A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO NOVO:

PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA BRASILIDADE SURDA

PEDRO HENRIQUE WITCHS

UNISINOS

Arte da capa: ilustração vetorial inspirada no trabalho do designer gráfico J. Carlos para capas da revista Fon-fon, em circulação na era Vargas.
Autor: Marco Antonio Alves de Lima Junior.
E-mail: marcosdelimajr@gmail.com
Recife, 2013.

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

PEDRO HENRIQUE WITCHS

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO NOVO: PRÁTICAS QUE CONSTITUEM UMA BRASILIDADE SURDA

SÃO LEOPOLDO
2014

Pedro Henrique Witchs

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO NOVO:
práticas que constituem uma brasilidade surda

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes

São Leopoldo
2014

W819e Witchs, Pedro Henrique

A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda/ por Pedro Henrique Witchs. -- São Leopoldo, 2014.

110 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientação: Profª. Drª. Maura Corcini Lopes, Escola de Humanidades.

1.Educação especial – Brasil. 2.Surdos – Educação – Brasil. 3.Estudantes surdos – Brasil. 4.Educação – Brasil – História – Estado Novo, 1937-1945. 5.Educação e Estado. I.Lopes, Maura Corcini. II.Título.

CDU 376(81)
376.33(81)
37.011.32-056.263(81)
37:94(81).082/.083

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Pedro Henrique Witchs

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO NOVO:
práticas que constituem uma brasilidade surda

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 13 de janeiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Lodenir Becker Karnopp – UFRGS

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS

_____

Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes (orientadora) – UNISINOS

À minha bisavó Iracema, que afronta o império da razão ao transformar seu passado em presente outra vez.

AGRADECIMENTOS

Às vezes é preciso que alguém nos ajude, e é por isso que considero impossível declarar que realizei este trabalho sozinho. Dizer isso faria parecer que ele foi feito no vácuo e soaria prepotente de minha parte. Contudo e felizmente, muitas pessoas estiveram envolvidas com ele e comigo de diferentes modos e em distintos níveis de imersão. Escrever o quão grato me sinto em relação à elas é, portanto, mais do que justo. Em minha opinião, é necessário.

Seguindo por essa direção, coloco no topo desta lista de agradecimentos o meu muito obrigado à professora Maura. Sou muito grato por aceitar ser minha orientadora no universo acadêmico e por desempenhar esse papel com afinco, inteligência e responsabilidade; por apoiar meus desejos investigativos e por sempre criticá-los, de modo que eu pudesse saltar do lugar comum, da comodidade, do *mísero* e do simples; por ser uma das principais colaboradoras, no tempo da Iniciação Científica, para que eu alcançasse a Pós-Graduação; por me desafiar a realizar este trabalho, um modo de pesquisar que eu ainda não havia experimentado. Sobretudo, muito obrigado por transformar, para sempre ou constantemente, a forma como eu entendo o mundo.

Agradeço às professoras Lodenir e Maria Cláudia por aceitarem compor a banca examinadora na sessão de qualificação do projeto e, novamente, na sessão de defesa da Dissertação. Muito obrigado por expandirem o alcance da visão que minha orientadora e eu éramos capazes de lançar no trabalho; obrigado também pelas importantes e ricas contribuições sugeridas para que ele se aperfeiçoasse e se qualificasse em termos acadêmicos. Confesso que, muito antes de ingressar no curso de Mestrado, imaginei e almejei poder ouvi-las emitirem seus pareceres sobre o meu trabalho, porque ambas são, para mim, exemplo de pesquisadoras e referência acadêmica.

De modo a representar todas as professoras e todos os professores que me ensinaram sobre pensar e pesquisar em Educação, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS pela colaboração nos processos que vêm me constituindo acadêmico e pesquisador. Cada aula assistida, cada leitura proposta, cada discussão possibilitada funcionou como um dispositivo que me impulsiona mais à frente do lugar que ocupava para olhar a Educação.

Seria impossível, nas andanças de uma Pós-Graduação, dar conta de uma série de processos administrativos que subsidiam a vida acadêmica. Por isso agradeço às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Loinir e Caroline, e também à Saionara, à Márcia, à Maristela e à Chris, da Secretaria Compartilhada das Ciências Humanas.

Muito obrigado a todas vocês pelo incessante trabalho que colabora para que muitos sonhos se realizem.

Embora não seja uma pessoa e sim constituído de pessoas, quero agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pela bolsa de Mestrado a mim concedida, sem a qual não seria possível realizar essa etapa da formação acadêmica em uma instituição particular. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que, por meio de verbas destinadas pelo Programa de Excelência, possibilitou a realização de saídas de campo fundamentais na busca por fontes históricas.

Em relação às saídas de campo, não posso deixar de agradecer à professora Solange Maria da Rocha pela atenção e zelo dispensados a mim durante as vezes que visitei o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em busca de fontes documentais para a pesquisa. Suas orientações sobre os materiais e suas sugestões de leituras do campo da História foram elementos possibilitadores da construção deste trabalho. Muito obrigado por abrir as portas (ou as caixas) do acervo histórico para mim e por dedicar seu tempo para me ouvir e me contar coisas, mesmo em meio a tantos compromissos como diretora do INES.

Agradeço aos colegas do grupo de orientação e também aos colegas de estudo pela leitura atenta que fizeram de meus textos e pelas sugestões de cunho teórico-metodológico. Betina, Carine, Deise, Fernando, Gustavo, Juliane, Morgana, Lara, Patrícia Gräff, Patrícia Pugens, Priscila, Renata, Tatiana, Vanessa e Vera: muito obrigado por se constituírem uma excelente equipe do laboratório que é pensar o pensamento e por comporem as primeiras bancas de qualificação que enfrentei. Muito obrigado também pelo companheirismo não apenas na produção do conhecimento, mas também nos momentos de trabalho como monitores em eventos que participamos ou ajudamos na organização. Cada instante ao lado de vocês faz com que o cansaço se transforme em alegria e o desânimo em inspiração para continuar trabalha em nosso compromisso com o conhecimento.

Aos integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI por todo o amparo teórico e metodológico possibilitado por meio da produção acadêmica, dos encontros e das discussões. Sinto-me muito grato em ser um aprendiz de pesquisador que tem a chance de pertencer a dois grupos tão competentes em termos de responsabilidade com o conhecimento. Agradeço especialmente à professora Elí e ao professor Alfredo.

Muito obrigado ao amigo e colega Thales por possibilitar *diálogos sem fronteiras* entre os temas que pesquisamos e por ajudar com a tradução do francês. Sua amizade e sua

particular eloquência são estímulos em minha trajetória. À amiga e também colega Virgínia, muito obrigado pelas conversas *que agregam*, bem como pela tradução para o espanhol e pela ajuda com a tradução para o inglês. Ao amigo Mauricio obrigado também pela tradução para o inglês, mas, sobretudo, obrigado pelas mais engraçadas conversas que já pude ter com alguém. Pela disponibilidade de sempre tentar me ajudar, muito obrigado ao Eron, que se prontificou a pensar e confeccionar uma capa para esta Dissertação. E muito obrigado também ao Markinhos, que criou, especialmente para este trabalho, uma ilustração original. Fico feliz de poder contar com os talentos artísticos de amigos como vocês.

Na linha da amizade, quero agradecer os amigos Ed, Gui Alves e Gui Chazan pela companhia nos dias que estive no Rio de Janeiro para a saída de campo. Muito obrigado ao Ed por possibilitar momentos de lazer com delineamento intelectual. Ao Gui Alves por me ensinar a circular pelo Rio e chegar ao INES; insistir para que eu saísse do hotel nas horas em que não estava trabalhando com os documentos no Instituto; me apresentar a surdos cariocas e fazer com que eu aproveitasse a cidade maravilhosa. Ao Gui Chazan pela gentileza de me convidar para assistir a um documentário sobre surdos; me apresentar a alguns professores surdos do INES; e por oferecer a sua ilustre companhia por alguns minutos durante uma tarde de trabalho no Instituto. Alguns amigos de dentro e de fora da Universidade, vinculados à diferentes áreas do conhecimento, também merecem agradecimento. Seja por me ouvirem falar da pesquisa e comentarem sobre ela comigo, seja por discutirem outras questões acerca da Educação ou não, mas principalmente por possibilitarem que eu tome fôlego. Muito obrigado, Dulius, Eunice, Felipe, Filipe, Gabi, Glaucia, Joelma, Lucas, Thiago, Renan, Rose, Scalante, Shana, Virgínia (novamente) e Vitória Zilio.

À família, agradeço pelo amparo, pelos recursos mobilizados e pela paciência para que eu chegasse até aqui. Quero deixar registrado, aos meus pais Mauricio e Marcia, à minha irmã Maria Vitória, à minha avó Leonir e à minha tia Miriam, que não canso de tentar deixá-los orgulhosos de mim. Não entendam isso como uma maneira de alimentar o ego, mas sim como uma forma de agradecer pelos 25 anos de carinho, cuidado e educação.

Reservei o final desses agradecimentos para alguém que conheci por intermédio de *Kairós* e que ficou ao meu lado quase que integralmente ao longo do curso de Mestrado. Embora sua localização física esteja aproximadamente a 2.160 km de distância de mim, ele acompanhou virtualmente o processo de amadurecimento de ideias, possibilitou discussões e sugeriu leituras. Muito obrigado, portanto, ao Fábio por apontar alguns caminhos da *viagem no tempo*, prática que ele vem aprendendo a exercer de maneira acadêmico-profissional na Licenciatura em História. Seu olhar para o trabalho e para mim foi atencioso e dedicado.

O passado não reconhece o seu lugar, está sempre presente.
– Mario Quintana (2006, p. 174)

RESUMO

A Dissertação objetiva examinar as práticas que operavam na constituição de uma brasilidade surda, isto é, de uma normalidade surda brasileira. Em busca de práticas que constituem subjetividades surdas ao longo da história da educação de surdos no Brasil, o estudo é interpelado pela conjuntura do período do Governo de Getúlio Vargas que ficou conhecido como Estado Novo (1937-1945): um momento da história do país caracterizado por empreendimentos de modernização, industrialização e urbanização que, em consonância com a reforma do ensino, se mantiveram em estreita relação com o plano de nacionalização. Para tanto, foram analisadas cinco fontes documentais mantidas pelo acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira instituição que se dedicou à educação de surdos no Brasil, a saber: o manual *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* (1934), o relatório *Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1937), a reportagem *O Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1942), o manual *Vamos falar – cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (1946) e o relatório *Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de setembro de 1940* (1948). A partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Foucaultianos em Educação, valeu-se do conceito de governamentalidade como uma grade de inteligibilidade pela qual a leitura do material foi realizada. Destaca-se, no *corpus* de análise, a importância da formação de saberes estatísticos e médico-pedagógicos sobre a surdez e sobre os surdos para o estabelecimento de normativas educacionais que regulassem o comportamento desses sujeitos em direção a uma normalidade possível de ser governada. Propõe-se, nesse sentido, entender a normalização de surdos, por meio de técnicas e estratégias precisas para exercer um governamento linguístico, como um modo pelo qual a identidade nacional poderia ser atrelada a um sujeito surdo almejado e conveniente aos interesses do Estado Novo. Os surdos, uma vez usuários da língua vernácula, deixariam de ser "estrangeiros" para se tornarem cidadãos governáveis, aptos a ingressar na esfera produtiva que faria do Brasil um país moderno.

Palavras-chave: Educação de surdos. Estado Novo. Práticas. Governamentalidade. Identidade.

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

ABSTRACT

The Dissertation aims to examine the practices that worked in the constitution of a deaf Brazilianness, *i.e.*, of a deaf Brazilianness normality. Seeking for practices that entail deaf subjectivities throughout the history of deaf education in Brazil, this study is approached within the context of Getúlio Vargas' government, also known as New State (1937-1945): a moment in the history of country characterized by developments of modernization, industrialization and urbanization which, along with the educational reform, kept in tight relation with the nationalization plan. To do so, five documentary sources held by the National Institute for Deaf Education (INES) were analyzed, being it the first institution devoted to deaf education in Brazil. The documents were: the *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* manual (1934), the report *Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1937), the report *O Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1942), the manual *Vamos falar – cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (1946) and the report *Os surdos-mudos no Brasil segundo Censo Demográfico de 1º de setembro de 1940* (1948). Parting from a theoretical-methodological approach on the Foucaldian studies in Education, the concept of governmentality was used as a grate of intelligibility under which the reading of the document was made. It is important to highlight the significance of the formation on statistics and medical-pedagogical knowledge about deafness and deaf people to the establishment of educational norms which could rule the behavior of these subjects towards a normality possible to be governed. It is proposed, in this sense, to understand the normalization of the deaf, through precise techniques and strategies to wield a linguistic government as a way that national identity could be attached to a deaf subject willing and convenient to the interests of the New State. The deaf, once users of the vernacular language, would cease to be 'foreign' and become governable citizens, capable of joining in the productive sphere that would turn Brazil into a modern country.

Keywords: Deaf education. New State. Practices. Governmentality. Identity.

WITCHS, Pedro Henrique. **The deaf education in the New State**: practices that constitute a deaf Brazilianness. São Leopoldo, 2014. 110 f. Dissertation (Masters Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RESUMEN

La Disertación tiene como objetivo examinar las prácticas que operaban en la constitución de una brasilidad sorda, es decir, de una normalidad sorda brasileña. En la búsqueda de prácticas que constituyen subjetividades sordas a lo largo de la historia de la Educación de sordos en Brasil, el estudio es interpelado por la coyuntura del periodo del gobierno de Getúlio Vargas conocido como "Estado Novo" (1937-1945): un momento de la historia del país caracterizado por los emprendimientos de modernización, industrialización y urbanización que, en consonancia con la reforma de la enseñanza, se mantuvieron en estrecha relación con el plan de nacionalización. Para tal, fueron analizadas cinco fuentes documentales mantenidas por el acervo histórico del *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*, primera institución a dedicarse a la educación de sordos en Brasil: el manual *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* (1934), el i *Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1937), el reportaje *O Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1942), el manual *Vamos falar – cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (1946) y el relatorio *Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de setembro de 1940* (1948). A partir de la perspectiva teórico-metodológica de los Estudios Foucaultianos en Educación, se utilizó el concepto de gobernamentalidad como un cuadro de inteligibilidad por el cual la lectura del material fue realizada. Se destaca en el *corpus* de análisis la importancia de la formación de saberes estadísticos y médico-pedagógicos sobre la sordera y sobre los sordos para el establecimiento de normativas educacionales que regularan el comportamiento de esos sujetos hacia una normalidad posible de ser gobernada. Se propone, en ese sentido, entender la normalización de los sordos por medio de técnicas y estrategias precisas para ejercer un gobernamiento lingüístico como un modo por el cual la identidad nacional podría ser relacionada a un sujeto sordo anhelado y conveniente a los intereses del Estado Novo. Los sordos, una vez usuarios de la lengua vernácula, dejarían de ser "extranjeros" para volverse ciudadanos gobernables, aptos a ingresar en la esfera productiva, lo que haría de Brasil un país moderno.

Palabras clave: Educación de sordos. Estado Nuevo. Prácticas. Governamentalidad. Identidad.

WITCHS, Pedro Henrique. **La educación de sordos em el Estado Nuevo**: prácticas constituyen una brasilidad sorda. São Leopoldo, 2014. 110 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Serviço otorrinolaringológico 81
Figura 2 - Classe de método escrito 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A finalidade do Instituto Nacional de Surdos-Mudos 21
Quadro 2 - A diferença entre deficiente auditivo e surdo 47
Quadro 3 - Primeiros materiais consultados no acervo do INES 68
Quadro 4 - Materiais do recorte histórico 69

LISTA DE SIGLAS E SIGLEMAS

AIB - Ação Integralista Brasileira

ANL - Aliança Nacional Libertadora

BVS - Biblioteca Virtual de Saúde

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DNE - Departamento Nacional de Educação

GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais ou língua de sinais brasileira

MES - Ministério da Educação e Saúde

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PSD - Partido Social Democrático

PTB - Partido Trabalhista do Brasil

SCP - Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas

SEE - Secretaria de Estudos Estatísticos

TILS - Tradutor e intérprete de língua de sinais

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

CONVITE PARA VIAJAR NO TEMPO **15**

PARTE I – A EXPERIÊNCIA DA SURDEZ **26**

1 UMA FORMA HISTÓRICA DE SUBJETIVAÇÃO **27**
1.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA 36
1.2 DIFERENÇA SURDA 40

2 SURDEZ EM VERDE E AMARELO **50**
2.1 IDENTIDADE NACIONAL E INTERPRETAÇÕES DO BRASIL 54
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ERA VARGAS 58

3 INCURSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS **65**
3.1 NO ACERVO HISTÓRICO 67
3.2 PELA ÓTICA DA GOVERNAMENTALIDADE 71

PARTE II – A BRASILIDADE SURDA ALMEJADA **79**

4 ENTRE O SURDO BRASILEIRO E O BRASILEIRO SURDO **80**
4.1 FORMAÇÃO DE SABERES SOBRE OS SURDOS BRASILEIROS 81
4.2 NORMATIVIDADE DE COMPORTAMENTOS DOS BRASILEIROS SURDOS 90

AS BANDEIRAS CRAVADAS NO TERRITÓRIO DA SURDEZ **98**

REFERÊNCIAS **102**
FONTES DOCUMENTAIS ANALISADAS 110

CONVITE PARA VIAJAR NO TEMPO

No início do curso de Mestrado, meus interesses de pesquisa não estavam direcionados ao passado da educação de surdos. A possibilidade de realizar esse curso aconteceu por meio de uma bolsa de Mestrado vinculada a um projeto de pesquisa[1]. Como a escrita do projeto antecedeu às leituras e as discussões realizadas no curso, bem como à própria exploração do material empírico, minha vontade, naquela época, era entender a constituição de algumas *práticas* na educação de surdos do presente. Por práticas, assumo aquilo que, na perspectiva dos estudos foucaultianos, é entendido como uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os sujeitos fazem quando falam ou quando agem, constituindo uma experiência ou um pensamento (CASTRO, 2009). A fim de evidenciar a constituição dessas práticas, decidi que entrevistaria professores de surdos. Minha orientadora, cumprindo seu papel, temia que eu não conseguisse realizar o trabalho de entrevistas em tempo hábil de concluir a pesquisa e a escrita da Dissertação. Ela também me ajudou a entender que o conceito de práticas possui uma configuração que, em si, já é histórica e sugeriu o seguinte desafio: procurar a constituição dessas práticas em fontes documentais mantidas pelo acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, a primeira instituição dedicada à educação de surdos no Brasil. O principal argumento de minha orientadora girou em torno da declaração que encontrei na contracapa do livro de Solange Rocha (2008) sobre os 150 anos de existência do Instituto. Conforme a autora:

> A rigor, temos em nosso país uma carência enorme de pesquisa histórica na área da surdez. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no cenário da educação brasileira há 150 anos, possui uma riqueza extraordinária em fontes documentais prontas para serem pesquisadas, podendo assim contribuir para a construção de novos sentidos, novos olhares, novas narrativas para a história da educação de surdos, que irão enriquecer a pesquisa historiográfica no Brasil. (ROCHA, 2008, contracapa)

[1] A bolsa de Mestrado foi concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como premiação ao 1º lugar da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes no 8º Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica (2010), promovido pelo CNPq em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Para implementação da bolsa, foi preciso submeter um projeto de pesquisa que, na ocasião, intitulava-se *Professores bilíngues: práticas linguístico-pedagógicas na educação de surdos*.

Em função de meu desempenho mediano em História na época da escola, confesso que tive receio dos investimentos que seriam necessários para desenvolver um trabalho que recorre não apenas à história da educação de surdos, como também à história da conjuntura na qual a educação de surdos se inscreve. Contudo, motivado pelo desejo de colaborar com a produção do conhecimento na área, aceitei o desafio e imediatamente organizei um projeto de saída-de-campo para visitar o Instituto o quanto antes. De lá pra cá, realizei duas visitas ao INES, com duração de duas semanas cada. A oportunidade de circular pelos corredores e pelas salas de um prédio que mantém uma história – ou melhor, muitas histórias – é inspiradora e desperta em um acadêmico interessado no passado muita vontade de saber. Contudo, quero chamar atenção para um acontecimento curioso que aconteceu ao longo dessas visitas e possibilitou reflexões sobre a natureza da pesquisa que vinha realizando. Reflexões que, entre outras coisas, geraram o título desta apresentação da Dissertação. Para poder compartilhar minha reflexões, segue a minha descrição do que aconteceu.

Todos os dias, ao chegar ao Instituto, era preciso que eu me identificasse na recepção, de modo que me era concedido um crachá de visitante. Em um dos primeiros dias da segunda visita, em agosto de 2013, a moça que me atendia na recepção, para poupar explicação e agilizar minha identificação, fez a seguinte afirmativa acompanhada de uma curta indagação: *vamos ver se eu lembro, você é Pedro, o historiador que está fazendo uma pesquisa no acervo, certo?* Desejei, no mesmo instante que a ouvi, esclarecer que a minha formação não era em História e que, portanto, eu não poderia ser considerado um historiador. Logo imaginei, contudo, que isso poderia gerar uma certa confusão e que, talvez, a explicação demandaria um tempo que tanto a moça, quanto eu não estávamos dispostos a ocupar naquele momento. Contive-me e, então, confirmei sua indagação. No restante daquele dia, pensei sobre isso ao ponto de travar uma conversa comigo mesmo. Tentava responder para mim o que seria, senão historiador, alguém que pesquisa coisas que aconteceram no passado. Enquanto manuseava, com todo cuidado, documentos antigos com folhas amareladas e lia seus textos escritos com uma ortografia em desuso, pensei em todo o investimento que havia feito para compreender a conjuntura de alguns momentos da história da educação de surdos. Dei-me conta, naquele momento, de que estava viajando no tempo, ou pelo menos tomei a liberdade de me imaginar como um viajante no tempo, sabendo de todos os riscos e as limitações de atribuir tal analogia à pesquisa de natureza historiográfica.

Esta Dissertação, que objetiva *examinar as práticas que operavam na constituição de uma brasilidade surda*, é produto de um convite para viajar no tempo. Não realizei essa viagem de forma livre ou na condição de turista, mas na condição de acadêmico. Entendo que

um turista possa se interessar em conhecer as histórias dos lugares que visita, mas assumo que os interesses de um acadêmico viajante no tempo vão além disso. O acadêmico tem mais do que interesse em conhecer, ele tem um compromisso com o conhecimento. Em relação a esse compromisso, destaco a constante tarefa de exercitar o pensamento e a consciência histórica sobre a constituição dos lugares que conhece por meio da viagem no tempo. Penso, entretanto, que seja importante refletir sobre a noção de tempo com a qual se opera para realizar essa viagem. Percebo que pensar sobre o tempo se configura como uma inquietante questão e que muitos já se ocuparam dela. Um dos mais conhecidos é o questionamento de Santo Agostinho (1997, p. 278-279): "se o presente, para ser tempo, tem necessariamente de passar para o pretérito, como podemos afirmar que ele existe, se a causa da sua existência é a mesma pela qual deixará de existir?". Para pensar o tempo, o padre latino operou com a lógica da sucessão. Em seu pensamento, o passado só é tempo porque deixa de existir e, se não deixasse de existir, não seria mais tempo e sim eternidade (AGOSTINHO, 1997). Essa noção cronológica de tempo, fragmentado em três pedaços, passado, presente e futuro, conforme Márcio D'Amaral (2003, p. 26), "é a única que fomos capazes de empregar de Aristóteles até agora". É possível entender, portanto, que outra noção de tempo já havia sido pensada. Uma noção subjetivada, que operava com a lógica da simultaneidade e que estava representada na imagem de três deuses gregos:

> Aiôn (a "eterna presença", a perenidade imóvel que abarca o passado e o futuro), Kronos (o deus das sucessões dinásticas, que encarna a "consecutividade" das épocas) e Kairós (o deus das encruzilhadas, das bifurcações que se abrem para diferentes futuros, portanto, o deus do "momento oportuno" de que se aproveita o artilheiro na área). (OLIVEIRA, 2003, p. 66)

Apenas Kronos, como é possível perceber na descrição que Luiz Oliveira (2003) faz dele, permanece em nosso ideário de tempo estruturado na causalidade. Entretanto, para desenvolver a pesquisa que aqui descrevo, gosto de pensar que também evoquei os deuses esquecidos Aiôn e Kairós. Convoco Aiôn porque assumo que muitas coisas não se acabam ou se rompem; entendo que elas esmaecem, diminuem a intensidade, perdem o foco, mas podem permanecer. E evoco Kairós porque entendo que o trabalho de pensar as coisas que já aconteceram possibilita ressignificar o presente e, assim, gerar novas oportunidades de futuro. Evocar esses deuses gregos pra reviver sentidos esquecidos do tempo aproxima esta Dissertação da descrição que Franco Cambi (1999) faz da história. Para ele, a "história é o

exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível" (CAMBI, 1999, p. 35). A motivação para pesquisar a educação de surdos no passado está sustentada na vontade de exercitar a memória, contribuir para a compreensão do presente e gerar um porvir a escolher. Contudo, essas vontades não são as únicas a sustentar essa motivação. Outros elementos que me constituem acadêmico e pesquisador iniciante em Educação de Surdos sustentam e justificam a produção desta Dissertação. Para dizer deles, decidi agrupá-los em três blocos que constituem esta apresentação, de modo que sua organização adquira uma regularidade.

I

Na necessidade de apresentar as justificativas para a produção dessa Dissertação, considero válido explicitar alguns fragmentos de minha trajetória que mostram como fui, aos poucos, atravessado pela *experiência* da surdez[2]. Nesse caso, ser atravessado pela surdez não implica ser surdo, mas ser alguém que se curva, na Contemporaneidade, aos regimes de verdade constituídos por discursos culturalistas e sociolinguísticos que atribuem a essa experiência uma noção que ultrapassa a condição de não ouvir. A produção do trabalho que descrevo nesta Dissertação, contudo, exige de mim um constante exercício de estranhamento. Um exercício importante para que haja a possibilidade de me distanciar da surdez, de observá-la de longe e repensá-la.

Como um marco significativo para dizer desses fragmentos de minha trajetória, tomo as primeiras relações que estabeleci com surdos e outras pessoas envolvidas com a comunidade surda no tempo em que me constituía professor, cursando, na Graduação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, a Licenciatura em Ciências Biológicas. É possível dizer que a força da inclusão, como um imperativo de Estado[3] imposto à população, já contribuía para a formação do meu modo de ser. Esse modo de ser, característico do mundo contemporâneo, é constituído daquilo que Eliana Menezes (2011)

---

[2] Os motivos pelos quais assumo a surdez como uma experiência podem ser encontrados ao longo do capítulo 1, intitulado *Uma forma histórica de subjetivação* (p. 27).

[3] A noção de inclusão como imperativo de Estado e como estratégia de governamento tem sido pensada a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), do qual faço parte. Sediado na UNISINOS, o GEPI é composto por pesquisadores de distintas universidades que problematizam a inclusão, entendendo-a como um campo de tensionamentos permanentes de verdades que posicionam sujeitos e definem políticas sociais e educacionais.

definiu como *subjetividade inclusiva*. Conforme a autora, as subjetividades inclusivas poderiam ser identificadas como

> [...] aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era ofertado, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo. (MENEZES, 2011, p. 43)

Nessa ânsia pelo autoinvestimento de desenvolver em mim habilidades que me possibilitassem ofertar igualdade de oportunidades, decidi que deveria aprender a língua de sinais para estabelecer contato com possíveis alunos surdos que futuramente poderiam estar em minha sala de aula. Tomada essa decisão, efetuei minha matrícula em um curso básico ofertado em uma escola regular que trabalha com a inclusão escolar de alunos surdos. Com esse conhecimento, embora que ainda superficial, tornei-me um forte candidato para ocupar uma vaga de bolsista de Iniciação Científica no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq)[4], uma vez que as atividades de pesquisa desse grupo exigem o contato com pessoas surdas. Envolvido pela atmosfera acadêmica desse espaço da pesquisa, passei a entender a surdez de outro modo a partir dos estudos sobre educação de surdos e inclusão escolar, das discussões com colegas que também integram o grupo de pesquisa, das saídas de campo nas escolas de surdos e também nas discussões possibilitadas pelos fóruns de educação de surdos realizados pelo GIPES. Esse outro modo de entender a surdez está alicerçado em discussões proeminentes de um campo de saber que diz respeito à cultura[5]. Nesse momento fui percebendo que, cada vez mais, a deficiência auditiva se tornava um conceito clínico que não abarcava a totalidade da dimensão da surdez que era apresentada para mim.

A partir das relações que mantive e mantenho com o GIPES, surgiu o interesse em realizar meus estágios de docência, obrigatórios do curso de Licenciatura, em um lugar que possibilitasse ainda mais minha aproximação com a surdez: a escola de surdos. Na condição de professor estagiário de Ciências e Biologia em um espaço privilegiado para perceber como acontece a vida surda na escola, precisei repensar maneiras de aprender e, consequentemente,

---

[4] O GIPES é constituído por pesquisadoras, seus orientandos de Doutorado, Mestrado, Graduação e Iniciação Científica, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da UNISINOS.

[5] A noção desse outro modo de entender a surdez por meio de referências dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais pode ser encontrada ao longo do subcapítulo 1.2, intitulado *Diferença surda* (p. 40).

de ensinar. O contato com surdos na escola e também por meio da pesquisa, fez com que meu conhecimento em língua de sinais se desenvolvesse ao ponto de sentir interesse e segurança para ingressar em um curso de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Desde então, passei a vivenciar situações de mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Esse tipo de trabalho exige de mim o esforço para me aproximar linguisticamente de um modo surdo de compreender e de se expressar. Na pesquisa, na escola e no trabalho como TILS, não escapei de desenvolver relações de amizade com pessoas surdas. Essas pessoas me proporcionaram momentos de descontração e lazer junto a sua forma de se relacionar com o mundo, desenvolvendo em mim novas percepções e sentimentos acerca da surdez.

Entretanto, quando retorno para o âmbito da pesquisa, é preciso me despir das concepções e dos sentimentos adquiridos a partir das relações com o movimento surdo ou com surdos amigos. A posição que ocupo para escrever esta Dissertação se localiza no âmbito da pesquisa, isso requer, portanto, uma postura investigativa. Manter essa postura não é tranquilo, pois preciso constantemente estar alerta para evitar que determinadas justificativas sejam construídas a partir dos outros contextos que me atravessam. Não tomar uma postura de militância[6] pelas causas surdas talvez faça parecer que eu seja contrário ou favorável a algumas verdades que circulam sobre a surdez. Não se trata disso. Penso que aqui não cabe a mim ser contra ou a favor dessas verdades. Não se trata também de almejar uma neutralidade, uma vez que as formas como me constituo sujeito estão imbricadas a uma posição de ouvinte que se encontra emaranhada na experiência da surdez. Isso significa que escrevo como alguém que se relaciona e pensa constantemente seus próprios pensamentos; como um ativista "que se tortura permanentemente, sempre tentando mudar a si mesmo e, ao mesmo tempo, tentando promover a mudança nos outros" (VEIGA-NETO, 2012, p. 278); e como alguém que busca entender os aspectos que constituem as verdades sobre a educação dos surdos. Trata-se, portanto, de tentar colocar essas verdades em suspensão. Meu compromisso nesse âmbito, para além de agradar uma causa, é com o conhecimento e com o fazer pensar. O investimento público aplicado em mim para desenvolver a pesquisa apresentada aqui exige que esse compromisso seja assumido com seriedade e rigor acadêmico. Do mesmo modo como outros que pesquisam a educação de surdos se comprometem, estou inclinado ao movimento de pensar o pensamento, de desestabilizar, de promover tensionamentos e provocar outras possibilidades para esse campo.

---

[6] Por "militância", entendo o agenciamento mal fundamentado que, "como qualquer ação militar, não passa de um fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora" (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

Assumo que a minha experiência – pessoal e vivida por mim – não é a centralidade deste trabalho. Primeiro porque, embora possua determinada aproximação com os surdos, com a língua de sinais, com a comunidade surda e com a escola de surdos, não possuo a condição de ser surdo que inscreve os sujeitos em uma experiência da surdez.

II

Este trabalho possui um *a priori* que não é de verdades que poderiam ser "apresentadas à experiência; mas de uma história determinada, já que é das coisas efetivamente ditas" (FOUCAULT, 1995, p. 146) que ele trata. O *a priori* de que aqui se fala é o *a priori* histórico. No momento em que aceitei o desafio de viajar ao passado da educação de surdos, não possuía um foco investigativo. Só foi possível construir esse foco a partir do momento que manuseei as primeiras fontes documentais disponibilizadas a mim no acervo histórico do INES. Dentre as fontes, havia uma datada do ano de 1944: a Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), nome do INES na época[7]. A primeira página desse documento apresenta o Decreto-Lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre a finalidade do Instituto. Destaco o primeiro artigo desse documento oficial.

Quadro 1 - A finalidade do Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Art. 1.º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos (I.N.S.M.), órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.), diretamente subordinado ao ministro de Estado, tem por finalidade: I, ministrar, a menores surdos-mudos, de ambos os sexos, a educação adaptada às suas condições peculiares; II, promover a educação pré-escolar e pós-escolar dos alunos; III, habilitar professores na didática especial de surdos-mudos; IV, realizar estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados com as suas finalidades; V, promover, em todo o país, a alfabetização de surdos-mudos ou orientar, tecnicamente, esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

Fonte: Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1944)

[7] É importante reforçar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos - INSM são uma mesma instituição em períodos diferentes de sua história. Em alguns momentos desta Dissertação, me refiro à instituição como INSM e, em outros, como INES, mas esses dois modos distintos de referir a instituição possuem uma necessidade: demarcar o período no qual localizo o Instituto.

Considero esse artigo a fonte documental desencadeadora da vontade de centralizar minha análise da educação de surdos no período da era Vargas[8]. Ao perceber que não havia menções da integração do Instituto ao Ministério da Educação e Saúde em regimentos anteriores, dei-me conta de que esse ministério foi criado em 1931, durante o chamado Governo provisório no qual Getúlio Vargas havia se tornado chefe de Estado. Ainda curioso sobre a era Vargas, compreendi que, com ele, inicia-se um período de grandes transformações nos diversos setores do Brasil, o que incluía a Educação. Nesse período, o tema da criação de um sistema de educação, no país, se colocou com muita centralidade, porque esse sistema era visto como uma chave para a transformação social que levaria à modernização do Brasil e ao fortalecimento de uma identidade nacional. Sobre a política pública nesse período, Marlos Rocha (2000) descreve a construção de um aparato nacional setorizado da educação. De acordo com o autor:

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

Essa capacidade de reforma administrativa estabeleceu uma relação direta entre a prestação de serviço de um setor profissional e a política do Estado. A partir de 1942, a política educacional brasileira passou a ser implementada por meio de leis e a educação de surdos não ficou de fora desse processo, como foi visto no Decreto-Lei mencionado anteriormente. Essas transformações pelas quais o país passou ao longo do período do Governo getulista, segundo Solange Rocha (2008), refletiram na rotina do INSM. Nesse ponto passei a considerar importante evidenciar como a educação de surdos no país e, consequentemente, a própria experiência da surdez foram atravessadas pela conjuntura do longo período que Getúlio Vargas governou o Brasil. Ao assumir esse período, no entanto, não nego os acontecimentos anteriores a ele que permearam e constituíram a educação de surdos. Contudo, por motivos de tempo hábil para a produção de uma Dissertação de

[8] A descrição da conjuntura do era Vargas, e mais especificamente do Estado Novo, com atravessamentos da questão da educação de surdos, pode ser encontrada ao longo do subcapítulo 2.2, intitulado *Educação de surdos na era Vargas* (p. 58).

Mestrado, precisei optar por fazer um recorte histórico. Entendo que esse recorte, no Brasil, é caracterizado por uma atmosfera que, conforme Giralda Seyferth (1999), possibilita a difusão do que é "brasileiro". De acordo com a autora, essa necessidade de definir uma identidade nacional foi crucial para transformar a condição de ser imigrante no país. Nesse caso, é importante entender que a ideia de identidade é definida a partir de sua relação com algo que lhe é exterior e diferente.

> A partir da década de 30, diversos recursos de retórica são utilizados para diluir o discurso racial, mas as práticas voltadas para a imigração e os imigrantes mostram a persistência do mito e a preocupação com a homogeneidade nacional – cultural e racial. Daí a ênfase na necessidade de assimilação e caldeamento que redundou na campanha de nacionalização implantada após 1937. (SEYFERTH, 1999, p. 212)

A campanha de nacionalização desenvolvida na era Vargas, nesse sentido, possibilitou a discriminação de tudo daquilo que é diferente ao que é considerado brasileiro e, ao mesmo tempo, atuou diretamente na manutenção desse conceito, uma vez que tenha operado profundamente na produção de noções de pertença ao Estado. Segundo Renato Ortiz (1994, p. 9), a necessidade de definir uma identidade nacional é uma forma de delimitação das "fronteiras de uma política que procura se impor como legítima" e, portanto, a história da formação de uma identidade e cultura brasileiras está relacionada a interesses de diferentes grupos sociais na sua relação com o Estado. Entendo que essa discussão sobre uma identidade nacional se apresenta como um debate antigo que dura até hoje, pois são tantas formas de ser brasileiro que dizer de uma identidade brasileira se torna quase que uma impossibilidade. Afinal, se "existe uma unidade em afirmarmos que o Brasil é 'distinto' dos outros países, o consenso está longe de se estabelecer quando nos aproximamos de uma possível definição do que viria a ser o nacional" (ORTIZ, 1994, p. 8). Não ignoro os discursos que fazem tensionamentos ao conceito de identidade brasileira, mas acredito que os investimentos feitos para o firmamento de uma imagem de nação, pela imposição de uma política da língua instaurada para a afirmação do português como língua oficialmente nacional (CAMPOS, 2006), entre outras coisas, possibilitaram que subjetividades atravessadas pelo mantra *sou brasileiro* fossem fortemente produzidas. Nesse ponto – o ponto em que a busca pela constituição de uma identidade nacional, uma identidade brasileira, se confunde com a experiência de ser surdo – surge o meu interesse em evidenciar os elementos que

possibilitaram a constituição de uma normalidade surda brasileira ao longo do Estado Novo. Desta maneira, o objetivo da pesquisa descrita nesta Dissertação é *examinar as práticas que operavam na constituição de uma brasilidade surda*. Por brasilidade surda quero dizer de uma normalidade surda almejada no Brasil e, ao tornar o foco deste trabalho a constituição dessa normalidade, assumo que possibilidade de produção de sujeitos aconteça em uma perspectiva que complexifica a própria noção de experiência – um investimento possível de ser feito a partir da trama dos saberes e dos modos de exercer o poder que operaram para conformar essa brasilidade surda.

Entendo que, para compreender esse processo da constituição de uma subjetividade, é necessário perguntar pela história das práticas, pelos seus pontos de emergência e pelas suas condições de possibilidade. Nas palavras de Dora Marín-Díaz (2012, p. 28), "trata-se de uma análise em perspectiva histórica para assinalar as condições de aparecimento e o caráter mutável e contingente das práticas produzidas pelos grupos humanos e orientadas para o governamento dos indivíduos por si mesmos". Nesse sentido, o conceito de *governamentalidade*[9] é de grande valia para este trabalho, pois ele possibilita entender como essas práticas que operam na constituição de uma subjetividade se organizavam a partir da racionalidade política do Estado Novo. Isto é, essa noção é empregada na Dissertação como uma grade de inteligibilidade pela qual olho para fazer uma leitura da constituição da brasilidade surda atravessada pela racionalidade política de um determinado tempo.

Para que isso fosse possível, o acervo histórico do INES se configurou como a grande oportunidade. A fundação do Instituto, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu no ano de 1856. Seu caráter histórico tem importância não apenas para o campo da Educação de Surdos no Brasil como também para a constituição dos grupos surdos no país. Deste modo, é possível dizer que muitas razões justificam o meu interesse pelo INES, mas o interesse, neste momento, apresenta um foco acadêmico, de pesquisa: a necessidade de evidenciar, em suas fontes documentais, práticas que operem na constituição de uma brasilidade surda.

III

Organizei esta Dissertação em duas grandes partes: *A experiência da surdez* e *A brasilidade surda almejada*. Essas partes foram planejadas de forma que mostrem os

[9] O desenvolvimento do conceito de governamentalidade pode ser encontrado ao longo do subcapítulo 3.2, intitulado *Pela ótica da governamentalidade* (p. 71).

caminhos percorridos e os deslocamentos realizados para atingir o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, foi preciso começar pela concentração de elementos que constituem a surdez a partir de uma perspectiva que a inscreve no conceito de experiência, para depois partir para a descrição dessa experiência no contexto espaço-temporal escolhido para a realização da análise, a educação de surdos brasileira durante o Estado Novo.

No primeiro capítulo, portanto, intitulado *Uma forma histórica de subjetivação*, demonstro como a experiência da surdez foi, ao longo da história, constituída e constituinte de subjetividades convenientes para algumas épocas. Para isso, articulo à discussão a importante noção de educabilidade atribuída aos surdos, que possibilitou e permanece possibilitando com que estes sujeitos sejam enquadrados na lógica da governamentalidade e subjetivados, ora como deficientes auditivos, ora como culturalmente diferentes, por meio de práticas em sua educação. No capítulo 2, *Surdez em verde e amarelo*, localizo a educação de surdos no contexto político e social do Brasil no final do século XIX e início do século XX. Ainda no mesmo capítulo, introduzo a discussão sobre a construção de uma identidade nacional, bem como descrevo os atravessamentos do Governo getulista que interferiram nas práticas que permeiam a educação de surdos. No terceiro capítulo, intitulado *Incursões teórico-metodológicas*, apresento as especificidades da pesquisa que opera numa perspectiva histórica e descrevo os procedimentos realizados para a busca e registro dos materiais selecionados para o empreendimento da análise. Além disso, nesse capítulo, aprofundo o conceito de governamentalidade em sua relação com a educação e, especificamente, com a educação de surdos, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Foucaultianos em Educação.

Na segunda parte da Dissertação, organizo a análise a partir de dois conjuntos de práticas identificados nos materiais: a *Formação de saberes sobre os surdos brasileiros* e a *Normatividade de comportamentos dos brasileiros surdos*. Ao olhar para essas práticas pela lente da governamentalidade, demonstro, fazendo uso dos conceitos de governamento e subjetivação como ferramentas operativas, como foi articulada, durante o Estado Novo, a constituição de uma normalidade surda brasileira conveniente para o governamento dos surdos como membros de uma população mobilizada a fazer do país uma nação moderna. Reforço que apesar de a primeira parte do trabalho não contemplar as análises desenvolvidas, ela se constituiu como uma parte analítica importante para a sustentação da tese. A partir da análise e da discussão desenvolvida na correlação dessas práticas com a conjuntura do projeto nacionalizador, articulo a tese de que os surdos não poderiam ser considerados estrangeiros em seu próprio país na medida em que o Estado investe e interfere nas práticas educacionais desses sujeitos a fim de incluí-los na malha governável.

PARTE I

A EXPERIÊNCIA DA SURDEZ

É a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redunda em um sujeito, ou melhor, em sujeitos.

– Michel Foucault (2004, p. 262)

1 UMA FORMA HISTÓRICA DE SUBJETIVAÇÃO

Na primeira vez em que se percebeu a ausência do sentido da audição no conjunto de características que compõem o humano, uma linha invisível demarcou a fronteira do lugar que por muito tempo seria ocupado por aqueles que passaram a ser chamados de surdos. Entendo essa linha como uma invenção histórica, que é tomada como natural e, algumas vezes, como inevitável na composição de um tipo específico de pessoa. Tratá-la, contudo, como uma invenção, para Nikolas Rose (2011, p. 13), "não é sugerir que nós somos, de alguma forma, vítimas de uma ficção ou de um delírio coletivo". As invenções, para o autor, não são ilusões; elas constituem as nossas verdades. Para o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1983), ao contrário, é possível entender que as verdades são sim ilusões, uma vez que, após seu longo uso, elas acabam parecendo "sólidas, canônicas e obrigatórias" (NIETZSCHE, 1983, p. 48). É importante estabelecer, contudo, que a pesquisa apresentada nesta Dissertação está fundamenta no entendimento de que as verdades são designações em comum possíveis no terreno da linguagem e que esta última, como produção humana, constitui construções que podem ser questionadas, problematizadas e desconstruídas. A linha que demarca as fronteiras da surdez, portanto, constitui muitas das verdades que circulam sobre os surdos e que impõem uma padronização aos modos diferentes pelos quais alguns indivíduos se tornam sujeitos da surdez. Ao vincular-me à perspectiva de que a "surdez é uma grande invenção" (LOPES, 2007, p. 7), não tenho intenção de dizer sobre a natureza de um corpo, mas sim da construção de olhares sobre o indivíduo que não ouve. Não nego, portanto, a possibilidade de existência – antes de saberes sobre a surdez serem produzidos – de pessoas que não ouviam, vivendo ou não em comunidade e compartilhando um mesmo sistema simbólico.

Entendo, contudo, que seja complicado apresentar a ideia de invenção para uma cultura ou para uma antropologia que, conforme Roy Wagner (2012), querem controlar uma realidade. De acordo com esse autor, a "ideia de que o homem inventa suas próprias realidades não é nova; pode ser encontrada em filosofias tão diversas quanto o Mut'tazila do islã e os ensinamentos do budismo, assim como em muitos outros sistemas de pensamento bem menos formalizados" (WAGNER, 2012, p. 11). No entanto, a palavra invenção aqui é usada de modo estratégico. Sobre o seu uso, concordo com Carlos Skliar (2004, p. 9): é uma "palavra justa, [...] que dá a pensar, [...] que dissemina outros sentidos acerca da questão do outro, da questão que é nossa em relação ao outro". A questão que coloco neste trabalho é uma questão em relação a outro, o surdo. Outro que é diferente de mim, uma vez que, em

minha condição ouvinte, independente da perspectiva sobre a qual entenderei a surdez, haverá sempre uma diferença produzida na relação que estabeleço com o surdo. A noção da invenção da surdez não está, portanto, referida a um único campo discursivo, uma vez que "todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente" (LOPES, 2007, p. 7-8). Esta Dissertação, que também atribui significados à surdez, não está acima disso.

Entendo que assumir a surdez como uma construção produzida na e pela linguagem é uma possibilidade a partir daquilo que se convencionou chamar de virada linguística. Conforme Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 13), as "consequências dessa virada são imensas. Ela estilhaça aos cacos e pluraliza não apenas *a* Linguagem, mas também *a* Cultura, e nos leva a falar em linguagens e em culturas". O filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1999), um de seus principais idealizadores, propõe que a linguagem não seja entendida como um veículo de representação da realidade, uma vez que, quando ela nomeia a realidade, a institui. A linguagem, pós-virada linguística, é entendida como inventora, construtora ou produtora da realidade. Com base nesses pressupostos, proponho entender a surdez como uma *experiência*, isto é, como uma forma histórica de subjetivação.

A formulação de uma filosofia da experiência foi um trabalho ao qual John Dewey (1979) se dedicou no início do século XX. Para tanto, o pragmatista estadunidense retornou às concepções de experiência e de razão formuladas por Platão e Aristóteles para explicar o antagonismo entre o conhecimento tido como verdadeiro e a experiência. De acordo com Dewey (1979), a filosofia foi induzida pelos gregos a partir do momento que estes começaram a evidenciar incapacidade em suas tradições – entendidas como experiência – para a regulação de suas vidas. Contrários aos costumes, os gregos procuraram outra autoridade para conduzir a vida e suas crenças e isso os levou "a pôr em claro antagonismo a razão e a experiência" (DEWEY, 1979, p. 303). Essas concepções possibilitaram também o antagonismo tão comum e atual entre a teoria e a prática, a inteligência e a ação, e o saber e o fazer; distinções que interferem em todo o pensamento subsequente acerca dos assuntos relacionados à educação. Nos séculos XVII e XVIII, no entanto, a experiência passa a ter outro *status*: para os reformadores modernos, a "razão, os princípios universais, as noções *a priori*, significavam formas vazias que precisariam ser enchidas pela experiência, pelas impressões sensoriais, com o fim de adquirirem significação" (DEWEY, 1979, p. 293). Mais tarde, a experiência passa a ser significada pelo empirismo filosófico moderno como um fenômeno intelectual e cognitivo, como um meio de adquirir conhecimentos. Diante de tais transformações pelas

quais passou a concepção de experiência, Dewey (1979) propôs uma nova filosofia da experiência, uma que não colocasse a experiência em oposição aos conhecimentos e às explicações racionais. Atribuiu, então, à natureza da experiência dois elementos: o elemento ativo e o elemento passivo. Em suas palavras, quando "experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências" (DEWEY, 1979, p. 152). A experiência, portanto, não acontece exclusivamente dentro do corpo e da mente, nem sucede do vácuo. É preciso de uma série de fontes que estão fora do indivíduo. Nesse entendimento, as experiências constituem a relação que o indivíduo estabelece com essas fontes.

No conjunto da obra do francês Michel Foucault é possível encontrar o termo "experiência" em diversas expressões: a experiência do próprio corpo, a experiência da loucura, a experiência da desrazão, a experiência onírica, a experiência imaginária, a experiência vivida, a experiência patológica, a experiência psicológica, a experiência literária, a experiência contemporânea, a experiência da sexualidade, a experiência da finitude etc. Embora não tenha sido estudada pelo filósofo, entendo que a experiência da surdez seja "singular, dotada de uma grande espessura histórica, e ao mesmo tempo governada por destinos individuais" (WIEVIORKA, 2002, p. 157), muito embora reserve *semelhanças de família* com as experiências anteriormente mencionadas. Aqui vale uma breve explicação sobre o conceito de semelhanças de família: de modo a esclarecer que não há uma essência da linguagem e sim um aglomerado de linguagens, Wittgenstein (1999) desenvolveu a noção de "semelhanças de família" para dizer sobre uma sobreposição de traços compartilhados entre diferentes linguagens. Uso essa noção para explicar que, embora a experiência da surdez se caracterize por diversas especificidades próprias a ela, esta é constituída por uma sobreposição de traços que compartilha com outras daquelas que também são possíveis de se nomear "experiência" na perspectiva foucaultiana.

O conceito de experiência, em um primeiro momento dos trabalhos de Foucault, conforme Edgardo Castro (2009), é utilizado com bastante proximidade ao conceito da fenomenologia existencial. Esse conceito abarca o entendimento de experiência como um lugar necessário para a descoberta de significações. O conceito de experiência adquire uma elaboração propriamente foucaultiana, entretanto, quando passa a ser entendido como uma forma histórica de subjetivação. Foucault (2006, p. 262) chamou de subjetivação "o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si". Nessa perspectiva, a experiência é constituída historicamente por um conjunto de

práticas por meio das quais os indivíduos são levados a olhar para si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos. A partir dessa virada na concepção, “Foucault criticará seus usos anteriores da noção de experiência” (CASTRO, 2009, p. 162), o que fica evidente no penúltimo curso que Foucault ministrou no Collège de France, entre 1982 e 1983, intitulado *O governo de si e dos outros*. Nesse curso, Foucault (2010) – além de se situar em relação à herança filosófica e problematizar o status de sua própria fala – procurou analisar o que chamou de *focos* ou *matrizes de experiência*. De acordo com o autor, essas matrizes podem ser analisadas na correlação de três eixos que constituem a experiência: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

É possível dizer que a matriz de experiência da surdez é constituída de alguns tons, concepções ou discursos que, ao longo de suas existências, tenham sofrido algumas modificações que me impedem de descrever essa experiência como se abarcasse um único e heterogêneo bloco de sujeitos. Para evidenciar que “sobre a materialidade do corpo com surdez há infinitas formas de subjetivação em operação” (LOPES, THOMA, 2013, p. 2), neste capítulo destaco o que podem ser duas noções que constituem a subjetividade resultante da matriz de experiência da surdez; dois diferentes modos como os surdos, historicamente, foram e são vistos pelos outros e por si mesmos. Não quero, com essa sistematização, estabelecer que estes sejam as únicas noções que constituem a matriz de experiência da surdez. Também não considero que tais noções sejam estanques, mas sim sobrepostas entre si e distinguidas ao longo de um gradiente. Sobretudo, entendo que essas noções podem coexistir em um mesmo tempo e espaço. A partir dessa possibilidade, consigo determinar de quais modos me aproximo e de quais me distancio para entender a conjuntura em que emergem as práticas de constituição de uma brasilidade surda.

Não tenho interesse, nesse sentido, em buscar uma origem dos entendimentos sobre a surdez. Isso seria uma tentativa fracassada de identificar um ponto no qual pudesse ter existido um entendimento puro e verdadeiro sobre os surdos. Em relação à questão da origem, Flávia Terige (1996, p. 170) escreve que essa ideia “remete ao ponto mítico em que algo começa a existir; afasta suas ocorrências anteriores e supõe sua identidade subsequente”. Trabalhar, entretanto, na perspectiva de procurar por pontos de emergência pode ser, em termos acadêmicos, mais frutífero. Isso porque, ao contrário da ideia de origem, a emergência, “além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá” (TERIGE, 1996, p. 170). Em acordo com essa possibilidade, penso que seja potente, para a discussão contida nesta Dissertação,

articular noções constitutivas das subjetividades resultantes da matriz de experiência da surdez que, de algum modo, estejam vinculadas ao que entendo como contextos de educabilidade surda. Explico.

O ideal de homem moderno tem como base o resgate da condição humana por meio de sua natureza educável, sua educabilidade. A natureza educável do surdo, segundo Maura Lopes (2004), é uma empreitada possibilitada pela conjuntura da Modernidade. Nesse ponto, é interessante retornar ao que Foucault (2000) propôs: entender a Modernidade mais como uma atitude do que uma época. Para ele, essa atitude pode ser entendida como o que os gregos chamavam de *éthos* e traduz "um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa" (FOUCAULT, 2000, p. 341-342). A partir disso, é possível entender que a educação dos surdos, e não só a deles, é colocada para os sujeitos da Modernidade como uma tarefa; a educação está no cerne desse *éthos* e deixa uma marca. Sobre essa marca, é interessante olhar para o trabalho desenvolvido por Carlos Noguera-Ramírez (2011) ao desenhar um mapa geral do vocabulário pedagógico moderno e da sociedade moderna. Na análise arqueogenealógica daquilo que denominou sociedade educativa, Noguera-Ramírez (2011, p. 20) declara que "a Modernidade, entendida como aquele conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII", possui uma profunda marca educativa. Nesse sentido, é possível localizar a escola, no contexto moderno, como uma conveniente instituição para o estabelecimento "da manutenção da ordem social e da classificação dos sujeitos de acordo com as normas criadas para se dizer desses" (LOPES, 2004, p. 33-34). Desse contexto, portanto, emerge uma noção de educabilidade até então não atribuída aos surdos. É importante, entretanto, desconstruir que tal atribuição estivesse, em primeira instância, embasada apenas por discursos de benevolência ou caridade. Atribuir capacidades intelectuais a esses sujeitos foi um acontecimento com respaldo, principalmente, de uma necessidade econômica: comprovar a capacidade de alguns surdos administrarem a herança de suas famílias nobres.

Para atender as demandas da nobreza com herdeiros surdos, seriam necessários preceptores com habilidades diferenciadas, que ensinassem essas pessoas a falarem, escreverem, calcularem, rezarem, assistirem à missa e a confessarem-se oralmente (SKLIAR, 1997). Um caso conhecido é o do Conde de Castilha, na Espanha, que precisou de um preceptor que conseguisse ensinar seus familiares surdos. O preceptor, portanto, necessitaria

estabelecer um código comunicativo em comum com os familiares surdos do Conde. O mais indicado ao trabalho foi Pedro Ponce de León, um monge beneditino pertencente ao Monastério de Onã, na Espanha. Um voto que pauta a conduta linguística dos monges facilita entender a proveniência de algumas habilidades atribuídas a esse preceptor para o trabalho com surdos. Conforme Lucia Reily (2007), alguns mosteiros ocidentais de ordens beneditinas instituíam, além dos três votos primordiais (pobreza, castidade e obediência), o voto de silêncio. Segundo as regras estabelecidas por São Basílio Magno, da Igreja oriental, no século IV d.C., o silêncio no período monástico "era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver". (REILY, 2007, p. 312). O voto de silêncio, no entanto, não impediu que a comunicação entre monges se calasse. A impossibilidade de se comunicar oralmente, ainda de acordo com Reily (2007), levou os monges a criarem um sistema de comunicação manual[10] que passou a ser mantido e difundido por todos os monastérios da ordem. Ao dominar um modo de estabelecer uma comunicação visual, Ponce de León conseguiu desempenhar o trabalho educacional com os familiares surdos do Conde de Castilha.

A atenção dada aos surdos se concentrava na boca e não nos ouvidos, evidenciando um foco dado à mudez. Nesse sentido, de autoria do padre espanhol Juan Pablo Bonet, *Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos*, publicado em 1620, é considerado o primeiro livro sobre educação de surdos no século XVII (ROCHA, 2008). Esses primeiros empreendimentos educacionais demonstraram, de acordo com Ana Claudia Lodi (2005, p. 411), "que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem". Aqui é preciso fazer uma reflexão: apesar da emergência da noção de capacidade atribuída aos surdos, estes estavam longe de serem considerados indivíduos normais. Contudo, estaria contida, nessa noção, a faísca da normalização dos surdos por meio da educação escolarizada. A normalização de surdos pode ser pensada como efeito das relações de poder exercidas em distintas instituições sociais, mas quero centralizá-la no lugar da escola. Não apenas por ser uma instituição comprometida com a educação, mas principalmente porque tomo a educação como mote para pensar as condições nas quais foi possível emergir um tipo de sujeito surdo universalizado; um sujeito que vive a

[10] Ressalvo que os sinais monásticos não são e não deram origem às línguas de sinais utilizadas pelos surdos. É possível, contudo, sugerir que a sinalização caseira utilizada pelos surdos ensinados por Ponce de Léon possa ter recebido influência dos sinais monásticos.

surdez de uma forma específica; uma forma marcada por traços distintivos da condição de ser surdo, pela vida em comunidade, pela relação com a cultura e com a educação. Nesse sentido, entendo a educação como Foucault (2012, p. 41) a definiu: “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com o saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Em outras palavras, a escola foi e continua a ser uma eficiente instituição que atribui, mantém e regula modos de ser e estar em sociedade.

No caso da educação de surdos, Lopes (2007, p. 85) reitera que toda “e qualquer proposta da escola de surdos, quando em operação, cria perfis aceitos para um determinado grupo em um determinado tempo, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas e econômicas de diferentes grupos culturais”. Deste modo, a escola passa a ser uma instituição que, historicamente, permite surdos conviverem em grupo, agindo sobre seus modos de se relacionar com os outros e consigo. É na escola que a maioria dos surdos aprende uma língua pela primeira vez. Isso acontece em função de muitas deles nascerem em famílias ouvintes que desconhecem e ignoram a possibilidade e a necessidade de uma criança surda se desenvolver linguisticamente. É na escola que os surdos passam a se identificar com seus pares, e é lá que lhes é concedida a possibilidade de viver a surdez de outros modos.

Para entender a constituição do entendimento que possibilitou os surdos a serem vistos e se verem como escolares, é preciso ir ao século XVIII. A educação de surdos escolarizada foi um acontecimento possibilitado pela conjuntura desse tempo, uma vez que, dessa época, emergem os empreendimentos para uma grande revolução na sociedade. A elite intelectual europeia, almejando a autonomia do homem, passa a desenvolver um projeto de investimento no poder da razão, com o fim de reformar a sociedade e, consequentemente, todo o conhecimento herdado da tradição medieval. Esse movimento conhecido como Iluminismo teve seu centro na França, onde – não por acaso – é iniciada a escolarização de surdos. Sobre o grande projeto civilizatório da Modernidade desenvolvido pelo pensamento iluminista, Sergio Rouanet (1993) descreve três conceitos tidos como principais ingredientes para se alcançar um mundo moderno. Conforme o autor, o primeiro ingrediente, a universalidade, estabelece que o projeto abrange todos os seres humanos, isso significa que ultrapassa as fronteiras de nacionalidade, etnia ou culturais; o segundo, a individualidade, está relacionado à noção de ser humano como pessoa concreta e não como membro de uma coletividade; e o terceiro, a autonomia, abarca o entendimento de que “seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material” (ROUANET, 1993, p. 9).

O princípio de universalidade do projeto da Modernidade, de algum modo, acaba por englobar os surdos, estes passam a ser entendidos como indivíduos aptos a desenvolver sua autonomia e, portanto, sua sobrevivência material. A materialidade da escolarização de pessoas surdas, nesse sentido, acontece a partir da fundação, na França em 1755, da primeira escola para ensino de surdos. Uma escola de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, hoje nomeado Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris[11]. O fundador desse Instituto, o abade Charles-Michel de l'Epée, percebeu que os gestos utilizados por crianças surdas poderiam ser uma ferramenta para educá-las. Essa percepção pode não ter acontecido por acaso: alguns anos depois da fundação da escola de l'Epée, em 1762, era publicada a famosa obra filosófica de Jean-Jacques Rousseau: *Emílio, ou Da Educação*. Nesse trabalho, que para Claudio Dalbosco (2011) é uma tese antropológico-epistemológica, Rousseau desenvolve a perspectiva de "que a criança, antes de ser racional é um ser sensível, que constrói suas relações com o mundo primeiramente pelos sentidos e só progressivamente desenvolve sua estrutura cognitiva" (DALBOSCO, 2011, p. 103). A crítica rousseauniana ao intelectualismo pedagógico da época sugere conhecer o mundo das crianças e tomar como ponto de partida sua organização corporal, sua estrutura sensitiva. Entender essa crítica possibilita compreender as razões pelas quais l'Epée, na atmosfera iluminista de seu tempo, se interessa pela comunicação dos surdos com o propósito de educá-los e principalmente com o propósito de eles passarem a ser entendidos como possíveis escolares.

A grade de inteligibilidade pela qual l'Epée lia o mundo não oferecia condições que lhe permitissem entender a comunicação em sinais como uma língua – esse entendimento só estaria disponível a partir da metade do século XX, como mostrarei na próxima subseção. Na medida, portanto, que aprendia a complexa comunicação gestual dos surdos, o abade passou a modificá-la, "criando sinais para representar todas as terminações verbais, os artigos, as preposições e os verbos auxiliares presentes no francês falado" (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 39). A noção de falta, nesse caso, permanecia e fundamentava o processo de normalização dos surdos, uma prática estreitamente relacionada à comunicação. Conforme, Ferdinand Buisson (1911), entretanto, l'Epée se baseava nas noções de língua materna e língua estrangeira para pensar seu projeto educativo. No verbete sobre a educação de surdos-mudos, de seu *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, Buisson (1911) afirma que l'Epée pensava que os

[11] Essa mudança no nome dos institutos de surdos, como mostrarei adiante no trabalho, pode servir como um "termômetro" para perceber a mudança na forma como as pessoas surdas são posicionadas nos discursos que as constituem sujeitos.

gestos naturais constituíam a língua materna dos surdos e que eles deveriam ser aprendidos pelos professores para que a comunicação pudesse ser estabelecida entre professor e aluno surdo. Em seguida, era preciso ensinar "o francês como uma língua estrangeira, mais exatamente através do método de tradução, para colocar o surdo-mudo em estado de correspondência com seu semelhante pela escrita" (BUISSON, 1911, p. 1917)[12].

Sobre essa questão da comunicação descrita por Buisson (1911), para possibilitar alguns tensionamentos, é interessante traçar um paralelo com o contexto contemporâneo da educação de surdos: no Brasil, a educação bilíngue sugerida e incentivada pelo Ministério da Educação – por uma lógica muito semelhante a de l'Epée – se baseia em conceitos como o de primeira e segunda língua para propor a inclusão de surdos em escolas regulares em que a maioria dos estudantes é ouvinte. Entretanto, conforme argumenta Tatiana Lebedeff (2004, p. 130), a língua de sinais, nesses casos, é "utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura". Assumir, portanto, que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos não necessariamente significa respeito pela diferença surda, mas pode compor um conjunto de práticas que constituem a normalização de surdos por meio da aquisição da língua oral em sua modalidade escrita. Esse argumento é parte do cerne da discussão que proponho nesta Dissertação sobre a constituição de uma normalidade surda brasileira, mas antes de aprofundá-lo, penso ser necessário retornar ao século XVIII para explicar a conjuntura das questões que envolvem a língua na educação de surdos.

De volta ao projeto educativo de l'Epée, é preciso compreender que sua metodologia de ensino ficou conhecida como mista, pois combinava a língua oral com o que na época era tratado como gestos ou mímica. Seu objetivo, entretanto, era alcançar a oralidade nos surdos. Em oposição a essa tendência educacional, a primeira instituição para surdos na Alemanha – fundada em 1778, pelo pastor Samuel Heinicke em Leipzig – apresentava uma metodologia de ensino focada apenas na oralidade. O debate entre os adeptos do método misto e os defensores do método oral se estende até os dias de hoje, mas teve seu ápice no Congresso Internacional de Educação para Surdos[13], realizado em Milão, na Itália, entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880. Esse famoso evento é tratado como símbolo da constituição de uma noção de deficiência que permanece em alta na Contemporaneidade. As subjetividades surdas,

---

[12] Traduzido por Thales Henrique Pimenta do original em francês, obtido pelo acervo do INES: "le français comme on enseignait alors une langue étrangère, c'est-à-dire par la méthode de traduction, pour mettre un sourd-muet en état de correspondre par écrit avec son semblable" (BUISSON, 1911, p. 1917).

[13] No relatório apresentado pelo inglês Arthur Kinsey (2011), o evento também aparece registrado como *Congresso Internacional de Professores de Surdos-Mudos*.

atravessadas pelos saberes clínicos sobre a surdez, dão margem às decisões tomadas no Congresso de Milão e instauram o que se convencionou chamar de deficiência auditiva, noção abordada a seguir.

1.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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

Não é possível afirmar que as primeiras formas de entender a surdez partiram de uma racionalidade científica, mas uma das formas mais comuns, e que permanece altamente aceitável na Contemporaneidade, é sustentada por saberes de ordem clínica. Como é possível ver, no artigo apresentado pelo médico E. Thompson (2011) no Congresso de Milão mencionado anteriormente, havia um forte investimento para associar diversos transtornos de saúde à surdez. Contudo, a percepção de que os surdos eram capazes de ingressar na esfera produtiva possibilitou à Medicina empreender infinitos recursos para minimizar ou até mesmo reverter os efeitos da surdez. No decorrer do entendimento de que a surdez precisava ser conhecida, administrada e controlada, emerge a deficiência auditiva, que, arrisco afirmar, é o entendimento mais difundido e o mais aceito entre todos os outros possíveis. A facilidade desse entendimento ser aceito pode ser relacionada à atitude de Modernidade sobre a qual escreveu Foucault (2000), que é fortemente regida por um regime de verdade científico.

Sobre os entendimentos acerca da deficiência auditiva, vale pensar nas possibilidades geradas a partir do trabalho desenvolvido pelo médico francês Jean-Marie Gaspard Itard, que atuou no Instituto de Paris antes do Congresso de Milão, durante 38 anos. As pesquisas de Itard se direcionavam para a cura da surdez, para a aquisição da fala e para o aproveitamento

do resíduo auditivo. No entanto, foi seu trabalho com Victor de Averyon[14], entre os anos de 1801 e 1806, que conquistou notoriedade mundial (SOUZA, 1998). Considerado uma criança selvagem, Victor foi adotado pelo médico que passou a se dedicar ao processo de transformação da *criatura* em um homem civilizado. O insucesso de Itard em fazer Victor se comunicar em francês fez o médico "supor que os órgãos da fala deveriam ser estimulados o mais cedo possível e que ensinar uma criança a falar era mais fácil que a um adulto" (SOUZA, 1998, p. 143). Em vinte anos de dedicação à oralização de surdos, no entanto, Itard percebeu que a imitação e precisão articulatórias não eram métodos suficientes para conquistar a fala oral nos surdos. O médico notou que eles não utilizavam a voz por conta própria, por mais treinados que fossem em identificar e reproduzir fonemas; "em vez disso, moviam sempre os dedos quando inquiridos como se quisessem primeiro sinalizar para depois tentar falar" (SOUZA, 1998, p. 144). A partir disso, Itard passou a ser considerado o primeiro oralista de sua época a admitir a importância dos sinais para os surdos realizarem associações com a fala. Algumas práticas fonoaudiológicas contemporâneas se assemelham a esse pensamento difundido pelo médico francês, sobretudo com o acontecimento da inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de graduação em Fonoaudiologia. Relações entre o uso da língua de sinais e os processos de normalização de surdos nas práticas fonoaudiológicas são identificadas por Betina Guedes (2010) em uma análise de ementas das disciplinas que abordam a surdez e os surdos em cursos de Fonoaudiologia e das bibliografias mais indicadas nesses cursos.

Entretanto, a utilização de sinais como uma ferramenta para alcançar a oralização dos surdos sofreu grande crítica no século XIX. O avanço da Medicina – diretamente relacionado à prevenção de doenças possibilitadas pela superlotação das cidades e pelas precárias condições de vida da classe operária naquele século – coloca esse campo de saber em um sólido patamar difícil de ser refutado. Os argumentos médicos, nesse sentido, foram fundamentais para a legitimação das decisões tomadas no Congresso de Milão que favoreceram o método oral puro. O evento, que reuniu representantes de institutos para surdos da Europa e da América do Norte, foi decisivo para a adoção de diretrizes que guiariam a educação dos surdos pelos, aproximadamente, cem anos seguintes. Ao fim dos seis dias de discussões acerca dos diversos temas abordados no Congresso, foram adotadas oito resoluções transcritas pelo eleito secretário da Seção Anglofônica do evento, Arthur Kinsey ([1880] 2011). Dentre essas resoluções, destaco a primeira:

---

[14] Victor foi um menino que, por volta de aparentes 12 anos de idade, foi encontrado em 1799, num bosque próximo ao povoado de Saint-Serin, no sul da França.

> O CONGRESSO:
> Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,
> *Declara:*
> Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (KINSEY, [1880] 2011, p. 4)

Entendo que os efeitos dessa decisão e das práticas oralistas reverberam na educação de surdos ainda hoje, não na obrigatoriedade da fala, mas nos modos como a língua oral em sua modalidade escrita pode ser dirigida e imposta aos surdos. No entanto, é crucial mostrar como o atravessamento do olhar clínico na educação de surdos contribuiu para conformar uma subjetividade constituída de noções de deficiência: como pode ser visto no artigo apresentado por Thompson ([1880] 2011) no Congresso de Milão, as práticas médicas diagnosticavam a surdez como contribuinte do desenvolvimento de uma série de doenças, sobretudo pulmonares, que poderiam ser evitadas se os surdos usassem livremente seus pulmões por intermédio do ato da fala. Os argumentos clínicos dão, nesse sentido, a sustentação para a defesa do método oral, "não visando apenas propósitos educacionais, mas sim objetivando uma melhora no nível de saúde entre os doentes" (THOMPSON, [1880] 2011, p. 135). Esse enlace entre educação e medicina produziram, no final do século XIX e início do século XX, as condições que possibilitaram, conforme Márcia Lunardi (2003), o surgimento do campo técnico-científico conhecido por Educação Especial.

Em sua análise das adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Juliane Morgenstern (2009) afirma que o campo da Educação Especial, em um dispositivo curricular de controle, opera diretamente "no gerenciamento dos alunos surdos, que, sendo tomados como indivíduos 'propensos' ao risco, passam a requerer medidas de contenção, de forma a prevenir possíveis perigos à sociedade" (MORGENSTERN, 2009, p. 42). Isto significa que a educação de surdos, ao ser inscrita no campo da Educação Especial, reverbera, mesmo em suas práticas contemporâneas, o entendimento de surdo como indivíduo a corrigir e normalizar. No entanto, naquele momento da história, era necessário oportunizar aos surdos a utilização de uma língua pela qual fosse possível governar, a língua da população. Nem sempre, contudo, os saberes médicos se mantiveram soberanos nas práticas de governamento. A emergência das ciências psicológicas, segundo Rose (2011), pode ser relacionada aos programas de gerenciamento de áreas crescentes da vida econômica e social nos territórios

nacionais políticos da Europa e da América do Norte do fim do século XIX e início do século XX. Conforme o autor:

> O que de fato caracterizava esses programas, no entanto, era a crença na necessidade e na possibilidade de gestão de certos aspectos da existência social e econômica através de maneiras mais ou menos formalizadas de calcular as relações entre os meios e os fins: o que precisava ser feito e de que forma a fim de alcançar este ou aquele objetivo. E sugiro que foi na relação com essa questão de calculabilidade que a moderna disciplina da Psicologia nasceu. (ROSE, 2011, p. 143)

Assim, se vê o deslocamento da influência médico-clínica na Educação Especial para dar lugar aos saberes *psi* em meados do século XX. De acordo com Menezes (2011, p. 24), esse "olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas". Para a autora, entretanto, operar com a noção de deficiência foi fundamental para que a educação passasse a analisar, observar, diagnosticar e identificar os sujeitos que precisariam ser submetidos às práticas de correção e reabilitação. A preocupação com as condutas, os pensamentos e as expressões assumidas como problemáticas ou perigosas foi, para Rose (2011), a condição de possibilidade para a emergência de uma noção de normalidade. Vale estabelecer, na discussão da noção de normalidade, a diferença dos mecanismos de *normação* e *normalização*.

A partir da perspectiva foucaultiana, a *norma* é entendida como um elemento que circula entre o controle da ordem disciplinar do corpo e a multiplicidade biológica. Conforme Lopes e Fabris (2013, p. 42), esse elemento "age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro dos limites locais e uns em relação aos outros". Para atuar no governamento, a norma opera com duas formas que coexistem em constante jogo de forças: a normação e a normalização. A primeira está relacionada aos dispositivos disciplinares e é constituída a partir de uma definição universal *a priori* de norma, que estabelece quem são os sujeitos normais e anormais (FOUCAULT, 2008a). No que interessa a este trabalho, a norma define quem é ouvinte e quem é surdo, quem é saudável e quem é doente, quem é eficiente e quem é deficiente para estabelecer uma normação. Ao contrário disso, a normalização parte dessas definições para estabelecer qual é a norma e tentar

aproximar as atribuições de normalidade consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis.

Essa é a lógica que sustenta a tentativa de transformar os ditos surdos-mudos em pessoas que não ouvem, mas que são capazes de falar e ler lábios. Isso ajuda a entender os motivos pelos quais é desencorajado o uso da expressão "surdo-mudo" no Congresso de Milão. Conforme escreve Kinsey ([1880] 2011, p. 87) em seu artigo apresentado naquele evento, mesmo após todos os entendimentos das dimensões físicas da condição de não ouvir, permanecia sendo usada a expressão "surdos-mudos, ao passo que, a maneira correta, seria apenas surdos". Evidentemente, a noção de sujeito surdo defendida pelo professor inglês não estava embasada em saberes de ordem sócio-antropológica, assim como a atual noção de sujeito surdo. O surdo não-mudo, nessa perspectiva, seria usado como uma evidência do sucesso do mecanismo de normalização.

A deficiência auditiva, aqui assumida como uma noção que constitui uma subjetividade resultante da matriz de experiência da surdez, ocupa em grande escala e extrema intensidade o período do Estado Novo, sobre qual descrevo com mais detalhes no capítulo 2. Essa noção de sujeito deficiente que precisa ser aproximado de um ideal de cidadão brasileiro se articula às práticas que constituem uma brasilidade surda almejada. Antes, contudo, de seguir para a constituição dessa brasilidade, penso ser importante explicar sobre a emergência da noção sócio-antropológica da surdez.

1.2 DIFERENÇA SURDA

A surdez como diferença é um entendimento que abarca um grupo de pessoas surdas mais restrito que os entendimentos anteriores. Nesse entendimento, é estabelecido que uma diferença constitui os surdos, uma diferença que possibilita outra posição de sujeito a eles. Essa posição se sobrepõe – em determinados espaços e tempos, mas não definitivamente – à lógica dos discursos clínicos em relação à surdez, e pode ser entendida como uma inversão epistemológica do lugar da deficiência auditiva. Essa perspectiva, para Anie Gomes (2011a, p. 130), "vem proteger, socorrer, subverter essa natureza deficiente da surdez", que por muito tempo esteve associada a uma noção de falta. O entendimento de surdo como diferente ressignifica e coloca o sujeito no âmbito do que é cultural. Como condição, a diferença surda tem afetado, sobretudo, a conversa educacional; ela é evocada quando se discute sobre o uso da língua escrita ou sobre estratégias de ensino que privilegiem o visual; pauta o debate entre

as políticas de inclusão e o movimento surdo; constitui argumentos contra o implante coclear; confere graus de legitimidade à cultura surda. Essa diferença instaura uma forma de vida surda.

Essa forma de vida surda permitiu que Owen Wrigley (1996) definisse a surdez como um país sem território geográfico; uma analogia interessante que o autor utiliza para explicar como características comuns à surdez atravessam "todos os limites de classe, gênero ou raça" (WRIGLEY, 1996, p. 12) e constitui os surdos como um grupo identitário cultural e linguisticamente diferente. Reunidos por sistemas de identificação em comum, tais como língua, identidade e comunidade, grupos de pessoas surdas estabelecem diferentes relações com as culturas, manifestando-se de distintas formas pelo mundo. Aqui vale dizer sobre o conceito de *deafhood*. De modo a ressaltar possibilidades, Paddy Ladd (2003) cunhou esse termo, não como apenas uma alternativa ao termo *deafness*, mas principalmente para captar e transmitir sistemas de valores historicamente transmitidos pelos grupos surdos. Em sua Tese de Doutorado, Gladis Perlin (2003) traduz esse conceito como *ser surdo*. Em nota de rodapé, a autora afirma que, entre os surdos, há um abandono da palavra surdez no que ela "representa com sua epistemologia de deficiência/doença" (PERLIN, 2003, p. 37), partindo-se "para o ser surdo na alteridade, diferença e identidades surdas" (PERLIN, 2003, p. 37). Embora concorde com essa perspectiva e me aproxime dela para pensar a surdez na Contemporaneidade, preciso argumentar o uso que faço da palavra surdez para referir essa experiência no período que analiso na Dissertação. Antes, contudo, proponho uma breve reflexão de cunho etimológico sobre as palavras *deafhood*, *deafness* e surdez.

Na língua inglesa, um estado de ser é indicado pelo sufixo *-hood*, tal como em *childhood* (infância) e *neighborhood* (vizinhança). Isso justifica a inteligente escolha de Perlin (2003) pela expressão *ser surdo*, ao invés de uma possível menos estética "surdância", para traduzir *deafhood*. Em relação à palavra *deafness*, seu sufixo *-ness* – ao contrário do sufixo *-less*, que indica falta ou ausência de algo – não carrega, em si, uma noção negativa, já que indica o estado ou a qualidade de algo como, por exemplo, em *happiness* (felicidade) e *fullness* (plenitude). A negatividade atribuída à *deafness*, portanto, parece querer incorporar a essa palavra uma essência epistemológica. Seguindo essa lógica, seria preciso atribuir a negatividade às raízes *deaf-* e *surd-*, pois são elas que guardam, em sua etimologia, um sentido de ausência e são elas a serem mantidas nas palavras que delas derivam. Em termos sociolinguísticos, contudo, isso seria inviável. Nesse ponto, concordo com Joan Scott (1995), a codificação dos sentidos das palavras é uma luta por uma causa perdida. Isso "porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história"

(SCOTT, 1995, p. 71). Ou seja, a surdez recebeu os sentidos de deficiência e doença a partir do momento que entrou em voga um regime de verdade embasado em saberes da Medicina, portanto não é possível sustentar a possibilidade de "represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas" (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nessas palavras, mas nas matrizes discursivas que transpassam por elas, são as matrizes que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez. Nesse aspecto, embora não esteja geograficamente localizada, é possível dizer que o país Surdez[15] sobre o qual escreveu Wrigley (1996) pertence a um território.

Território, nesse caso, é entendido como campo discursivo: um local de poder simbólico que, segundo Thomas Popkewitz (2011, p. 201), "nos permite focalizar a forma como discursos historicamente construídos em locais fisicamente diferentes juntam-se para formar uma plataforma a partir da qual a individualidade é definida". Refiro-me a uma possibilidade de entender que a forma de vida surda é constituída de discursos que a inventam, que a determinam histórica e socialmente. A minha opção pelo uso do termo surdez, portanto, está justificada principalmente no entendimento de que *deafhood* e *ser surdo* não abarcam a espessura histórica da matriz de experiência com a qual me envolvo na Dissertação. É importante reiterar, nesse caso, que não tenho intenção de ser contra a surdez entendida como uma diferença cultural e linguística produzida discursivamente. Não se trata também de discutir sobre a existência ou não de uma cultura surda. A possibilidade de realizar a pesquisa requer que a cultura dos surdos seja assumida como uma verdade. Entendê-la como uma verdade é que me permite problematizá-la, e para compreender, contudo, a constituição desse entendimento, penso ser necessário evidenciar algumas mudanças pelas quais passou a noção de cultura.

A formalização do conceito de cultura, tal como é conhecido hoje, se deu no século XIX, quando o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor sintetizou, na palavra inglesa *culture*, toda a estrutura que contempla os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes, ou quaisquer outras capacidades ou hábitos desenvolvidos pelos homens que constituem uma sociedade (LARAIA, 2009). Além de se opor à crença de que alguns costumes são adquiridos a partir de determinismos biológicos, esse conceito caracteriza toda a possibilidade de realização humana em uma única palavra e demarca a força do caráter de aprendizado da cultura. A partir de recorrências discursivas em entrevistas com sujeitos

[15] Refiro-me aqui à metáfora, mencionada anteriormente, feita por Wrigley (1996), que entende a surdez como um grande país sem território geográfico.

surdos, Gomes (2011a) identificou uma significação de cultura surda contrária a essa noção tyloriana de cultura. Segundo a autora, foi possível perceber "como o fator biológico aparece nas narrativas sobre cultura surda" (GOMES, 2011a, p. 128), de modo a conferir o sentido de algo inato aos surdos. Sobre essa significação, vale entender a relação antagônica posta entre natureza e cultura.

Conforme Terry Eagleton (2005, p. 10), a raiz latina da palavra "cultura" está em *colere*, que "pode significar qualquer coisa desde cultivar e habitar a adorar e proteger". Como um de seus significados de origem remete à "lavoura" e ao "cultivo agrícola", o conceito de cultura geralmente sugere uma relação entre o artificial e o natural, sobretudo quando o conceito é pensado pela perspectiva de que os meios utilizados para transformar a natureza derivam dela mesma. A esse respeito, Eagleton (2005, p. 12) estabelece que nadar "é uma imagem apropriada dessa interação, uma vez que o nadador cria ativamente a corrente que o sustenta, manejando as ondas de modo que elas possam responder mantendo-o à tona". Essa metáfora da relação entre cultura e natureza é inspirada em um trecho da última peça escrita pelo dramaturgo William Shakespeare, *A tempestade*, encenada pela primeira vez em 1611. O trecho trata da descrição que o personagem Francisco faz do naufrágio que acomete o filho do Rei de Nápoles, Ferdinando. Na peça, Francisco explica como o príncipe "cavalgou" o dorso das ondas na medida em que as águas o arremessavam para longe. Eagleton (2005), que é crítico literário, se inspira em tal descrição para metaforizar a noção de que a "natureza produz cultura que transforma a natureza" (EAGLETON, 2005, p. 12). Contudo, é válido alertar que a metáfora compreende um transporte de significados localizado no âmbito da poética, e que esse processo não acontece de modo neutro. Entretanto, nesse processo de transportação de significados, relações de força também são transportadas, o que confere a ele uma dimensão política (VEIGA-NETO, 2012). A metáfora do nado, carregada de significações e relações de força, contribui para desconstrução da ideia de uma natureza constante e imutável, o que causa impacto sobre o conceito de homem.

De modo a fazer emergir o conceito de cultura e afundar a perspectiva de homem uniforme, Clifford Geertz (2008) afirma que foi preciso que se levasse em conta uma possibilidade: a de que a definição de homem possa estar tão envolvida "com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita" (GEERTZ, 2008, p. 26). Tal concepção remete ao que se denominou como relativismo cultural: um princípio estabelecido nas primeiras décadas do século XX a partir da pesquisa antropológica de Franz Boas (2010). Esse princípio parte do pressuposto de que diferentes culturas se expressam de distintas formas; por isso, recomenda-se que as atividades humanas sejam interpretadas em seus determinados contextos. No caso

do relativismo cultural, esse contexto está fortemente associado às questões de etnia, de uma nação ou civilização. Com a noção de relativismo cultural, é possível perguntar se a surdez, quando entendida pela perspectiva da diferença cultural, pode ser associada a uma etnia, como sugere Wrigley (1996). Essa é uma questão que me inquieta e sobre a qual quero continuar refletindo.

Conforme Armand Mattelart e Érik Neveu (2004, p. 13-14), o deslocamento de uma "uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais" é possibilitado com a visibilidade conquistada na emergência de tais grupos no limiar do século XXI. Esse deslocamento, segundo os autores, é caracterizado por um fluxo de trabalhos e teorias sobre o estatuto contemporâneo da cultura.

> Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11)

O esmaecimento da epistemologia monocultural se torna mais perceptível a partir da produção de trabalhos que se encontram sob o rótulo de Estudos Culturais. Esses trabalhos podem ser pensados como a desconstrução de uma herança da pesquisa antropológica e uma busca de compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX. A cultura, nessa nova abordagem, deixa "de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36). A cultura, pós-virada cultural, deixa de ser singularizada e passa a ser pluralizada e, o mais interessante para este trabalho, adjetivada. Assim, no que se refere à diversidade cultural, as discussões contemporâneas não se restringem à cultura dos guaranis, à cultura dos povos esquimós ou à da tribo africana Himba, culturas de interesse de antropólogos do século passado. Isso significa que a ideia de diversidade cultural tem se multiplicado com a crescente possibilidade de se falar sobre culturas como a cultura popular, a cultura negra, a cultura gay, a cultura digital e a cultura surda.

Nos trabalhos sobre surdos, o uso que se faz dessa noção, de acordo com José Magnani (2007, s/p), "é esquemático, descritivo e sobretudo político". Para o autor, o uso de "cultura" não vai além de um nível pragmático, que apenas tangencia a discussão feita no

campo da Antropologia. Com intuito de buscar pela emergência do termo “cultura surda” em saberes oriundos do povo surdo, Gomes (2011b) evidenciou, a partir de entrevistas com líderes surdos, como esse conceito é estreitamente associado a uma essência surda. Ainda sobre essa questão, uma série de trabalhos vêm sendo produzidos, no Brasil, a partir do material empírico obtido por pesquisadores do GIPES para o projeto de pesquisa *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*. Além de contribuir para a divulgação das produções culturais das comunidades surdas, esse projeto buscou analisar e entender os processos de significação envolvidos nessas produções, bem como na circulação e no consumo dessa cultura. Dentre seus principais resultados, as pesquisadoras Lodenir Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lunardi-Lazzarin (2011, p, 25) destacam que as produções culturais surdas analisadas não apenas inferem na forma como vem sendo significada a cultura surda, como também que esses deslocamentos na forma de entendê-la “vêm produzindo subjetividades surdas convenientes para a contemporaneidade”. Apesar disso, Karnopp (2010, p. 159) constata que, no contexto educacional, “para muitas pessoas se torna irrelevante e, para outras, decididamente incômoda a referência a uma cultura surda”.

Ainda sobre a questão da cultura surda, uma caracterização é estabelecida a partir do que se considera serem valores culturais que constituem o comportamento dos surdos e o que eles acreditam, tais como a língua de sinais, as histórias, a literatura sobre surdos, o uso do olhar etc. (MAGNANI, 2007). Entendo esses valores culturais a partir da noção de marcas que constituem uma forma surda de ser. A noção de marcas é potente devido seu viés relacional: além de incluir a dimensão de traços materiais, as marcas são “impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84). Os marcadores culturais surdos, nesse caso, são fundamentais para que o entendimento de surdo como diferente se estabeleça, pois são elementos que unem os surdos e os fortalece como grupo. Para destacar esse processo, Vânia Chiella (2007) utiliza o conceito de experiência pessoal vivida e compartilhada. Conforme a autora:

> [...] há experiências compartilhadas por um grupo de pessoas que, ao produzirem e serem envolvidas por saberes sobre a condição de ser surdo, ao inventarem uma língua particular e, por fim, ao se subjugarem às próprias verdades criadas culturalmente sobre si, forja a surdez em uma experiência visual e o ser surdo como expressão de uma diferença étnica. (CHIELLA, 2007, p. 42)

Definido que não falo de qualquer diferença surda, mas de uma diferença culturalista que se faz da surdez, é preciso refinar o que entendo por diferença para que a discussão possa ser prosseguida. Deste modo, evito que a palavra "diferença" seja deixada em um grande poço de significados. Diante desse alargamento do conceito, Nicholas Burbules (2006) propôs algumas formas de repensá-lo na Educação, estabelecendo uma espécie de gramática da diferença. Para ele, "as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender" (BURBULES, 2006, p. 160). Assim, o autor realizou uma descrição de distintos significados atribuídos à diferença, e afirma não ter a pretensão de encerrá-los nas oito categorias[16] criadas para enquadrar os modos como percebe que o tópico da diferença tem sido abordado nas discussões.

Dentre as oito categorias estabelecidas por Burbules (2006), percebo que a oitava se aproxima do que tem se assumido por diferença surda. Todavia, assim como o autor, não quero encerrar a noção de diferença surda a este conceito, e sim estabelecer o lugar de onde a observo. Refiro-me à categoria que o autor chama de *diferença contra*, inspirada no conceito de diferença cultural do indiano Homi Bhabha. Essa noção de diferença está relacionada a grupos que se opõem às normas e crenças dominantes ou convencionais. Nas palavras do autor:

> A diferença contra é uma forma de crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela. Representa uma reação direta ao "pluralismo", no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma "oposição" às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação. (BURBULES, 2006, p. 177)

Tem-se o grupo compreendido por surdos que se declara diferente em oposição às normas estabelecidas a partir dos que ouvem. Os surdos, em comunidade, se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; eles invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda. Uma normalidade que, inclusive, define quem é e quem não é surdo, mesmo que não seja ouvinte. A partir da normalidade surda, regula-se uma identidade: uma identidade cultural que produz outra possibilidade aos surdos, que reinventa um modo surdo de ser. Nas palavras de Lopes (2007, p. 71), "é entre sujeitos

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

semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural". A comunidade é, portanto, fundamental para o processo de legitimação da diferença surda. Em narrativas de surdos acadêmicos analisadas por Vanessa Mello (2011), a ideia de comunidade aparece como inseparável do espaço da escola. Sobre essa estreita relação da comunidade com a escola, Harlan Lane (1992. p. 31) diz que, quando perguntados de onde são, "os surdos normalmente respondem recorrendo ao nome da escola [...] a qual foi por eles frequentada". Ou seja, a centralidade da escola, no discurso que institui a diferença por meio da comunidade e da identidade, passa a ser fundamental para que outras formas de regulação social sejam estabelecidas. A escola se evidencia importante, no que diz respeito à comunidade surda, na medida em que se percebe a existência do movimento de resistência à inclusão de surdos em escolas regulares. Um movimento que reivindica o direito de os surdos permanecerem em uma escola própria à sua diferença linguística; uma escola que, para eles, ofereça condições para a identidade surda ser constituída e a cultura surda preservada.

A ideia de ser surdo é contrária à ideia de ser deficiente auditivo. Enquanto a primeira é caracterizada como uma diferença cultural, a segunda está alojada no campo discursivo da medicina clínica, é terapêutica, reabilitadora. Mas é importante que se entenda que ambas noções são construções culturais. A distinção entre surdo e deficiente auditivo está determinada em documentos produzidos pelo movimento surdo, em textos legais e em trabalhos acadêmicos de perspectiva culturalista, e pode ser vista, a seguir, no quadro elaborado por mim.

Quadro 2 - A diferença entre deficiente auditivo e surdo

[...] o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva. (A educação que nós surdos queremos, 1999)
[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (Decreto nº 5.626, 2005)
O surdo tem *diferença* e, não, deficiência. (PERLIN, 2010, p. 56)

Fonte: criado pelo autor (2013)

A educação que nós surdos queremos é um documento elaborado por membros da comunidade surda que participaram do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1999. O documento estabelece uma série de propostas organizadas em três blocos: (1) Políticas e práticas educacionais para surdos; (2) Comunidade, cultura e identidade; e (3) Formação do profissional surdo. O segundo bloco propõe a definição acerca da identidade surda apresentada no quadro acima. Esse documento "foi entregue em ato oficial ao então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, após uma passeata de aproximadamente 2000 pessoas" (LOPES, 2007, p. 33); um feito do movimento surdo pela sua causa em prol do respeito à diferença surda. Esse feito pode ser pensado como uma condição de possibilidade para o primeiro documento legal que utiliza a distinção entre deficiente auditivo e surdo no Brasil, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse decreto regulamenta o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – pela Lei nº 10.436/2002 – como um meio de expressão e comunicação oficial no país, e estabelece uma série de providências para a educação de surdos como, por exemplo, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a definição de critérios para a formação do professor e do instrutor de Libras, a garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação por parte das instituições públicas de ensino mediante ao uso e a difusão da Libras. Para os fins do decreto, em seu artigo 2º consta a definição de surdo a partir da perspectiva cultural conforme se encontra no quadro acima. No entanto, o artigo atribui uma noção de causa e consequência à relação entre deficiência auditiva e identidade surda.

No âmbito acadêmico, a descrição da identidade surda, tal como pode ser vista no quadro, compõe a recente produção de autores que entendem a surdez a partir de uma perspectiva culturalista. Essa produção constitui os Estudos Surdos em Educação, que são definidos por Skliar (2010) da seguinte maneira:

> Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 2010, p. 30)

A inauguração dessa compreensão no que diz respeito aos surdos pode ser pensada a partir do trabalho do linguista estadunidense William Stokoe. Refiro-me a um marco linguístico utilizado como baliza de um antes e depois na história dos surdos: o reconhecimento da língua de sinais na década de 1960. “Em contraposição a Saussure – que acreditava que a língua de sinais se tratava de um sistema semiótico elaborado” (LOPES, 2007, p. 24), Stokoe, juntamente com seus colaboradores da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, identificou que a comunicação por sinais usada pelos surdos estadunidenses possuía características que sustentam o conceito de língua. Essa mudança de concepção linguística possibilitou condições para pensar os surdos como um grupo linguisticamente diferente e, portanto, culturalmente diferente, uma vez que o modo de se comunicar, o uso que se faz da língua, seja determinante no que diz respeito à identidade surda. Conforme Débora Campos e Marianne Stumpf (2012, p. 177), pertencer “à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra”. Essa afirmação complementa o que Augusto Schallemberger (2011) escreve sobre a situação em que os surdos exploram sua língua e seus traços identitários. Segundo o autor, essa situação pode ser entendida como “a própria construção da identidade e afirmação da cultura” (SCHALLEMBERGER, 2011, p. 118).

Paddy Ladd e Janie Gonçalves (2012) mencionam como os grupos surdos, na Contemporaneidade, podem ser compreendidos como sociedades coletivas que se empenham para manter o bem estar de todos seus membros por meio da preocupação com a língua e cultura. Acrescento a esse empenho a constante manutenção dos modos de ser surdo, mas entendo que essa não é uma tarefa exclusiva dos grupos surdos, ela acontece também a partir do atravessamento de outras relações de força, como as práticas oficiais do Governo. Nessa lógica, o recorte histórico da Dissertação, embora não contemple a forma culturalista de entender a surdez, compreende um conjunto de práticas muito semelhantes às dos grupos surdos contemporâneos. É por essa razão que considero importante tratar dessa noção culturalista aqui. Entendo que as práticas na educação de surdos, ao longo do período do Estado Novo, subsidiaram a possibilidade da surdez vir a ser entendida como uma diferença cultural, mas também entendo que a diferença cultural dos surdos é construída e regulada pelos mesmos aparatos do dispositivo de governamentalidade. De modo a tornar visível a conjuntura do período analisado, no capítulo seguinte, descrevo as principais características da educação de surdos no Brasil e da grade de inteligibilidade na qual essa educação era entendida no contexto da era Vargas com um acento nos empreendimentos do chamado Estado Novo.

2 SURDEZ EM VERDE E AMARELO

A emergência da educação de surdos escolarizada no país data o ano de 1855, quando o imperador Dom Pedro II recebeu um relatório[17] produzido por Edouard Huet[18], professor e ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Nesse relatório, Huet expõe seu interesse em fundar uma escola para surdos no Brasil. É importante evidenciar o protagonismo dos surdos na fundação de instituições destinadas à educação de surdos. Algo semelhante é possível de se ver na fundação da primeira escola de surdos da América. Em sua visita de estudos ao Instituto de Paris, em 1815, o reverendo estadunidense Thomas Hopkins Gallaudet convidou o professor surdo Laurent Clérc para criar a instituição. Em 1817, os dois, juntamente com o médico cirurgião Manson Gogswell – pai de uma menina surda – fundaram o Asilo Americano para Surdos em Hartford nos Estados Unidos (SACKS, 1998). Em relação a esse ponto, é interessante também pensar que muitos surdos alcançavam as expectativas esperadas ao longo de seu processo de normalização. Vários deles, os que mais se destacavam ao longo de sua formação nos institutos europeus, eram comumente contratados para trabalhar como professores nessas instituições. No caso brasileiro, entretanto, não é possível afirmar que o idealizador do projeto tenha sido uma pessoa ouvinte que contou com o apoio de um surdo, e sim o contrário, um surdo solicita apoio a um ouvinte e se torna o primeiro diretor da instituição.

A educação escolar, a partir da Independência do Brasil, se caracterizava pelas escolas de primeiras letras criadas com o objetivo de ensinar pobres brancos e livres a ler, escrever e contar. Essas escolas não possuíam intenção alguma de prover a continuidade da educação em outros níveis de instrução, e estavam baseadas na primeira e única Lei Geral sobre a Instrução Primária, que data o ano de 1827 (ROCHA, 2008). Esse é o contexto no qual, em 1856, é fundado o Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Ao longo de sua história, a instituição possuiu diferentes nomes que, conforme aconteceu com outras instituições destinadas à educação de surdos no mundo, denotam o entendimento em voga sobre surdez e respectivamente sobre surdos. A lista dos nomes da instituição brasileira,

[17] Conforme Rocha (2008), o relatório em língua francesa encontra-se em formato de carta e pertence ao acervo do Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

[18] Na literatura acadêmica, de modo geral, é comum encontrar “Ernest” como o primeiro nome de Huet. Trata-se de um problema, pois o professor francês sempre abreviou seu primeiro nome com a letra “E”. Opto por tratá-lo como Edouard com base em um dado apresentado por Rocha (2009): uma lista organizada por Huet em 1840, quando este ainda estudava em Paris, contendo apenas os primeiros nomes dos alunos que doaram recursos para a construção de um monumento à l’Epée. Nela é possível identificar dois de nome Edouard.

seguidos pelo período que ocuparam, foi elencada por Rocha (2009) e segue a seguinte ordem: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957-atual). O desaparecimento da palavra "mudo" em 1957 torna o instituto um lugar atual.

Para serem matriculados no Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, os alunos deveriam ter entre 7 a 16 anos e certificado de vacinação; permaneceriam na instituição ao longo de seis anos, tempo de duração do curso com foco no ensino agrícola. Observo que os limites da educação de surdos propostas para a criação do instituto brasileiro não se distinguiam da educação oferecida a ouvintes naquele tempo. Não se esperava mais do que a instrução primária para essas pessoas. Além disso, mais do que conteúdos escolares, conforme é possível perceber no contexto europeu e nos objetivos que fizeram esse tipo de educação emergir, a educação de surdos possuía um princípio fundante de reabilitação: tornar o surdo um sujeito capaz de se gerir e ser gerido.

Sobre o surdo que é gerido, que se gere e que gere, volto novamente para a condição surda do fundador do Instituto, que permaneceu diretor desde a data da fundação até o ano de 1861. Pouco se sabe sobre os motivos do afastamento de Huet. Conforme Rocha (2008), um documento datado do mesmo ano de seu afastamento descreve uma reunião da comissão diretora sobre a saída do diretor, que era justificada apenas em questões de cunho pessoal. Nesse documento, fica evidente que as responsabilidades da direção do Instituto não se concentravam no professor surdo. O destino do ex-diretor surdo é incerto, mas alguns "registros indicam que seis anos após sair da direção do INES, Huet estava no México fundando uma Instituição nos mesmos moldes daqui" (ROCHA, 2008, p. 34). É possível dizer que algo missionário marca o comportamento de Huet naquele tempo; algo que também pode ser visto naqueles que hoje militam para manter viva um forma de viver a surdez.

Para retomar à discussão da normalização dos surdos por meio da escola, proponho avançar duas décadas após a saída de Huet. No ano de 1881, um ano depois do Congresso de Milão, era publicado o *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*, de autoria de Tobias Rabello Leite[19], diretor do Instituto brasileiro durante vinte e oito anos. Empenhado em

[19] Tobias Leite, "médico sanitarista, foi o primeiro a observar, no Hospital dos Estrangeiros, o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro. Embora ligado ao Imperador Dom Pedro II, na passagem do regime imperial para o republicano, Tobias permaneceu diretor do Instituto no período de 1868-1896, em função de sua ligação com o líder republicano Benjamim Constant que foi o primeiro Ministro da Instrução Pública e por um período também foi diretor do Instituto de Cegos" (ROCHA, 2009, p. 39).

produzir materiais em português que subsidiassem o trabalho de professores de surdos no Brasil, Leite (1881) publicou, em 1871, um manual com lições de linguagem escrita, baseado na publicação francesa de J. J. Vallade Gabel. O médico sanitarista demonstrava ter uma forte influência de Gabel em seu trabalho, isso pode ser visto na citação que Leite (1881) faz das palavras do professor francês sobre os problemas da educação de surdos. Conforme consta no Compendio, os maiores desafios da educação desses sujeitos

> [...] não procedem da enfermidade desses pobres meninos, nem do abandono em que tenham vivido, e não provêm também das fórmulas singulares que os sinais mímicos dão ao pensamento, nem da fraqueza de suas faculdades intelectuais; não hesito em dizê-lo: estes obstáculos, reputados quase invencíveis, procedem de nós professores; é a tradição das falsas doutrinas, é a nossa preguiça que os levantam; nós não sabermos fazer-nos pequenos com os pequenos, simples com os simples, só queremos mostrar ciência quando apenas é necessário o bom senso; queremos levar luz à inteligência do menino antes de termos esclarecido suficientemente a nossa. (GABEL, s/d apud LEITE, 1881, p. XI)[20]

É interessante ver, nessa citação, como a noção de educabilidade opera para mostrar que, mesmo sob a lógica da deficiência e da enfermidade, os surdos podem ser normalizados e que o único obstáculo para alcançar esse objetivo está localizado na ausência de conhecimentos que fundamentem o trabalho do professor. É evidente também, nessa citação, o discurso moderno da busca por um conhecimento verdadeiro que possa, com um endossado sentido iluminista, "iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos etc." (VEIGA-NETO, 2007, p. 28). Sobre o conteúdo do compêndio, vale destacar o papel da disciplina que foi central para os objetivos da educação de surdos no Brasil e no contexto internacional: a Linguagem Articulada. O foco dessa disciplina era ensinar surdos a compreenderem o português falado e também a reproduzirem a língua, seja oralmente ou por escrito. Para tanto, eram empregadas técnicas da chamada desmutização, por meio de exercícios de respiração e vocalização, ginástica imitativa e leitura sintética dos lábios. Além disso, as palavras da língua eram apresentadas aos alunos por agrupamentos: nomes próprios, nomes de alimentos, nomes de objetos, partes do corpo, peças do vestuário, verbos, perguntas etc. Para o trabalho com a linguagem articulada, no entanto, era incentivado

[20] Como não pretendo desenvolver uma análise de cunho linguístico, para a fluência da leitura das citações de fontes documentais históricas como esta, e também dos excertos transcritos na parte analítica desta Dissertação, optei por adotar as regras que regem o último acordo ortográfico (2009) entre os países lusófonos.

que o professor aprendesse os chamados sinais naturais – entendidos, no Compendio, como uma linguagem natural que deveria ser aproveitada para a primeira educação na família – a fim de exercer, sobre o surdo, "uma grande influência moral, muito antes que ele esteja em estado de compreender o português e de exprimir-se nesta língua" (LEITE, 1881, p. 8). No entanto, o diretor recomendava que, na medida em que o surdo estivesse mais ou menos instruído na linguagem articulada, os sinais fossem sendo substituídos pela datilologia e, assim, fazê-lo se expressar por meio de palavras da língua portuguesa.

Dois pareceres publicados originalmente nas atas do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, que datam o ano de 1884, apresentam uma discussão sobre os objetivos da educação de surdos no Brasil. Em um deles, Leite (1884) pergunta qual a extensão que se deve dar à educação de surdos no país e imediatamente responde: o "fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras" (LEITE, 1884, p. 3). O diretor entendia que o Instituto deveria estar consonância com a educação destinada aos brancos pobres no Brasil. No outro parecer, produzido por um professor de Linguagem Articulada do Instituto, Joaquim José Menezes Vieira[21], é possível perceber uma crítica ao sistema educacional da época:

> Restituir a uma sociedade de analfabetos alguns surdos-mudos sabendo ler e escrever de que vale e para que serve? Unicamente produzir nos pais o desgosto por verem perdido precioso capital de tempo e no educando dar uma linguagem que poucos compreendem. (VIEIRA, 1884, p. 4)

Embora sejam antagônicos sobre as especificidades da educação de surdos, os dois pareceres dão "uma pista importante para a compreensão da projeção nacional que assumiu o Instituto ao longo dos vinte e oito anos" (ROCHA, 2009, p. 45) da gestão de Tobias Leite, a profissionalização dos surdos. De acordo com Madalena Klein, a profissionalização dos surdos, nos primórdios do Instituto, compreendia "um caráter predominantemente assistencialista [...] de modo a inserir os alunos no meio produtivo para que assim pudessem se sustentar" (2004, p. 90). No entanto, a profissionalização do surdo, com o objetivo de torná-lo produtivo e sustentável, se assemelha aos objetivos do projeto moderno de sociedade, sobre o qual mencionei no capítulo anterior. Essa questão pode ser pensada em relação a um

[21] "Menezes Vieira nasceu em São Luís do Maranhão, em 1848. Estudou Humanidades em sua cidade natal e Medicina no Rio de Janeiro. Especializou-se em otorrinolaringologia no ano de 1873, defendendo a tese Da Surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra" (ROCHA, 2009, p. 44).

conjunto de características que podem ser atribuídas à experiência da surdez tais como a necessidade de transcendência, a vontade de independência, a importância da superação etc.

Grande parte dessas práticas educacionais empreendidas no Instituto permaneceram no início do século XX, mas recebem outro tom na medida em que se aproximam da era Vargas. Antes de descrever a cena política e social desse período histórico e suas implicações na educação dos surdos, no subcapítulo seguinte realizo uma breve discussão sobre o conceito de identidade e a relação estabelecida entre a questão da identidade nacional, uma noção fundamental para entender a conjuntura do Estado Novo e a necessidade de constituição de uma brasilidade surda.

2.1 IDENTIDADE NACIONAL E INTERPRETAÇÕES DE BRASIL

Para continuar a discussão sobre a constituição de uma brasilidade surda durante o projeto nacionalizador da era Vargas, que tinha como objetivo incutir uma identidade nacional na população, é fundamental delimitar o que entendo por identidade e como ela se estabelece em operação com a noção de nacionalidade. Deste modo, assumo a noção de identidade a partir da perspectiva pós-estruturalista que não a entende como uma categoria essencial, natural, fixa ou necessária, mas como algo contingente, constituído nas relações sociais, de modo que possa mudar e se multiplicar. Essa noção me ajuda a entender que é nas relações que constituímos a nós mesmos e inventamos os outros. Lopes (2007) afirma que a identidade é produzida a partir do que falamos sobre os outros. Para a autora, “aquele que é diferente de mim [...] é produzido a partir daquilo que falo sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades” (LOPES, 2007, p. 23). Ao escreverem especificamente sobre a constituição de um *éthos surdo*, Lopes e Adriana Thoma (2013, p. 19) descrevem a identidade como “uma invenção que permite aos sujeitos barganharem direitos e espaços, porém não [...] suficiente para definir todos aqueles que politicamente se declaram surdos”. Nessa perspectiva, a identidade pode ser entendida como algo que reduz a compreensão das formas de vida, que reduz os entendimentos de diferença.

Proponho pensar a identidade, neste trabalho, como esse algo que busca reduzir a diferença e unificar compreensões sobre os outros. Sílvio Gallo (2010) escreve sobre essa relação com o outro baseado na filosofia sartriana, na qual o outro, ao contrário de como acontece na filosofia cartesiana, adquire destaque. Segundo o autor, na filosofia sartriana, é

por meio do outro que um eu pode vir a ser. Nesse caso, ao mesmo tempo em que o outro "é aquele que me faz ser, ao capturar-me com o olhar, ele é aquele que rouba meu ser, ao transformar minha subjetividade em objetividade" (GALLO, s/a, p. 4). Nessa concepção, a descoberta da identidade está colocada na objetivação.

Do mesmo modo, portanto, que entendo a identidade surda como uma tentativa de descrever de modo reduzido as distintas formas de viver a surdez, a identidade nacional é uma tentativa de tornar una a diferença que circula por um território. Assim, um conjunto de características culturais distintas é agrupado em uma mesma matriz discursiva para dizer de uma nacionalidade. Ao se preocupar em como as identidades culturais nacionais se afetam ou se deslocam pelo processo de globalização, Stuart Hall (2005) se fundamenta no argumento do cientista político estadunidense Benedict Anderson de que a identidade nacional é uma comunidade imaginada. A partir disso, ele aponta que a

> [...] formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2005, p. 49-50)

No instante em que a cultura nacional cruza com o modo de vida surdo, é preciso empreender um conjunto de práticas que deem conta de construir em indivíduos surdos a identificação com a unidade nacional. É nesse choque entre a nação e a experiência da surdez que emergem os esforços para alfabetizar surdos na língua vernácula, baseados em um conjunto de saberes que mobilizam adaptações nos modos de conduzir a conduta desses sujeitos sem afastar os pressupostos idealizados pelo sistema educacional nacional. Nessa relação entre a identidade imposta e a diferença de difícil captura, é possível se perguntar pela constituição da brasilidade, pelos modos como essa identidade nacional tenta traduzir um modo de ser cidadão brasileiro, um modo de pertencer à população deste Estado. Elí Fabris (2005, p. 75) afirma que para responder essas questões "é preciso que pensemos sobre como, no Brasil, as memórias do passado, incluindo o episódio de seu 'descobrimento', por exemplo, foram contribuindo para inventar aquilo que hoje entendemos como identidade brasileira".

Para dizer como a história brasileira foi empreendida de uma forma determinista, Ortiz (1994) escreve como os intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX utilizaram os parâmetros raça e meio para fundamentar a epistemologia da interpretação da história do Brasil. Conforme o autor, os estudos do crítico e historiador de literatura brasileira Sílvio Romero dividiam os brasileiros entre habitantes das matas, das praias e margens de rio, dos sertões e das cidades. Esses estudos, juntamente com os trabalhos de outros pioneiros das Ciências Sociais no Brasil – que possuíam uma formação europeia e estadunidense – como o médico psiquiatra Nina Rodrigues e o engenheiro Euclides da Cunha, foram construindo noções de uma identidade nacional considerada inferior às identidades nacionais da Europa. Diante disso, os esforços para branquear a identidade brasileira foram a base para o estabelecimento de uma cultura de eugenia no país.

Contrária a essa interpretação social do Brasil, tem-se a construção de uma identidade brasileira fusionada na mestiçagem de três raças: branca, indígena e negra (ORTIZ, 1994). O fortalecimento dessa construção pode ser associado ao trabalho do escritor Gilbero Freyre. Conforme José Reis (2000), Freyre faz uma defesa e um elogio, em sua obra, à colonização portuguesa no Brasil. Contudo, é interessante entender que a formação estadunidense de Freyre teve interferência alemã por meio dos trabalhos do antropólogo Franz Boas, que não concordava com o determinismo biológico e, como já mencionei anteriormente, incluía o fator cultural para pensar a relatividade dos valores em diferentes culturas. Deste modo, para Freyre, as problemáticas que comprometiam a eficiência da população brasileira na virada do século não deviam ser atribuídas à miscigenação, como vinha acontecendo, mas sim a uma monocultura latifundiária. Seu argumento versava sobre a ideia de que a miscigenação foi um acontecimento vantajoso para a formação do brasileiro, para um ideal de homem moderno que vive nos trópicos, caracterizado pela etnia europeia, mas com sangue de negro ou índio. Nessa perspectiva, Freyre acreditava que “se o brasileiro sofre de uma inferioridade física, não se deve atribuí-la à raça ou à mistura de raças, mas à desnutrição e à sífilis, além de outros vícios [...] São razões históricas, portanto, corrigíveis, e não razões biológicas, irrecorríveis” (REIS, 2000, p. 73).

Com a revolução da década de 1930, mudanças são geradas no quadro político do Estado que desejava consolidar o próprio desenvolvimento social. Deste modo, as teorias raciológicas se tornavam desnecessárias para as urgências do ideal de nação que precisava ser construído. Nesse momento, a miscigenação passa a ser uma positividade: o “que era mestiço torna-se nacional” (ORTIZ, 1994, p. 41). É nesse período que a questão da identidade nacional passa pela relações de poder exercidas pelo Estado. Conforme Ortiz (1991, p. 51),

como há uma incipiência na indústria cultural nessa época, “toda discussão sobre integração nacional se concentra no Estado, que em princípio deteria o poder e a vontade política para a transformação da sociedade brasileira”. Nessa transformação do que é ser brasileiro, o projeto nacionalizador ganha força e interfere nas práticas da educação. Segundo Eneida Shiroma, Maria de Moraes e Olinda Evangelista (2000, p. 17), uma “concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma das condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino”. Nesse ponto, a criação do Ministério da Educação e Saúde, tida como uma antiga reivindicação de educadores e intelectuais brasileiros, possibilitaria alcançar o objetivo de estabelecer um ensino adequado à modernização almejada no país, bem como o de orientar e regular a nova nacionalidade que precisava ser constituída na população.

> O projeto de nacionalidade articulado a essa política educacional modernizante parecia estar mais sintonizado com os propósitos do governo no período. De fato, no início dos anos de 1930, não só os intelectuais, políticos e educadores defensores desse projeto exerceram influência e ocuparam cargos na burocracia estatal, abrindo e ampliando seu espaço de atuação política, como suas propostas encontraram ressonância em vários dos discursos de Vargas e de Francisco Campos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 22)

Na esteira da “revolução brasileira”, a interpretação do Brasil feita por Sérgio Buarque de Holanda ganhava destaque. Nessa interpretação, o pensamento brasileiro começava a incluir negros, índios, mulheres e pobres – esses sujeitos passam a ser integrados à sociedade brasileira que se queria para o futuro com o argumento de que o “Brasil não teria futuro excluindo a sua própria população do gozo dos direitos da cidadania” (REIS, 2000, p. 118). Os surdos, nesse sentido, não escapariam dessa grande adesão de diferentes tipos de pessoas à cidadania brasileira. Seria preciso trabalhar sobre esses sujeitos para constituir neles a noção de pertença ao país, de modo que estes pudessem ser governados a partir de suas subjetividades. Sobre a relação entre a produção de uma cultura nacional e a educação de surdos, é importante contextualizar a conjuntura desse período que ficou conhecido como era Vargas. Detenho-me na descrição dos contextos da educação de surdos na relação com o Governo getulista no subcapítulo seguinte.

2.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ERA VARGAS

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

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

Os surdos podem falar;
São, de certo, iguais a nós;
Compreendem pelo olhar:
Aos surdos não falta a Voz.
Avante, Mestres, avante!
Com orgulho prazenteiro,
Lidemos, a todo instante,
Pelo surdo brasileiro!
(CAMPOS, 1961)

Essas são as três primeiras estrofes do *Hino ao Surdo Brasileiro*, escrito por Astério de Campos (1961)[22] em homenagem a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro promovida pelo então Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES. Embora não possa ser localizada historicamente na era Vargas, essa campanha, criada para comemorar o primeiro centenário do Instituto em 1957, apresenta resquícios do forte projeto de nacionalização empreitado duas décadas antes, durante a ditadura do chamado Estado Novo. O objetivo da campanha era "promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o Brasil, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos" (ROCHA, 2008, p. 93). Chamo atenção para a importância de descrever, na letra do *Hino ao Surdo Brasileiro*, um surdo que não necessariamente é mudo, pois pode aprender a falar e, consequentemente, ser normalizado.

[22] A letra completa do *Hino ao Surdo Brasileiro* pode ser encontrada no livro "O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos" (ROCHA, 2008, p. 96). O autor da letra, Astério de Campos, foi professor no Instituto.

Uma importância que também passa a ser promovida no próprio nome do Instituto que abandona, no ano em que inicia a campanha, a expressão “surdo-mudo”.

A necessidade de demarcar o viés normalizador da educação de surdos pode ser relacionada ao retorno, na década de 1950, das filosofias e das práticas embasadas no método oral puro, que tem como foco a articulação da fala e a leitura labial. Ângela de Brienza, uma professora argentina com experiência profissional no *Instituto de Ninas Sordo Mudas de Buenos Aires*, foi contratada em 1952 para ministrar a disciplina de Didática Especial do Surdo Mudo no curso Normal oferecido pelo INES. Os argumentos dessa professora giravam em torno de um ideal de nacionalização, ela defendia “que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicarem na língua que os caracterizavam como filhos de um país” (ROCHA, 2008, p. 30). Argumento em consonância com os planos do Governo getulista empreendidos no Estado Novo.

Sobre esse famoso período compreendido entre 1937 e 1945, Dulce Pandolfi (1999) defende a necessidade de tê-lo como uma referência obrigatória para refletir sobre as estruturas, os atores e as instituições presentes no país hoje. Nas palavras da autora, poucas “fases da história do Brasil produziram um legado tão extenso e duradouro como o Estado Novo” (PANDOLFI, 1999, p. 9). Com base no que apresentei acima, percebo que as práticas realizadas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos - INSM conformam com as inúmeras transformações mencionadas por Pandolfi (1999). Evidenciar como essas transformações refletiram no Instituto possibilita entender a emergência de saberes e de formas de exercício do poder que configuram um modo de ser surdo brasileiro.

Para entender a conjuntura da educabilidade surda ao longo período que ficou conhecido como era Vargas, é interessante retornar às condições na qual esse Governo foi possibilitado. O fim do período conhecido como República Velha ou Primeira República, no Brasil, acontece a partir de um golpe militar empreitado, no ano de 1930, por um movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul. Esse golpe despôs o presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, instaurando um Governo ditatorial representado na pessoa de Getúlio Vargas. Usufruindo poderes quase ilimitados, o Governo getulista deu início a um intenso plano de modernização do país; entre os primeiros feitos desse plano, destaco a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde, que mais interessa à temática desta Dissertação. A criação desse Ministério coloca a educação como uma das principais dimensões estratégicas para o fortalecimento do Estado e é, a partir daí, que é gestado o movimento de padronização e nacionalização do ensino.

Como mencionei no capítulo anterior, esse período concentra grandes feitos desenvolvidos pelo plano da Modernidade, sobretudo, ele abarca uma intensidade de saberes e exercícios de poder sobre a vida da população. A respeito dessa questão, Kamila Lockmann (2013, p. 216) afirma que talvez seja possível "dizer que o período da Primeira República serve de condição de possibilidade para que uma biopolítica – entendida como uma política da vida humana – possa se consolidar na década de 1930". Conforme a autora, a biopolítica em efetivo funcionamento durante a era Vargas foi possível a partir das modificações nas formas de governar a população durante a Primeira República. Para tanto, a instauração de um regime de verdade científico se tornou fundamental porque "permitiu construir alguns conhecimentos técnicos sobre a população e exercer, sobre esta, mecanismos de controle político-biológico" (LOCKMANN, 2013, p. 216). Os efeitos desse regime de verdade para a surdez podem ser pensados com a ampla divulgação, na década de 1920, dos trabalhos de reeducação auditiva dos médicos otologistas Armando de Paiva Lacerda e Henrique Mercaldo. O sucesso desses trabalhos levou Armando Lacerda a ser nomeado diretor do INSM.

Responsável pela Página de Educação do Diário de Notícias na época, a poetisa Cecília Meireles publicou uma série de crônicas, em 1931, sobre a visita que realizou ao Instituto. Em seus textos, de acordo com Rocha (2008), fica evidente o apoio da poetisa ao novo diretor do INSM, uma vez que ambos se identificavam com os ideais escolanovistas. O movimento de reforma do ensino conhecido como Escola Nova emerge no final do século XIX, mas se torna substancial na primeira metade do século XX. A proposta nuclear desse movimento, conforme Cristiano Giorgi (1992, p. 21), foi "descentralizar o ensino do professor para centrá-lo no aluno (ou, mais de acordo com a sua terminologia, no 'educando')". Os princípios da Escola Nova ficam evidentes com as reformas que aconteceram a partir do novo diretor. Rocha (2008) escreve que a gestão de Armando Lacerda inicia com o objetivo de uma grande reorganização do INSM. Além do problema da ocupação de inúmeras repartições públicas nas instalações do Instituto, havia também uma forte pressão da Aliança Nacional das Mulheres para que meninas surdas tivessem acesso à educação oferecida na instituição.

Embora esta Dissertação não opere de forma central com as questões de gênero[23], considero importante chamar atenção para elas. O desaparecimento, em 1874, da expressão "para ambos os sexos" no nome do Instituto faz dele um espaço educacional exclusivamente masculino. A justificativa dessa decisão se encontra em um parecer publicado originalmente

[23] São exemplos de pesquisas que discutem as relações entre gênero e educação e gênero e educação das mulheres, os trabalhos de Guacira Louro (1987), Fúlvia Rosemberg, Edith Piza e Thereza Montenegro (1990).

nas atas do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro[24], que datam o ano de 1884. O parecer foi escrito pelo diretor do Instituto na época, o médico Tobias Leite (1884), e estabelece o seguinte:

> A surda-muda não educada não causa à família e à sociedade os males que causam os surdos-mudos. A razão é óbvia: criada no conchego da família, da qual nunca se afasta, habituada desde a tenra idade aos misteres e trabalhos domésticos, contida até certo ponto pelos exemplos das pessoas do mesmo sexo, da mesma idade, não afronta a moral, não ataca a propriedade, nem se entrega aos vícios. (LEITE, 1884, p. 5)

Apesar do Instituto, desde a criação, estar aberto à matrícula de surdas e de surdos, essa não era uma característica comum em instituições de ensino no século XIX. A normalização do Instituto aos padrões convencionais foi estabelecida pelo diretor Tobias Leite. Como um homem em compasso com seu tempo, ele defendia que as surdas "deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto permaneceriam até o primeiro mênstruo, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo" (ROCHA, 2008, p. 43). A situação das mulheres, no entanto, ganha outro tom no início da era Vargas. Em 1934, é promulgada a nova Constituição, que prevê, além do voto secreto, o voto feminino; também estabeleceu que o ensino primário passaria a ser obrigatório e propôs diversas leis trabalhistas que possibilitariam à Getúlio Vargas o título de populista.

O fim do chamado Governo provisório deu início ao então instaurado regime democrático, no qual Vargas é eleito presidente por voto indireto. Com o novo Governo constitucional, o clima político no Brasil fica intenso, pois a população se mobilizava a partir de dois movimentos com conotações ideológicas bastante distintas: "a Ação Integralista Brasileira (AIB), nacionalista e antiliberal, e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), nitidamente de oposição a Vargas e que congregava socialistas, comunistas, católicos e nacionalistas" (PANDOLFI, 1999, p. 9-10). Diante da revolta comunista, a ANL é declarada pelo governo getulista como ilegal, uma vez que boa parte da classe média brasileira apoiava a ideia de um Governo fortalecido que espantasse a imposição do comunismo no país. Com o apoio militar, esse pretexto possibilita outro sucesso político do Governo getulista, o golpe de

[24] O Congresso de Instrução do Rio de Janeiro não chegou a ser realizado, mas as atas das reuniões para a organização e os pareceres sobre diferentes questões, incluindo a *Educação dos surdos-mudos*, foram publicados em 1884.

1937 que dá início ao Estado Novo e ao seu estratégico plano de nacionalização. Lira Neto (2013) descreve uma solenidade realizada em uma grande cerimônia que marca o início do plano de nacionalização:

> Vinte e duas jovens, trajando vestido branco, conduziram em fila indiana as tradicionais bandeiras estaduais para junto de uma pira acesa no meio da praça. Uma a uma, as flâmulas foram depositadas sobre as chamas, para serem incineradas, em sacrifício ao nacionalismo unitário e indissolúvel. (NETO, 2013, p. 313)

Essa solenidade aconteceu na "primeira de uma série de cerimônias espetaculosas que, ao reunir multidões e apelar para uma profusão de símbolos patrióticos, dariam o tom e comporiam a estética do novo regime" (NETO, 2013, p. 312). O Estado Novo, como um novo regime com feições ditatoriais, pode ser caracterizado pelo fortalecimento do Estado por meio de ações nacionalistas, anticomunistas e autoritárias. Seu início marca o INSM com a suspensão das aulas por durante quase cinco anos, que é justificada pelo início das obras de ampliação do Instituto. Ao longo do período de obras, algumas atividades foram mantidas para dar conta de poucos alunos que, por não terem onde ficar, permaneceram na instituição (ROCHA, 2008). Essa lacuna nas atividades do Instituto no início do Estado Novo é acrescentada como mais uma justificativa à minha necessidade de expandir as fronteiras do período analisado nesta Dissertação.

O fim do mandato de Vargas, em 1945, marca também a saída de Armando Lacerda da direção do INSM. O novo presidente eleito, General Eurico Gaspar Dutra, suprime o registro do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), em 1946, com aprovação do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional. Um detalhe sobre vida do diretor do Instituto ajuda a entender seu afastamento da direção do Instituto. Conforme Rocha (2008), Armando Lacerda pertencia a uma família de políticos, alguns deles associados ao PCdoB e ao senador Luis Carlos Prestes. A proibição do comunismo levou o diretor a abrigar, na Biblioteca do INSM, comunistas clandestinos e até mesmo Prestes. Antigos membros do Partido Comunista declaram que muitas reuniões do PCdoB foram realizadas no Instituto naquele período (ROCHA, 2008). Ao ser denunciado, Lacerda é exonerado com o argumento de ter desempenhado uma má gestão da direção do INSM. É interessante também articular outro acontecimento que não está compreendido como dentro do contexto da era Vargas, mas que pode ser relacionado às questões políticas daquela época. Em 1950, por meio de eleições

diretas, Vargas retorna à Presidência da República, como candidato do Partido Trabalhista do Brasil (PTB). Dois dias após as eleições – na gestão do diretor Mello Barreto, ligado ao Partido Social Democrático (PSD) – os alunos do INSM fazem uma rebelião. A notícia veiculada na edição de 6 de outubro de 1950 do jornal O Globo levanta algumas hipóteses:

> Os internos do Instituto de Surdos e Mudos, em Laranjeiras, quando se recolhiam, ontem à noite, aos seus alojamentos, se revoltaram e passaram a depredar as instalações do prédio. Os amotinados só se renderam com a intervenção da Polícia Especial. Os motivos da rebelião ainda não estão esclarecidos, havendo a versão de que o movimento sofreu a influência de professores que professam ideologia comunista. No local colhemos outra versão: os alunos teriam cometido os desatinos como regozijo pela vitória que Getúlio Vargas está conseguindo nas urnas e também como manifestação de hostilidade ao diretor do estabelecimento, Antônio Carlos de Melo Barreto, prócer do PSD. (O Globo, 06/10/1950 apud ROCHA, 2008, p.84)

É interessante reforçar que essa, que pode ser a primeira manifestação de surdos brasileiros documentada, acontece em um momento de tensão política no país. Entender que os surdos não estavam alheios à cena política é perceber que a condição de ser surdo não conferiu, naquele tempo, um status de alienação aos surdos. Essa manifestação também reforça a noção de pertencimento a uma nação. Nessa situação, os surdos parecem não ocupar o lugar de *estrangeiro em seu próprio país*, expressão às vezes utilizada em trabalhos acadêmicos sobre educação de surdos[25] e até recorrente em textos midiáticos. Em relação à hipótese de manifestação de hostilidade ao diretor, é importante destacar que muitos membros do PSD apoiaram a candidatura de Vargas nas eleições de 1950. Como consequência dessa rebelião, alguns alunos foram suspensos e Mello Barreto foi exonerado de sua função de diretor do Instituto. De modo a tentar apurar esses acontecimentos, o Ministério da Educação criou uma comissão. Dentre os membros dessa comissão estava a Prof.ª Ana Rímoli de Faria Dória, que se tornou a primeira mulher a dirigir o Instituto, em 1951 (ROCHA, 2008).

A segunda parte desta Dissertação é reservada para a descrição densa das práticas que permeavam o Instituto nesse período. Portanto, evitei descrever, neste capítulo, os saberes e os exercícios de poder que, articulados às práticas do Estado Novo, constituíram uma

[25] Não me refiro a trabalhos que discutem sobre a aquisição de uma segunda língua por parte dos surdos com base em estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mas a trabalhos que adotam a noção de estrangeirismo para significar a condição de ser surdo em um mundo pautado por normas audistas como, por exemplo, Douglas Bayton (1996), Harlan Lane, Robert Hoffmeister, Bem Bahan (1996), Gladis Perlin (2003), Vilmar Silva (2008).

brasilidade surda almejada naquele tempo. Antes, contudo, de seguir para essa descrição, assumo ser necessário apresentar as especificidades do trabalho alicerçado na perspectiva histórica e as fontes documentais que utilizei para empreender a análise, bem como as ferramentas teórico-metodológicas que utilizo para pensar a constituição dessa normalidade surda brasileira. Dedico, portanto, o capítulo seguinte, a essas questões.

3 INCURSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

> É uma tese foucaultiana que todas as maneiras como consigo pensar em mim mesmo como pessoa e agente é algo que foi constituído dentro de uma rede de acontecimentos históricos. (HACKING, 2009, p. 99)

Para poder pensar a constituição de um brasilidade surda, não posso abnegar o esforço de pensar a experiência da surdez em uma perspectiva histórica. Isto é, não posso rejeitar acontecimentos anteriores que possibilitaram as condições nas quais essa normalidade é constituída. Neste capítulo, portanto, pretendo explicar como desenvolvo o trabalho de historicização da educação de surdos no Estado Novo. Historicizar, nesse caso, "significa colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo" (POPKEWITZ, 2011, p. 181). Ou seja, assumo que não tenho a intenção de contar a história da educação de surdos, e sim de evidenciar saberes e formas de exercício do poder que possibilitaram que os surdos fossem narrados como diferentes a partir de sua relação com a escolarização.

Conforme mencionei na apresentação desta Dissertação, a possibilidade de realizar um trabalho de historicização da experiência da surdez no Brasil vai ao encontro do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, uma instituição que não apenas é referência para a educação de surdos no país, como também se estabelece como uma rica fonte histórica para pesquisas na área da surdez. Ainda sobre essa questão, é importante destacar a dificuldade de produzir pesquisa historiográfica a partir de produções surdas. Antes do advento das tecnologias digitais, as fontes se encontram limitadas às línguas orais em sua modalidade escrita como forma de registro. Entretanto, há um vasto material acerca da surdez e, especificamente, acerca da educação de surdos disponível para pesquisa no acervo histórico do INES.

Ao perceber que as fontes mantidas no acervo histórico do Instituto seriam úteis para a realização da pesquisa, precisei definir meu recorte histórico, o que viria a ser uma grande dificuldade. Em minha formação inicial, não tive oportunidades de aprender sobre o trabalho historiográfico. Esse foi um tipo de conhecimento do qual precisei me apropriar muito recentemente, e do qual permaneço me apropriando, na leitura de referências sugeridas por colegas vinculados, de algum modo, à História, por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e por minha orientadora. Em meio a leituras e orientações, percebi

que, de modo geral, na literatura acadêmica, encontramos produções que recitam a história da educação de surdos, narrada a partir de grandes eventos, estabelecendo uma macro-história da surdez. Mas como fazer diferente? Como buscar, no passado, por elementos que me ajudassem a contar uma história da educação de surdos que ainda não foi contada?

Seria preciso buscar pelo passado nas fontes, mas em quais fontes? Nesse caso, percebi a falácia de associar a ideia de espontaneidade à etimologia da palavra *fonte*. Conforme Eliana Lopes e Ana Maria Galvão (2010), essa palavra vem do latim *fons-tis*, termo usado para se dizer da água batismal ou do lugar onde se batiza. Para as autoras, "tanto *source* como fonte e *fuente* contêm uma dimensão de origem e também de surgimento, o que se relaciona a uma ideia de espontaneidade" (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 66). A inquietante busca por esses elementos me fez entender que

> [...] as fontes da operação historiográfica não têm um caráter espontâneo, pois o material [...] está ao mesmo tempo disponível e indisponível. As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas; [...]. Mas elas estão também indisponíveis: é preciso que alguém vá atrás delas, e um historiador só faz isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema de pesquisa. (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 66)

Apesar de não ser um historiador, precisei ir atrás de fontes para buscar outras formas de contar uma história na educação de surdos. Uma vez de posse dessas fontes, tornou-se necessário compreender como operar com o material. Nesse caso, a historiadora Sandra Pesavento recomenda a redução da escala de análise, pois assim é possível "analisar situações, específicas ações individuais, acontecimentos precisos, redes capilares de relações" (2000 apud CARDOZO, 2010, p. 86). Desse modo, decidi que a utilização da abordagem da *micro-história* para desenvolver minha pesquisa seria fundamental, uma vez que o uso dessa abordagem

> [...] tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas, ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. (LEVI, 1992, p. 158)

Adoto a micro-história como abordagem da pesquisa, porque entendo que os documentos disponíveis no acervo do INES são de natureza diversa. Isto é, não são apenas fontes oficiais, institucionais, mas também fontes que contam sobre professores, funcionários e alunos do Instituto que, embora anônimos para a história da educação de surdos, protagonizaram o contexto histórico no qual se localizam as práticas que analiso. Deste modo, e sabendo que a pesquisa jamais restituirá *o que realmente foi* a educação de surdos, delimitei que tipos de documentos me ajudariam a trabalhar com o meu interesse investigativo: diários de classe, relatórios de professores, atas de reuniões, pareces descritivos, produções de alunos, planos de aula, regimentos do Instituto, livros de ocorrências etc. Contudo, antes de tudo isso, seria preciso obter autorização do INES para a realização de minha pesquisa com o material disponível no acervo. Descrevo esse empreendimento no subcapítulo que segue.

3.1 NO ACERVO HISTÓRICO

Em contato com a direção do INES, via correio eletrônico, fui informado que, embora a biblioteca estivesse em reforma, meu acesso ao acervo havia sido autorizado para a realização da pesquisa. No entanto, quando cheguei ao Instituto para conhecer o acervo e iniciar a busca pelas fontes documentais nos arquivos, descobri que, pelo motivo da reforma, o acervo ainda se encontrava encaixotado. A grande problemática dessa situação foi que, para não causar maiores transtornos, não consegui ter noção da dimensão do acervo. Por não conseguir visualizar sua totalidade, acabei por não delimitar um recorte temporal para a realização da primeira busca do material. Em meu planejamento inicial, havia optado por não delimitar as balizas históricas antes do reconhecimento da composição do acervo. Deste modo, a atual direção do INES, que também é responsável pelo acervo, sugeriu possíveis documentos que poderiam interessar a mim, localizados nas caixas em que o acervo estava guardado, bem como documentos que já se encontravam em formato digital. Na ocasião, sugeri a possibilidade de consultar documentos que pudessem me mostrar práticas, sobretudo, práticas pedagógicas dos professores do Instituto. Alguns excertos dos documentos selecionados foram coletados por meio do preenchimento de uma tabela com especificações como “caracterização do documento”, “prática descrita (excerto do documento)” e “destaques observados”. Além disso, alguns documentos foram fotografados, sem utilizar o recurso do *flash* para não danificar o material.

Ao longo desse primeiro período em que estive em contato com os materiais do acervo do INES, pude consultar uma diversidade de documentos que ajudaram a estabelecer um recorte investigativo, o Estado Novo. A partir desse contato com os materiais consultados na primeira saída-de-campo, organizei os documentos em duas categorias: *Documentos sobre a educação de surdos*, compreendendo materiais que tivessem como foco a educação de surdos em sua totalidade, embora muitos deles usarem o Instituto como referência; e *Documentos de organização do INES*, compreendendo materiais que servissem de modo a organizar o trabalho no Instituto. O quadro abaixo lista os documentos que consultei durante a primeira semana que passei no Instituto.

Quadro 3 - Primeiros materiais consultados no acervo do INES

Documentos sobre a educação de surdos	**Documentos de organização do INES**
1881 - Compendio do Diretor Tobias Leite	1909 - Regimento Interno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos
1884 - Parecer de Tobias Leite na 26ª Questão do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro	1911 - Regulamento do Instituto Nacional de Surdos
1884 - Parecer de Menezes Vieira na 26ª Questão do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro	1912, 1913, 1915, 1917, 1920, 1921 - Diários de Classe de Linguagem Articulada
1911 - Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, de Ferdinand Buisson	1944 - Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos
1989 - Linguagem de sinais – "As mãos também falam" (vocabulário de sinais)	1959, 1961, 1968, 1969 - Diários de Classe de Artes Aplicadas, Artes Plásticas e Educação Artística do curso Normal
1997 - Entrevista com professora das décadas de 1930 e 1940 (material audiovisual)	1959 - Diário de Classe de Anatomia e Fisiologia do curso Normal
	1968 - Diário de Classe de História do Brasil do curso Normal
	1969 - Diário de Classe da 1ª série, Fundamental Oral

Fonte: criado pelo autor (2012)

É importante reiterar que esses documentos não constituem o *corpus* da pesquisa. No entanto, alguns deles foram de grande valia para que eu compreendesse algumas práticas anteriores ao Estado Novo que eram empreendidas na educação de surdos. Além de terem contribuído para a delimitação do recorte histórico ao qual me detenho, considero importante

apresentar tais documentos, nesta Dissertação, de modo a contribuir com um possível inventário informal dos acervo do INES. Uma maneira de fazer com que outras pessoas, caso leiam este trabalho, conheçam uma pequena parcela das possibilidades de pesquisa a serem empreendidas a partir do acervo do Instituto.

Como mencionei na apresentação, a delimitação do recorte histórico se deu a partir de um desses primeiros documentos consultados, a Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de 1944. Esse documento apresenta o Decreto-Lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre a finalidade do Instituto. Nesse texto legal, que faz com que minha atenção se volte para a conjuntura da era Vargas, fica registrado que o INSM passa a ser um órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde, criado no início do Governo getulista. Nesse sentido, empreendi uma nova saída de campo ao Instituto para realizar uma segunda busca de materiais, desta vez com um recorte temporal delimitado: o período do Estado Novo, com um certo grau de tolerância às suas fronteiras. Essa tolerância em relação às fronteiras do Estado Novo se justifica pelo fato de que a biblioteca do Instituto ainda estava em reformas quando retornei para a segunda busca, de modo que as fontes permaneciam encaixotadas. Novamente, portanto, precisei contar com o apoio da direção do INES para selecionar algumas fontes que pudessem me ajudar a olhar para a constituição de uma brasilidade surda – uma normalidade sobre a qual suspeitei a partir da imersão no primeiro conjunto de materiais que consultei. Assim, foram disponibilizadas para mim cinco fontes documentais que podem ser vistas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Materiais do recorte histórico

Título da fonte documental	**Especificação e ano de publicação**
Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo	Manual escrito pelo diretor Armando de Lacerda (1934)
Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos	Relatório escrito pelo diretor Armando de Lacerda (1937)
O Instituto Nacional de Surdos-Mudos	Reportagem de Adalberto Ribeiro para a Revista do Serviço Público (1942)
“Vamos falar”: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras	Manual produzido pelos professores Léa Paiva Borges Carneiro e Jorge Mário Barreto (1946)
Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de setembro de 1940	Relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1948)

Fonte: criada pelo autor (2013)

A obtenção e o manuseio desses materiais não se deu uma única vez e sim ao longo de uma semana de visitas ao Instituto[26]. No primeiro dia, após a explicação do meu interesse pelo período do Estado Novo, foram separados, para mim, três documentos digitalizados que compreendiam tal período: *Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1937), com 35 páginas; *"O Instituto Nacional de Surdos-Mudos" – reportagem de Adalberto Ribeiro* (1942), com 23 páginas; e *"Vamos falar" – Cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (1946), com 63 páginas. A minha vontade era aproveitar meu tempo no Instituto para consultar fontes que não poderiam sair do acervo histórico pelo motivo de ainda não estarem digitalizadas, pois uma cópia digital das fontes pode ser acessada em qualquer lugar a qualquer momento. Contudo, a orientação da coordenação do acervo foi que eu explorasse esses documentos digitalizados antes de consultar alguma fonte impressa. Essa orientação foi mantida no segundo dia de visita ao INES, quando retornei solicitando mais fontes para serem consultadas, pois a direção não possuía disponibilidade, naquele momento, para selecionar, nas caixas em que o acervo estava mantido, outras fontes do período escolhido.

No terceiro dia, retornei ao Instituto e foi-me entregue o manual *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo* (1934), com 23 páginas, escrito pelo diretor Armando Lacerda apresentado no capítulo anterior. Assim como na primeira saída-de-campo, foi preciso manusear tal material com o cuidado, registrando elementos que chamavam a minha atenção na mesma ficha que utilizei na ocasião da primeira busca. Também adotei o método de fotografar cada página do manual sem utilizar o recurso do *flash* para não danificar o documento. Como era muito difícil ter outro encontro com a responsável pelo acervo e solicitar mais documentos, optei por finalizar o trabalho naquele dia e retornar no dia seguinte para buscar mais. No quarto dia de visita ao INES, foi-me disponibilizado o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre *Os Surdos-Mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de Setembro de 1940* (1948), com 25 páginas. Realizei o mesmo procedimento com esse documento: consultei suas páginas, registrando em minha ficha elementos que chamaram minha atenção em um primeiro olhar e, em seguida, fotografei todas as páginas sem a utilização de *flash*.

Ao finalizar o registro do material, encontrei-me novamente com a direção que avisou-me que no dia seguinte, último dia disponível para realizar visita ao Instituto, aconteceria uma paralização geral de professores na cidade do Rio de Janeiro. Por esse motivo e com receio

[26] Todo o processo ao longo dessa e da primeira semana de visitas ao Instituto foram transcritos em meu diário de campo, o qual utilizei para retomar alguns acontecimentos e descrever esses procedimentos.

dos protestos que estavam acontecendo na cidade e que poderiam acontecer com mais veemência nesse dia de paralisação, a direção recomendou que eu não retornasse ao Instituto no dia seguinte. Deste modo, dei por encerrada minha busca pelas fontes no acervo histórico do INES. Lamentei não ter consultado mais fontes, mas considerei importante respeitar as decisões da responsável pelo acervo e também diretora do Instituto. Considerei também que as fontes obtidas nessa segunda saída-de-campo, seriam suficientes para desenvolver a pesquisa de modo satisfatório, pois se tratam de documentos ricos e detalhados, que descrevem muitas das práticas que desejava analisar.

Como pode ser observado, três desses materiais ultrapassam os limites do período que se denominou Estado Novo, compreendido entre 1937 e 1945. Entretanto, entendo que a conjuntura desse período já era gestada, e refletia nas práticas do Instituto, desde o início da era Vargas, do mesmo modo que permaneceu marcando várias práticas empreendidas nos anos seguintes ao seu considerado término. O que quero dizer é que não opero, neste trabalho, com a noção de período estanque, limitado a grandes eventos oficiais que marcam a história. Não trabalhar com essa noção implica entender que as práticas que analiso na Dissertação não são exclusivas de um Governo representado na figura de um determinado personagem histórico, mas sim relacionadas a um dispositivo de governamentalidade que abrange mais do que esse Governo. Essa discussão é fundamental para que seja entendida a grade de inteligibilidade pela qual leio a constituição de uma normalidade surda brasileira, portanto, concentro o desenvolvimento do conceito de governamentalidade, e a sua relação com os conceitos-ferramentas – governamento e subjetivação – que me ajudam a empreender a análise da pesquisa no subcapítulo seguinte.

3.2 PELA ÓTICA DA GOVERNAMENTALIDADE

Entendo que adotar uma perspectiva teórico-metodológica foucaultiana me ajuda a pensar a constituição de uma normalidade surda brasileira, uma vez que Michel Foucault, ao longo de sua obra, se preocupou, de modo geral, com a problemática do sujeito. De acordo com Rosa Fischer (2012), muitos estudiosos da obra foucaultiana, em diversos países e aqui no Brasil, vêm mostrando como as teorizações proferidas por esse autor, em livros, cursos e entrevistas, oferecem múltiplas ferramentas, tanto teóricas quanto metodológicas, mas também temáticas, para as pesquisas no campo da educação. Ao descrever as peculiaridades do trabalho que opera na perspectiva foucaultiana, Fischer (2012, p. 26) afirma a necessidade

de “problematizar, nos diferentes campos de saber, o que vivemos no presente; [...] os modos dispersos pelos quais nos tornamos a diferença que hoje somos”. Essa é uma questão que se relaciona diretamente com os objetivos desta Dissertação. No primeiro capítulo, mostrei como os surdos se identificam e são identificados como diferentes na Contemporaneidade. Este trabalho, orientando-se pelo exame das práticas que constituem uma normalidade surda brasileira no Estado Novo, busca responder um fragmento do caminho percorrido para que os surdos se tornassem a diferença que são agora. Nesse caso, é importante entender que o sujeito se relaciona com dois outros pilares da obra foucaultiana: poder e saber. Esses pilares possibilitam que se pergunte pelas verdades que se constroem sobre os surdos e pelos modos pelos quais eles vieram a ser sujeitos dessas verdades.

O conceito de saber, na obra foucaultiana, está diretamente relacionado à arqueologia. Saberes como a história natural, a gramática, a medicina, a economia etc. são objetos da arqueologia. Esses saberes dão lugar aos discursos considerados científicos. Para Foucault (1995), o saber pode ser compreendido na delimitação das relações entre aquilo que se pode dizer em uma prática discursiva, isto é, o domínio dos objetos; o lugar no qual o sujeito pode ocupar para dizer desses objetos, ou seja, as posições subjetivas; o campo de coordenação e subordinação dos enunciados no qual os conceitos são definidos, aplicados e transformados; e as possibilidades de utilização e apropriação dos discursos. Entende-se, na perspectiva foucaultiana, que há um apoio e um reforço mútuo entre saber e poder. Nessa perspectiva, a análise do poder está inscrita na luta pela oposição a tudo que ligue o indivíduo a si mesmo, assegurando sua submissão aos outros (CASTRO, 2009). Em relação ao exercício do poder, vale explicar como Foucault (1988) propôs entender essa noção. Nas palavras do autor, para uma análise em termos de poder, é preciso compreendê-lo,

> [...] primeiro, como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 102-103)

Essa noção de poder é fundamental em uma análise dos modos de se constituir sujeito surdo brasileiro. É importante entender, contudo, que não tenho pretensão de apenas

parafrasear Foucault, mas tomar como emprestadas suas ferramentas e as lentes pelas quais ele analisou os problemas de seu tempo.

> Embora seja relevante a aplicação de seus conceitos e formulações em pesquisas que buscam problematizar fenômenos de nossa realidade educacional, acredito também ser de primordial importância que pensemos *com* ele, tomando-o como intercessor privilegiado para nossas próprias inquietações, para os nossos próprios problemas. (GADELHA, 2009, p. 174)

Utilizar a perspectiva de Michel Foucault, portanto, não implica fazer uma leitura rígida de sua obra, mas sim, como escreve Sylvio Gadelha (2009, p. 174), implica explorar as "possibilidades abertas por seu pensamento, por suas investigações e seus achados". Seguindo esse conselho é que sou levado a perguntar: como ver a regulação da conduta dos surdos brasileiros para que eles se sintam e assumam uma identidade brasileira? Como mostrar essa regulação? Essas são questões centrais para deter este subcapítulo aos modos pelos quais algumas práticas operaram na constituição de uma normalidade surda conveniente para o Estado Novo. Sobre as práticas de subjetivação, é importante estabelecer que as entendo também como objetivação. Ou seja, assumo a perspectiva foucaultiana de que o sujeito se torna objeto de saber e de poder para si e para os outros. Para entender esses modos de mudar as pessoas e, nesse caso, os surdos, é preciso considerar a possibilidade de agir sobre a ação dos outros e de agir sobre suas próprias ações. Trata-se de considerar a experiência da surdez entendendo que, nela, o sujeito surdo é objetivado para si mesmo e para os outros por meio de procedimentos precisos de governamento dos surdos.

Na esteira dessa discussão, penso ser necessário demarcar, antes de aprofundar alguns conceitos, uma questão terminológica sobre as palavras *Governo*, *governamento* e *governamentalidade*. De modo a não causar confusão, a palavra "Governo" é grafada, neste trabalho, com inicial maiúscula para marcar que faço referência à instituição do Estado que assume a ação de governar sobre uma população. O segundo termo, *governamento*, é sugerido por Alfredo Veiga-Neto (2002) para traduzir uma noção foucaultiana expressa pela palavra francesa *gouvernement*, e que é comumente traduzida para o português como "governo". Assume-se, nessa perspectiva, que governar consiste em conduzir condutas. Para Foucault (2008a, p. 255), a "conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida". Nesse sentido, Peter Miller e Nikolas Rose (2012) afirmam que

o modo mais potente de agir sobre os outros é aquele que transforma as pessoas no nível de sua subjetividade. Nas palavras dos autores:

> [...] você pode regular os outros, enleá-los em uma rede de códigos e de padrões, combinando-os com sanções por transgressões e/ou recompensas por obediência. Você pode cativar os outros, seduzi-los com seus charmes e poderes, atá-los a seus valores através da força carismática de sua personalidade. Você pode educar os outros, "mudar suas mentes", como se diz, treiná-los, convencê-los a adotar formas particulares de compreensão, explicação, raciocínio, avaliação, decisão, de tal maneira que eles irão remodelar o que desejam alcançar através da inclusão de seus termos. Ou você pode converter outros, transformar-lhes a individualidade, o modo de experimentar a si mesmos e seu mundo, de modo que compreendam e expliquem o sentido e a natureza da conduta de vida de modos fundamentalmente novos. (MILLER; ROSE, 2012, p. 177)

Para dizer sobre essas ações de subjetivação atreladas às ações de governamento, Foucault (2008b) propôs o conceito de governamentalidade. Com esse entendimento, o autor tenta abarcar o resultado do processo de governamentalização do Estado, que passa a ser constituído de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que lhe permitem exercer uma forma específica e complexa de exercer o poder sobre a população através da economia política e de dispositivos de segurança. Esse processo é possibilitado a partir da crise do poder pastoral, no século XV e XVI, que desloca a centralidade da figura do pastor que guia e protege seu rebanho para o Estado que se volta à segurança de sua população. O poder pastoral pode ser entendido como um tipo de "poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território" (FOUCAULT, 2008a, p. 173), e é a partir de sua crise que uma nova prática política é possível, a governamentalidade.

Deste modo, a governamentalidade pode ser entendida "como uma grade de análise para as relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos sujeitos" (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 854). Isto implica questionar as técnicas de poder que atuam na transformação do indivíduo em um sujeito governável. Contudo, vale fazer uma ressalva sobre a relação entre a dinâmica ditatorial do Governo getulista e a noção de governamentalidade pela qual olho para pensar a constituição de uma brasilidade surda: a máxima governamentalização do Estado, entendida como um refinamento ou um aprimoramento da governamentalidade, está relacionada à liberdade permitida pelo governamento. O poder, nesse aspecto, se espalha pela malha governável, constituindo uma

grande teia de ações nas quais os sujeitos se tornam objetos e parceiros do governo e, assim, a governamentalidade liberal se dispõe a governar menos para ter mais eficiência (SENELLART, 2008). Nesse sentido, as noções de democracia e liberdade operam para cooperar com o governamento.

> Governar cidadãos de maneira democrática significa governá-los através de suas liberdades, escolhas e solidariedades, e não apesar delas. Significa fazer dos sujeitos, de suas motivações e inter-relações não locais de potencial resistência ao governo, mas aliados do governo. Significa substituir a autoridade arbitrária por uma outra, uma que admita justificativa racional. (ROSE, 2011, p. 164)

Entretanto, de acordo com Lockmann (2013), o modelo político liberal, em voga no contexto internacional do final do século XIX e início do século XX, se demonstrou ineficaz diante dos abalos produzidos a partir de acontecimentos como "a I Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Bolchevique (na Rússia em 1917) e a crise econômica de 1929" (LOCKMANN, 2013, p. 219). O desmoronamento desse modo liberal de governar é associado por Foucault (2008b) a uma crise do dispositivo de governamentalidade que, para ser superada, possibilitou a emergência de ditaduras em diferentes países. Contudo, é interessante entender essas formas mais intervencionistas de governar não como o contrário do liberalismo, e sim como uma consequência dele. Dessa conjuntura, na qual se expandem os procedimentos de controle, pressão e coerção (FOUCAULT, 2008b), é possibilitada a emergência do Governo getulista.

Como as relações de poder estão incluídas, na perspectiva foucaultiana, entre as condições de possibilidade para a formação de saberes, é possível estabelecer que o "domínio das práticas se estende [...] da ordem do saber à ordem do poder" (CASTRO, 2009, p. 337). Isto é, quando proponho examinar as práticas que constituem uma brasilidade surda no Estado Novo, estou querendo evidenciar "os elementos *visíveis* – as formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas" (VEIGA-NETO, 2007, p. 33) que operam na constituição dessa normalidade por meio do dispositivo de governamentalidade. Entender a governamentalidade, portanto, contribui para pensar como a "personalidade, em si, é refeita, produzindo novas formas de estar no mundo, de experimentar e de atribuir importância àquela experiência" (MILLER; ROSE, 2012, p. 178). No caso do foco desta Dissertação, entender as ações do dispositivo de governamentalidade é útil para poder ler a conjuntura a qual

pertencem as práticas que constituem uma normalidade surda brasileira. A partir dessa noção, é possível compreender a centralidade que a educação ocupa nos projetos do Estado Novo. Por ser responsável por agir sob a ação do aluno, visando criar mudanças em seu comportamento, a escola é uma instituição conveniente para o dispositivo da governamentalidade. Assumir que a constituição de um modo surdo de ser brasileiro aconteça pela e na escola, é assumir a possibilidade de conduzir a conduta surda. Nesse caso, é importante entender a dinâmica entre a normação e a normalização. Fundamentadas na perspectiva foucaultiana, Maura Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna propõem o seguinte:

> Se na relação direta com o indivíduo o Estado operava com a lógica de normação – a partir da norma, determina-se o normal e o anormal (movimento típico da sociedade disciplinar) –, na relação com a população o Estado necessitou operar com a normalização – a partir do normal se determina a norma – (movimento típico da sociedade de seguridade). Em ambos os casos decorrentes da norma, estão implicadas as necessidades de tradução, diagnóstico, classificação, ordenamento, hierarquização, regulamentação, controle e normalização. Cada necessidade apontada associa-se a um tipo de operação da norma, ou seja, algumas estão na ordem do indivíduo, outras estão na ordem da população que se quer conhecer e governar. (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 855-856)

Conforme as autoras, essa dinâmica que confere importância nas ações de governamento exige que o Estado crie políticas, invista economicamente e articule maquinarias que operem na educação dos sujeitos, atingindo o processo de subjetivação. Daí a importância da escola para a governamentalidade, sobretudo quando, durante o Estado Novo, a formação de uma identidade nacional é centrada em um projeto de nacionalização do ensino. Um projeto que não se deu de maneira tranquila, uma vez que, conforme Helena Bomeny (1999, p. 151), "a sobrevivência de uma prática regionalista e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização" foram os principais obstáculos da campanha de nacionalização. Quero aproveitar para me deter em uma questão que penso ser propensa para discutir sobre a relação entre a normalização dos surdos e a constituição de uma identidade nacional: a invenção da nação. A palavra "invenção", já utilizada para falar de outras emergências nesta Dissertação, é um recurso que Andrea Berenblum (2003) utilizou para dizer da emergência da palavra "oficial". O trabalho dessa autora consistiu em analisar reformas educacionais no ensino de línguas nacionais relacionadas a uma perspectiva que compreende os processos históricos de formação das identidades nacionais. Para Berenblum

(2003), a difusão das línguas vernáculas foi um processo central no conjunto de transformações que possibilitaram o surgimento das nações e da consciência nacional. Deslocando essa percepção para o contexto da era Vargas, a autora demonstra que, entre 1935 e 1946, são apresentados três "projetos legislativos que propõem que a língua falada no Brasil seja denominada *língua brasileira*" (BERENBLUM, 2003, p. 74). Entender essa dinâmica torna possível sugerir outro tom à questão da normalização de surdos, pois a questão que envolve a reabilitação da deficiência ou assistência aos considerados incapazes, com respaldo na educação, não encerra em si. Tornar surdos falantes de uma língua oficial do país, nessa perspectiva, compreende parte de um projeto de Estado: fortalecer o que é considerado nacional e, com isso, ampliar a malha governável.

Reforçando o que já disse antes aqui neste trabalho, no final do século XIX, a escola vem a se constituir uma potente maquinaria que atua diretamente na produção de sujeitos. Na tentativa de homogeneizar as diferenças, a escola trabalha para criar pensamentos e respostas, bem como regular comportamentos que respondam as necessidades do Estado. Em sua análise dos efeitos da governamentalidade na escola moderna, Jorge do Ó (2009, p. 114) declara "que o poder liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e cidadão". Isto é, a escola é convocada a constituir um sujeito em consonância com os interesses do Estado. Com esse objetivo são aproximados da escola uma série de especialistas que produzem saberes sobre os indivíduos. Para potencializar as ações dos especialistas, "a Pedagogia, adquirindo o estatuto de *ciência*, passa a fazer a crítica à escola tradicional e ao seu foco e métodos de ensino" (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 858). A governamentalidade, nesse sentido, faz da educação um meio de produzir sujeitos funcionais que engrenem na lógica estabelecida pela relação do Estado com o mercado. Ao analisarem as condições que contribuíram para que a inclusão educacional tenha se configurado como uma questão social e econômica relevante, Maura Lopes e Tatiana Rech (2013) veem uma banalização da vida humana: para as autoras, nessa lógica, indivíduos são reduzidos a uma "concepção de organismo vivente que deve ter condições biológicas e educacionais para se tornar uma força produtiva qualificada a participar dos gradientes diferenciados dentro dos esquemas particulares de produção" (LOPES; RECH, 2013, p. 219).

Na segunda parte desta Dissertação, empreendo a análise das práticas que permeiam a educação de surdos no período do Estado Novo e que operam na constituição de uma subjetividade surda conveniente para aquele período. Para tanto, articularei a noção de

governamentalidade, sobre a qual tratei aqui, como uma grade de inteligibilidade pela qual é possível fazer a leitura da constituição desse modo de ser surdo e brasileiro.

PARTE II

A BRASILIDADE SURDA ALMEJADA

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade.

– Stuart Hall (2005, p. 65)

4 ENTRE O SURDO BRASILEIRO E O BRASILEIRO SURDO

O empenho para incutir uma identidade nacional na subjetividade dos surdos que viviam no Brasil na primeira metade do século XX foi possível a partir da formação de uma série de saberes sobre a surdez e sobre os surdos, no país, articulada às normativas dos comportamentos desses sujeitos. Neste capítulo, objetivo evidenciar essas práticas que operam na constituição de uma brasilidade surda, possibilitando o processo de transformação do surdo brasileiro, ou seja, de um surdo nascido em território nacional, em um brasileiro surdo, isto é, em um cidadão que, embora possua algumas particularidades em sua constituição, seja possível de governar, mas não apenas isso: seria preciso incutir nesse cidadão a noção de pertença ao Brasil e não somente ao país Surdez. Deste modo, organizei a análise conforme dois grandes conjuntos que construí durante o manuseio das cinco fontes documentais correspondentes ao período do Estado Novo mencionadas na primeira parte da Dissertação.

Para mostrar tais práticas descritas no *corpus* de análise, utilizei os conceitos de governamento e subjetivação como ferramentas operativas. É importante ressaltar que noção foucaultiana de governamento pode ser expressa por dois eixos: como relação entre sujeitos ou como relação consigo mesmo. A partir do material analisado, não foi possível encontrar formas de governamento que possam ser atribuídas ao segundo eixo, pois não há, nesses documentos, elementos que possibilitem ver como os surdos se narravam, como eles se reconheciam como sujeitos de uma determinada experiência. No entanto, há como observar, nas fontes documentais, um conjunto de ações sobre as ações possíveis dos surdos. Isso implica entender que o primeiro eixo atribuído ao conceito de governamento

> [...] trabalha sobre um campo de possibilidades aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1994, p. 237 apud CASTRO, 2009, p. 190).

Nessa ação sobre a ação dos surdos, mobilizo o conceito de subjetivação em seu sentido mais amplo desenvolvido na obra foucaultiana. Nesse sentido, “Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Nessa relação de imanência entre saber e poder que é possível articular práticas que constituem subjetividades. Deste modo, o que se segue neste capítulo é uma descrição das práticas para fazer ver “aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já dito, do já sobejamente conhecido e nomeado) que se localizam em torno de nossos objetos” (FISCHER, 2012, p. 106). Isto é, não aquilo que está oculto nas práticas, mas aquilo que, em seu tempo, está exposto como dado para que a objetivação ocorra.

4.1 FORMAÇÃO DE SABERES SOBRE OS SURDOS BRASILEIROS

Figura 1 – Serviço otorrinolaringológico: Dr. Henrique Mercaldo examinando uma aluna

Fonte: *O Instituto Nacional de Surdos Mudos* (1942, p. 19)

Dou início a este subcapítulo analítico com essa fotografia publicada na reportagem sobre o INSM veiculada na Revista do Serviço Público para marcar a centralidade dos saberes médicos, articulados aos saberes pedagógicos, nos processos de subjetivação do surdo brasileiro. Visualizo, nessa imagem, a relação entre a autoridade científica e o sujeito, objeto de saber. A direção do olhar do autorizado a dizer sobre a surdez, por meio de uma *lente*, examina e faz leituras sobre esse sujeito-objeto de seu conhecimento personificado no outro. O outro, aquele que é diferente dele, direciona seu olhar para onde não podemos ver. Entendo essa direção do olhar para onde o nosso próprio olhar não alcança como a possibilidade da subjetividade fugir da captura pela noção da deficiência. Para demonstrar como funciona essa relação entre o saber e a constituição do sujeito, proponho articular aqui a noção de invenção de pessoas proposta por Ian Hacking (2009), que me ajuda a compreender a subjetivação, uma vez que esse autor se fundamenta na perspectiva foucaultiana sobre a invenção do homem como objeto das ciências humanas (FOUCAULT, 1999).

Ao examinar as estatísticas oficiais do século XIX, Hacking (2009) se surpreendeu com a quantidade significativa de números, iniciada por volta de 1820, que compreendiam as classificações de mais de quatro mil diferentes motivos para assassinatos, como também pedidos para que a polícia classificasse, de vinte e uma maneiras diferentes, o motivo de suicídios individuais. A grande quantidade de números para medir uma série de tipos de assassinatos e suicídios levou Hacking (2009) questionar se esses tipos existiam antes que a prática de contá-los passasse a existir. Nesse caso, é importante entender a estatística como "o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado" (FOUCAULT, 2008a, p. 365); um tipo de conhecimento técnico que possibilita ao Estado o domínio de seu território e de sua população a partir de diferentes aspectos da vida.

Na esteira da governamentalidade, a produção desses saberes sobre os indivíduos constitui um modo de fazer com que se compre a ideia de ser um tipo de pessoa e não outro. Diferentes instituições e *expertises*[27] se mobilizam para produzir saberes que, conforme Clarice Traversini e Samuel Bello (2009, p. 137), "subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população". Por meio de uma série de números, medidas, índices e taxas produzidas sobre a vida e sobre a morte, são empreendidas ações governamentais, voltadas à política, à economia, à saúde e à educação da população, que geram "normas, estratégias e ações [...] para dirigir, administrar e otimizar"

[27] A *expertise* pode ser entendida como "um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reinvindicação de *verdade*, afirmando *eficácia* técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas*" (ROSE, 2011, p. 123, itálico do autor).

(TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137) as condutas individuais e coletivas. É nesse sentido que a surdez é fabricada como um risco e passa a ser gerenciada e regulada na população. No contexto do Estado Novo, esse gerenciamento se embasa nos resultados publicados, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1948, no relatório *Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1.º de Setembro de 1940*. Nesse relatório, é declarado que, no território brasileiro, viviam 36.674 surdos-mudos, número que correspondia a proporção de 88,94 surdos-mudos por 100.000 habitantes. Entretanto, o IBGE assinala, em tal documento, algumas circunstâncias que poderiam afastar da *realidade* os *dados* declarados sobre a surdez no censo, conforme pode ser visto no quadro[28] abaixo:

> Nas idades infantis ocorrem omissões dessa declaração, porque a surdo-mudez ainda não foi reconhecida (como amiúde se verifica para as crianças nos primeiros meses da vida), ou não foi admitida pelos pais, que teimam em considerar como atraso no desenvolvimento da criança o que, na realidade, é defeito constitucional. (IBGE, 1948, p. 21)
>
> Nas idades adultas, pelo contrário, são raras as omissões, mas se tornam mais frequentes as declarações indevidas de surdo-mudez, em correspondência a casos de simples surdez, adquirida e não congênita, e não acompanhada pela perda da capacidade de falar. (IBGE, 1948, p. 21)

A primeira circunstância está relacionada à importância, para a governamentalidade, de detectar a surdez o mais cedo possível. A partir da década de 2010, essa questão deixou de ser um problema para o Estado. A Lei n.º 12.303, de 2 de agosto de 2010, veio tornar "obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências" (BRASIL, 2010). Detectar a surdez o quanto antes, por meio do chamado Teste da Orelhinha (ou Triagem Auditiva Neonatal), implica mobilizar uma série de recursos médicos para, de algum modo, evitar que a surdez atrapalhe o exercício de governamento sobre os indivíduos. Na página sobre esse teste, encontrada no sítio da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), mantida pelo Ministério da Saúde, é possível encontrar o seguinte: "**A audição é fundamental para o**

[28] Para diferenciá-los das citações, os excertos do material analisado estão apresentados em quadros sem título. A ausência de título nesses quadros, ao contrário de outros presentes nesta Dissertação, é porque não entendo seu conteúdo como um agrupamento de enunciações e sim como explicitação das práticas que analiso. Reforço que, por não me interessar pelas questões linguísticas e para tornar a leitura mais fluida, realizei uma adaptação ortográfica nos excertos de acordo com as regras vigentes para a língua portuguesa desde 2009.

desenvolvimento da fala, da linguagem e da aprendizagem!" (BVS, 2011, s/p, grifos do autor). Ora, uma infinidade de estudos e uma infinidade de pessoas surdas demonstram que a audição não é condição necessária para que a fala, a linguagem ou a aprendizagem se desenvolvam desde que sejam possibilitados estímulos visuais para que esse desenvolvimento ocorra. No entanto, o impacto de uma afirmação que declara a audição ser fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades é conveniente para a governamentalidade, que tem como estratégia produzir mais indivíduos do que identidades que fujam de um padrão de normalidade. Em relação a essa produção de identidades, a segunda circunstância mencionada no relatório do IBGE indica como a matriz de experiência da surdez não está envolvida apenas com a materialidade biológica utilizada pelos saberes médicos para descrevê-la. Como é possível perceber, o relatório faz a seguinte distinção entre surdo-mudez e surdez: a primeira era considerada congênita e a segunda, adquirida. No entanto, muitos sujeitos que não se enquadrariam no conceito de surdo elaborado no relatório foram identificados como surdos-mudos. Isso mostra como nem sempre os saberes que sustentam as práticas de governamento estão relacionados à medidas numéricas. Voltando-se também para intervenções que atuam sobre indivíduos em particular, Hacking (2009) percebeu que essa prática não se limita à criação de tipos entre as massas. Dentre seus exemplos, ele afirma que "a personalidade múltipla como ideia e como fenômeno clínico foi inventada por volta de 1875: apenas um ou dois possíveis casos por geração haviam sido registrados antes dessa época, mas uma quantidade desses casos apareceu depois" (HACKING, 2009, p. 117).

O autor também menciona as teorias sobre a feitura[29] do homossexual e do heterossexual como tipos de pessoas. Segundo ele, a maioria dos colaboradores dessas teorias aceita "que o homossexual e o heterossexual enquanto tipos de pessoas (como modos de ser uma pessoa, ou condições de pessoalidade) só passaram a existir lá para o fim do século dezenove" (HACKING, 2009, p. 119). Isso não implica dizer que não existiam pessoas que aparentavam possuir mais que uma personalidade distinta em seu comportamento, ou então que as pessoas não se relacionavam sexualmente com o mesmo sexo antes do fim do século dezenove. O que Hacking (2009) propõe é entender que essas pessoas passaram a ser restringidas por determinadas características que apresentavam, constituindo-as em seu modo de ser, encerrando-as nele. Isto é, "não é que existia um tipo de pessoa que veio cada vez mais a ser reconhecido pelos burocratas ou pelos estudiosos da natureza humana, mas sim que um

[29] Feitura, do inglês *making*, se aproxima do que Hacking (2009) define por "inventar", do original em inglês *making up*.

tipo de pessoa passou a existir no mesmo instante em que o próprio tipo estava sendo inventado" (HACKING, 2009, p. 122-123).

Antes de continuar com a problematização acerca da distinção entre surdo-mudo e surdo do relatório do IBGE, vale reforçar alguns entendimentos para não causar confusão em relação à nomenclatura. Como já mencionei no primeiro capítulo desta Dissertação, o termo surdo é utilizado, na Contemporaneidade, para dizer de um sujeito que se identifica com uma cultura visual, que opta por utilizar uma língua de sinais ao invés de uma língua oral, entre outras coisas. No entanto, como também já mencionei ao longo deste trabalho, desde 1880, no Congresso de Milão, até antes do final do século XX, o termo surdo foi utilizado para descrever o sujeito que, embora não ouvisse, era capaz de usar sua voz e se comunicar na língua nacional, ao contrário do surdo-mudo, que ainda estava em fase de ser corrigido para, em algum momento de sua vida, alcançar a oralidade. A identificação de sujeitos como surdos-mudos, mas que, para o IBGE, eram apenas surdos mostra a potência da subjetividade, mas não apenas isso. Mostra também o quão difícil é capturar a subjetividade a fim de "costurá-la" a um sujeito e encerrá-la em uma identidade. Nesse caso, sobre a observação no relatório do IBGE, é possível inferir alguma coisa sobre a noção de pertença a uma comunidade: é muito provável que os sujeitos considerados "apenas surdos" que foram identificados como surdos-mudos possam ter adquirido a surdez ao longo da vida, ou até mesmo terem passado por um processo de oralização em sua educação; esses sujeitos podem ter optado por permanecer se comunicando em sinais de modo que, contrariando todos os saberes da época, a surdo-mudez fosse-lhes atribuída quando apontados nas pesquisas censitárias.

Em relação à educação de surdos, no relatório sobre os surdos-mudos do IBGE, é possível encontrar as estatísticas referentes à alfabetização desses sujeitos. Conforme consta, entre os 36.674 surdos-mudos que viviam no Brasil em 1940, apenas 1.640 sabiam ler e escrever, resultando um percentual de 4,47% (IBGE, 1948). É observado nesses números um aumento de surdos-mudos alfabetizados com idade entre 10 e 40 anos. Para justificar esse aumento no relatório, a educação de surdos é evocada, como pode ser visto nos dois excertos contidos no quadro a seguir.

> O aumento da quota de alfabetização, que se verifica na passagem das idades infantis para adolescentes, provavelmente depende, na maior parte, da instrução ministrada aos surdos-mudos. Talvez em parte contribua esse mesmo fator para os aumentos sucessivos; mas, parece provável que eles dependam principalmente da inclusão, entre os declarados surdos-mudos, de indivíduos que ficaram surdos em idade já adulta, depois de ter aprendido a ler e escrever. (IBGE, 1948, p. 27)
>
> A apuração da alfabetização dos surdos-mudos mostra que quase todos os brasileiros afetados por essa enfermidade ficam privados dos benefícios da instrução, mesmo rudimentar. (IBGE, 1948, p. 27)

Se o projeto nacionalizador tinha, como meio de se concretizar, o sistema de ensino, a educação de surdos não escaparia das práticas articuladas durante o Governo getulista. Nesse caso, o relatório do IBGE ressalta a importância da instrução dada a esses sujeitos, uma vez que ela possibilita "benefícios", mesmo que considerada uma educação rudimentar: é por meio da educação ofertada aos surdos que lhes era proporcionado a aprendizagem da fala para se comunicar na língua nacional, bem como a aprendizagem de um ofício, para que estes sujeitos se tornassem autônomos e produtivos na sociedade. Isso fica claro nos objetivos da educação de surdos:

> [...] o objetivo da educação dos surdos-mudos é promover a sua adaptação ao meio social, ministrando-lhes o conhecimento da linguagem usual e realizando a sua habilitação profissional, afim de que possam viver do seu próprio trabalho. (LACERDA, 1942, p. 11)

Nesse sentido, foram necessários investimentos na única instituição oficial destinada à educação de surdos no país. Como já mencionei anteriormente, o início da era Vargas marca o Instituto Nacional de Surdos-Mudos com a gestão do médico Armando Lacerda, que propôs transformar as estruturas do Instituto e da educação de surdos. Deste modo, em entrevista concedida a Adalberto Ribeiro e publicada, em 1942, na Revista do Serviço Público, o diretor declarou:

> O Instituto, de 1931 para cá, vem sofrendo gradativamente uma transformação no sentido de torná-lo mais eficiente com a introdução de métodos de trabalho conforme os modernos preceitos científicos e pedagógicos adotados em países em que o ensino e a educação dos surdos-mudos se acham mais adiantados, como por exemplo, a América do Norte. Assim é que, desde 1931, veem sendo introduzidas medidas tendentes a imprimir no Instituto uma feição científica moderna, desenvolvendo, por um lado, as pesquisas e aplicações da medicina ao tratamento e classificação da surdo-mudez e, por outro lado, valendo-se das conquistas da pedagogia especial para a integração dos alunos aqui admitidos na vida social e produtiva do país. (LACERDA, 1942, p. 10)

Nesse excerto da entrevista, é possível observar a forte repercussão da política de modernização do país na centralização da medicina no Instituto. Essa aproximação entre educação e saúde é visível na própria organização ministerial: o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde era, naquele período, um só. Nesse sentido, é interessante observar a legitimidade da medicina nas práticas educacionais, algo que se torna evidente na medida em que se instaura no Instituto uma Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas (SCP). Conforme consta na Regulamentação do INSM, de 1944, competia a essa Seção, dentre uma série de responsabilidades, a realização de exames clínicos e biométricos nos alunos, orientar pais de candidatos em fase pré-escolar, apurar qualidades vocacionais dos alunos, selecionar alunos para fins pedagógicos, realizar pesquisas de fonética aplicada para aperfeiçoar o ensino da articulação e organizar estatísticas dos resultados obtidos em diversos ramos de ensino do Instituto. Isto é, os saberes médicos eram colocados como subsídios para a fomentação das práticas pedagógicas de uma educação cujo principal objetivo é a normalização. Inclusive, esse é um objetivo primordial da chamada pedagogia emendativa, descrita no manual *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*, publicado pelo diretor em 1934.

> A pedagogia emendativa tem por fim suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. (LACERDA, 1934, p. 6)

Essa relação da educação com a busca pela normalidade social pode ser associada aos modos pelos quais os surdos eram descritos. No mesmo manual, a caracterização do surdo-mudo é feita da seguinte forma:

> A receptividade pedagógica das crianças em geral é assaz conhecida. Essa condição favorável intervém do mesmo modo quando em jogo a educação do surdo-mudo, não obstante a sua situação de inferioridade em relação à criança normal. (LACERDA, 1934, p. 5)
>
> Privado do uso da palavra articulada pela deficiência das sensações acústicas não lhe é possível definir e interpretar as formas e manifestações ambientes, recorrendo à prática elementar da expressão muscular ou gesticulada. A sua imaginação torna-se, desta maneira, extremamente pobre no período inicial da sua vida intelectual. Falta ao seu cérebro ensombrado, adormecido, o contato com a centelha divina que ilumina a inteligência. Esse raio de luz só consegue despertá-la, se conduzido através as vias artificiais do conhecimento da linguagem, que se torna por este motivo, o ponto de apoio da instrução do surdo-mudo. (LACERDA, 1934, p. 6-7)

Inferioridade em relação à criança normal, deficiência das sensações acústicas, imaginação extremamente pobre, cérebro ensombrado e adormecido: definitivamente essas não são características esperadas de um cidadão brasileiro que se quer construir no Estado Novo. Nesse sentido, seria preciso mobilizar alguns saberes médico-pedagógicos que subsidiem estratégias e técnicas possíveis para a normatividade do comportamentos do sujeito surdo brasileiro, como pode ser visto nos excertos abaixo:

> Adquirindo um vocabulário artificial por intermédio dos sentidos supletivos habilmente dirigidos e desenvolvidos com o fim de corrigir a deficiência auditiva, ele consegue colocar-se em condições mais vantajosas para a sua atuação no seio da sociedade. É óbvio que essa atuação se acha na dependência da aquisição maior ou menor dos elementos de cultura indispensáveis, inclusive do aprendizado de ofícios que, como dissemos, fornece ao aluno os recursos para a conquista da sua independência econômica. (LACERDA, 1934, p. 7)
>
> Como qualquer criança, o surdo-mudo possui o instinto da palavra, mas sendo privado do controle auditivo, não sabe a que correspondem os movimentos dos lábios e da boca dos falantes. Este instinto deve ser aproveitado, disciplinado, desenvolvido o mais cedo possível, por meio de recursos engenhosos, valendo-se da vista e do tato, que constituem o método oral. Não deixemos de reconhecer as vantagens que oferece este método, o que, entretanto, não nos leva a ponto de nos colocarmos entre os partidários do ensino oral exclusivo. (LACERDA, 1934, p. 8)

Destaco dois aspectos mencionados nesses excertos que possuem uma estreita correlação com as práticas veiculadas no Estado Novo. O primeiro deles é a relação estabelecida entre as condições vantajosas para atuar na sociedade e a aprendizagem de um ofício. A aceleração do processo de urbanização e da industrialização, a partir da era Vargas, exige uma transformação da identidade nacional. Aquelas noções de preguiça e indolência associadas ao brasileiro pelos intelectuais do século XIX se encontravam em incompatibilidade com os processos de desenvolvimento econômico e social do Brasil. Nessa lógica, era preciso reforçar a importância do trabalho na vida do cidadão brasileiro (ORTIZ, 1994). Investir na vocação dos alunos do INSM, nesse sentido, seria uma potente forma de inserir os surdos na esfera produtiva. O segundo aspecto refere-se ao método de ensino há cinco décadas em vigor: o método oral puro. Como se observa, embora reconhecida as vantagens desse método para a reabilitação dos surdos na sociedade, nem todas as fichas são depositadas nele quando a valorização da língua nacional entra em jogo. O diretor, portanto, se embasa nos estudos produzidos pelo médico alemão Herderschée a partir de uma série de testes de Inteligência aplicados em surdos. Fazendo uso da escala Herderschée, Lacerda (1934, p. 17) apresenta, em seu manual, uma classificação de alunos surdos com inteligência considerada normal quanto a capacidade auditiva e linguística e sua relação com o ensino emendativo.

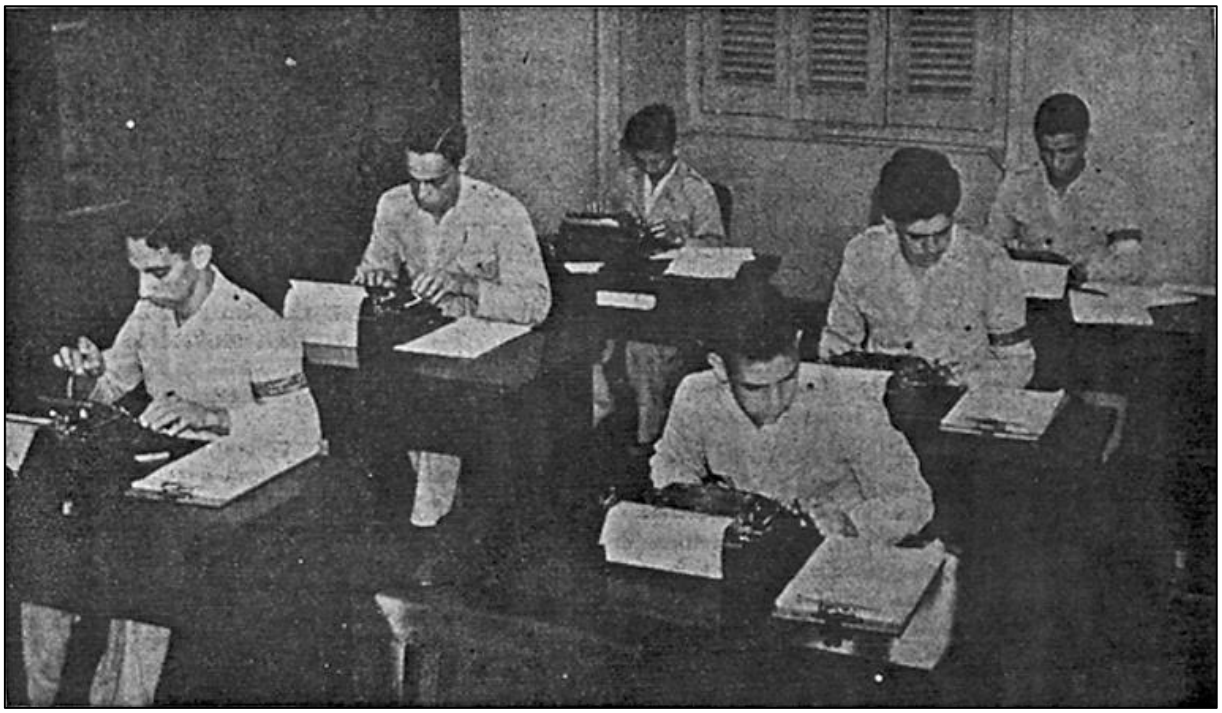
Tipos	**Resíduos auditivos**	**Fragmentos de linguagem articulada**	**Classificação**	**Ensino emendativo – Conhecimento da linguagem**
1º	–	–	Surdos-mudos completos	Método escrito (sinais gráficos e digitais)
2º	+	–	Surdos incompletos	Método acústico oral (associação dos exercícios acústicos aos orais)
3º	+	+	Semi-surdos propriamente ditos	Método acústico oral
4º	–	+	Semi-mudos	Método oral (exercícios de articulação e leitura labial)

Tal classificação foi fundamental para a organização da estrutura curricular do Instituto durante a era Vargas, bem como para o estabelecimento das normativas que

regulariam o comportamento dos estudantes para estes deixassem de ser surdos brasileiros e passassem a ser brasileiros surdos. Essas normativas são constituídas de um conjunto de regras, procedimentos, técnicas, dentre outras organizações inerentes à educação de surdos que operam no disciplinamento dos corpos para aproximá-los da normalidade. Passo agora a descrever e analisar essas normativas encontradas nos materiais.

4.2 NORMATIVIDADE DE COMPORTAMENTOS DOS BRASILEIROS SURDOS

Figura 2 - Classe de método escrito: alunos executando trabalhos em máquinas de escrever



Fonte: *O Instituto Nacional de Surdos Mudos* (1942, p. 16)

Do mesmo modo como fiz no subcapítulo anterior, dou início à análise das normativas reguladoras dos comportamentos dos surdos com essa fotografia que marca a importância da multiplicação dos meios pelos quais esses sujeitos seriam governados e se governariam como cidadãos brasileiros. Sugiro que seja observada, nessa imagem, a dinâmica da disciplinarização dos corpos, o direcionamento do olhar, a ocupação dos dedos e das mãos com uma língua que é gráfica, nacional, brasileira, mas que não é de sinais. A língua, e nesse caso não qualquer língua, mas a língua vernácula, se constitui como um mecanismo conformador da noção de identidade brasileira planejada na era Vargas. Entender isso

possibilita compreender de outra forma a normalização de surdos por meio da língua. Nesse sentido, proponho seguir a observação na declaração de um dos professores do Instituto:

> [...] os surdos-mudos ainda não iniciados no conhecimento de nossa língua comum antes dos dez anos, já possuem um esboço de linguagem mímica mais ou menos organizado. Essa mímica rudimentar tende naturalmente a desenvolver-se e até a sistematizar-se quando o surdo que a possui ingressa em um ambiente mímico como o do Instituto, de cujo meio escolar não foi possível até agora banir inteiramente a linguagem dos gestos. E essa linguagem, criando esquemas expressivos bastante diferentes dos empregados na nossa língua, perturba extraordinariamente a aquisição dessa última. [...] A mímica é e foi sempre o inimigo universal das línguas vernáculas. Na luta contra ela o nosso Instituto terá de terçar armas ainda por algum tempo. (CARNEIRO, 1942, p. 21)

O excerto acima é um trecho das notas do Prof. Saul Borges Carneiro sobre o ensino oral, publicadas na reportagem de Adalberto Ribeiro para a Revista do Serviço Público. Antes de mostrar como funcionavam as normatividades de comportamentos dos brasileiros surdos, quero destacar três pontos do excerto que são cruciais para o entendimento das práticas na educação de surdos durante o Estado Novo. O primeiro ponto diz respeito ao entendimento de que os surdos que ainda não aprenderam a língua nacional desenvolvem, naturalmente, a comunicação por sinais e que esta pode adquirir uma sistemática quando em contato com outros surdos do INSM. Isso leva ao segundo ponto, que é a descrição do Instituto como um ambiente no qual a comunicação por sinais permanecia. Como já mencionei outras vezes na Dissertação, as decisões tomadas no Congresso de Milão fortaleceram o entendimento de que os sinais prejudicavam o desenvolvimento da língua oral, o que justifica a comunicação por sinais ser considerada indesejável no ambiente escolar de surdos. É interessante observar, contudo, que mesmo irregulares, os sinais continuavam sendo utilizados, e isso pode ser encarado como uma certa resistência por parte dos surdos. Essa questão da resistência linguística dos surdos pode ser correlacionada à problemática do relatório do IBGE, mencionada anteriormente, sobre contabilizar surdos entre os considerados surdos-mudos. Centralizo o terceiro ponto nas armas que, segundo o professor Saul Carneiro (1942, p. 21), seriam precisas para a luta contra a comunicação por sinais, uma vez que esta “é e foi sempre o inimigo universal das línguas vernáculas”. Nesse ponto, reitero a importância das línguas vernáculas para a consolidação do Estado-Nação e, nesse sentido, permitir outras formas linguísticas não-oficiais configuraria um risco para as estratégias de governamento. A

oficialidade da língua é um elemento-chave para a constituição de uma identidade nacional e atribuir uma língua a uma população, nesse caso, é possibilitar condições para que os indivíduos se identifiquem como cidadãos de uma mesma nacionalidade; é também subsidiar com mais uma estratégia o estabelecimento das sensações de pertença e lealdade ao Estado. No entanto, isso não acontece de forma tranquila. É preciso articular um conjunto de normativas aos saberes sobre os sujeitos para que uma brasilidade surda seja constituída. Nesse caso, o diretor Lacerda explica, em seu manual de 1934, como deve acontecer o ensino na educação de surdos, bem como organiza um procedimento descrito no relatório das atividades do Instituto, publicado em 1937:

> Esse ensino é quase todo ministrado por meio de experiências e ações, expondo-lhes aos olhos dos alunos os objetos, os seres e as coisas com a sua respectiva definição, devendo ainda ser qualificados e relacionados, a fim de que as sensações supletivas, impressionando o cérebro, permitam a exteriorização do pensamento, por meio da palavra falada ou escrita. (LACERDA, 1934, p. 7)
>
> No intuito de auxiliar o ensino da linguagem habitual, tão útil ao surdo, foi baixada uma portaria, recomendando a todos os funcionários do Instituto que usassem sempre a linguagem falada ou escrita nas suas comunicações diárias com os alunos. Seria, aliás, de toda conveniência que nenhum empregado fosse admitido no estabelecimento, sem que soubesse ler e escrever correntemente. (LACERDA, 1937, p. 11)

Como é possível perceber, os procedimentos desenvolvidos na educação de surdos do início do século XX não eram muito distintos dos procedimentos do século XIX. Entretanto, a mobilização para impedir que os surdos sinalizassem ganhou contornos menos violentos e mais poderosos. O fortalecimento do ensino da escrita é um desses meios de mobilizar a língua nacional e desencorajar a sinalização. Nesse sentido, a estrutura curricular do Instituto dividida em dois grandes cursos merece ser destacada, mas é preciso entender a construção do argumento utilizado para abandonar o método oral puro. Para tanto, o diretor Lacerda reforça os objetivos do método oral e se embasa nos saberes sobre seus alunos para reforçar a importância de trabalhar também com o método escrito:

> O objetivo do método oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica, proporcionando-lhe um entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável situação social. (LACERDA, 1934, p. 8)
>
> O que se procura com este processo não é conseguir que os surdos mudos ouçam distintamente as palavras ou as frases, mas contribuir para que aprendam a falar de maneira mais natural, complementando-se deste modo os efeitos da articulação e da leitura labial. A aprendizagem da palavra articulada, tão longa e penosa pelos métodos habituais, é facilitada consideravelmente. (LACERDA, 1937, p. 9)
>
> As dificuldades que apresenta o método oral para os alunos que, apesar de inteligentes, não possuam idade favorável ou aptidões especiais reveladas nas provas selecionadoras, fazem-nos preferir o método escrito, para esses a que se não possa aplicar com absoluta segurança de êxito o ensino da linguagem articulada. Adotamos, com isso, o preceito da pedagogia moderna da adaptação do método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas. (LACERDA, 1934, p. 11)

No manual escrito pelo diretor Lacerda, é possível entender esse plano de atendimento elaborado para ser aplicado no Instituto. O proposto foi dividir os alunos em dois grupos, um no qual estariam inseridos surdos com aptidão para a linguagem articulada e outro para os considerados capazes de aprender a língua portuguesa apenas em sua modalidade escrita. Esses dois grupos representariam os dois cursos de linguagem que atravessavam o currículo do INSM do início ao fim no período do Estado Novo. O Ensino primário, considerado emendativo nesse caso, era desenvolvido nas classes elementares (1º e 2º anos), médias (3º e 4º anos) e adiantadas (5º e 6º anos). Concomitantes a ele, estavam o Ensino aplicado – que envolvia as disciplinas de desenho geral e aplicado, trabalhos manuais e modelagem aplicada – e o Ensino profissional, sobre o qual escrevo adiante. Quero destacar como eram selecionados os alunos para os dois tipos de curso de linguagem, mas não apenas isso. Quero destacar o que implicava, naquele tempo, realizar esforços para capturar sujeitos considerados incapazes de falar a língua nacional. Nesse sentido, no quadro a seguir apresento os excertos nos quais o diretor Lacerda explica como eram distribuídos os alunos nos cursos de Linguagem, e justifica a importância de se trabalhar com o método escrito. Na sequência, o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, em suas notas para a reportagem da Revista do Serviço Público, explica no que consiste o curso de linguagem escrita e leitura silenciosa.

> Baseado nos dados científicos fornecidos pelas fichas individuais médico-pedagógicas, que registram os resultados dos exames médicos, informações sobre os antecedentes, o exame psicológico e o comportamento dos alunos, pode o Instituto estabelecer um critério rigoroso de seleção dos candidatos, levando em conta os índices de sua capacidade físico-fisiológica, auditiva residual, mental e linguística – para uma distribuição racional dos alunos pelos cursos de linguagem e profissional. (LACERDA, 1942, p. 11)
>
> Frequentemente, os pais de uma criança surda só veem a saber que é possível dar-lhe educação adequada quando a mesma já tem 10, 12, ou 14 anos. É ainda possível enviá-la ao Instituto, onde fará o aprendizado de uma profissão manual, que a tornará um cidadão útil e, ser-lhe-á ainda possível adquirir algum conhecimento da nossa língua, mas só pelos métodos silenciosos, só no seu aspecto gráfico. O ensino oral seria infrutífero em tais casos. E a idade predominante dos candidatos à matrícula provenientes do interior é entre 10 e 12 anos. (CARNEIRO, 1942, p. 20)
>
> É preciso não esquecer, porém, que o nosso Instituto é o único estabelecimento oficial, no gênero, em todo território nacional. Nessas condições, não é possível estabelecer um critério muito inflexível para a aceitação dos candidatos que, vindos de todos os pontos do país, aqui procuram a instrução de que carecem. Valemo-nos, assim, para os que ultrapassaram a idade favorável à aprendizagem da linguagem falada, do método escrito, por meio da leitura global ou silenciosa, evitando tanto quanto possível os sinais digitais. (LACERDA, 1942, p. 11)
>
> Este curso, como o próprio nome indica, tem por finalidade substituir a linguagem mímica digital da criança surda-muda pela linguagem escrita usual. O surdo-mudo conhecedor da linguagem escrita tem possibilidade exteriorizar o seu pensamento e compreender as outras pessoas, o que não acontece com os surdos-mudos conhecedores da mímica, só compreensível aos iniciados em sua complicada interpretação. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 15)

É justificada, nesses excertos, a importância da Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas do Instituto para a rigorosa seleção dos candidatos a alunos da instituição, bem como para a distribuição dos alunos pelos cursos de linguagem e profissional. É justificada também a importância do INSM para a Nação, uma vez que, naquele tempo, era o único estabelecimento oficial, em todo o território brasileiro, que se responsabilizava pela educação de surdos. Pela ótica da governamentalidade, isso significa uma grande responsabilidade, pois é por meio do Instituto que indivíduos considerados anormais seriam disciplinados, regulados e conduzidos à normalidade para fins de governamento. Nesse sentido, o método escrito une esforços com o método oral no combate à sinalização e na valorização da língua nacional que se coloca como um mecanismo da constituição de uma subjetividade surda brasileira. Além disso, várias estratégias são recorridas para fortalecer essas normativas, como é mostrado nesses excertos:

> O emprego das máquinas de escrever introduzido em 1934, com excelentes resultados, continuou a ser posto em prática, abolindo por completo o alfabeto digital. (LACERDA, 1937, p. 11)
>
> O Professor Brasil Silvado, além dos esforços dispensados na execução do seu vasto programa de ensino, tomou ainda a seu cargo os exercícios auriculares de dois de seus alunos, iniciando com os mesmos a prática de ritmo sonoro ao piano, pela primeira vez tentada entre nós. Estes exercícios visam conferir ritmo à linguagem ensinada ao surdo, melhorando a acentuação prosódica, o que foi conseguido nos alunos submetidos ao processo. (LACERDA, 1937, p. 11)
>
> Antes de iniciar o ensino da palavra falada à criança surda-muda, deverá o professor submetê-la a uma série de exercícios como sejam: a) ginástica imitativa dos movimentos corporais: pernas, braços, mãos, dedos, cabeça, lábios e língua; b) exercícios de respiração surda e sonora. (CARNEIRO; BARRETO, 1946, p. 8)

O recurso das máquinas de escrever, tido como um valioso auxílio da proposta educacional do Instituto, foi considerado um importante meio de verificar o desempenho dos alunos nos exercícios de escrita, bem como uma forma de desenvolver neles uma habilidade profissional que se somaria às oficinas oferecidas no INSM que tinha como fim proporcionar aos alunos a possibilidade de se tornarem independentes financeiramente. Observa-se também a acuidade na identificação de alunos com resíduo auditivo suficiente para serem submetidos a exercícios auriculares. Aos alunos que frequentavam o curso de linguagem articulada, uma lista de exercícios bastante específicos precisava ser imposta para que o corpo desses sujeitos fosse disciplinado ao ponto do sujeito poder regular a si próprio.

Além disso, não apenas as características biológicas dos surdos eram levadas em consideração nas apuradas descrições feitas para que o método mais adequado fosse aplicado a cada um: a personalidade individual necessitaria ser mapeada para tornar o processo de constituição de uma normalidade surda brasileira o mais objetivo possível. Esse mapeamento do indivíduo possibilitaria, portanto, a criação de adaptações e estratégias para conseguir abranger o maior número de tipos de surdos possíveis.

> O nosso programa de estudo foi organizado pelo Prof. João Brasil Silvado, quando na regência de nosso curso, e é baseado na observação psicológica da criança surda-muda. Ele obedece a um critério de íntima relação entre a vida na escola e a fora da escola. É um ensino essencialmente prático, levando em consideração a futura profissão do aluno e o meio em que ele vai viver. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 16)
>
> [...] levando sempre em consideração a personalidade de cada criança e por processos especiais de ensino, procuramos na execução de nosso plano fazer com que os alunos vivam as lições, objetivando assim o ensino o mais possível. Outros meios ainda são usados com o mesmo fim: excursões, cinema, projeções luminosas, quadros murais, trabalhos manuais, execução de projetos, trabalhos experimentais de laboratório, organização de museus, biblioteca, dramatizações etc. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 16)

Como é possível perceber, o estabelecimento dos saberes *psi* foi crucial para a regulação dos alunos de acordo com suas características psicológicas e distribuição desses pelos diferentes métodos pelos quais a normalidade surda brasileira seria alcançada, mas não apenas isso. Tais saberes serviram como um meio de estabelecer a profissão que cada surdo exerceria no futuro, tendo como base o meio em que vive. Nessa questão, não se pode deixar de lado a importância de pensar em meios estratégicos para formar um cidadão brasileiro que se queria para o Brasil moderno, para o país do futuro.

> Para a organização homogênea de nossas classes, nós nos valemos das indicações preciosas fornecidas pela ficha médico-pedagógica de cada aluno, quanto ao seu nível físico e mental. Posteriormente, os desajustados são readaptados em outras classes. (ALBUQUERQUE, 1942, p. 16)
>
> O curso de linguagem oral foi frequentado por vinte e três alunos, distribuídos pelos 1º, 2º e 4º anos e por uma turma especial constituída por cinco alunos que, por circunstâncias individuais, não se adaptaram inteiramente ao programa aprovado no começo do ano. Não obstante isso, os resultados foram animadores, a julgar pelas médias finais. Excetuados os cinco alunos da turma especial, dos dezoito alunos restantes, treze foram aprovados, o que equivale a 72,2% de aproveitamento nesse curso. (LACERDA, 1937, p.10)

Tratando-se de uma instituição oficial, era crucial que o INSM não apenas trabalhasse na constituição da normalidade surda brasileira dentro do Instituto, mas também pensasse em estratégias de governamento da surdez em larga escala. Sendo assim, é planejada a criação de um curso Normal a ser ofertado pelo INSM para a formação de professores aptos a trabalhares com surdos em lugares que as práticas modernas do Instituto não alcançavam.

> Os professores diplomados pelo Curso poderão ainda incumbir-se da regência de classes especiais de surdos-mudos, anexas às escolas primárias dos estados, onde possam assim receber educação adequada. A ideia da criação dessas classes é particularmente interessante, pois representa economia para o Estado e evidente vantagem para os educandos, de vez que o sistema de educação dos surdos-mudos em contexto com as crianças normais é bastante proveitoso para os primeiros, sobretudo quando se tem por escopo o ensino da linguagem falada, sendo tanto mais útil para a educação dos semi-mudos e dos semi-surdos ou duros de ouvido. (LACERDA, 1942, p. 12-13)

Observa-se, nesse excerto, os argumentos centrais do que viria a ser uma grande plano do Estado cinco décadas mais tarde: a inclusão escolar de surdos. Uma forma de exercer a governamentalidade da surdez com outros delineamentos, com adaptações das práticas do período analisado tais como o uso da língua. Nessa nova forma de governamento dos surdos, o reconhecimento de uma língua de sinais brasileira se tornou fundamental, bem como obrigatoriedade do ensino dessa língua nos cursos de formação de professores em todo o território nacional.

O conjunto de práticas que descrevo nesta Dissertação me possibilita pensar em alguns modos pelos quais foi se constituindo uma normalidade surda brasileira ao longo do período do Estado Novo. Nesse sentido, foi crucial a articulação de saberes e poderes que conformaram a matriz de experiência da surdez às necessidades da governamentalidade para o recorte espaço-temporal que faço na pesquisa aqui descrita. A articulação desses dois eixos da experiência oferece pistas da constituição dessa brasilidade surda, mas entendo que, para tentar abarcar as dimensões dessa brasilidade, seria preciso mobilizar também o eixo da ética, do cuidado de si. Exploro essa necessidade no fechamento do trabalho que se encontra na sequência deste capítulo analítico.

AS BANDEIRAS CRAVADAS NO TERRITÓRIO DA SURDEZ

Retorno ao país Surdez descrito por Wrigley (1996): é possível observar uma bandeira verde e amarela cravada lá. E é bastante provável que, se fosse amplamente explorado, seriam encontradas outras flâmulas que fazem desse lugar um território repleto de fronteiras nas quais os surdos são considerados cidadãos e não estrangeiros. Contudo, é importante ter em mente que as bandeiras cravadas nesse lugar ocupado pela surdez não implicam a captura de todas as subjetividades surdas. Implica a tentativa de traduzir as pessoas em identidades a fim de maximizar seu governamento. Conforme mencionei anteriormente, se torna complicado generalizar esses modos de governar um tipo específico de pessoa para outros contextos, pois o recorte analisado possui características bastante particulares da conjuntura do país em uma determinada época. A partir dessas características, foi possível relacionar práticas de disciplinamento do corpo surdo atreladas a práticas de normalização que condicionam a matriz de experiência da surdez a produzir uma normalidade surda brasileira.

Para chegar a essa relação, foi preciso assumir a surdez como uma experiência, isto é, como uma forma histórica de subjetivação, uma forma que produz subjetividades as quais sujeitos podem se sujeitar ou não. Nesse sentido, foi fundamental demonstrar as características da constituição de noções de deficiência auditiva na Modernidade, bem como as características da constituição das noções de diferença surda pelas práticas que se estabelecem na Contemporaneidade, de modo a mostrar que a brasilidade surda pode ser traduzida na identidade nacional específica que foi almejada, mas não necessariamente assumida em acontecimentos recentes da história dos surdos brasileiros. Demarcar essas modificações pelas quais a matriz de experiência da surdez passou e continua passando possibilita entender a conveniência, para a governamentalidade, dessas noções na constituição de subjetividades surdas.

Deste modo, foi fundamental também demonstrar as razões pelas quais o Estado adotou uma forma mais intervencionista de governar, no início do Governo getulista, e, nesse sentido, a produção da identidade nacional regulada pela língua e atribuída a todos os indivíduos da população serviria como uma potente estratégia de governamento, a partir da qual os sujeitos atuariam como parceiros do Estado na condução de suas condutas. Para tanto, demonstrei a consonância dos planos do Governo com as interpretações que intelectuais da época faziam do Brasil. A necessidade de construir uma cultura nacional alinhada ao desenvolvimento industrial e à urbanização do país se fundamentou na positividade atribuída

à miscigenação e no desejo de revolucionar o Brasil com a inclusão, na produção de uma sociedade brasileira do futuro, daqueles que foram marginalizados em uma sociedade oligárquica do passado.

A reforma no ensino e a política da língua nacional foram outros dois elementos fundamentais para se alcançar os objetivos do Estado. Daí a necessidade de investir e de multiplicar as estratégias para que sujeitos como os surdos pudessem ser inseridos na esfera produtiva do país que desejava ser formado. Nesse sentido, descrevi a dinâmica do trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Surdos Mudos para incutir nos alunos a cidadania brasileira. Ao articular os saberes dos campos técnico-científicos da estatística, bem como os da medicina e da pedagogia – que inventam os sujeitos anormais, os indivíduos a corrigir – às normativas desenvolvidas no interior da escola para normalizá-los, foi possível examinar um conjunto de práticas que operaram na constituição de uma brasilidade surda almejada para o exercício da governamentalidade.

Tais práticas, analisadas a partir de um objetivo diferente do proposto aqui, podem não significar muito além da exigência da oralidade, da leitura e da escrita, características da educação de surdos do passado que já conhecemos. No entanto, se propôs aqui olhar para essas práticas na relação com o fortalecimento da identidade nacional. Nesse sentido, notar, no material, a importância de justificativas para multiplicar os meios pelos quais se atingiria uma normalidade surda, bem como um claro antagonismo posto entre língua vernácula e sinalização, revela muito da necessidade de criação e manutenção dessa brasilidade no Estado Novo.

Essa brasilidade pode ser pensadas para além do recorte espaço-temporal desde que com a devida atenção às transformações que acontecem na história. Hoje, não vemos com tanta ênfase a exigência do ensino da fala da língua vernácula, mas o português escrito – como língua pela qual são possibilitadas as relações de identificação com uma nação – permanece, em termos jurídicos, insubstituível diante de outras estratégias do governamento linguístico dos surdos. É nessa lógica que a oficialização da Língua *Brasileira* de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002, não implica “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, parágrafo único). Por outro lado, tornar brasileira a língua de sinais utilizada pelos surdos dos grandes centros urbanos do país não deixa de ser um modo de permanecer conduzindo as condutas desses sujeitos, seja por meio da formação de professores nessa língua, seja por meio das políticas de inclusão escolar.

Na esteira do que escreveu Hall (2005) sobre não podermos assumir o deslocamento das identidades nacionais pelos empreendimentos da globalização sem considerar as

diferenças que são costuradas na construção dessa identidade global, acredito que este trabalho possa servir como uma contribuição para o entendimento de que a diferença não está subordinada à identidade, mas é sobreposta a outras para conformar essa identidade almejada. Nesse sentido, a Dissertação também pode ser útil para pensarmos a relação da educação com a diferença e nos perguntarmos de que modo podemos trabalhar sem tentar domar, domesticar ou reduzir a diferença ao mesmo. Para Gallo (s/a, p. 14), o risco em tentar fazer isso é grande, mas, assim como esse autor, também creio ser "possível pensar uma outra educação que, através da diferença, possa ser vetor de produção de singularidades".

Durante a produção deste trabalho – em meio a idas e vindas pelo tempo, mas também geograficamente para visitar o acervo histórico do INES – tive a possibilidade de repensar as práticas que atravessam a educação de surdos e depositar outros olhares sobre a surdez e os surdos em um determinado período da história. Precisei ir e voltar muitas vezes, dentro do próprio texto, na medida em que repensei meus pensamentos sobre os elementos discutidos aqui. Essas idas e vindas, na escrita que materializa meu pensamento, caracterizam o trabalho que tem como princípio a suspeita; o trabalho que foge das certezas absolutas, das grandes verdades instauradas no tempo.

Se fosse possível retornar efetivamente no tempo, mas desta vez para um passado menos distante, como o início do curso de Mestrado, e se fosse preciso refazer essa empreitada, provavelmente a pesquisa ganharia outros contornos; seguiria outros caminhos, uma vez que o modo como olho para essas questões investigativas sofreu transformações ao longo do curso, das leituras e das discussões com colegas e com minha orientadora. Desenvolveria a pesquisa de outra forma; delimitaria outros recortes temporais; olharia para outros materiais, provavelmente os que me possibilitassem observar os modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos, além da relação com o saber e o poder; procuraria por práticas de resistência e de contraconduta, de modo a entender como a constituição das subjetividades surdas acontece também no presente. É possível, contudo, fazer do dilema "e se" uma oportunidade de evocar Kairós outra vez; fazer desse dilema um novo momento oportuno para continuar desdobrando a pesquisa.

Aceito, embora um pouco inconformado, que tudo que pude fazer para produzir esta Dissertação foi feito com o que estava ao meu alcance. Isto é, fiz o que foi possível dentro de minhas condições temporais, estruturais e, sobretudo, intelectuais. Condições que, devo ressaltar, são de um aprendiz: alguém que está em uma crescente vontade de saber e que se encontra constantemente diante de referências que o interpelam e modificam seu olhar. Isso implica dizer que nem tudo aconteceu conforme o planejamento inicial, contudo, mesmo que

tenha sido empreendido um esforço para aproximar teórica e metodologicamente este trabalho ao de outros, entendo que cada falha decorrente desse esforço possibilitaram que eu me tornasse cada vez mais autor desta Dissertação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BAYTON, Douglas C. **Forbidden sign**: American culture and the campaign against sign language. Chicaco: The University of Chicaco Press, 1996.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um mistério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 137-166.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. p. 23.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. p. 28.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.303, de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. p. 1.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie**. Paris: Librairie Hachette, 1911.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-188.

BVS. Biblioteca Virtual de Saúde do Ministério da Saúde. **Teste da orelhinha**. 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/dicas/242_teste_da_orelhinha.html>. Acesso em: 23 out. 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 177-185.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Refletindo sobre a abordagem macro e micro na história. **Caminhos da História**, v. 6, n. 2, p. 79-94, jul./dez., 2010.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Marcas surdas**: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago., 2003.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'AMARAL, Márcio Tavares. Sobre o tempo. In: DOCTORS, Márcio (Org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 15-32.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Atualidades Pedagógicas, v. 131. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. Atualidades Pedagógicas, v. 21. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FABRIS, Elí T. Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. s/a. In: Site do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura - DEC. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. **Escola Nova**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011a. p. 121-135.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual**: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011b.

GUEDES, Betina Silva. **Sobre surdos, bocas e mãos**: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 155-174.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir Becker;

KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 15-28.

KINSEY, Arthur A. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Prefácio. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

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

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the deaf-world**. San Diego: DawnSign Press, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-142.

LEITE, Tobias Rabello. **Compendio para o ensino dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemert & C., 1881.

LEITE, Tobias Rabello. Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro. In: **Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133-161.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez., 2005.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção**

da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004. p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. p. 11-33.

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

LOPES; Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set., 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago., 2013.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. **Subjetivação, normalização e constituição de um *éthos surdo***: investimentos do Estado e paradoxos contemporâneos. 2013. No prelo.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez., 2006.

LOURO, Guacira. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987.

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe** – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, a. 1, versão 1.0, 2007.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas Rose. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo curricular de controle**: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NETO, Lira. **Getúlio**: do governo provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945). São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 97-117, mai./ago., 2009.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Imagens do tempo. In: DOCTORS, Márcio (Org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 33-68.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Apresentação. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 9-14.

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

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-201.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2006.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetivação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. INEP: Brasília, 1990.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SCHALLEMBERGER, Augusto. A metáfora do aprender a ser surdo. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 113-119.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SENELLART, Michel. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collége de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 441-446.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 199-228.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 80-97.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Edinic, 1997.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 7-12.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TERIGE, Flávia. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. **Educação & Realidade**, v. 1, n. 21, p. 159-186, jan./jun., 1996.

THOMPSON, E. Symes. A saúde dos surdos-mudos. In: KINSEY, Arthur A. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago., 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai./jun./jul./ago., 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago., 2012.

VIEIRA, Joaquim José Menezes. Parecer sobre a educação dos surdos-mudos. In: **Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

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

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

WRIGLEY, Owen. **The politcs of deafness**. Tradução de Patrícia Luiza Ferreira Pinto. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

FONTES DOCUMENTAIS ANALISADAS

CARNEIRO, Léa Paiva Borges; BARRETO, Jorge Mário. **"Vamos falar"**: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 63 pp.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1.º de Setembro de 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1948. 25 pp.

LACERDA, Armando Paiva de. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo**: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934. 23 pp.

LACERDA, Armando Paiva de. **Actividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro: Indústria Tipográfica Italiana, 1937. 35 pp.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Revista do Serviço Público**, a. 5, v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, nov., 1942. 23 pp.