa senão avançar para novos caminhos que conduzam a uma relação mais harmônica e estável entre as línguas e culturas a despeito dos instrumentos legais que as instauram como línguas nacionais.

Ainda que as relações de poder se mantenham, as discussões tendem a seguir por caminhos que situam noções como primeira e segunda língua, ou em uma perspectiva mais moderna, a ideia de língua materna e língua adicional, ainda que pouco se saiba na prática acerca das questões pertinentes às metodologias específicas de ensino de uma ou outra.

Esse olhar superficial que circunda as relações entre línguas não necessariamente envolve um distanciamento social dos falantes do Português brasileiro e os falantes de outras variantes no Brasil, como comunidades indígenas por exemplo. Para evidenciar melhor essa afirmação, narro a seguir uma situação vivenciada por mim no final de 2018, quando estive por algumas semanas em Macapá, capital do estado do Amapá, estado localizado no extremo norte do Brasil.

Em uma tarde de domingo, fui caminhar em um dos principais pontos turísticos da cidade chamado “Complexo Beira-Rio”, que consiste em uma extensa faixa delimitada pelas margens do Rio Amazonas. Além das praças, o complexo engloba uma série de quiosques com vendas de comidas típicas e artesanatos, sendo um local de frequente circulação tanto dos habitantes locais, quanto dos visitantes.

Em determinado momento, chegou em um quiosque que eu estava, uma mãe e uma criança que se sentaram em uma mesa ao meu lado. Notei, com muita curiosidade, certa dificuldade na comunicação da mulher ao ser atendida pela garçonete local. Minha curiosidade foi despertada pelo sotaque carregado, dificuldade na organização sintática e pronúncia de algumas palavras em Português com as frases “*como pagar dinheiro é esse Coca-Cola?*”, e “*um pastel ele e outro meu queijo*”.

Ainda que as informações tenham sido compreendidas e o pedido atendido, os marcadores presentes na oralidade da mãe me fizeram deduzir se tratar de uma falante de outra língua, possivelmente índia, considerando os traços fenotípicos característicos mais marcantes que o comum para os habitantes da região, o que foi confirmado pela garçonete que me confidenciou conhecer a senhora, informando-me que a mãe e o filho eram oriundos de uma tribo dos *Wajãpi*, informando ainda que a senhora passou a frequentar o quiosque há alguns meses desde que chegou à capital em busca de emprego.

Ao retornar ao hotel, decidi pesquisar mais sobre a presença dos índios naquele estado, considerando que por razões de aprovação em um concurso público prestado para a Universidade Federal do Amapá, pretendia residir ali. Rapidamente encontrei informações sobre a comunidade *Wajãpi*, oriundos da região delimitada pelos Rios Oiapoque, Jari e Araguari mais ao norte do estado.

É necessário salientar que o estado do Amapá, por si só, carrega uma diversidade cultural e linguística interessantíssima, em comparação com outros estados brasileiros. Isso se deve não somente ao seu quase isolamento geográfico, mas também pela presença de comunidades indígenas diversas e fronteira direta com a Guiana Francesa.

Pesquisando um pouco mais sobre os *Wajãpi*, com foco na questão linguística, deparei-me com o trabalho de Líliam Abram dos Santos (2005), intitulado “*Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi*”.

As discussões propostas pela autora me colocaram a pensar sobre as similaridades envolvendo a educação de surdos e a educação de povos indígenas no Brasil por uma perspectiva mais centrada na língua. Isto porque, ainda que essas comunidades

indígenas estejam em território brasileiro, assim como as comunidades surdas, cada uma delas se constitui por meio de diferentes línguas e aspectos culturais em uma relação constante de fronteiras em que o Português brasileiro é o ponto convergência.

Para além disso, as questões relacionadas à educação dos índios antecedem as discussões envolvendo a educação de surdos nos aspectos documentais e procedimentais, se considerarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 já previa no artigo 78, garantir às populações indígenas o direito a uma “educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue” (BRASIL, 1996, p. 25).

A presença de termos como “intercultural e bilíngue” denota com evidência o reconhecimento de uma relação entre línguas e culturas presentes em um mesmo território, o que neste caso, fica mais perceptível por se tratarem de línguas orais. Ainda assim, a tensão entre qual seria a língua de instrução adequada para os índios perde força ao delimitar com clareza o Português como língua adicional, conforme mencionado inclusive na LDB:

[...] cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
Cada povo tem o direito de aprender na escola o Português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc. (BRASIL, 1996, p. 177).

Existe ainda o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) instituído a partir da LDB de 1996 com diretrizes para os procedimentos a serem adotados em escolas indígenas no que diz respeito às metodologias, formação e currículo. Não se trata aqui de uma normativa que padroniza a educação indígena, mas de algumas orientações que irão auxiliar os professores nesses contextos, na tarefa de invenção e reinvenção de suas práticas escolares (SANTOS, 2005, p. 3).

A leitura desses documentos possibilita uma visão ainda mais clara em relação às semelhanças das demandas educacionais de surdos e índios, afinal ambas as comunidades carecem de uma educação especializada que considere sua língua materna, aspectos culturais e metodologias bilíngues e interculturais. Por fim, as relações entre surdos e ouvintes serão sempre de contato, da mesma forma que as relações entre índios e não índios no território brasileiro.

A ideia de *interculturalidade* aqui assumida ancora-se em Fleuri (2003, p. 17) indicando um conjunto de propostas de vivências democráticas entre diferentes culturas, não de modo concorrente, mas integrador sem que se anule a sua diversidade. Esse tipo de vivência nos remete às narrativas de Groce, acerca da ilha *Martha's Vineyard* (GROCE, 1952).

Por sua vez, os termos “específica e diferenciada”, indicados na LDB de 1996, orientam que proposta da legislação não sintetiza modelos de currículos e recursos humanos diferenciados, mas de fato um projeto político e pedagógico que contemple as especificidades para cada um dos povos indígenas em território brasileiro.

Já em relação à aprendizagem do Português escrito, é preciso considerar que seu acesso ocorre de certo modo impositivo, no sentido de se configurar em uma das formas imediatas para que as sociedades indígenas possam interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no Brasil, para que inclusive possam reivindicar seus direitos, visto que em função do monolinguismo institucionalizado nacionalmente, todos os documentos oficiais são publicados na Língua Portuguesa.

Essa percepção desmascarara uma crueldade contraditória relativa aos aparatos legais, isto é, se todos os povos têm o direito a uma educação em sua língua materna, haveriam de ter também o direito de discutir, informar-se e expressar-se por meio dela. O que não ocorre seja com índios ou surdos que enfrentam cotidianamente barreiras na comunicação em diversos espaços.

Em se tratando da comunidade surda, possivelmente a diferença modal da Libras tenha tornado mais complexa essa noção de especificidade linguística e cultural da comunidade pelo processo de imersão educacional que, a priori, se ancorava exclusivamente na deficiência ou na condução para uma formação tecnicista que visava tornar o sujeito útil para que as despesas arcadas pelo Estado fizessem mais sentido.

Essa perspectiva “reparadora” circunscreve a proposta da educação de surdos e índios não apenas no eixo da educação “específica e diferenciada”, mas na Educação Inclusiva em sua ramificação da Educação Especial, já que conforme nos aponta Artiles:

O denominador comum destes desenvolvimentos políticos foi um comprometimento com um projeto de justiça social baseado em direitos individuais para aumentar o acesso de todos os estudantes às oportunidades educacionais, particularmente aqueles que são marginalizados devido ao gênero, raça, classe social, etnia, origem, cidadania, idioma e outros marcadores da diferença (2018, p. 1).

Ocorre que, se tomarmos como exemplo os *Wajãpi*, cuja comunidade é composta por aproximadamente 1000 índios, uma pequena parcela de adolescentes e adultos são falantes proficientes do Português, enquanto a grande maioria é monolíngue ou utiliza uma variante regional do Português, especialmente a variante macapaense, para uma comunicação objetiva e rudimentar, assim como a senhora e seu filho no quiosque. Mas sobre eles não paira a noção de deficiência, apenas o diferencial linguístico e cultural.

Traçando um paralelo com as comunidades surdas, o número é claramente muito mais expressivo, ainda assim a realidade no que diz respeito ao domínio da língua escrita nacional não difere muito de uma comunidade tão menor como os *Wajãpi*, dadas as devidas proporções. Porém aqui, a noção biológica e normalizadora paira com evidência, pautada na ideia equívoca de que as falhas no domínio da língua adicional decorrem diretamente da surdez e não da deficiência nos mecanismos de ensino.

Esse quadro suscita a reflexão sobre, quer seja em escolas indígenas ou escolas inclusivas com alunos surdos, quais cenários têm direcionado para esse baixo domínio do Português escrito e principalmente as tensões que surgem na defesa do uso da língua natural dessas comunidades.

Nas escolas indígenas, o Português formal é ofertado de modo tardio na maioria dos casos, isto porque se entende a partir da LDB a necessidade de apropriação da própria cultura e língua, do seu modo de se constituir com seus pares de forma que o ensino da língua adicional escrita assuma uma abordagem comunicativa mais objetiva, não para padronizar, mas para oferecer o acesso à informação e contribuir para as relações com os não índios no âmbito social e político.

Desse modo, não se percebe grandes reivindicações em defesa das línguas indígenas de modo pontual. A defesa das línguas dessas comunidades não é

dissociada da própria sobrevivência delas, isto é, a ameaça à língua só se configura dessa forma quando existe uma ameaça à existência da própria comunidade.

No seio das comunidades indígenas, o conhecimento do mundo dentro da perspectiva deles precede as relações com aqueles que não integram a comunidade. Em outras palavras, os saberes produzidos pela própria comunidade e suas percepções e relações com o lugar que habitam interessam mais, o que blinda de certo modo as influências externas e se solidifica na legislação quando esta delimita para eles uma “educação específica e diferenciada”.

Com isso, as propostas de currículo demandam uma constante *tradução* dos professores *Wajãpi*, que reinventam suas práticas para tornarem acessível os conteúdos e o conhecimento científico para a própria comunidade, trabalhando de modo sistematizado as disciplinas: Língua Wajãpi, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia (SANTOS, 2005, p. 1).

Uma vez que a língua natural está presente desde o princípio em circulação nas comunidades e escolas das tribos, seu desenvolvimento e existência são perpetuados, de modo que a Língua Portuguesa, eventualmente quando inserida no currículo, não busca suplantiar ou reorientar a produção do conhecimento, mas propiciar uma relação mais extensa com os não índios.

Os desdobramentos desse *modus operandi* social-educacional naturalmente indissociável derruba a noção de língua como propriedade tão comum nos discursos das comunidades surdas. Existe uma língua, uma *língua dos Wajãpi*, mas a locução prepositiva “dos (de + os)” é aqui ressignificada como marcador de característica e não de propriedade. O mesmo parece se repetir em outras comunidades indígenas, ainda que bem menores que os *Wajãpi*.

Em uma palestra proferida na “Semana da Diversidade⁷” do Instituto Federal de São Paulo, Campus Registro, um cacique da tribo *Guarani Mbyá*⁸, esteve presente para

⁷ Trata-se de um evento anual promovido nos *campi* do Instituto Federal de São Paulo. As pautas levantadas em atividades distribuídas durante toda a semana integram as práticas curriculares dos *campi* e abordam temas como: diversidade, sexualidade, estudos de gênero, história e cultura africana, história e cultura indígena, dentre outras comunidades tradicionais.

⁸ Os mbiás, também chamados Mbyá, M'byá, Guarani Mbya, Mbyá-Guarani ou embiás, são um subgrupo do povo guarani que habita a região meridional da América do Sul. Ao extremo sul São Paulo,

falar sobre a educação indígena local, considerando que o Vale do Ribeira, região do campus, é repleta de comunidade tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras.

O discurso aberto em defesa de maior reconhecimento para as comunidades *Mbyá* é forte; o valor dado à própria língua e à percepção de mundo levava os presentes a refletir de fato sobre o respeito à diversidade linguística no Brasil e seus impactos na organização social, política e educacional. No início da palestra, o cacique profere um extenso cumprimento em Tupi, ainda que nenhum dos presentes fosse usuário dessa língua, em seguida ele alterna para o Português oral e lança de modo provocativo:

Vocês entenderam o que disse antes? Imagino que não, não é!? Mas agora vocês me entendem, porque falo uma língua que vocês estão acostumados. Mas eu sou índio! O que sei!? Consigo entender vocês e minha comunidade, consigo falar com vocês e com eles, estou aqui com vocês e sou parte deles e o Tupi faz parte de mim como pode fazer parte de vocês... como o Português veio a ser parte de mim. Vamos falar hoje sobre educação nas escolas indígenas... e como falar isso em uma só língua se a educação é para todos? Não somos nós parte do “todos”? Antes de tudo, se querem discutir os caminhos para ensinar os índios, eu os convido a aprenderem a língua mãe, a perguntar sobre a língua mãe, a ensinarem na língua mãe. Eu não trouxe *slides*, eu não tenho aqui um texto escrito, eu vou falar com vocês como falo com meu povo. Nossa comunicação é nos olhos, é na voz, é naquilo que está com a gente e o Português é, nesse ponto, um instrumento. Para educar a gente, tem que fazer parte de nós e saber o que a gente sabe, porque educar é isso... é dar e receber. Dar aquilo que vocês sabem e receber o que vocês precisam saber (IFSP, 2018).

O discurso marca o lugar de fala, o posicionamento político e a defesa da comunidade como parte de um todo. A noção de ser bilíngue e transitar entre as culturas, ou *interculturalizar*, é reforçada na fala “[...] *consigo falar com vocês e com eles [...]*”, do mesmo modo que o potencial da língua de modo investigativo e natural toma forma na pergunta “[...] *como falar isso em uma só língua se a educação é para todos? [...]*”. Ao mesmo tempo em que o convite para assumir a língua não somente para comunicação, mas para instrução fica aberto em “[...] *eu os convido a aprenderem a língua mãe, a perguntar sobre a língua mãe, a ensinarem na língua mãe [...]*”.

Aqui não se reforça a língua como minha posse, mas como instrumento por meio do qual as relações poderão se estabelecer de modo mais proveitoso e significativo. As relações de poder e tensão entre os índios e não índios se transfigura no discurso do

na região chamada de Vale do Ribeira, localiza-se Registro, cidade que conta com um campus do Instituto Federal de São Paulo onde foi promovido o evento. O cacique mencionado reside em uma reserva *Mbyá* em Eldorado, cidade vizinha a Registro. A comunidade *Mbyá* local conta com 84 índios residentes e uma escola de Ensino Fundamental.

cacique pelos questionamentos sobre o que se supõe dos índios em uma perspectiva de dominância e superioridade dos não índios, conforme a antiga prática colonizadora. Então, entender a língua como um diferencial e potência nas relações mostra uma relação direta de não sujeição e de sobrevivência, pois ela não é apenas uma forma de comunicação, mas a forma pela qual se compreende e se constitui no mundo.

Mas esse mesmo mundo é compartilhado, por isso o convite para assumir também a língua mãe se orienta em uma perspectiva menos restrita, mais democrática desde que se considere tudo aquilo atrelado a ela. Estabelece-se aqui uma subjetividade que extrapola a questão sistemática da língua, uma subjetividade que vê por meio da língua uma segurança de sobrevivência da cultura e organização, uma *subjetividade resistente*.

Dentro dessa subjetividade, não se faz mais necessário discutir as características estruturais que fariam ou não fariam o *Tupi* e o *Wajãpi* serem línguas, ainda que se proponha estudar essa estrutura no currículo escolar. Tampouco evidenciar a cultura específica do povo, pois seu conhecimento se dará pelas relações com eles. Interessa que se entenda como língua humana e, por conseguinte com elementos diversos a ela atrelados, os quais podem ser compartilhados com outras comunidades de modo harmônico e preservando suas existências.

Em contrapartida, a literatura que versa sobre a história da Educação de Surdos situa língua oral e língua de sinais como algo sempre em disputa, o que se materializa nas diferentes filosofias educacionais como: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo* de forma binária. Ao discorrer sobre os impactos do Oralismo, considerando uma análise Foucaultiana nos eventos pós Iluministas, Paddy Ladd pontua que:

[...] os sistemas institucionalizados também imbricavam um conhecimento próprio e, na busca por controlar o que se tomava por “saber” mascaravam o poder por detrás da (aparente) razão, controlando as condições nas quais os discursos eram conduzidos e retendo assim a habilidade de suprimir ou ignorar discursos em disputa (LADD, 2003, p. 124).

Sabendo disso, parece mais lógico compreender como o discurso dos índios sobre a própria língua tem focado na resistência da comunidade como um todo, por meio de uma postura contra hegemônica na qual a língua, ainda que essencialmente importante na constituição da comunidade, torna-se parte instrumental na produção

do saber e cultura e não a razão da existência da comunidade, isto é, a comunidade se localiza em um plano físico e nas suas relações com ele se constitui socialmente por meio da língua, e não o contrário. Assim, a *subjetividade resistente* se transfigura na defesa da própria existência e, como forma de assegurá-la, busca seu reconhecimento e conhecimento da língua e cultura de modo mais aberto e compartilhado.

Esse pode ser um indício sobre o porquê de não haver um *evento-memória* sobre a educação e língua dos índios, como existe o Congresso de Milão para educação de surdos. Isto é, a sobrevivência da língua indígena está atrelada à sobrevivência física e material das comunidades indígenas, cuja ameaça se dá pelo processo colonizador e de extermínio ainda em andamento, ao passo que a sobrevivência da língua de sinais está atrelada ao processo de controle e subjetivação dos surdos, sobretudo nos espaços educacionais.

Ao pensar a possibilidade de uma *subjetividade surda resistente*, de modo análogo a uma possível *subjetividade indígena resistente*, parece haver uma mudança no eixo de resistir quando a língua ocupa uma centralidade maior do que o próprio ato de ser surdo e existir dessa forma. Aqui a resistência se mostra restritiva e condicional, na relação entre surdos e ouvintes.

No discurso que toma a Libras como a língua “dos surdos”, a locução prepositiva (de +os) se distancia da característica compartilhada e reassume o sentido de posse de modo que eles (os surdos) compartilham dela com os ouvintes para os seus próprios fins. É necessário que os ouvintes aprendam a Libras? Claro, mas de fato seria possível que a Libras fizesse também parte dos ouvintes assim como o Português passou a ser parte do cacique, sem tirar deles o lugar de fala?

Essa questão parece ser a partícula de ignição do protecionismo levantado em torno da língua de sinais e reforça a distinção entre “nós” (surdos) e “eles” (ouvintes), fazendo emergir novas relações de poder que desafiam as próprias resistências instituídas ao mesmo tempo em que se alimentam delas de modo simbiótico. Para Foucault, “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder, podemos sempre

modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (2014, p. 360).

Nessa relação *resistência-poder*, emergem as práticas discursivas mais restritivas que, ao situar a Libras como *língua propriedade* dos surdos, naturalmente os instituem também como únicos hábeis para ensiná-la, fazendo com que a surdez adjective à docência, daí a frequência discursiva dos termos “*professor surdo*” ao invés de “surdo que é professor”, conforme discute Carvalho (2016).

Nas palavras de Foucault “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente (2014, p. 360). Aqui, a posse da língua significa a defesa da própria resistência, nesse sentido não se convida a fazer parte da língua e da cultura como na visão dos *Guarani Mbyá*, compartilha-se o necessário para que as relações se constituam na condição de constante vigilância, exercendo assim o poder para resistir e a resistência para que se tenha poder.

Claramente, a noção de uma subjetividade surda resistente se desenha pelo percurso histórico que envolve não somente a questão da deficiência, mas também as relações de poder que emergem do contato entre comunidades, linguística e culturalmente diferentes e as relações dentro da própria comunidade, conforme argumenta Lopes (2007).

Os muitos movimentos surdos no Brasil, principalmente os que começaram na década de 1990, lutavam (e continuando lutando) por uma outra escola para surdos; uma escola que compreendesse (e compreenda) a diferença surda dentro de um registro antropológico e cultural, e não mais médico-terapêutico (p. 79).

O aconchego da comunidade pede uma vigilância constante, pois necessita ser preservada e protegida contra os ataques daqueles que estão do lado de fora e contra as mudanças daqueles que estão do lado de dentro (p.74).

Nessas relações internas, o conceito de *hipervalorização* empregado por Vieira (2016) é evidenciado quando não somente os ouvintes são postos sob vigilância, mas também os surdos que por alguma razão desviam de uma norma surda que se baseia nos sinalizantes. O surdo oralizado, por sua proximidade com os ouvintes, é visto sob suspeita, pois sua interferência “quebra o silêncio” e ameaça a hegemonia do lugar de fala daqueles que têm na Libras a razão da sua própria existência e constituição.

Cabe então refletir sobre como os efeitos do exercício do poder pela noção de propriedade linguística, assim como pressupõe a propriedade no Direito Civil, pode particularizar excessivamente a língua de sinais na contramão do que se espera de uma organização efetivamente bilíngue, inclusive entre os próprios surdos, já que a proximidade com a língua oral parece de alguma forma desequilibrar ou deslegitimar a naturalidade da comunidade surda.

CAPÍTULO 5 CAMINHANDO PARA O MEIO DA DISCUSSÃO

*Se eu não seguro a espada não posso te proteger
Se eu seguro, não posso te abraçar.
Tite Kubo*

Permito-me aqui a comicidade do título por acreditar que, ao longo dessas discussões, não busquei materializar verdades definitivas, mas coloquei-me à prova da crítica como possibilidade de pensar os saberes a que tive acesso enquanto pesquisador e repensá-los à medida que visitava fontes históricas com novos olhares. Dessa forma, não haveria de estabelecer aqui uma conclusão, por entender que as discussões aqui apresentadas representam um ponto de partida.

Especialmente no Brasil, com maior força nas duas últimas décadas, as discussões no campo da surdez têm, frequentemente, tomado as fontes históricas de modo generalizado. Quando se propõe fragmentá-la, relacionando os aspectos sociais, econômicos e políticos que a permeiam, abrem-se possibilidades de, através do passado, compreender com maior criticidade os desdobramentos no contexto atual.

As discussões ocorridas tanto no Congresso de Milão quanto no de Paris revelam ainda que muito do que se discute hoje e desperta surpresa e resistência não se configura em algo inédito. Os estudos no campo da surdez, seja pelo método oral, combinado ou bilíngue, bem como as questões linguísticas como gramática, estrutura e aprendizagem das línguas de sinais eram também ali discutidas com diferentes roupagens. O que demonstra a extrema relevância de considerar as fontes originais como ponto inicial para novas discussões que desviem do aspecto dualista e tensionado pela militância.

Considerar o contexto histórico e econômico em que esses saberes são produzidos, compreender as relações de cunho nacional, cultural e linguístico entre diferentes povos em território nacional, bem como os investimentos e propostas no campo da Educação tanto para surdos quanto para ouvintes, mostra-se um fator chave na busca por compreender as tramas que permeiam as relações de poder.

Há sempre fatores motivadores e catalizadores nas decisões tomadas que precisam ser considerados nas pontuações. Triangular estes fatores pode nos levar a pensar

até que ponto as ações imbricadas na história dos surdos levaram em conta apenas a questão da surdez. Ou ainda o que se pretendia com a supressão das línguas de sinais pelo método Oralista Puro. São questões que, parafraseando Ferreira Neto (2015, p. 45), tornam a pesquisa “um potencial instrumento de mudança de certo estado de coisas e instaurador de novas realidade”.

O terreno de disputa instaurado entre a Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa parece de alguma forma estagnar o reconhecimento social da Língua de Sinais Brasileira. Afirmar que a libras “*é a língua própria do surdo*” tende a particularizar excessivamente o lugar social dela. Além disso, restringir uma língua a um determinado grupo, ainda que discursivamente, vai na contramão do que pressupõe o fluxo comum de desenvolvimento das línguas naturais em contato. Se a Libras é a *língua propriedade* dos surdos que são brasileiros, não o seria também o Português?

Justificar a posse da primeira e não da segunda considerando apenas o aspecto sensorial, ultrapassa a noção da naturalidade e desafia a concepção da surdez como de fato uma diferença e não uma incapacidade. Por esse caminho, não se poderia afirmar que o Português não pertence também aos surdos somente por uma questão modal, e, invertendo a condição, a Libras poderia também pertencer aos ouvintes já que, ainda que estes não se constituam exclusivamente de forma visual, são naturalmente partícipes da visualidade enquanto videntes.

Além disso, não se pode ignorar a relação dos surdos no que diz respeito a diferentes aspectos de percepção sonora. Há, dentre a comunidade surda, surdos que se relacionam de formas diversas com o som de acordo com a sua condição auditiva. Não se trataria nesse caso, de uma disputa pela posse da língua, mas de um convite aberto para que ambas sejam parte de surdos e ouvintes em menor ou maior grau.

É curioso, ao revisitar as obras clássicas, observar como a percepção da língua de sinais pelos próprios surdos ao longo da história foi se transformando por diferentes eixos. Houve momentos em que L’Epée era visto como criador da língua de sinais, uma espécie de salvador cuja dádiva era o reconhecimento dos sinais. Essa situação é ilustrada por Padden e Humphries (1988, p. 27), quando em visita a França, são

convidados a assistirem a poesia apresentada por George Veditz na Associação de Surdos de Marselha.

Atualmente, não se ignora o papel expressivo de L'Épée na escolarização dos surdos, mas entende-se que, ainda que os aspectos básicos da língua de sinais local tenham sido por ele reconhecidos e incorporados ao método combinado, o desenvolvimento e a própria sistematização da Língua de Sinais francesa coube à utilização dos sinais entre os pares surdos de modo livre. Mesmo os autores comentam que a narrativa folclórica de Veditz não poderia ser historicamente factual, já que não somente os fatos foram romantizados como também se assumia, já naquela época, a impossibilidade de uma língua natural ser simplesmente criada por um indivíduo.

Nesse viés, L'Épée é trazido pelos autores como o ponto de transição que marcaria nesse folclore produzido pelos surdos em seus espaços de encontro, o processo de reconhecimento da existência da comunidade surda, sua língua e sua cultura. Assim, na modernidade, o abade é destituído do posto de salvador, para uma estrutura mais precisa de comunhão, uma ponte que consolidava a relação dos surdos e ouvintes pela existência de outras possibilidades comunicativas.

Da mesma forma, figuras ouvintes como Edward Miner Gallaudet e Allen Fay eram fortemente admirados pela comunidade surda americana, creditados como mestres da língua de sinais, e transitando como professores sem restrições ou questionamentos. O que pode ser confirmado pela presença deles nas oficinas, nas discussões do Congresso de Paris e vídeo-registros da Associação Nacional de Surdos - NAD. Padden e Humphries (1988, p. 57) ressaltam com curiosidade como o mesmo Veditz se recusava a atribuir à surda, Sophia Fowler Gallaudet, a fluência na Língua de Sinais Americana, usada por seu filho Edward M. Gallaudet. Para o poeta, o bom uso da ASL se devia ao pai ouvinte, Thomas Hopkins Gallaudet.

A princípio, os autores entendem esse posicionamento como uma materialização da dominância dos saberes produzidos pelos ouvintes em relação aos saberes produzidos pelos surdos, o que se aproxima, nas discussões desenvolvidas por Foucault, como uma prática de subjetivação dominadora, ou *assujeitamento* (SOUZA, 2003, p. 9).

Contudo, os próprios autores são tensionados por outros questionamentos em relação aos saberes produzidos pelos surdos e sua conexão com a comunidade ou mesmo a língua. O que parecia lógico, em determinado momento é posto em suspensão, como quando ao aplicarem um questionário a um membro surdo da comunidade surda local, sobre como se chamava a língua usada em casa com os pais surdos, a resposta obtida foi: *“Não chamamos de nada, apenas a usamos. Como eu poderia escolher um nome na lista que vocês me deram se em casa não usamos nenhum deles?”* (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 71).

A resposta, obviamente, surpreende os pesquisadores que previam uma marcação nominal em relação a ASL em suas possíveis denominações populares; os põe ainda a refletir sobre a naturalidade da relação cotidiana com a própria língua. Enquanto se disputava se a ASL (American Sign Language) se chamaria Língua Americana de Sinais - proposta de surdos, em distinção ao Inglês Sinalizado (Sign English) e outras propostas metódicas – de ouvintes, como SEE (Sign Exact English) Inglês Exatamente Sinalizado, os surdos comuns pouco se preocupavam em como chamar a própria língua, interessava-lhes usá-la livremente, ignorando a discussão sobre a condição auditiva de quem deteria o poder para definir o nome da ASL.

A relação de dominância entre línguas não deixará de existir no contraste entre comunidades minoritárias e majoritárias. As diferenças modais das línguas também não são aqui desconsideradas, uma vez que as línguas orais e as sinalizadas se orientam por diferentes canais de aprendizagem. Contudo, há de se pensar mecanismos discursivos menos restritivos entre elas se o que de fato se espera é a constituição de um bilinguismo que se aproxima do “natural”.

Natural aqui, no sentido de que se daria nas relações com convites mais abertos, e não em seu sentido puro, já que assim como para as comunidades indígenas mais isoladas, o uso da Língua Portuguesa ocorre mais por necessidade de consolidação social do que pela própria vontade dos surdos. O diferencial é que, atualmente, existem aparatos legais que visam, a despeito da sua efetividade prática que esbarra em outras questões como a orçamentária e a formativa, respeitar os potenciais linguísticos nas relações entre diferentes comunidades.

Essas discussões se configuram então, para além do estudo rígido linguístico e da reflexão e compreensão sobre a noção de cultura. Não basta mais reafirmar que a Libras é uma língua e que a comunidade surda apresenta características culturais próprias que se ancoram em uma língua visual, se não houver também uma propositiva de reflexão pela via intercultural, ou seja, da produção de sujeitos e perspectivas que emergem na relação entre surdos e ouvintes. De outro modo, as práticas discursivas tendem a se concentrar apenas meramente no uso e ensino da língua.

Se a presença de professores ouvintes ensinando a Libras, como ocorria no passado, é o cerne do problema, é preciso investigar de modo mais atento o que tem se compreendido como ensinar, como língua, como docência. Se o problema é a qualidade das aulas de professores ouvintes ensinando a Libras, as críticas e discussões talvez devam se orientar para a formação de professores no campo pedagógico e metodológico. Se o problema é a fluência na Libras de professores ouvintes que a ensinam, cabe investigar o processo de aprendizagem da língua, os aspectos éticos e morais e as políticas de avaliação e contratação para o exercício profissional, mas em nenhum dos três casos a condição auditiva a seria posta à prova.

A mesma conduta se aplicaria aos surdos. Os impedimentos contratuais e principalmente os atitudinais que têm se solidificado para impedi-los de ensinar a Língua Portuguesa em suas diversas formas representariam o objeto de discussão. Se o problema é o protagonismo surdo nessas questões, é preciso ainda reforçar o juízo de que o protagonismo não se efetiva exclusivamente pela prática docente, mas justamente na ocupação de espaços outros os quais lhes cabem decidir ocupar, e por sua vez, responsabilizar o Estado para promoção do acesso e permanência de modo mais efetivo.

Para além da disputa entre as línguas, parece se instaurar uma disputa sensorial que delimita normativas às quais surdos e ouvintes devem se *assujeitar*. Não é incomum, por exemplo, que alguém se surpreenda quando algum surdo menciona ser aluno de um curso de bacharelado em tradução e interpretação do par linguístico Libras-Língua Portuguesa. A pergunta que assombra mentes desavisadas e nem sempre é externada é: “Como seria possível um tradutor surdo? Ele não deveria migrar para a licenciatura”?

Colocando de lado a ignorância quanto à amplitude de possibilidades de atuação de um tradutor, o que se percebe é a construção de novas normas para ser surdo. Ao mesmo tempo em que se defende a diferença e potencial dos surdos, condiciona-lhes ao exercício da docência, e não somente à docência de modo geral, mas à docência específica da Libras, sua língua, em resposta à reivindicação da própria comunidade surda, disciplinarizada, docilizada agora por mecanismos legais que supostamente asseguram o seu lugar de direito.

Assumir uma perspectiva foucaultiana implica investigar com ceticismo sistemático tudo aquilo que parece posto como verdade, os ditos universais antropológicos. Daí a necessidade de revisitar o passado na busca de novas pistas que nos permitam, enquanto pesquisadores, despirmo-nos das nossas próprias verdades, ou àquilo a que nos sujeitamos como verdade.

Realizar esse movimento arqueológico por meio dos documentos constitui-se então em uma tarefa tanto desafiadora quanto perigosa, no sentido de que põe à prova a nossa própria concepção enquanto partícipes da comunidade surda e educadores. Isto porque os movimentos na educação de surdos sempre envolveram a ação dos ouvintes ainda que indiretamente, afinal compartilha-se o contexto social; cada comunidade surda ainda que reservada em seus espaços de encontro não se transforma em uma ilha protegida da sonoridade dos discursos que a cercam.

É fato que a atuação dos ouvintes ocorre ora de modo impositivo a partir de uma perspectiva de dominância, ora de forma conjunta ou mediada. Isso não retira dos surdos seu papel enquanto defensores de uma língua, de uma cultura específica, mas sobreescreve uma relação fronteira constante tanto no Brasil quanto nos demais países pelo simples fato de existirem como surdos.

Nesse sentido, a ameaça ouvinte residiria na tentativa de apagar a surdez, retomando a perspectiva biológica da cura, imposição da oralidade, anulação de direitos humanos, ou ainda no extermínio, a exemplo das práticas nazifascistas. E não no compartilhamento da língua do modo natural que se pretende em uma perspectiva bilíngue.

Não se pode perder de vista que por bilíngue, etimologicamente, subentende-se a presença de duas línguas. Não se trata, portanto, de uma delimitação da minha língua

e da sua língua, e sim de línguas de humanos, os quais somos todos. As especificidades envolvendo cada uma delas, seja oral ou sinalizada denota a compreensão da diversidade linguística, tal como as línguas orais divergem tanto entre si, e sua potência na produção de novos saberes.

Retomando a epígrafe deste capítulo, estabeleço uma analogia discursiva pautada na disputa paradoxal entre línguas. “*Se eu não seguro a espada, não posso te proteger*”, se eu não assumo a Libras como parte de mim, sujeito bilíngue em toda sua potencialidade, pode não ser possível defendê-la com coerência enquanto língua humana. Da mesma forma, “*se eu seguro, não posso te abraçar*”, ou seja, se a retenho para mim enquanto sujeito monolíngue, pode não ser possível alcançar a comunhão social que se pretende numa prática bilíngue.

Na certeza de que essas discussões precisam prosseguir no intuito de compreendermos de modo mais abrangente as relações sociais entre surdos e ouvintes, julgo necessário que nos ponhamos a refletir até que ponto reduzir a língua como posse de uma comunidade específica a deixa vulnerável ou a fortalece quando se almeja em algum ponto alcançar um modo de ser bilíngue, ou seja, aquele em que ambas as línguas têm o mesmo valor, peso e reconhecimento social e permitem transitar entre povos e saberes.

REFERÊNCIAS

- ARTILES, Alfredo J. **Que inclusão e diversidade na educação?** Seminário Internacional: Que Educação para que cidadania? Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4024/61, Brasília, 1996.
- BRASIL, **Lei de nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.
- CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- CLAUSEWITZ, C. V. **Da Guerra**. Rio de Janeiro: Escola de Guerra Naval, 2010.
- DURAN, E. & DURAN, B. **Native American Post-Colonial Psychology**. Albany: State University of New York, 1995.
- ERTING, C. Cultural conflict in a school for Deaf Children. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 225-343, 1985.
- FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2012.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1998.
- FERREIRA-NETO, J.L. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 411-420, 2015.
- FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n.23, p. 23-35, 2003.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Leituras Filosóficas. São Paulo, 1970.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: R. Machado, Trad., 2014.
- GUIMARÃES, E. **“Política de línguas”**. Enciclopédia das Línguas no Brasil. IEL, Unicamp, 2004.
- GROCE, Nora Ellen. **Everyone here spoke sign language**: hereditary deafness on Martha's Vineyard. Cambridge: Harvard University Press, 1952.

INES. **Atas do congresso de 1880**. Tradução de Maria Solange da Rocha. Rio de Janeiro: Ines, 2011 [1880].

INES. **Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos**. Tradução de Solange Maria da Rocha. Rio de Janeiro: Ines, 2013 [1900].

KUBO, Tite (Noriaki Kubo). **Bleach**. Panini, 2001.

LADD, PADDY. **Understanding deaf culture: in search of deafhood: multilingual Matters**. Frankfurt: Clevedon, 2003.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOWRY, Lois. **The giver**. Nova York: Houghton Mifflin Books, 1993.

MENDES, José Augusto Ribeiro. **O conceito de propriedade**. 1994. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MINDESS, A. **Reading between the signs: Intercultural Communication for Sign Language Interpreters**. Yarmouth, 2000.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

NIETZSCHE, F. Além do bem e do mal; **Prelúdio de uma filosofia do futuro**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, Gládis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, R.M e KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, R. M. d e CAMPHELLO, A. R. **A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – Libras: Educação de Surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

RODRIGUES, José R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação de Mestrado. Ufes, Vitória, 2018.

SABATINI, M. O dilaceramento e a criação de si: uma perspectiva política em “O nascimento da tragédia de Nietzsche”. **Peri**, v. 9, n. 1, p. 123-139, 2017.

SANTOS, L. A. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: Unemat, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** Uma viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Editora Companhia de Letras, 1989.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Pedro. Resistir: a que será que se resiste? O sujeito fora de si. **Linguagem em dis(curso)**, Tubarão, v.3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SUPALLA, Ted and CLARK, Patricia. **Sign Language Archeology:** Understanding the Historical Roots of American Sign Language. Washington: Gallaudet University Press, 2015.

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

VIEIRA-MACHADO, L.M.C; LOPES, M.C (Org.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, v.1, 2010.

VIEIRA, E. T. B. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto do educacional do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

WITCHES, P. H. **A educação de surdos no Estado Novo:** práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WOODWARD, J.C. **Implications for Sign Language Study among Deaf**. Sign Language Studies 1. Silver Springs, 1972.