



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEANDRO CALBENTE CÂMARA

**A INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
ESCOLARIZAÇÃO E GOVERNO DOS SURDOS NA
FRANÇA DE MEADOS DO SÉCULO XVIII A
MEADOS DO SÉCULO XIX**

**CAMPINAS
2018**

LEANDRO CALBENTE CÂMARA

**“A INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
ESCOLARIZAÇÃO E GOVERNO DOS SURDOS NA
FRANÇA DE MEADOS DO SÉCULO XVIII A
MEADOS DO SÉCULO XIX”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Regina Maria de Souza

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO LEANDRO CALBENTE CÂMARA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. REGINA MARIA DE SOUZA

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 1423811
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1697-688>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C629i Câmara, Leandro Calbente, 1982-
A invenção da educação dos surdos : escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX / Leandro Calbente Câmara. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Regina Maria de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Surdez. 3. Surdos - Educação - França. 4. Saber. 5. Poder. I. Souza, Regina Maria de, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The invention of the education of the deaf : schooling and government of deaf people in France from the mid-eighteenth century to the mid-nineteenth century

Palavras-chave em inglês:

Foucault, Michel, 1926-1984

Deafness

Deaf people - Education - France

Know

Power

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza [Orientador]

Aryane Santos Nogueira

Antonio Cesar Lins Rodrigues

Fábio Bezerra de Brito

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Data de defesa: 07-03-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
ESCOLARIZAÇÃO E GOVERNO DOS SURDOS NA
FRANÇA DE MEADOS DO SÉCULO XVIII A
MEADOS DO SÉCULO XIX**

Autor : Leandro Calbente Câmara

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Regina Maria de Souza

Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Dra. Aryane Santos Nogueira

Dr. Fábio Bezerra de Brito

Dr. Antonio Cesar Lins Rodrigues

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

Aos meus pais, por tudo.

Agradecimentos

Durante a realização desse trabalho, tive o apoio de muitas pessoas. Ainda que nesse curto espaço não seja possível lembrar de todos que me ajudaram ao longo de todo o percurso de pesquisa, gostaria de fazer alguns agradecimentos.

Em primeiro lugar, sou grato pelo apoio institucional da Unicamp, especialmente da Faculdade de Educação, que me forneceu todo auxílio necessário para o desenvolvimento de minha pesquisa e o amadurecimento de minhas hipóteses e ideias. Além disso, sou grato à Capes pelo auxílio financeiro concedido durante grande parte do doutorado.

À professora Regina Maria de Souza, que aceitou orientar minha pesquisa e sempre esteve pronta para o diálogo franco e o confronto de ideias de modo a ajudar a solucionar problemas e encontrar caminhos para o avanço da pesquisa. Sua dedicação e seu esforço contínuo em ajudar seus orientandos merecem os maiores elogios.

Aos professores Alexandre Filordi de Carvalho e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, agradeço pelas importantes contribuições e ideias apresentadas durante suas arguições no exame de qualificação.

Aos professores Antonio Cesar Lins Rodrigues, Aryane Santos Nogueira, Fábio Bezerra de Brito e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, agradeço pelas importantes contribuições e ideias apresentadas durante suas arguições no exame de defesa da tese.

Aos funcionários das bibliotecas da Unicamp. Aos funcionários da secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. À Michelle Balle-Stinckwich, bibliotecária do *Institut National de Jeunes Sourds de Paris*, pela acolhida e solicitude no período em que estive na instituição para realizar parte da pesquisa para a tese. À Patricia Baptiste, pelo auxílio paciente com o francês.

A todos aqueles que se empenham em garantir a livre circulação de ideias e conhecimentos na internet, os meus mais sinceros agradecimentos. O trabalho dessas pessoas ajuda a transformar o mundo em um lugar um pouco melhor.

Aos colegas pesquisadores Andreia, Danilo, Mariana, Morena, Samuel, Eliana, Ana Priscilla, Regiane, pela disposição em compartilhar ideias.

À Natália Frazão, que muito me ensinou sobre Libras e a cultura surda.

Aos meus alunos surdos, sem os quais certamente jamais teria realizado essa pesquisa.

Aos meus amigos professores, Cadu, Marcelo e Ronaldo, que muito me ajudaram a pensar sobre a questão da educação das pessoas surdas e sempre se empenharam em transformar a escola em um lugar um pouco melhor.

Alain, André, Leonardo, Danilo, Bruno, Lindener, Pedro, Julio, Takeo, Giovane, Carol, Eloiza, Érika, pela amizade de todas as horas e por sempre ajudarem a alegrar o meu caminho.

Ao Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo, pelas inúmeras dicas e auxílios no trabalho da escrita e edição de textos.

Aos corações vulgares, pela animação de sempre.

Aos meus pais, Mario e Denise, meus tios, Marcelos e Márcia e Vanessa, meus avôs, Garcia e Mario, e meu irmão, Gabriel, por todo carinho e apoio de sempre.

Aos gatos Mario e Lenu, que com sua companhia sempre fazem nossas vidas mais bonitas.

À Clara e Julia e a José João, pela carinhosa recepção que sempre tenho em Curitiba.

À Renata, que esteve ao meu lado durante todo o processo de escrita dessa tese, agradeço por todo carinho, amor e apoio e, principalmente, por toda alegria que sua companhia trouxe para minha vida.

logocentrismo: metafísica da escritura fonética (por exemplo, do alfabeto) que em seu fundo não foi mais do que o etnocentrismo mais original e mais poderoso, que está em vias de se impor ao planeta

(Jacques Derrida)

Resumo

O tema dessa pesquisa é o processo de institucionalização das escolas de surdos entre finais do século XVIII e o século XIX na França. O objetivo é refletir sobre a formação de relações de saber-poder que possibilitaram a criação de mecanismos escolares voltados para o governo dos surdos. Esse processo possibilitou a formação de uma nova positividade sobre a surdez, marcada pela ideia de deficiência e anormalidade. De acordo com essa positividade, os sujeitos surdos seriam indivíduos que precisariam suplementar a falta da audição por meio de técnicas pedagógicas, práticas escolares e médico-terapêuticas diversos. Esse conjunto de saberes possibilitou a captura das subjetividades surdas pelo dispositivo escolar que se formava nesse período e que faz parte do movimento mais amplo de governamentalização das sociedades ocidentais iniciado a partir do século XVIII. Nesse sentido, a proposta é pensar o processo de escolarização dos surdos como um movimento central para a criação de estratégias voltadas para o governo desses indivíduos segundo a lógica da governamentalidade. Por isso, a principal perspectiva teórica dessa pesquisa é a obra do filósofo francês Michel Foucault, que fornece os conceitos necessários para se entender a questão da escolarização como parte do desenvolvimento das tecnologias necessárias para a criação de tipo de governo que marca as sociedades ocidentais desde então.

Palavras-chave: Surdez; governo; saber/poder; Foucault

Abstract

The theme of this research is the institutionalization process of deaf schools between the late eighteenth century and the nineteenth century in France. The purpose is to analyze the formation of power-knowledge relations that have enabled the creation of school mechanisms aimed to the government of the deaf. This process allowed the construction of a positivity on deafness, marked by the idea of disability and abnormality. According to this positivity, the deaf subject would be an individual who would need to supplement the lack of hearing through pedagogical techniques, besides diverse practices at school or medical-therapeutic ones. This set of knowledges enabled the understanding of deaf subjectivities by the school system that was formed in that period and which is part of the broader movement of the governmentality of Western societies initiated in the eighteenth century. In this sense, the proposal is to think about the process of schooling of the deaf as a central movement for the creation of strategies directed to the government of these individuals according to the logic of governmentality. For this reason, the main theoretical perspective of this research is the work of the French philosopher Michel Foucault, who provides the concepts necessary to understand the issue of schooling as part of the development of the technologies needed to create the kind of government that has marked Western societies since.

Palavras-chave: Deafness; government; power-knowledge; Foucault

Resumé

Le thème de cette recherche est le processus d'institutionnalisation des écoles pour sourds entre la fin du XVIIIe et le XIXe siècle en France. L'objectif est de réfléchir sur la formation de relations savoir-pouvoir qui ont permis la création de mécanismes scolaires visant le gouvernement des sourds. Ce processus a permis la formation d'une nouvelle positivité sur la surdité, marquée par l'idée de l'handicap et de l'anormalité. Selon cette positivité, les sujets sourds seraient des individus qui auraient besoin de compléter le manque d'audition par des techniques pédagogiques, des pratiques scolaires et de divers médico-thérapeutiques. Cet ensemble de savoirs a permis la captation de subjectivités sourdes par le système scolaire qui s'est formé à cette époque et qui s'inscrit dans le mouvement plus large de la gouvernementalité des sociétés occidentales initiée à partir du XVIIIe siècle. En ce sens, la proposition est de considérer le processus de scolarisation des sourds comme un mouvement central pour la création de stratégies dirigées vers le gouvernement de ces individus selon la logique de la gouvernementalité. Pour cette raison, la principale perspective théorique de cette recherche est le travail du philosophe français Michel Foucault, qui fournit les concepts nécessaires pour comprendre la question de la scolarisation dans le cadre du développement des technologies nécessaires pour créer le type de gouvernement qui a marqué les sociétés occidentales depuis lors.

Palavras-chave: Surdité; gouvernement; savoir/pouvoir; Foucault

SUMÁRIO

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE GRAFIAS ADOTADAS AO LONGO DA TESE

.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, GOVERNO E SURDEZ.....	37
1.1. EDUCAÇÃO E GOVERNO NA MODERNIDADE.....	37
1.2. A SURDEZ ENTRE A METAFÍSICA E A DEFICIÊNCIA.....	63
CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER EM TORNO DA EDUCABILIDADE DOS SURDOS ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII.....	85
2.1. AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVII.....	85
2.2. A FRANÇA ANTES DE L'ÉPÉE.....	91
2.3. A OBRA DE L'ÉPÉE.....	95
CAPÍTULO 3 – ITARD E SICARD NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX (1800- 1830).....	124
3.1. A DESCOBERTA DO GAROTO SELVAGEM.....	124
3.2. CONDILLAC E ITARD.....	134
3.3. SICARD.....	161
CAPÍTULO 4 – OS DEBATES EM TORNO DE UM MÉTODO: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX (1830-1850).....	180
4.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO E A EMERGÊNCIA DE UM DEBATE EM TORNO DO MÉTODO.....	180
4.2. BÉBIAN.....	190
4.3. AS CIRCULARES DO INSTITUTO DE PARIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POSITIVIDADE ARTICULATÓRIA.....	207
CAPÍTULO 5 – A CONSOLIDAÇÃO DA ARTICULAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	224
5.1. FILANTROPIA, CENTRALIZAÇÃO E O MÉTODO INTUITIVO.....	224
5.2. O PAPEL DOS CONGRESSOS INTERNACIONAIS NA UNIVERSALIZAÇÃO DA ARTICULAÇÃO.....	252
CONCLUSÃO.....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	298

Algumas observações sobre grafias adotadas ao longo da tese

De modo a padronizar o texto e torná-lo mais claro, decidi adotar alguns critérios de grafia para termos citados frequentemente ao longo do tempo. O atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, criado no final do século XVIII, teve nomes muito variados ao longo do período de análise. Para evitar ambiguidades, adotei uma grafia única para me referir a esse estabelecimento (“Instituto de Paris”), excetuando as citações diretas, quando mantive o texto do período.

O mesmo ocorre com a maneira como as pessoas surdas eram denominadas entre o final do século XVIII e o final do século XIX. Por isso, adotei a forma contemporânea (pessoa surda ou surdo), excetuando as citações diretas de fontes dos séculos XVIII e XIX. O caso da expressão “língua de sinais” é semelhante. Esta teve denominações muito variadas no período em estudo, por isso adotei a forma contemporânea sempre que me refiro diretamente às línguas gestuais utilizadas pelas pessoas surdas. Novamente, exceto quando faço citação direta de documentos históricos, quando mantive a denominação utilizada nas fontes.

Outro padrão adotado se refere aos nomes dos Congressos organizados para debater a educação das pessoas surdas no final do século XIX. Nesse caso, o padrão adotado foi sempre “Congresso” seguido pela cidade onde ele ocorreu. Assim, o “Primeiro Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”, ocorrido na cidade de Paris, foi grafado apenas como Congresso de Paris. Já o “Segundo Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”, organizado na cidade de Milão, foi chamado apenas de Congresso de Milão.

Há diversas referências que indicam “arquivo digital sem paginação”. Isso ocorre por se tratar de *ebooks* comerciais nos formatos *epub* ou *mobi*. Uma característica desse tipo de arquivo é a inexistência de uma versão estável que permitiria a indicação da paginação de forma universal e sem modificações de acordo com o aplicativo ou aparelho utilizado para a leitura. Sendo assim, não é possível indicar a página precisa da citação e foi utilizada tal indicação para indicar essa situação.

Finalmente, como o texto apresenta um número considerável de citações em línguas estrangeiras, especialmente o francês, optei por realizar a tradução dessas citações. O objetivo disso é garantir maior acessibilidade ao texto, garantindo que um leitor eventual que não conheça essas línguas possa acompanhar o desenvolvimento das teses defendidas nesse trabalho. Por isso, todas as citações de obras em língua estrangeiras foram traduzidas pelo autor dessa tese.

Introdução

No início de 2009¹, após alguns meses trabalhando como professor de História na rede municipal de educação básica da cidade de São Paulo, assumi uma vaga de professor titular em uma das poucas escolas de Ensino Médio de responsabilidade da prefeitura. Não tinha muitas informações sobre a escola, sabia apenas que era localizada em uma região central da cidade, próxima de uma estação de metrô e que contava com turmas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Sabia também que ficaria responsável pelas turmas de Ensino Médio do período vespertino da escola. Antes do início do ano letivo propriamente, a rede municipal de ensino conta com um período de planejamento e organização das unidades escolares. A ideia desse momento é organizar o trabalho de todo o ano letivo e preparar o corpo docente para as questões e demandas presentes em cada unidade.

Nesse sentido, como era meu primeiro ano letivo na escola, o planejamento também seria o momento de conhecer meus novos colegas e ter uma noção mais clara da comunidade escolar, da maneira como a escola se organizava e também das propostas que ela tinha para o ano letivo. Por conta de recente mudança na organização de vagas de professores na rede municipal de ensino, muitos professores novos chegaram na escola junto comigo. Assim, o planejamento daquele ano foi marcado pela formação de um novo grupo de professores, o que fez com que as discussões fossem centradas principalmente na organização desse grupo de modo a possibilitar um trabalho pedagógico coerente e coordenado.

¹ É importante destacar que foi no mesmo ano em que foi criado um importante decreto visando garantir uma série de direitos às pessoas com deficiência e também à comunidade surda no Brasil. Trata-se do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Este decreto promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta determinou, entre outras coisas, que os Estados signatários se comprometeriam a promover a “Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” e a “Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.”. O problema é que, após quase dez anos da aprovação do decreto, as medidas concretas que foram tomadas para atingir esses dois compromissos continuam sendo ainda bastante tímidas e pouco sistemáticas no país. A lei está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Foi durante o planejamento que fomos informados pela primeira vez que a escola tinha um grupo de alunos com uma particularidade importante quando comparado com a quase totalidade das unidades escolares da rede municipal de ensino de São Paulo. Era uma instituição que contava com uma grande comunidade de alunos surdos. Naquele ano, o total de alunos surdos matriculados era superior a 20, todos eles matriculados em três turmas do Ensino Médio do período vespertino (cada ano letivo deste ciclo contava com uma sala na qual os alunos surdos eram matriculados). Por conta disso, existiam salas com quase 10 alunos surdos estudando juntos.

Quando recebi essa notícia, dei-me conta de um fato que até então jamais notara: nunca “vira”² uma pessoa surda na frente, não tinha a menor ideia do que significava ser surdo, tampouco sabia como era a comunicação de pessoas ouvintes com pessoas surdas. Também nunca estudara nada sobre questões pedagógicas relacionadas com a surdez. Minha graduação ocorrera em um período anterior às exigências do ensino de Libras, tal qual previstas no Decreto 5626 de 2005³, por isso meu curso de licenciatura não contou com nenhum tipo de discussão sobre a temática da surdez e a educação. Assim, aquele foi um momento de tomada de consciência da minha completa ignorância e desconhecimento sobre a questão da surdez. Além disso, percebi que não tinha nenhuma ideia de como poderia trabalhar os conteúdos escolares da minha disciplina com esses alunos.

Isso causou-me bastante apreensão, já que seria o professor de História desses alunos durante todo o ano letivo e precisaria encontrar meios de trabalhar adequadamente com eles. Quando expressei meus temores para a coordenação e para meus colegas professores que já estavam na escola nos anos anteriores,

² A razão pela qual o verbo ver está entre aspas é que não se trata da materialidade de se ver uma pessoa surda, mas chamar a atenção para o fato de que existe uma espécie de invisibilidade social da surdez, já que ela não traz características físicas evidentes. Uma pessoa surda, enquanto não se comunica utilizando a língua de sinais, pode muito bem ser vista e entendida como uma pessoa ouvinte. Por isso, não é raro que nós, ouvintes, sequer notemos a existência de pessoas surdas ao nosso redor, tampouco não percebemos a existência de pontos de encontro da comunidade surda em diversas regiões da cidade. Certamente vira pessoas surdas antes de iniciar meu trabalho na referida escola, porém nunca prestara realmente atenção nelas até aquele momento. Tendo em vista que a cidade de São Paulo, onde vivo, tem um grande número de pessoas surdas, o fato de sentir até então que nunca estivera na presença de um deles evidencia bem o fato de que frequentemente nós ouvintes sequer pensamos na questão da surdez como uma questão social importante.

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

todos prontamente me disseram para não me preocupar, já que poderíamos trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com todos os alunos. Além disso, disseram-me que a escola contava com uma professora especialista em surdez, responsável por uma sala de atendimento educacional especializado (AEE). Ela ajudaria os professores de todas as disciplinas a trabalhar com os alunos surdos, além de oferecer reforço escolar no contraturno para aqueles que tivessem interesse⁴. O que não era uma certeza naquele momento era a garantia de intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras) em sala de aula, já que isso dependia de recursos excepcionais da rede municipal de educação.

Tendo em vista meu completo desconhecimento até então, pareceu-me que a existência de uma sala de AEE bastaria para garantir o bom andamento do trabalho escolar durante o ano letivo, já que supunha que os alunos surdos poderiam recorrer a ela para sanar dúvidas que nascessem das dificuldades de comunicação em sala de aula. Além disso, pensei que poderia utilizar o português escrito como forma de comunicação com os alunos surdos. Bastaria escrever mais detalhadamente na lousa ou preparar um material escrito complementar e todos, surdos e ouvintes, poderiam acompanhar as discussões que proporia ao longo do ano letivo. Não demorou mais do que uma aula para perceber como estava enganado.

Evidentemente que não houve dificuldades de comunicação em sala de aula, já que isso pressupõe alguma forma de comunicação. Sendo incapaz de falar

⁴ Isso evidencia um dos problemas centrais do modelo de escolarização de pessoas surdas mais recorrentes no sistema escolar brasileiro atual, aquele que ocorre por meio da inclusão do aluno surdo em classes regulares. Nessas classes, as quais podem (ou não, já que frequentemente alega-se falta de recursos materiais para garantir a contratação) contar com profissionais intérpretes de Libras, o aluno surdo se encontraria em um ambiente no qual a comunicação ocorreria, na maior parte do tempo, predominantemente por meio do português falado. A comunicação por meio da língua de sinais estaria limitada à tradução feita pelo intérprete. Isso, evidentemente, teria profundas implicações no modo como se desenrolaria as relações de aprendizagem, já que toda a dinâmica da aula seria pensada de acordo com a lógica do português falado. O ensino do português ou do inglês, por exemplo, seria organizado de modo a mobilizar recursos articulatórios diversos, os quais são importantes para o aprendizado de alunos ouvintes, mas que não ajudam no aprendizado do funcionamento da escrita para alunos surdos. Esse problema da organização da aula segundo a lógica da língua portuguesa também se daria em todas as outras disciplinas, dentro das especificidades de cada uma delas. Diante disso, a solução existente seria a utilização do reforço promovido pelo AEE. O problema é que esse reforço costuma ocorrer em períodos circunscritos (duas vezes por semana, com durações limitadas de uma a duas horas diárias) e não daria conta de retomar todos os conteúdos de modo que o aluno pudesse aprender sempre a partir de estratégias de ensino organizados a partir do uso da língua de sinais. A constante necessidade de se aprender os conteúdos escolares a partir de uma língua que não a língua de sinais ajuda a entender as dificuldades enfrentadas por muitos alunos surdos para atingir resultados satisfatórios nas avaliações educacionais.

qualquer coisa em língua de sinais, não consegui estabelecer nenhum contato com os alunos surdos. Além disso, rapidamente percebi que o português escrito não era uma via adequada de comunicação, já que muitos deles não compreendiam bem a língua portuguesa e tinham grande dificuldade em interpretar o que escrevia. Sendo assim, as aulas da primeira semana simplesmente não funcionaram, já que os alunos surdos não entendiam nada que expressava e eu não compreendia nada que eles tentavam me dizer.

Isso causou-me grande preocupação, já que só existia uma solução de curto prazo, qual seja, a presença de intérpretes de Libras em sala de aula. Felizmente, após a primeira semana de aula, a escola recebeu três intérpretes que foram contratados pela rede municipal de educação para trabalhar durante o ano letivo na escola. Cada um deles ficaria responsável por uma sala de aula e teria a tarefa de interpretar durante todo o período letivo (cerca de 270 minutos diários). A chegada dos intérpretes resolveu imediatamente o problema da comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos. Com isso, acreditei que os problemas que enfrentara na primeira semana de aula seriam todos solucionados e poderia desenvolver meu trabalho da mesma forma que faria caso não tivesse alunos surdos em sala de aula. E não demorou muito para perceber que estava enganado novamente.

Mesmo com o problema da comunicação resolvido, comecei a encontrar pequenas dificuldades no dia a dia de aula. Percebi que não podia esperar que os alunos surdos tomassem notas dos assuntos que discutíamos durante as aulas expositivas ao mesmo tempo em que a aula ocorria. Além disso, uma parte importante da dinâmica das minhas aulas envolvia atividades de elaboração de textos, visando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a produção de textos autônomos e construídos a partir de argumentos variados. Porém, uma parte considerável dos alunos surdos tinha grandes dificuldades em realizar tais atividades e produzia textos que se afastavam bastante da norma padrão da língua. Frequentemente eu sequer conseguia compreender o que esses alunos escreviam.

Naquele momento, não tinha consciência ainda que o português era uma língua estrangeira para estes alunos, já que concebia a Libras como uma variação do português e pensava que, apesar de ela possuir vocabulários e uma

estrutura linguística própria, era possível realizar uma simples transposição da Libras para o português e os alunos surdos seriam capazes de escrever seus textos tal qual eles se comunicavam em Libras. Também não tinha a percepção de que a escolarização das pessoas surdas nem sempre produz resultados satisfatórios no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos surdos e que isso pode resultar em alunos com grandes dificuldades para ler e escrever dar continuidade a seus estudos no Ensino Médio ou Superior.

Desconhecia todas essas questões, que são recorrentemente discutidas entre pessoas que estudam a questão da surdez e da educação e, por isso, encontrei grandes dificuldades em desenvolver meu trabalho ao longo dos primeiros meses do ano letivo. Aos poucos, porém, fui desenvolvendo algumas estratégias que ajudavam a contornar parcialmente os problemas, como me familiarizar melhor com a maneira como alguns alunos surdos escreviam, dar mais ênfase nas expressões feitas em língua de sinais dos alunos surdos, reservar momentos na aula para o registro de informações, trabalhar com recursos visuais, entre outras estratégias simples. Por conta disso, comecei a perceber melhor a maneira como meus alunos acompanhavam as discussões em sala de aula e pude explorar melhor aspectos mais problemáticos, dúvidas e incompreensões sobre os temas do currículo de História. Ainda assim, uma parte do ano letivo foi prejudicada, já que precisei de algum tempo para entender melhor, de um ponto de vista prático, como ocorria a dinâmica de ensino e aprendizagem com alunos surdos.

Ao final do ano letivo, entre avanços e retrocessos, ficou claro que o problema da surdez e da educação envolvia questões mais complexas que simplesmente a questão da comunicação e que não bastaria simplesmente boa vontade para melhorar a dinâmica de ensino nas salas com alunos surdos. Ainda estava longe de conceber o problema de forma estrutural e perceber que aquele arranjo de salas de aulas com alunos surdos e ouvintes tinha problemas graves, mas já tinha a percepção clara de que era necessário começar a estudar de forma mais sistemática a questão da educação de surdos.

Em certo sentido, pode-se dizer que foi essa necessidade concreta que me fez começar a me preocupar com temas de pesquisa relacionados com a

presente tese. Essa percepção se fortaleceu ainda mais quando, no meu segundo ano na já mencionada escola, recebemos a notícia de que o contrato dos intérpretes tinha chegado ao fim e que iniciáramos o ano letivo sem nenhum intérprete na escola. Isso chamou minha atenção para um novo problema, que ia além das questões de ensino e aprendizagem das pessoas surdas. Percebi que também existiam problemas políticos associados à escolarização de pessoas surdas e que isso poderia ajudar a entender as razões pelas quais os resultados escolares das pessoas surdas nem sempre eram adequados.⁵ O fim dos contratos dos intérpretes não ocorreu por falta de recursos, mas apenas por questões administrativas e burocráticas que impediram a renovação no prazo necessário para que estes estivessem na escola no início do ano letivo. Por isso, pode-se dizer que foi um problema político e que poderia ter sido resolvido de outra maneira caso a questão da escolarização de pessoas surdas fosse vista como um assunto mais relevante para a sociedade.

Diante da falta de intérpretes, professores, gestores, alunos surdos e seus familiares se organizaram para solicitar a resolução do problema com a maior rapidez e efetivamente novos contratos foram realizados pouco depois do início do ano letivo. Ainda assim, ficou evidente que a presença dos intérpretes não era algo assegurado e que a cada ano letivo poderíamos enfrentar novamente o problema da contratação desses profissionais.⁶

⁵ Uma questão fundamental em torno da escolarização das pessoas surdas é a distância que podemos notar entre aquilo que está previsto na legislação e nas resoluções educacionais criadas pelas diversas instâncias administrativas brasileiras (MEC, secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação etc.) e aquilo que se encontra na prática. O já mencionado Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009 é um exemplo disso. Ele prevê que o ensino de alunos surdos será ministrado em língua de sinais. Porém, na prática, não é incomum que as escolas que contem com alunos surdos não tenham intérpretes de Libras ou professores que possam ministrar integralmente suas aulas em língua de sinais. Essa distância abre um grande campo para aquilo que Michel Foucault chamou de *illegalismos* e que apenas por meio da luta política cotidiana é possível criar situações práticas que atendam aqueles direitos previstos no discurso jurídico que regulamenta a questão. Sobre o tema, cf. CÂMARA, Leandro Calbente e SOUZA, Regina Maria de. “Das leis para a inclusão de surdos às (im)possibilidades de mudanças nas práticas escolares para a implantação da educação bilíngue no Brasil”. In: LINS, Heloísa A. Matos, NASCIMENTO, Lilian C. R. e SOUZA, Regina Maria de (org.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização**. Campinas: UNICAMP, 2017, p. 45-64.

⁶ Nesse caso, é importante destacar outro problema, qual seja, o da alta rotatividade dos profissionais que trabalham com os alunos surdos. Em um cenário no qual não existe cargo efetivo para intérpretes de Libras e que a contratação dos mesmos ocorre sempre de forma precária, por meio de contratos temporários, não existe nenhuma garantia que o profissional que trabalhou em um ano poderá continuar trabalhando no ano seguinte. Isso tem implicações negativas para o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, já que isso dificulta a construção de vínculos mais duradouros entre alunos e intérpretes.

Pode-se dizer que a presença de intérpretes é o elemento mínimo que assegura a comunicação e o ensino em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes (mesmo com um professor plenamente fluente em língua de sinais, não é possível trabalhar com surdos e ouvintes simultaneamente sem a presença de um intérprete que traduza para uma das duas línguas em uso pelos dois grupos⁷), por isso, na inexistência desses profissionais, qualquer prática de ensino fica inviabilizada nesse modelo de unidade escolar.

Nesse caso, essa experiência acabou sendo bastante marcante, já que foi a primeira oportunidade em que tive a exata percepção da fragilidade da política educacional inclusiva e situações nas quais mesmo os elementos mínimos para a garantia dos direitos mais fundamentais das pessoas surdas podem não ser atendidos pela sociedade ouvinte.

Por conta dessas duas questões (o tema do ensino-aprendizagem e da questão política da educação dos surdos), comecei a estudar de forma não sistemática isso que é chamado de *Deaf Studies*. Foram leituras pontuais de algumas obras de referência, como o clássico estudo de Harlan Lane sobre os mecanismos políticos utilizados pelos ouvintes para controlar a minoria surda, obras introdutórias sobre o tema da educação e surdez, bem como as primeiras análises que se debruçaram sobre a história da educação dos surdos⁸.

Além disso, fiz minhas primeiras tentativas em aprender Libras, quando a escola conseguiu organizar um curso dessa língua para seus professores. A experiência acabou sendo de curta duração por problemas administrativos diversos, mas lembro-me que meu primeiro contato com o idioma foi marcado pela frustração, já que achava tudo bastante complexo e me parecia que seria uma tarefa das mais difíceis aprender mesmo os elementos básicos da comunicação em sinais e mesmo da utilização da datilologia.

⁷ É por essa razão que pode-se dizer que a sala inclusiva apresenta um problema estrutural no modo como ela está organizada, na medida em que o trabalho docente é voltado sempre para um grupo linguístico. Não é possível ensinar em duas línguas ao mesmo tempo. E o que ocorre na prática é uma subordinação da língua de sinais ao português falado no interior das salas inclusivas.

⁸ Algumas das obras que tive acesso nesse momento foram: LANE, Harlan. **The mask of benevolence**. Chicago: Independent Publishers, 1999; SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**. Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998; LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. São Paulo: Autêntica, 2007; QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos surdos I**, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006; SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998, entre outras.

Posteriormente, decidi iniciar um curso de Libras em uma pequena escola de São Paulo e aos poucos pude aprender as bases do idioma, o que me ajudou bastante a repensar minha prática docente e a melhorar minha comunicação em sala de aula com os alunos surdos. Esse fato contribuiu bastante para me aproximar dos alunos surdos e me interessar cada vez mais pela pesquisa em torno do problema da educação das pessoas surdas.

Foi por isso que, em 2011, decidi me matricular no curso de “Especialização em educação especial com ênfase em surdez” oferecido pela rede municipal de educação de São Paulo e ministrado pela Universidade Mackenzie. A proposta era oferecer uma formação especializada aos professores da rede de modo a garantir a implementação de uma proposta de educação bilíngue que começava a ser desenvolvida pela rede. Nesse caso, parte dos professores que frequentasse esse curso seria posteriormente designada para ocupar cargos em salas de AEE em diversas escolas municipais ou ocupariam vagas de professores titulares nas recém-criadas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS)⁹.

Um dos objetivos do curso era formar professores habilitados a ministrar aulas em língua de sinais. Porém, a carga horária oferecida no curso não foi bastante para garantir que me tornasse suficientemente fluente em Libras para me tornar apto a desenvolver um discurso complexo como aquele que é necessário para a organização das aulas e para a exploração do currículo escolar. Como veremos ao longo do trabalho, existe uma longa tradição de pensamento que

⁹ As EMEBS foram criadas por meio do decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Estas atenderiam as “crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço”. Nesse caso, estas escolas seriam organizadas segundo o modelo de educação bilíngue, no qual a Libras seria oferecida como primeira língua e o português seria ensinado apenas em sua modalidade escrita. Até então, a prefeitura contava com escolas destinadas apenas a pessoas surdas chamadas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), as quais não desenvolviam necessariamente uma perspectiva educacional bilíngue. Com a publicação do decreto, as EMEE foram transformadas em EMEBS e o documento previa a reorganização destas escolas (sem, porém, prever a mudança do corpo gestor ou docente, já que o decreto não tinha o poder para, por exemplo, incluir especialistas em educação bilíngue nas vagas de professores ou gestores dessas unidades). Além da transformação das EMEE em EMEBS, a prefeitura criou também as chamadas Unidades Polo, onde foram criadas salas bilíngues dentro de escolas regulares, de modo a atender alunos surdos que viviam em regiões distantes das escolas bilíngues já existentes. Atualmente, em todo o município de São Paulo, existem seis escolas bilíngues e duas unidades polo em um total de 3679 escolas ativas. Para o decreto, cf. <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000>.

enxerga a língua de sinais como uma experiência linguística distinta das demais, sendo universal ou mais simples de se aprender. Esse tipo de concepção continua presente na forma como pensamos a questão, por isso não é raro que se pense que com apenas 120 horas de curso de Libras seja possível tornar qualquer pessoa plenamente apta para a utilização dessa língua com finalidade educacional.

Foi durante essa especialização que tomei conhecimento dos debates acadêmicos em torno da história da escolarização das pessoas surdas, os quais estavam organizados segundo uma narrativa bastante canônica, que é retomada pela maioria dos estudos sobre o tema. Esta afirmava que a escolarização das pessoas surdas foi efetivamente iniciada na França do século XVIII, a partir dos trabalhos do abade Charles-Michel de l'Épée. Este teria sido pioneiro no trabalho pedagógico com surdos por ter concebido um método de ensino baseado no uso da língua de sinais que atendia, portanto, aos interesses dos surdos do período. Por essa razão, segundo essas narrativas, o religioso francês teria sido responsável pela criação do método gestualista.

Porém, segundo essa narrativa, esse não foi o único método criado no período. Existiria uma perspectiva inversa ao método gestualista, que seria fundamentada no ensino da articulação do som da voz e da leitura labial aos surdos e não utilizaria a língua de sinais. Por essa razão, o método contrário ao gestualismo foi chamado de método oralista e teve como um de seus principais defensores, no século XVIII, o alemão Samuel Heinicke.

Assim, a narrativa canônica da história da educação das pessoas surdas seria marcada por uma bipolaridade que veio se enfrentando desde o século XVIII até o presente. Ao longo das primeiras décadas do século XIX, o lado gestualista dessa oposição prevaleceu e conseguiu criar um sistema escolar que era aparentemente favorável aos anseios das pessoas surdas. Porém, no final do século XIX, ocorreu uma suposta reviravolta nesse processo e o lado oralista passou a prevalecer, especialmente após o Congresso de Milão, encontro de educadores de surdos que ocorreu na cidade italiana em 1880. A partir de então, as escolas de surdos em todo o mundo passaram a adotar o método oralista, o que contribuiu para a exclusão social das pessoas surdas.

Além disso, segundo essa narrativa, as escolas de pessoas surdas mantiveram os métodos oralistas até a segunda metade do século XX

(especialmente até a década de 1960), quando os resultados educacionais, indicando um grande fracasso no processo de escolarização de pessoas surdas, bem como a formulação de novas pesquisas sobre surdez e educação demonstraram que os métodos oralistas eram incapazes de garantir o desenvolvimento dos alunos surdos.

Por isso, progressivamente, as escolas de pessoas surdas foram abandonando esses métodos e reintroduzindo a língua de sinais em sala de aula. O primeiro exemplo disso foi o chamado método da comunicação total¹⁰, que combinava ideias gestualistas e oralistas. Porém, a partir das décadas finais do século XX, pesquisadores, professores e ativistas passaram a defender o chamado método bilíngue, que abandona completamente o ensino da língua em sua dimensão falada e organiza todo o ensino a partir do uso da língua de sinais. Nessa perspectiva, o português, por exemplo, seria trabalhada apenas como uma segunda língua na modalidade escrita.

Por isso, essa narrativa traça um paralelo entre o método bilíngue e aquilo que fora desenvolvido desde o século XVIII desde o trabalho pioneiro do abade de l'Épée. Dessa forma, como afirma Solange Maria da Rocha, a história da educação das pessoas surdas foi construída sempre a partir desse par dicotômico que estaria estruturado de forma antinômica: *gestualismo* ou *oralismo*; *bilíngüismo* ou *inclusivismo linguístico*; *língua de sinais* ou *línguas orais*. Essas oposições não se apresentariam segundo a fórmula do e, já que funcionaria de forma radicalmente oposta¹¹.

¹⁰ De acordo com CICCONE, Marta, a comunicação total “começava a nascer” quando Thomas Gallaudet e Laurent Clerc chegaram nos Estados Unidos para organizar um estabelecimento de ensino voltado para a escolarização de pessoas surdas que utilizaria a língua de sinais no processo de instrução. Além disso, segundo essa autora, a comunicação total seria uma “filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas” que “entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais”, cf. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996, p. 05-07. Sendo assim, a comunicação total utilizaria os mais variados recursos para garantir a comunicação do professor com esses alunos surdos. É interessante observar como o discurso da comunicação total mobiliza a história da educação dos surdos para apresentar seu ponto de fundação em um determinado período considerado ideal para o ensino de surdos, no caso, a fundação de Gallaudet, um dos estabelecimentos mais importantes para a escolarização dos surdos até o presente.

¹¹ cf. o primeiro capítulo de ROCHA, Solange Maria de. **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 de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.

Essa questão chamou-me bastante a atenção, já que minha experiência prática durante os anos de trabalho com os alunos surdos em uma escola inclusiva me fizera pensar a questão muito mais de um ponto de vista aditivo do que de um ponto de vista adversativo. Mais do que uma oposição entre métodos gestualistas e oralistas, o problema me parecia uma questão de combinação de diferentes estratégias¹² para garantir a inclusão do aluno surdo no interior do dispositivo escolar. Nesse sentido, mais do que uma oposição entre um bom e um mau método, ou entre um método adequado e outro inadequado, notava que ambos se combinavam de modo a legitimar um processo de escolarização que se orientava segundo uma lógica que promovia processos de subjetivação de determinadas singularidades somáticas¹³ em sujeitos deficientes auditivos, surdos, surdos oralizados, surdo implantado etc.

Foi por essa razão que escolhi como tema de pesquisa para o trabalho de conclusão da especialização a análise das obras do abade de l'Épée. Minha ideia era entender, a partir de uma perspectiva genealógica, a maneira como o religioso estruturou seu método, já que ele seria a base dessa linhagem gestualista que viria até o presente. A hipótese inicial era de que seu método utilizava a língua de sinais como uma forma de possibilitar o exercício de um governo¹⁴ e que,

¹² Michel Foucault utiliza o termo estratégia em três sentidos diversos, mas relacionados. Como ele explicou, esse termo é utilizado "para designar a escolha dos meios empregados para atingir a um fim; trata-se da racionalidade posta em funcionamento para atender a um objetivo. Para designar a maneira como um participante, em um jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e que ele acredita que os outros pensam ser a sua (...). Enfim, para designar o conjunto de procedimentos utilizados em um enfrentamento para privar o adversário de seus meios de combate e lhes obrigar a renunciar à luta". Em todos os casos, o conceito de estratégia é utilizado para ressaltar a dimensão agonística das relações sociais, sempre marcadas pelo exercício do poder visando a condução das ações alheias. Nesse caso, pode-se falar em estratégias que orientam o exercício do poder de modo a produzir determinadas ações e práticas de subjetivação. FOUCAULT, Michel. "Le sujet et le pouvoir". In: Dits et écrits, volume IV, 1976-1988. França: Gallimard, 1994, p. 241

¹³ Foucault, em seu curso sobre o poder psiquiátrico, utiliza o conceito de singularidade somática para se referir ao corpo individual que não foi alvo de relações de poder que resultem em um processo de subjetivação por meio do qual este corpo passará a ser organizado a partir da função-sujeito. Nesse caso, essa foi a solução encontrada pelo filósofo para não utilizar o termo indivíduo, já que a própria individuação seria o resultado de relações de poder. De forma muito simples, então, pode-se entender a singularidade somática como a dimensão corporal que poderá receber marcas do poder de modo a se tornar um sujeito individualizado. Para maiores detalhes, cf; FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006, especialmente a aula de 21 de novembro de 1973 (p. 49-78).

¹⁴ A noção de governo será explorada em detalhes no primeiro capítulo, por isso vale apenas destacar que o governo, em uma acepção foucaultiana, não deve ser entendido como uma exclusividade das instituições estatais, tampouco como um tipo de relação que visa a dominação de outrem. Na realidade, o ato de governar deve ser entendido como o ato que visa a conduzir as condutas alheias em sentidos determinados.

posteriormente, seria possível comparar a lógica desse governo com as propostas formuladas no interior do método oralista. Nesse caso, inicialmente acreditava que efetivamente existia uma oposição entre o método gestualista de l'Épée e aquele defendido por Heinicke.

Porém, quando iniciei a análise documental das obras integrais do religioso, encontrei uma situação bastante oposta. Ele, de fato, desenvolvera um método que utilizava aquilo que ele chamara de sinais metódicos¹⁵. O problema é que seu método também envolvia técnicas que poderiam ser chamadas de oralistas, na medida em que o objetivo de seu trabalho era ensinar os surdos a falar e a realizar a leitura labial. Por essa razão, mais do que uma oposição entre gestualismo e oralismo, o que encontrei na documentação produzida pelo religioso foi uma combinação das duas perspectivas, de modo a efetivar um complexo mecanismo de governo dos surdos.

É interessante observar que essa questão não aparece nos estudos historiográficos que tratam da temática da escolarização das pessoas surdas. Na realidade, existem diversas análises sobre o trabalho de l'Épée que discutem criticamente os sinais metódicos, mas estes não exploraram essa questão e acabaram por reafirmar a oposição entre métodos oralistas e gestualistas¹⁶. E a hipótese que formulei, naquele momento, era de que existia uma razão política para isso. A construção de uma memória da educação dos surdos organizada a partir dessa oposição seria uma maneira de resguardar a própria legitimidade do bilinguismo no presente, na medida em que seria possível criar um jogo oposicional entre essa prática, que poderia funcionar quando efetivamente implementada, e aquelas práticas baseadas em métodos orais ou que não

¹⁵ No capítulo 2, retomarei essa questão, mas é importante ressaltar que os sinais metódicos não eram de fato a língua de sinais francesa, mas um artefato criado por l'Épée para transpor o francês por meio de sinais visuais, tendo por base a estrutura sintática e lexical do francês.

¹⁶ Existem diversos estudos recentes que se dedicaram a analisar a história da educação dos surdos entre finais do século XVIII e o século XIX. Essas obras destacam aspectos muito importantes para se compreender esse processo, mas também reafirmam frequentemente essa oposição. Nesse caso, vale destacar os estudos de PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourds: XVIIIe-XIXe siècle**. Paris: PUF, 1998; BUTON, François. **L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009; ENCREVÉ, Florence. **Les sourds dans la société française au XIXe siècle**. Paris: Creaphis Editions, 2012; BERTIN, Fabrice. **Auguste Bébian et les sourds: le chemin de l'émancipation**. Tese de doutorado. Poitiers: Université de Poitiers, 2015; BERNARD, Yves. **L'esprit des sourds: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle**. Paris: Éditions du Fox, 2014.

garantissem efetivamente a comunicação em tempo integral dos alunos surdos em línguas de sinais (as propostas inclusivistas). Assim, o presente teria uma herança do passado a partir da qual seria possível construir um novo futuro para a educação das pessoas surdas.

Nesse sentido, como afirma Solange Rocha, existem uma espécie de “anacronismo positivo” na construção dessa narrativa histórica, na medida em que se tenta situar os agentes históricos do passado em uma “consciência fora da estrutura de seu tempo”¹⁷. Esse movimento faz de l'Épée uma espécie de precursor do bilinguismo.¹⁸ Outras figuras, que deram continuidade aos seu trabalho, como Roch-Ambroise Cucurron Sicard e Roch-Ambroise Auguste Bébien, também seriam responsáveis pelo desenvolvimento desse método de escolarização que utilizava a língua de sinais como forma principal de instrução e comunicação e que se contrapunha às técnicas articulatórias e defendia a emancipação e o empoderamento da comunidade surda.

Por outro lado, figuras como Jean-Marc Gaspard Itard, Joseph-Marie de Gérando e todos aqueles envolvidos com a organização do Congresso de Milão iriam contra esse método e defendiam uma forma de ensino que visava a normalização dos indivíduos surdos.

O problema é que a análise das obras de l'Épée me demonstrara que essa divisão não funcionava na prática e que o maior símbolo desse movimento de construção de uma herança do bilinguismo ao longo da história era responsável por inserir no centro do projeto de escolarização dos surdos a questão da articulação do som da voz. Por conta disso, formulei a hipótese de que a própria oposição entre gestualismo e oralismo não se sustentaria ao longo do século XIX e que diferentes indivíduos produziram saberes que combinavam práticas que

¹⁷ ROCHA, Solange Maria de. **op. cit.**, p. 20.

¹⁸ Nesse caso, um exemplo contemporâneo bastante explícito dessa associação foi formulado por Andrea Benvenuto, professora da École des hautes études en sciences sociales e uma das mais importantes especialistas em educação de pessoas surdas na França, quando ela defende que no final do século XVIII, os esforços do abade de l'Épée, figura central no discurso canônico que apresentamos aqui, fundaram “as bases do ensino bilíngüe, outorgando uma importância capital ao francês escrito. (...) Fazendo da educação dos surdos um assunto coletivo, utilizando sua língua natural, considerando os surdos como seres capazes e inteligentes, favorecendo seu reagrupamento e, através disto, a expansão da língua e a cultura surda, o abade de l'Épée desempenhou um papel incontestável na transformação das relações entre surdos e ouvintes” em BENVENUTO, Andrea. “O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault”. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, 2006, p. 233-234.

envolviam o uso de sinais e também da articulação do som da voz e que eram influenciadas por outros saberes, especialmente médicos, possibilitando o exercício de relações de poder e de governo que percorriam e subjetivavam o corpo surdo. Mais do que uma oposição, o que marcaria a história da educação das pessoas surdas seria uma constante combinação de saberes visando a produção de subjetividades disciplinadas e normalizadas.¹⁹

Evidentemente que a pesquisa monográfica que realizara naquele momento não me fornecia instrumentos para avançar essa hipótese. E como a produção historiográfica não dava conta dessa problemática e, de modo geral, se estruturava de modo a constantemente reafirmar essa oposição, ficou claro para mim que apenas com uma pesquisa de escopo mais amplo, que se debruçasse sobre documentos produzidos ao longo do século XIX, seria possível demonstrar a hipótese com a qual trabalhava, qual seja, a de que não existe oposição estrutural entre métodos articulatórios e métodos gestualistas, mas sim um jogo constante de estratégias para a construção de um aparato que possibilitaria o exercício do governo da surdez por meio do processo de escolarização desses indivíduos. Em síntese, a hipótese era a de que se produziu uma determinada *episteme*²⁰ na modernidade e que esta não foi rompida ao longo do século XIX.

Além disso, uma segunda hipótese que formulara é que foi a partir desse jogo de estratégias que se produziu aquilo que César Augusto de Assis Silva chamou de “normatividade étnico-linguística” da surdez, ou seja, um conjunto de

¹⁹ Nesse sentido, mais adequado do que se falar em métodos gestualistas e oralistas, seria dizer que existiram métodos gestualistas e articulatórios, já que o fundo oralista poderia ser identificado em ambos os métodos. A ênfase no ensino da língua escrita, por exemplo, é um exemplo desse fundo oralista, na medida em que se afirma que o objetivo da escolarização é a estruturação do pensamento em uma dimensão articulada. Por essa razão, ao longo do trabalho, sempre que fiz referência a isso que a historiografia chama de oralismo, utilizei o conceito de método articulatório. O termo oralismo foi utilizado apenas nessa acepção mais ampla.

²⁰ A noção de *episteme*, como tantas outras, passa por inúmeros deslocamentos na obra de Michel Foucault. Nesse caso, pensamos em campo epistêmico como a “o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre as figuras epistemológicas ou as ciências, na medida em que se predam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. A *episteme* não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que atravessa as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito, de uma época; ela é o conjunto de relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências quando se as analisa ao nível das regularidades discursivas” em FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 214.

discursos perpassados por relações de saber-poder que permitem a constituição de uma forma historicamente determinada da surdez, dos sujeitos surdos e de outras categorias (bilinguismo, deficiente auditivo, comunidade surda, cultura surda, identidade surda etc.)²¹. Percorrendo essa normatividade, cria-se que o próprio do ser-surdo se manifesta a partir de sua escolarização.²²

O problema da naturalização dessa normatividade é que ela obscurece as relações de poder colocadas em circulação nos discursos pedagógicos. E é no interior dessas dinâmicas de poder que se constituíram formas determinadas de subjetividades: mais do que um dado, as noções de surdo enquanto um deficiente auditivo ou surdo enquanto parte de uma comunidade linguística são normatividades reguladas e produzidas no interior de discursos pedagógicos, médicos, políticos, religiosos, sociais etc.

Dessa maneira, quando reafirmarmos como um dado absoluto a oposição entre os métodos gestualistas e os métodos articulatórios, perdemos a possibilidade de pensar criticamente a produção dos nossos discursos contemporâneos sobre a pessoa surda, muitos dos quais retomam categorias e conceitos elaborados pelos educadores do século XIX. Além do mais, torna-se difícil de entender como a própria educação bilíngue também não está completamente livre desses saberes que vem possibilitando o governo os surdos desde o século XIX. Nesse caso, em última instância, pode-se dizer que traçar a genealogia dos saberes que possibilitaram a escolarização das pessoas surdas é tentar entender a maneira como, presentemente, continuamos exercendo relações de poder que permitem a reprodução de mecanismos de governo criados no passado e dos quais ainda não conseguimos nos libertar efetivamente.

²¹ ASSIS SILVA, César Augusto de. **Entre a deficiência e a cultura**: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2011, p. 16-35.

²² Nesse sentido, LOPES, Maura Corcini faz uma consideração importante sobre o processo de escolarização das comunidades surdas na contemporaneidade. Ela explica que “a associação escola-comunidade (...) funciona como uma forma de os surdos poderem participar, com seus pares, de momentos comuns, bem como de terem aliados em suas lutas políticas. Porém, tal associação possui um preço alto a pagar, ou seja, a comunidade surda que se estrutura a partir da escola, e que nela se mantém, carrega consigo fortes traços escolares. (...) A comunidade surda torna-se presa a uma das instituições mais fortes da Modernidade”. Quando pensamos nas aporias que se prolongam da gênese do ideal de educação dos surdos até o presente, esse é um dos primeiros aspectos que exige reflexão, a profunda naturalização dessa associação entre comunidade surda e instituição escolar, **op. cit.**, p. 78.

Nesse sentido, pode-se dizer que foi o interesse em verificar a validade dessas duas hipóteses que me motivaram a desenvolver o projeto de pesquisa que resultou na presente tese. Foi em torno delas que iniciei a análise de um conjunto amplo de documentos produzidos entre finais do século XVIII e finais do século XIX sobre a educação de pessoas surdas na França. Tanto a escolha geográfica, quanto a cronológica não foram arbitrárias.

A razão de se centrar a análise na França está relacionada ao fato de que foi nesse país que houve o mais intenso debate em torno de diferentes propostas de ensino de pessoas surdas. Em alguns locais, como na Alemanha ou na Inglaterra, as propostas ditas oralistas se destacaram com mais força, minimizando o espaço de debate público entre propostas distintas. Isso não ocorreu na França. Lá o intenso debate resultou em uma rica produção discursiva, abrindo caminho para inúmeras propostas distintas. Além disso, as pedagogias desenvolvidas na França repercutiram para além do espaço nacional, influenciando os debates e a institucionalização de espaços escolares em lugares como os EUA e o Brasil. Finalmente, no Congresso de Milão, os agentes franceses ocuparam uma posição destacada na tomada de decisões.

Dessa forma, é no interior dessas discussões ocorridas, na França, que se pode observar de forma mais clara a hipótese do cruzamento entre propostas articulatórias e gestualistas para a criação de mecanismos que possibilitariam o exercício do governo da pessoa surda por meio da escolarização. Além disso, o período que vai do final do século XVIII até o final do século XIX é o momento de emergência ou invenção de uma concepção bastante distinta de surdez, sendo possível situar um ponto de descontinuidade, ou mesmo aquilo que Michel Foucault chamou de "acontecimento"²³, na maneira como se pensava a relação entre os corpos-surdos e as relações sociais mais ampla. Foi essa descontinuidade que possibilitou o início do processo de institucionalização de espaços destinados à educação dos surdos na Europa e, posteriormente, no mundo.

²³ "O que devemos entender por acontecimentalização [événementialisation]? Primeiro, uma ruptura de evidência. Lá onde seria tentador se referir a uma constante histórica ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência que se impõe da mesma maneira a todos, se faz necessário emergir uma 'singularidade'. Mostrar que isso não era 'tão necessário que aquilo'. FOUCAULT, Michel. "Table ronde du 20 mai 1978". In: Dits et écrits, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012. 842988. França: Gallimard, 2012, p. 842.

A partir desses elementos, essa tese consiste em uma análise da emergência de um campo de saber e de um conjunto de práticas de poder que possibilitaram a produção de técnicas voltadas para o governo e a docilização de indivíduos que passaram a ser chamados de surdos. Para isso, o trabalho de pesquisa consistiu em uma análise genealógica²⁴ dos textos produzidos a respeito da educação dos surdos de meados do século XVIII até meados do século XIX na França.

Como mencionado anteriormente, a hipótese que orientou a análise de tais textos é a de que a invenção desses mecanismos faz parte do processo mais amplo de formação de um dispositivo escolar²⁵ inserido no movimento de governamentalização das sociedades ocidentais a partir do início da modernidade.²⁶ Por isso, é possível falar em um movimento de descontinuidade na maneira como se exercia o governo do corpo surdo, que não mais se organizava segundo uma lógica de segregação/exclusão que presidira as práticas de poder voltadas para o governo do corpo surdo até o início da modernidade.

O que se passa, então, é que a institucionalização da educação dos surdos possibilitou o surgimento de técnicas de governo voltadas para a disciplinarização e a normalização biopolítica das subjetividades surdas, o que resultou na invenção de uma concepção de surdez docilizada e baseada no registro da deficiência

²⁴ Sobre o conceito de genealogia, cf. FOUCAULT, Michel. "Nietzsche, a genealogia do poder" e "Genealogia e poder". In. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

²⁵ Foucault explica que o conceito de dispositivo envolve "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante". **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p. 244. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de institucionalização de espaços escolares possibilitou a produção de um dispositivo propriamente escolar, na medida em que esse processo só foi possibilitado pelo cruzamento de diferentes estratégias visando a constituição de um importante mecanismo voltado para o governo das singularidades especialmente a partir do século XIX. A importância do conceito de dispositivo é que ele permite entender como o espaço escolar articulou diferentes práticas, saberes e discursos de modo a atender uma finalidade muito específica, a de garantir a disciplinarização e a normalização da população por meio de um governo constante. Dois autores fundamentais para se entender o conceito de dispositivo escolar são NOGUERA-RAMIREZ, **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 e O, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003. Além disso, essa questão será retomada no primeiro capítulo.

²⁶ Na primeira parte desse trabalho, o conceito de governamentalização será explorado de forma detalhada e aprofundada.

enquanto elemento definidor da pessoa surda. A deficiência pode ser entendida tanto em uma dimensão propriamente fisiológica (o surdo é deficiente porque não escuta), quanto em uma dimensão social (o surdo vive em uma sociedade que não fala sua língua e por isso ele sofre processos de exclusão).

O importante é que, em ambos os casos, o indivíduo surdo é pensado como alguém que precisa de um mecanismo de suplementariedade para ascender à condição de normalidade humana. Esta pode assumir um aspecto médico-articulatório (o treinamento da fala ou o uso de aparelhos que possibilitem a correção da audição) e um aspecto educacional (a escolarização seria a forma de introduzir o surdo no mundo da linguagem e ensiná-lo por meio de metodologias diversas a organizar seu pensamento segundo o francês ou o português por meio do ensino da escrita). Vale lembrar que muitas vezes ambos acabam se combinando de formas diversas. Com isso, o sujeito surdo, a partir da sua educação e sua normalização, não seria mais o excluído da sociedade, mas participaria cada vez mais de processos in(ex)clusivos²⁷.

A proposta dessa pesquisa, assim, é a de encontrar elementos para a construção de um olhar crítico para as aporias presentes nos projetos pedagógicos contemporâneos voltados para a educação dos surdos, que continuam estruturados em categorias produzidas ao longo do século XIX. Por meio da análise das relações de saber-poder que se organizaram durante a emergência dessa ideia moderna de educação dos surdos é possível formular uma reflexão voltada para a crítica e a problematização de conceitos naturalizados que estão fortemente presentes no modo como pensamos a educação dos surdos até o presente.

Assim, a presente tese se insere em um esforço em realizar aquilo que Michel Foucault chamou de uma *ontologia crítica de nós-mesmos*, ou seja, uma "crítica do que nós somos que é ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são apresentados e a prova da possibilidade de ultrapassá-los"²⁸. Pode-se dizer, com isso, que a construção de uma análise que recupera a história do processo de emergência de saberes em torno da educação dos surdos, bem como

²⁷ Sobre esse tema, cf. LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 e _____. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

²⁸ FOUCAULT, "Qu'est-ce que les Lumières?". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012, p. 1396.

de práticas que possibilitaram a institucionalização de espaços destinados a governar o corpo surdo, não consiste apenas em uma narrativa sobre o passado, ou mesmo em um esforço de construção de uma representação positiva da história, mas está profundamente implicada em uma preocupação com nossa atualidade.

Nesse caso, traçar a história das práticas e discursos que foram inaugurados a partir da instauração de um espaço escolar para pessoas surdas, bem como de mecanismos médicos para operar e modificar esses corpos, a partir de meados do século XVIII, fornece ferramentas para refletir sobre uma atualidade na qual se discute a possibilidade de criação de uma educação bilíngue para surdos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem técnicas inéditas de correção daquilo que é visto como um defeito no corpo-surdo, que tem como maior exemplo o implante coclear.

Traçar essa história abre caminho para um diagnóstico do presente que "não consiste simplesmente na caracterização do que nós somos, mas em seguir as linhas de fragilidade de hoje, a compreender por onde isso que é como se é poderia não ser mais o que se é. É nesse sentido que a descrição [histórica] deve sempre ser feita segundo essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, quer dizer de transformação possível"²⁹. Assim, analisar a história de constituição do campo de educação dos surdos é uma forma de questionar e fragilizar as formas de governo das subjetividades surdas que continuam se manifestando no presente, abrindo caminho para novas experiências educacionais e evidenciando as possibilidades de radicalizar as propostas de luta no presente.³⁰

Ao revisitar a história da educação dos surdos no século XIX, a proposta do presente trabalho é mobilizar ideias e conceitos foucaultianos como ferramentas metodológicas para refletir sobre a problemática da educação dos surdos, especialmente a profunda relação existente entre a construção de um campo de

²⁹ FOUCAULT, Michel. "Structuralisme et poststructuralisme". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012, p. 1267-1268.

³⁰ Como explica CHEVALLIER, Philippe: "É, por conseguinte, necessário escrever uma história que, primeiramente, possa alcançar a validade nos sistemas de verdade que lhe são contemporâneos e que, em segundo lugar, seja politicamente útil para nossa atualidade, no sentido de uma liberação e de uma nova experiência de si. É nesse trabalho crítico, ao mesmo tempo participando de um regime de verdade que lhe é contemporâneo e trabalhando sobre seu limite que se inserem as genealogias". **Michel Foucault Le pouvoir et la bataille**. Paris: PUF, 2014, p. 90.

saber e um conjunto de relações de poder como forma de exercício do governo do corpo surdo. Nessa perspectiva, conceitos como disciplina, norma, biopolítica, dispositivo, governamentalidade, conduta e contraconduta, relação saber/poder, veridicação, pastoral, entre outros, são algumas das ferramentas metodológicas importantes para a análise do corpo documental da pesquisa, bem como na produção de uma reflexão crítica sobre os saberes e as práticas que estruturaram o campo da educação das pessoas surdas.

Para desenvolver essa proposta, a tese foi dividida em cinco capítulos distintos. No primeiro, intitulado *Educação, governo e a invenção da surdez*, discute-se a relação entre educação, governo e a invenção surdez em uma perspectiva genealógica. Para isso, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte analisa o processo de emergência de dispositivo escolar nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII, destacando como isso implicou em uma modificação importante na forma como essas sociedades exerciam suas técnicas de governo, bem como o papel central desse dispositivo no processo de governamentalização das sociedades ocidentais no período. A segunda parte, discute como desde o início da modernidade se deu a emergência de uma nova noção de surdez, não mais associada com aspectos mágico-religiosos, mas estruturada em torno da noção de deficiência e como isso está relacionado com o processo de escolarização das pessoas surdas.

O segundo capítulo, intitulado *A constituição de um campo de saber em torno da educabilidade dos surdos entre os séculos XVI e XVIII*, discute-se o processo de constituição de um campo de saber que defendia a potencial educabilidade do corpo surdo. No segundo momento, a proposta é situar a obra do abade de l'Épée (Charles-Michel de l'Épée, 1712-1789) nesse movimento, destacando como esse educador provocou uma efetiva descontinuidade na maneira como essas relações de saber-poder em torno do corpo surdo estavam organizadas, abrindo caminho para o início da institucionalização da educação dos surdos no final do século XVIII.

O terceiro capítulo, intitulado *Itard e Sicard no processo de institucionalização da educação dos surdos nas primeiras décadas do século XIX (1800-1830)*, dedica-se à análise das obras de duas figuras centrais para se compreender os debates a respeito da educação dos surdos nas primeiras

décadas do século XIX: o médico Itard e o continuador do trabalho de l'Épée, o abade Sicard. Segundo a historiografia da educação dos surdos, estas figuras representariam polos opostos, sendo o primeiro um dos precursores do método articulatório francês e o segundo seria o responsável por aprofundar o método gestualista de l'Épée. Minha tese, porém, é destacar a lógica biopolítica comum que orientou o trabalho dos dois. Foi a partir dessa lógica que se produziu um saber institucionalizado sobre a educação dos surdos que marcou o debate posterior, tornando passível a conciliação da articulação de métodos aparentemente distintas.

A proposta do quarto capítulo, intitulado *Os debates em torno de um método: a educação dos surdos em meados do século XIX (1830-1850)*, é analisar como o avanço do processo de escolarização de pessoas surdas na primeira metade do século foi se estruturando a partir de uma intensa discursividade sobre a pessoa surda e os meios que esta deveria ser escolarizada. Nesse sentido, mais do que uma oposição entre defensores dos métodos articulatórios e os defensores dos métodos gestualistas, o período foi marcado por uma “vontade de saber” sobre a surdez. O capítulo está estruturado em torno dos debates entre Roch-Ambroise Auguste Bèbian (1789-1839), um dos mais importantes defensores do ensino gestualista em meados do século XIX, e seus opositores no Instituto de Paris, especialmente aqueles professores e pesquisadores que participaram da elaboração das *Circulares do Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris a todas as instituições de surdos-mudos da Europa e da América*, espaço privilegiado para a defesa de propostas articulatórias no período.

Finalmente, o quinto capítulo, intitulado *O oralismo na consolidação da educação dos surdos (1850-1880)*, discute como as práticas e saberes médico-pedagógicos acabaram se transformando de modo a consolidar uma ortopedia do corpo surdo. Com efeito, pode-se dizer que a consolidação dessas práticas ortopédicas permitem desvelar o terceiro pilar essencial para a estruturação de um campo de saber em torno da educação de surdos, qual seja, a de que este é um ouvinte defeituoso e que precisa ser corrigido. Não por acaso, essa é uma temática que continua fazendo grande ressonância no presente, tanto entre aqueles que defendem a implantação de escolas inclusivas, quanto em toda a intensa linha de desenvolvimento tecnológico de implantes e outras práticas cirúrgicas que visam a

corrigir a surdez. Para realizar isso, a proposta é analisar tanto textos de pedagogos e médicos oralistas como Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879), Jean-Conrad-Samuel Kilian (1823-1904), Alexandre Louis Paul Blanchet (1819-1867) quanto os textos e documentos produzidos em torno dos grandes congressos oralistas da segunda metade do século XIX, dos quais se destaca o Congresso de Milão em 1880.

1. EDUCAÇÃO, GOVERNO E SURDEZ

1.1 Educação e governo na modernidade

Em 1763, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, procurador-geral do rei no Parlamento da Bretanha, escreveu um texto intitulado "Ensaio de educação nacional ou plano de estudos para a juventude". Na abertura do texto, endereçada ao monarca, o procurador afirma que "a nação está plenamente convencida hoje da necessidade de uma reforma geral nos métodos ordinários dos colégios [Colleges]". E o objetivo de seu ensaio é, efetivamente, traçar um plano para reformar a educação nacional da monarquia francesa. Nesse sentido, a reforma tem uma orientação bastante clara, substituir uma "educação que não seria adequada para nada além da escola", por uma "que forma sujeitos para o Estado".³¹

Isso porque "as ciências são necessárias ao homem; se há deveres a se cumprir, é importante que ele os conheça: possuir o saber é possuir a mais útil de todas as ciências; é estar bem avançado na carreira onde se formam os cidadãos úteis. A ignorância não é boa para nada, ela é toda obscuridade. É impossível que saia qualquer luz da escuridão e não podemos sair da escuridão sem se perder".³² Sendo assim, cabe à educação a elaboração de uma formação capaz de iluminar o caminho dos cidadãos, tornando-os úteis ao Estado e à sociedade civil. Não é gratuito que Chalotais afirme que "negar a força da educação é ir contra a experiência da força dos hábitos. O que não poderia uma instituição formada pelas leis e dirigida por exemplos! Ela mudaria em poucos anos os costumes de uma Nação inteira. (...) Se a humanidade é suscetível de um certo ponto de aperfeiçoamento, isso é possível por meio da instituição".³³

Essa crença no potencial da educação como ferramenta de operação sobre a nação não era exclusiva do procurador-geral, mas encontrava-se bastante

³¹ CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de la. **Essai d'éducation nationale, ou plan d'études**. 1763. Bibliothèque nationale de France, Département Littérature et art, Rz-3559. p. 3.

³² *Ibid.*, p. 6

³³ *Ibid.*, p. 9. É importante destacar que o termo instituição tinha, no século XVIII, o sentido de estabelecimento de ensino, já que remonta ao sentido de "criação, formação". Por isso, a instituição seria o local onde ocorreria a formação ou a educação de novos indivíduos para a vida em comunidade. Esse significado também existe no português.

disseminada na sociedade francesa do setecentos. Um ano depois, por exemplo, Louis-Bernard Guyton de Morveau, advogado-geral do rei no Parlamento da Borgonha, escreveu sua "Memória sobre a educação pública com o prospecto de um colégio". Sua argumentação começa com a citação do preâmbulo de um Édito que afirma que "as escolas públicas destinadas à educação da juventude nas letras e nos bons costumes...sempre foram vistas como um dos fundamentos mais sólidos da prosperidade dos Estados". Em seguida, ele afirma que "os costumes não são apenas o ornamento de um Estado, eles são a garantia mais certa da felicidade da sociedade e o mais sólido apoio do poder daqueles que a governam. Sem os costumes, podemos comparar as leis com a voz de uma criança que comanda animais mal domesticados: sem os costumes, todas as leis serão insuficientes".³⁴

Ainda na mesma perspectiva, é possível lembrar das palavras do presidente do Parlamento de Paris, apresentadas em seu "Relatório às câmaras reunidas das diferentes memórias enviadas pelas universidades dentro da jurisdição da Corte, em execução da decisão das Câmaras reunidas em 3 de setembro de 1762, relativamente ao plano de estudos a seguir nos colégios não dependentes das universidades e à correspondência a estabelecer entre os colégios e as universidades". No documento, Rolland defende a importância da criação de costumes comuns para o fortalecimento do reino e afirma que o melhor meio de realizar isso é a partir de uma

educação comum, que propague por toda parte os mesmos princípios e as mesmas luzes. Imbuídos desde a infância das mesmas verdades, os jovens de todas as províncias se livraram de preconceitos de nascimento e desenvolverão as mesmas ideias sobre virtude e justiça, aprendendo a romper as barreiras que os separam de seus compatriotas. Estes jovens se tornarão um dia os principais entre os povos, demandando eles mesmos por leis uniformes que teriam ofendido seus pais, todos os interesses particulares desaparecerão, eles não desejarão conservar nada além dos privilégios essenciais e úteis, aqueles sobretudo que podem lhes proporcionar ocasiões de dar ao Rei provas de seu amor e fidelidade e de empregar ao serviço da pátria seus bens tão livremente que eles sacrificariam suas vidas. Qual será o efeito dessa revolução? Que a obediência reunida à autoridade terá apenas um único caminho e princípio e que o governo simplesmente pelo estabelecimento de uma Escola, mãe e superintendente de outras escolas, obterá aquilo que é bastante justo de

³⁴ MORVEAU, Louis-Bernard Guyton de. **Mémoire sur l'éducation publique**: avec le prospectus d'un collège, suivant les principes de cet ouvrage. 1764. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, R-22145. p. 10-11.

exigir, aquilo que a força e a violência não poderiam mesmo lhe proporcionar, os costumes semelhantes, um costume geral, uma legislação comum, um espírito, um caráter, e sobretudo um mesmo direito nacional, objeto tão essencial e capaz de contribuir para a glória e a segurança dos Estados, o único meio enfim de aumentar o **amor pela pátria**.³⁵

Nesse sentido, é possível destacar em diferentes discursos produzidos em meados do século XVIII a associação entre educação, modificação dos costumes e fortalecimento do Estado e da autoridade régia. Diferentes membros da administração francesa defendiam que era por meio de uma reforma educacional que poderia ser lançada as bases para um *governo* da população francesa com vistas à obediência e ao amor pela pátria, o qual seria possível pela criação de novos costumes ou hábitos.

A própria ideia de educação estava se transformando nesse período. Como explica François Jacquet-Francillon, “a palavra ‘educação’ surgiu no Renascimento: se tratava de uma tradução do latim da qual não se pode dizer se ela provém de *educare* (crescer, compreendendo um senso vital) ou de *educere* (conduzir para fora de si, fazer sair...). (...) Nessa época, a educação desenvolveu uma perspectiva ética: a aposta em se alcançar sua qualidade intrínseca ou *virtu*”³⁶.

Segundo Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, o termo só foi incluído em dicionários franceses a partir de 1549, mas apenas como uma transcrição do termo latino, que era utilizado para se referir aos cuidados no cultivo de plantas, na criação de animais, na nutrição de bebês e em instituições humanas. Apenas no final do século XVII que a Academia Francesa passou a definir educação como o cuidado necessário para exercitar o espírito e o corpo. Assim, é nesse quadro que o termo passa a ser pensado como um ato propriamente humano, ou mesmo naquilo que diferencia os seres humanos de outras formas de viventes, já que era

³⁵ ROLLAND D'ERCEVILLE, Barthélemy-Gabriel. **Compte rendu aux chambres assemblées, par M. Rolland, des différens mémoires envoyés par les universités sises dans le ressort de la Cour, en exécution de l'arrêt... du 3 septembre 1762, relativement au plan d'étude à suivre dans les collèges non dépendans des universités, et à la correspondance à établir entre les collèges et les universités.**1769. Bibliothèque nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 4-Z LE SENNE-2028. (grifo meu)

³⁶ JACQUET-FRANCILLON, François e D'ENFERT, Renaud (org.). **Une histoire de l'école: anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle.** Paris: Retz, 2010, arquivo digital sem paginação.

por meio da educação que os humanos poderiam se aperfeiçoar e se transformar.³⁷

Essa concepção começa a se alterar no século XVIII, quando “ocorreu uma nova configuração antropológica em que a educação passa a uma necessidade na qual todo sujeito humano é submetido, já que ele nasce de forma inacabada, desprovido de forças ou de ideias”.³⁸ Assim, entre o século XVI e o século XVIII, ocorre a passagem de uma concepção de educação constituída em torno de “técnicas de si” para uma concepção pensada como técnica de “governo dos outros”.³⁹

Nesse caso, uma manifestação importante dessa passagem é a obra do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, já que ele foi um dos responsáveis pela definição moderna dos "conceitos de 'educação' (*éducation*) e de 'infância'".⁴⁰ Em suas obras, o filósofo promoveu uma forte associação entre a educação e um projeto de governo.

Em seu texto "Considerações sobre o governo da Polônia", escrito em 1772, Rousseau afirmava que cabia "à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade. Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela".⁴¹

Já no "Emílio ou da Educação", obra de 1762, Rousseau deixa ainda mais explícita a associação entre educação e governo, na medida em que afirma

³⁷ NOGUERA-RAMIREZ, **op. cit.**, p. 138-139.

³⁸ JACQUET-FRANCILLON, François e D'ENFERT, Renaud (org.). **op. cit.**, arquivo digital sem paginação.

³⁹ Foucault chama de técnica de si, “os procedimentos, existentes sem dúvida em todas as civilizações, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar suas identidades, mantê-las ou transformá-las em função de determinados fins, e isso graças às relações de maestria de si sobre si ou de conhecimento de si sobre si”. Esta noção se oporia à noção de governo dos outros, que seria organizada a partir de um amplo conjunto de procedimentos para conduzir as condutas alheias. FOUCAULT, Michel. "Sexualité et solitude". In: _____. **Dits et écrits II. 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001, p. 989-990. (tradução nossa)

⁴⁰ NOGUERA-RAMIREZ, **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 150.

⁴¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações Internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003, p. 237.

que o verdadeiro mestre da ciência da educação deve ser chamado de governante: "Há somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres do homem (...). De resto eu chamo de governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem".⁴²

Rousseau, assim, estabelece uma articulação entre o aperfeiçoamento promovido pela educação e a ação do governo (seja o governo coletivo ordenado pela Constituição do Estado, seja o governo realizado individualmente, a partir da ação daquele governante, no sentido rousseauiano). Por outro lado, são nos debates dos administradores e funcionários das monarquias estatais do período que essa nova ideia de educação enquanto um braço do governo vai ganhar materialidade institucional, a partir dos programas de reformas educacionais que começaram a ser elaborados na Europa durante o século XVIII.

Com base nisso, pode-se afirmar que a preocupação em governar por meio da educação torna-se progressivamente um tema político e social central. As estruturas político-administrativas europeias passam a estimular investigações, pesquisas, memórias e textos variados que destacam formas de ampliar os meios institucionais disponíveis para a escolarização da sociedade, visando não apenas a educação de uma pequena elite, mas da nação como um conjunto. É evidente que esse processo teve um ritmo marcado por avanços e retrocessos e não é possível falar em uma educação universal ainda no século XVIII. O que importa destacar é que neste período ganhou impulso o movimento de formação de uma *sociedade educativa*, na qual todos podem ser "aperfeiçoados" por meio da educação escolarizada.

Não é por acaso que foi também nesse período que se tornou possível uma afirmação como a de Charles Michel l'Épée, mais conhecido como o abade de l'Épée. Em 1784, o religioso defendeu a necessidade de ensinar e educar os surdos. Para o abade, os surdos eram uma "classe de homens verdadeiramente infelizes, parecidos conosco, mas reduzidos de alguma maneira à condição de feras".⁴³ Isto porque não existia nenhuma preocupação em educá-los ou auxiliá-los

⁴² _____, **Emílio**: ou da educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 28.

⁴³ L'ÉPÉE, Charles Michel (abbé de). **La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience**. (1784), p. iii, doravante citado como L'ÉPÉE, **La véritable**.

a viver em sociedade. Por isso, ele defendia enfaticamente a necessidade de retirar os surdos “das trevas espessas nas quais se encontram sepultados”, trazendo-lhes para a luz da educação e do conhecimento.⁴⁴

Na medida em que a educação se transforma em um elemento essencial para o exercício do governo, aqueles que não poderiam ser educados, por qualquer razão, também não poderiam ser governados, transformando-se em uma espécie de ameaça ao conjunto da sociedade. Por isso era tão importante encontrar meios para garantir a educação das pessoas surdas. Como veremos mais adiante, esse processo está diretamente relacionado com profundas transformações na maneira como se concebia a própria surdez e o funcionamento do corpo humano. Porém, antes disso, é importante refletir sobre o que significa esse *governo* que estava associado com educação. Para tanto, traçaremos inicialmente uma reflexão metodológica em torno de algumas obras de Michel Foucault.

Nesse sentido, vale lembrar que uma das principais contribuições do pensamento de Michel Foucault para o campo dos Estudos sobre a Educação é sua reflexão sobre as práticas de governo da vida nas sociedades ocidentais. Tal tema, desenvolvido a partir de meados de 1970, resultou na elaboração do conceito de *governamentalidade*, apresentado pela primeira vez no curso “Segurança, Território, População”, de 1977-1978, no *Collège de France*. Com esse conceito, o filósofo francês analisou a maneira como se constituiu um conjunto de “instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer”⁴⁵ o governo das populações.

Assim, por meio desse conceito é possível entender como a associação entre educação e governo faz parte de um movimento mais amplo de transformação das sociedades ocidentais que resultou na formação de dispositivos que permitem a intensificação das técnicas de governo de conjuntos cada vez mais amplos da população. A proposta, então, é analisar o conceito para posteriormente mobilizá-lo como chave de análise do objeto da presente pesquisa, a emergência das práticas de escolarização das pessoas surdas.

⁴⁴ L'ÉPÉE, *La véritable*, p. iv.

⁴⁵ CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 190.

Para situar essa problemática, Michel Foucault se propõe a realizar uma espécie de "história do Estado". Esta, porém, não é vista segundo uma perspectiva abstrata ou um tipo ideal, mas "feita a partir da própria prática dos homens, a partir do que eles fazem e da maneira como pensam. O Estado como maneira de fazer, o Estado como maneira de pensar".⁴⁶ Isso implica em não pensar a instituição estatal como uma estrutura que paira sob a sociedade e que comanda a todos de acordo com práticas transcendentais. Ao contrário, o governo e o Estado estão profundamente imbricados numa teia de relações de poder que se disseminam pela sociedade, construindo uma microfísica do poder. E para entender tanto o governo quanto o próprio Estado, em uma perspectiva foucaultiana, é fundamental entender a lógica microfísica dessas relações.⁴⁷

Por isso, Foucault inicia sua reflexão sobre a história do Estado retornando até o momento de formação daquilo que ele chamou de "artes de governar". De acordo com o filósofo, o pensamento ocidental foi marcado por diferentes formas de reflexão sobre o governo, como os tratados com conselhos de comportamento e conduta para os príncipes, produzidos desde a Idade Média. Entretanto, a partir do século XVI ocorreu um intenso florescimento discursivo em torno do problema do governo. Nesse momento, uma grande variedade de textos passou a questionar sobre "como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?".⁴⁸

É no interior dessa intensa produção sobre o governo que se desenvolve um conjunto de reflexões sobre as técnicas necessárias para a boa condução do Estado, entendida como a "maneira de administrar corretamente os indivíduos, os

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 481.

⁴⁷ De acordo com Foucault, "o poder é essencialmente relação, quer dizer, é isso que faz os indivíduos, os seres humanos estarem em relação uns com os outros, não simplesmente sob a forma de comunicação de um sentido, não simplesmente sob a forma de desejo, mas igualmente sob uma certa forma de lhes permitir agir uns sobre os outros e, se você quiser, e dando um sentido muito amplo ao termo, de se 'governar' uns aos outros. Os pais governam seus filhos, a amante governa seu amante, o professor governa, etc. Nós nos governamos uns aos outros numa conversa, por meio de toda uma série de táticas." Sendo assim, o próprio Estado se constitui a partir das relações de poder que se desenrolam em todas as relações humanas. Mais do que isso, ele afirma que o "Estado não pode funcionar, exceto baseado em relações de poder preexistentes. O Estado é superestrutural com relação a toda uma série de nexos de poder que atravessam os corpos, a sexualidade, a família, as atitudes, os saberes, as técnicas". A primeira referência é de FOUCAULT, Michel. "L'intellectuel et les pouvoirs". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2012, p. 1569-1570. (tradução nossa), a segunda é de FOUCAULT, Michel. "Entretien avec Michel Foucault". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2012, p. 151. (tradução nossa).

⁴⁸ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 118.

bens, as riquezas, como fazê-lo no seio de uma família, como pode fazê-lo um bom pai de família que sabe dirigir sua mulher, seus filhos, sua criadagem, que sabe fazer prosperar a fortuna de sua família".⁴⁹ Existe, portanto, uma preocupação que visa associar o governo do Estado com o governo da família (a economia) no interior das chamadas artes de governar. No essencial, o bom Estado e o bom governo eram aqueles que conduziam suas práticas de modo a emular a administração das coisas disponíveis no ambiente doméstico. Assim, nesse período, o governo é pensado nas sociedades ocidentais como o conjunto de técnicas necessário para a justa disposição das coisas em um dado território.

Essa delimitação é fundamental para compreender e distinguir o exercício do governo do exercício de outras lógicas do poder. Segundo Foucault, o governo das coisas expressa uma determinada racionalidade no exercício do poder, a qual ele chamou de *soberania*, ou poder soberano. Esta não era a única maneira de exercer o poder nesse momento. Havia também um poder que era exercido sobre os indivíduos, visando conduzir suas condutas, o chamado de *poder pastoral*. Nesse sentido, pode-se dizer que entre o século XVI e XVIII existiam formas distintas do exercício do poder, aquela que se manifestava no exercício da soberania e aquela que ocorria na ação pastoral sobre os indivíduos.

Porém, diversos processos históricos que se desenrolam nesse intervalo provocaram transformações no funcionamento do Estado soberano, o qual passou a se constituir progressivamente em um Estado administrativo. Isso significa que o Estado passou a ser organizado em torno de uma grande variedade de instituições que visavam garantir o exercício do poder para fortalecer a própria ação do Estado, o que resulta numa importante modificação na maneira como se entendia o governo: este foi deixando de visar a correta disposição das coisas e passando a se organizar no sentido de conduzir as ações dos indivíduos que vivem no espaço subordinado ao Estado.

Nesse caso, essa forma de governo, centrada na condução dos homens, está na origem do lento processo de governamentalização do mundo ocidental. Este conceito possui um significado tríplice na obra foucaultiana. Em primeiro lugar, ele é usado para tratar do "conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer

⁴⁹ *Ibid.*, p. 126.

essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança". Ademais, a governamentalidade é utilizada para tratar da "linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo'⁵⁰ sobre todos os outros". Finalmente, o conceito aplica-se também para o "processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'".⁵¹

Portanto, a governamentalização seria o processo, ocorrido no mundo ocidental, de transformação do ato de governo dos homens na peça chave para o exercício do poder sobre as populações, provocando uma profunda transformação na própria configuração das estruturas políticas – especialmente o Estado nacional – bem como nos saberes e instituições que possibilitam o exercício desse governo. E, como veremos no momento oportuno, é precisamente a escola uma das instituições centrais para o exercício dessa atividade de governo no mundo governamentalizado.

Nesse caso, para compreender a inovação da governamentalização do Estado, é fundamental situar a problemática da condução dos homens⁵², ou melhor, o "governo dos homens". É importante destacar que o termo governo, atualmente, tem uma conotação essencialmente política. Ainda que os dicionários contemporâneos ofereçam diferentes acepções para o termo⁵³, o ato de governar

⁵⁰ E governo, entenda-se sempre na obra de Foucault, trata desse campo de condução das condutas alheias. Em outros termos, o governo é sempre o governo dos homens. Sobre o tema, "nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. (...) Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados". *Ibid.*, p. 164.

⁵¹ *Ibid.*, p. 143-144.

⁵² A ideia de condução dos homens resultou na criação de "toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência". *Segurança*, p. 218-219.

⁵³ O Houaiss, por exemplo, traz 10 acepções diferentes para o termo, as quais abrangem uma grande variedade de sentidos: "1. ter mando, direção; dirigir, administrar; 2. conduzir (embarcação), operando o leme; guiar; 3. dirigir como chefe de governo; exercer autoridade soberana e continuada sobre (outrem); controlar e dirigir a formulação e a administração da política; 4. controlar, dirigir ou fortemente influenciar as ações e o comportamento de (algo ou alguém); 5. controlar a velocidade e a direção de (cavalgadas, veículos, máquinas); dominar; 6. tratar devidamente de seus próprios negócios e interesses; 7. deixar-se influenciar por; orientar-se, regular-se; 8. obedecer (um cavalo) à ação das rédeas; 9. ir na direção de; encaminhar-se, dirigir-se; 10. saber o que faz, ter juízo,

está intimamente associado com o campo de ação dos políticos e dos responsáveis pela execução de medidas relacionadas com as instituições estatais. Contudo, como lembra Foucault, esse sentido político do ato de governar não existia de forma tão explícita antes do século XVI:

a palavra 'governar', antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere à subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir.

O mais importante é que essa multiplicidade de sentidos com relação ao governo não possui, em muitas sociedades humanas, nenhuma relação com o exercício da política. Como afirma Foucault, um grego ou um romano pensavam que "o exercício do poder político não implicava nem o direito nem a possibilidade de um 'governo' entendido como atividade que tem por meta conduzir os indivíduos ao longo da vida colocando-os sob a autoridade de um guia responsável pelo que fazem e pelo que lhes acontece".⁵⁴

Assim, pode-se dizer que foi apenas a partir da governamentalização do Estado e da política que o governo, essa ação relacionada com a condução dos indivíduos, passou a ser visto e pensada como a principal manifestação da própria ação política no mundo ocidental. O que se passa, com isso, é que a política governamentalizada se distingue das concepções de ação política presentes no mundo greco-romano.⁵⁵ Por isso, Foucault identifica a emergência dessa concepção de política em outro contexto histórico: "pode-se dizer que a ideia de um governo dos homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no Oriente, num Oriente pré-cristão primeiro, e no Oriente cristão depois. E isso sob duas

funcionar bem.". cf. verbete **governar**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=governar>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

⁵⁴ **Ibid.**, p. 490.

⁵⁵ "Ora, a ideia de que os homens são governáveis é uma ideia que certamente não é grega e que não é, tampouco, creio eu, uma ideia romana". **Ibid.**, p. 165.

formas: primeiramente, sob a forma de ideia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção da alma".⁵⁶

E o que seria esse poder pastoral? Para Foucault, trata-se basicamente de "um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens".⁵⁷ Por isso que para o exercício do poder pastoral, a figura do pastor é essencial, na medida em que é ele que possibilita o estabelecimento dessa conexão entre o plano humano e o plano divino, criando os meios necessários para a condução dos homens no caminho determinado por Deus.

Nesse caso, este poder exercido pelo pastor para conduzir os homens pode ser sintetizado a partir de quatro características fundamentais. Em primeiro lugar, "é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento". Em segundo lugar, o "poder pastoral é fundamentalmente um poder benfazejo. [...] É um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas". A terceira característica é que o "poder do pastor se manifesta num dever". Finalmente, "o poder pastoral é um poder individualizante. Quer dizer, é verdade que o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo bem na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar".⁵⁸

Portanto, Foucault define o pastorado a partir de quatro características fundamentais: um poder que se exerce sobre uma multiplicidade, na forma de um dever de cuidado constante, e baseado no princípio de que todos os indivíduos (o rebanho) precisam ser salvos. É, ao mesmo tempo, uma ação que visa a totalidade, mas também está direcionada para o particular. Em uma expressão, "*Omnes et singulatim*". Por isso, a ação pastoral é uma ação que se "ocupa permanentemente das vidas de todos e de cada um, garantindo-lhes sustento e progresso".⁵⁹

⁵⁶ *Ibid.*, p. 166.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 167.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 168-172.

⁵⁹ FOUCAULT, Michel. "Omnes et Singulatim: por uma crítica da 'razão política'". In: **Novos Estudos CEBRAP**, nº 26, março de 1990, p. 85.

Tal cuidado permanentemente pode ser entendido como uma forma de "direção de consciência". Mais do que simplesmente obrigar os indivíduos a seguir determinado caminho, o pastor é aquele que ensina uma verdade, de modo que "a ovelha, a pessoa que é dirigida, deva viver sua relação com o pastor como uma relação de servidão integral".⁶⁰ Além disso, essa direção assume um traço "absolutamente permanente, é a propósito de tudo e a pessoa vai ser dirigida durante toda a vida".⁶¹

O instrumento fundamental para essa direção assume a forma de exame.⁶² O indivíduo que se submete ao pastorado deve se autoexaminar constantemente, não para "assegurar o controle do indivíduo sobre si mesmo, mas para poder ir dizer ao diretor, [o pastor], o que você fez, o que você é, o que sentiu, as tentações a que foi submetido, os maus pensamentos que deixou em si".⁶³ Por meio do exame, o pastor garante que a própria ovelha caminhe na direção do rebanho, operando uma ação constante de governo sobre si próprio e possibilitando a materialização constante da ação pastoral sobre a vida dos indivíduos. Ainda, o exame funciona como um mecanismo individualizador, na medida em que é pela autoinspeção que o indivíduo se descobre como um sujeito singular, capaz de ser conduzido na direção da salvação, na direção do rebanho.

Nesse sentido, pode-se dizer que o exame funciona como uma prática confessional, ou seja, como uma forma de estabelecer uma relação entre os sujeitos de modo que eles se tornem aptos a "dizer a verdade sobre si mesmo" constantemente.⁶⁴ Por meio dessa confissão que se materializa nos exames, torna-se possível a produção de saberes, discursos, verdades sobre o sujeito que confessa.⁶⁵ Assim, estabelece-se uma relação de poder entre aquele que é

⁶⁰ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**, op. cit., p. 237.

⁶¹ *Ibid.*, p. 241.

⁶² Nesse caso, vale lembrar que a matriz básica do exame é a universalização da penitência por meio das práticas de confissão, que foram institucionalizadas ao longo da Idade Média. Esta, de acordo com Foucault, se configura em torno de três atributos: a necessidade de revelação dos pecados; a revelação exaustiva dos pecados; e o poder de absolvição do pastor diante daquele que confessa. É por meio desse mecanismo triplice que se forma "todo um mecanismo em que o poder e o saber do padre da Igreja estão implicados." E a eficácia do exame, enquanto uma forma de confissão irrestrita e contínua, "funciona ainda hoje". FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 151.

⁶³ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**, op. cit., p. 241.

⁶⁴ FOUCAULT, Michel. **Obrar mal, decir la verdad**: la función de la confesión en la justicia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014, arquivo digital sem paginação.

⁶⁵ "A confissão é um ato verbal mediante o qual o sujeito cria uma afirmação sobre o que ele mesmo é, comprometendo-se com essa verdade, colocando-se em uma relação de dependência com

examinado e aquele que examina. É por meio dessa relação que o poder pastoral pode ser exercido continuamente ao longo da vida, possibilitando a condução das ações do indivíduo na direção do pastor.

É também por isso que a ação do pastor só terá uma eficácia de fato caso assuma uma "tarefa de ensino". Este não tem a forma de um ensino baseado em raciocínios teóricos ou discursos verbais, mas do exemplo. O pastor ensina por meio de sua vida e na condução cotidiana de suas ações. O pastorado funciona, então, segundo uma "modulação cotidiana", exercida por meio de uma "observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral, total, das ovelhas."⁶⁶

Essa forma de ação se desenvolveu por um longo período de tempo no mundo ocidental, começando com o cristianismo⁶⁷ e se manifestando com diferentes intensidades até o século XVIII.⁶⁸ Nesse intervalo, Foucault destaca dois aspectos importantes: por um lado, o pastorado sempre se manteve distinto da ação política. O soberano exercia um poder distinto do poder do pastor. Por outro, a ação de se ocupar permanentemente da conduta de todos exigia uma intervenção constante e contínua na vida cotidiana das sociedades ocidentais.⁶⁹ Por isso, a ação pastoral se manifestava em instituições capazes de alcançar esse plano cotidiano da sociedade, porém sem se confundir com as instituições propriamente políticas (como aquelas relacionadas com o exercício da soberania política).

Entretanto, as transformações sociais, políticas e econômicas das sociedades europeias no início da Modernidade, como a expansão das estruturas estatais e os conflitos religiosos provocados pela Reforma e a Contrarreforma cristãs⁷⁰, provocaram uma mudança importante na maneira como se exercia a

respeito ao outro e modificando, por sua vez, a relação que tem consigo mesmo". *Ibid.*, arquivo digital sem paginação.

⁶⁶ FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população, op. cit.*, p. 238-239.

⁶⁷ "Nenhuma civilização, nenhuma sociedade foi mais pastoral do que as sociedades cristãs desde o fim do mundo antigo até o nascimento do mundo moderno." *Ibid.*, p. 219.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 196-197.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 203-204.

⁷⁰ A partir de finais do século XV, as sociedades europeias atravessam um período de intensas transformações. Foi nesse período que as estruturas feudais da sociedade começaram a se transformar, propiciadas pelo crescimento do comércio e das cidades. Além disso, a invenção da imprensa e o surgimento de novas ideias e modos de pensar o mundo, naquilo que é convencionalmente chamado de Renascimento, abriram caminho para o surgimento de concepções que criticavam a estrutura de pensamento da sociedade medieval. Ao lado do desenvolvimento econômico e das

ação política. Com isso, o político passou a se confundir com o pastorado e os governantes passaram a "querer se encarregar da conduta dos homens, a querer conduzi-los".⁷¹ Isso pode ser observado em inúmeras instituições que começam a se desenvolver no período, tais como o exército, as sociedades secretas, as instituições médicas e, sobretudo, as instituições escolares.⁷² Pode-se dizer, assim, que a governamentalidade é o processo de deslocamento do pastorado para o interior mesmo da ação política, para os mecanismos institucionais que o Estado moderno passa a criar. Nesse sentido, Foucault é muito claro: este governo dos homens essencialmente pastoral funcionou como o "ponto embrionário dessa governamentalização cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII e XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida".⁷³

O resultado da governamentalização da política é a própria alteração da lógica do poder que permitia o funcionamento do Estado: este deixa de funcionar segundo um registro soberano (nos termos utilizados anteriormente, visando a correta distribuição das coisas) e passa a funcionar segundo um duplo registro: de um lado, um poder que se exerce no corpo individual, disciplinando as condutas e ações desse corpo; de outro, um poder que se exerce no conjunto de indivíduos que formam uma população, exercendo mecanismos de normalização e controle desse conjunto. Ainda que por meio de registros distintos, essa dupla dimensão opera de forma articulada, visando a condução das condutas daqueles que estão submetidos à autoridade estatal. É assim que Foucault pôde introduzir os conceitos

transformações intelectuais, foi nesse período que a centralização do poder dos reis começou a afetar a estrutura de poder dos senhores feudais. Esse triplo movimento deu origem aos primeiros Estados modernos, além de enfraquecer o controle que a Igreja católica tinha da ordem religiosa na Europa. Esse processo ganhou força no século XVI com o início do movimento da Reforma religiosa e a fragmentação da Igreja em diversas instituições distintas. Assim, é nesse contexto de centralização do Estado e de divisão religiosa, iniciado a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais do período, que precisa ser situado o processo de desenvolvimento de uma nova forma de exercício da ação política.

⁷¹ *Ibid.*, p. 260.

⁷² *Ibid.*, p. 261-263. Nesse sentido, Foucault, em outro momento, estabelece com clareza a relação entre diferentes instituições e as práticas de governo, entendidas como uma "condução de condutas". De acordo com Foucault, desde o século XVII se constituíram "*de techniques pour 'gouverner' les individus, c'est-à-dire pour 'conduire leur conduite', et cela dans des domaines aussi différents que l'école, l'armée, l'atelier*". É na interligação desses diferentes elementos que se torna possível compreender e analisar o processo de governamentalização do mundo ocidental. Cf. FOUCAULT, Michel. "Préface à l'«Histoire de la sexualité»". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012, p. 1401.

⁷³ FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**, op. cit., p. 219.

de poder disciplinar e biopoder no interior do processo de governamentalização do Estado e da política.

Pode-se dizer, portanto, que o pastorado, quando introduzido na órbita do político, se transforma em uma síntese disjuntiva, possibilitando formas de exercício do governo inexistentes até o século XVIII. Além disso, como veremos em momento oportuno, é a partir dessa disjunção que se torna possível entender o funcionamento da instituição escolar enquanto um dispositivo de governo. Para entender isso, entretanto, é necessário antes analisar os conceitos de disciplina e biopoder.

Nesse caso, antes de tudo é importante ter claro que essas duas ações consistem na possibilidade do "poder político assumir a tarefa de gerir a vida". Assim, ao contrário da ação soberana, a qual estava centrada no "direito de *causar* a morte ou *deixar* viver", a dupla disciplina/biopoder resulta em um "poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte". E esse "poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais: que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações". O primeiro "centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos".⁷⁴

Por isso, Foucault poderá dizer que a disciplina é uma forma de relação com o corpo, ou melhor, da descoberta da possibilidade de se moldar o corpo para transformá-lo em uma estrutura dócil. Por meio disso, foi possível submeter o corpo humano em uma relação de poder, num exercício constante de transformação das potencialidades desse corpo. Essa produção de corpos dóceis passa a ganhar uma importância crescente nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII. Ainda que esta não seja "a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e prementes; em qualquer sociedade, o corpo é alvo de poderes muito estritos, que lhe impõem condicionalismos, interdições ou obrigações. No entanto, há várias coisas novas nessas tecnologias" disciplinares.⁷⁵

⁷⁴ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, volume 1**. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 130-131

⁷⁵ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, 2014, edição digital sem paginação.

As novidades do poder disciplinar não estão situadas apenas no fato dele ser investido diretamente e em favor do corpo humano, mas em "exercer sobre ele uma coerção sutil, de assegurar controle ao próprio nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo." Além disso, a disciplina visa transformar o corpo numa máquina organizada segundo "a economia, a eficácia dos movimentos, a sua organização interna; a coerção incide mais nas forças do que nos signos; a única cerimônia que importa realmente é a do exercício". Finalmente, para que ela funcione, é necessária "uma coerção ininterrupta, constante, que vela mais pelos processos de atividade do que pelo seu resultado, e exerce-se segundo uma codificação que controla o mais apertadamente possível o tempo, o espaço e os movimentos".⁷⁶

Foucault reconhece que o poder disciplinar não foi inventado no século XVIII, já que "desde há muito que existem numerosos processos disciplinares – nos conventos, nos exércitos e também nas oficinas. No entanto, nos séculos XVII e XVIII, as disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de domínio". Por isso, afirma que:

O momento histórico das disciplinas é quando nasce uma arte do corpo humano, que não visa apenas o desenvolvimento das suas capacidades, nem o aprofundamento da sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos e dos seus comportamentos. O corpo humano entra num maquinismo de poder que o explora, desarticula e recompõe. Começa a nascer uma «anatomia política», que é também uma «mecânica do poder»; define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos «dóceis». A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em suma: dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma «aptidão», uma «capacidade» que procura aumentar; e, por outro, inverte a energia, a força que daí poderia resultar, e faz dele uma relação de sujeição estrita. Se a exploração económica separa a força e o produto do trabalho, pode dizer-se que a coerção disciplinar estabelece no corpo o laço coercivo entre uma aptidão aumentada e um domínio acrescido.⁷⁷

⁷⁶ *Ibid.*, edição digital sem paginação.

⁷⁷ *Ibid.*, edição digital sem paginação.

Vale lembrar que ser dócil traz consigo uma ambiguidade importante, a qual terá um importante papel nas discussões a respeito do papel educacional da escola a partir do século XVIII. Como nos explica Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, “a palavra dócil é derivada do termo latim *doceo* que significa ‘fazer aprender, ensinar’”. E “*docile* se refere à capacidade de receber instrução, mas também a quem é doce e obediente ou se deixa governar; *docilité* é a qualidade de voltar dócil, submisso ou próprio para ser instruído; também quer dizer disposição para a obediência”.⁷⁸ Há, portanto, uma associação entre disciplina e desenvolvimento das capacidades individuais, entre obedecer e aprender. Aquele que se submete é também aquele que amplia suas aptidões. Uma das características do governo pela educação é justamente operar no interior dessa ambiguidade entre assujeitamento e ampliação da força de trabalho.

Além disso, destaca-se que para o exercício da disciplina foi necessário criar instituições que possibilitavam a organização do tempo e do espaço de maneira a permitir um controle constante e contínuo sobre os corpos que deveriam ser docilizados. São os colégios, as escolas primárias, os hospitais, o exército, a prisão, entre outros, os locais onde o poder disciplinar será exercido para a criação de diferentes formas de corpos dóceis a partir do século XVIII.⁷⁹

Nesse caso, em que medida a ação disciplinar pode ser entendida como um desdobramento das antigas técnicas do pastorado? Em primeiro lugar, a disciplina retoma aquela modulação cotidiana que possibilitava a condução da conduta na pastoral com a finalidade de alcançar uma determinada consciência. Assim, não basta docilizar o corpo para torná-lo eficiente, mas há também uma docilização da consciência, tornando-a apta para a obediência e para a submissão. O corpo dócil é, antes de tudo, um corpo capaz de obedecer.

Ainda mais importante é o deslocamento das práticas de autoexame do pastorado para o interior das instituições disciplinares. Seja na escola, seja no hospital, é fundamental que todos os indivíduos que se inserem no interior das instituições disciplinares realizem um constante trabalho sobre si mesmo, avaliando seus avanços e suas falhas, de modo a tornar possível o necessário movimento cotidiano de intensificação do assujeitamento e do desenvolvimento

⁷⁸ NOGUERA-RAMIREZ, *op. cit.*, p. 121.

⁷⁹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**, *op. cit.*, edição digital sem paginação.

das suas forças produtivas. Um dos exemplos mais claros desse controle da consciência que cada indivíduo deve operar sobre si mesmo do que a prática de avaliação escolar. É nesse momento que cada indivíduo pode dar conta de sua disciplina nos estudos e ajustar suas posturas de modo a se tornar mais eficiente e mais capaz de aprender.

Não é gratuito que Jorge Ramos do Ó afirme que "todo o trabalho de socialização escolar será [...] um trabalho de natureza disciplinar e disciplinadora." Afinal, "foi através da adaptação das práticas próprias de uma supervisão e direção religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior — objetivando-se, pela primeira vez e de forma sistemática, esse *transfer* da disciplina espiritual para as rotinas do cotidiano —, que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal bem no âmago do objetivo disciplinar dos Estados liberais". E finaliza, dizendo que "a educação popular traduziu um propósito geral - construído embora e em grande medida a partir do interface pedagógico - de encerrar as populações em ordem a obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta muito marcadas pela autoinspeção. Falar de escola é, desde sempre, falar de uma política da consciência".⁸⁰

O próprio Foucault estabelece o papel do dispositivo escolar nessa atividade sobre o corpo capaz de propiciar uma política da consciência. Segundo o autor, "é a partir dos colégios e depois nas escolas primárias que nós vemos aparecer esses métodos disciplinares onde os indivíduos são individualizados a partir de uma multiplicidade ". E segue explicando que é nas instituições escolares que surgem mecanismos disciplinares, tais como "o registro quantitativo, a aparição dos exames e dos concursos", que possibilitam "classificar os indivíduos de tal maneira que cada um saiba exatamente seu lugar, aos olhos do mestre, ou ainda na qualificação e no julgamento que fazemos de cada um deles".⁸¹

Por isso que é possível dizer que a "minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçador das inspeções, o controlo das mínimas parcelas da vida e do corpo"

⁸⁰ Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003, p. 14.

⁸¹ FOUCAULT, Michel. "Les mailles du pouvoir". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012, p. 1011.

possibilitaram, no interior da escola, mas também em outras instituições disciplinares", a criação de um "conteúdo laicizado, uma racionalidade económica ou técnica" ao "cálculo místico do ínfimo e do infinito" que marcava a ação pastoral.⁸² Não é gratuito que alguns dos principais envolvidos nos debates a respeito dos rumos das políticas para escolarização nas sociedades europeias, entre os séculos XVIII e XIX, eram religiosos e pessoas ligadas às instituições religiosas.

Esse controle infinitesimal e individualizador, porém, é apenas uma face do exercício do poder em um Estado governamentalizado. Ao lado dessa operação centrado no indivíduo, também começa a se desenvolver, especialmente a partir de meados do século XVIII, uma forma de operação não mais centrada no corpo individual, mas no controle massivo dos indivíduos. E isso tornou-se possível a partir da invenção da noção de população. É essa gestão massiva dos indivíduos que Foucault chamou de biopoder.

Nesse sentido, é importante lembrar que essa forma de poder é o segundo polo daquilo que Foucault chamou de poder sobre a vida. E de acordo com ele, tal polo "se formou um pouco mais tarde [que as disciplinas], por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população".⁸³

Pode-se dizer, assim, que este polo funciona a partir de regularidades variáveis e de padrões estatísticos, os quais são utilizados para o estabelecimento de normas que regulam o comportamento humano. Por isso, enquanto a disciplina operava a partir da docilização do corpo, a biopolítica vai operar a partir da criação de uma normalização⁸⁴ da população. Eis então as bases para o surgimento de

⁸² **Ibid.**

⁸³ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, op. cit., p. 131.

⁸⁴ CANGUILHEM, Georges explica que "o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico. (...) Quando se saber que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal. (...) Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. 'Normar', normalizar é impor uma exigência a uma

uma "sociedade normalizadora", a qual é "o efeito histórico de uma tecnologia do poder centrada na vida".⁸⁵

Nesse caso, a norma não opera apenas como um "princípio de inteligibilidade", como um campo de conhecimento que torna compreensivo o comportamento da população. Na realidade, a norma tem uma função muito mais profunda do que simplesmente explicar: ela se torna o "elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado". Por isso, Foucault pode afirmar que a norma tem uma função política, na medida em que ela "traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação".⁸⁶

Do ponto de vista prático, a ação biopolítica ocorre a partir de "uma identificação do normal e do anormal", ou seja, pela construção de "diferentes curvas de normalidade" por meio do levantamento de informações estatísticas sobre diferentes populações. Estas informações podem variar enormemente, sendo possível calcular as curvas de mortalidade provocadas por determinada epidemia, a probabilidade de indivíduos se revelarem ameaças para a sociedade, o índice de nascimentos de pessoas com deficiências variadas, os problemas de aprendizagem, entre muitos outros exemplos. Porém, não basta formar uma curva estatística do normal e do anormal, mas fazer com que "essas diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis". Por meio disso, torna-se possível falar em operações de normalização das populações consideradas nessas curvas.⁸⁷

existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho. (...) O conceito de direito [no duplo sentido de direito e de reto], conforme esteja aplicado ao campo da geometria, da moral ou da técnica, qualifica respectivamente como torto, tortuoso ou canhestro tudo o que resiste à aplicação do referido conceito". Dessa forma, o procedimento que coloca em operação uma norma implica em um constante movimento de retificação de tudo aquilo que está fora do campo dessa norma. Por isso, falar em uma sociedade normalizadora significa falar, essencialmente, na constituição de mecanismos que permitem a massificação desse movimento mesmo de retificação de tudo aquilo que é constantemente produzido como torto ou fora do esquadro característico da norma. E o mais importante, a norma nunca é um dado pronto e fixo, mas um conceito em constante movimento, sempre sendo reajustado a partir da lógica mesma da normalização. **O Normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 201.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 135

⁸⁶ FOUCAULT, Michel. **Os anormais**, op. cit., p. 43.

⁸⁷ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**, op. cit., p. 82-83.

Esse procedimento de normalização possibilita, enfim, um governo da população. Nesse caso, enquanto a disciplina permitia um governo do indivíduo, lembrando novamente que governo precisa ser entendido como a condução de conduta, a biopolítica permite o governo de populações. A governamentalização do Estado ocorre quando essas duas dimensões do governo se articulam, não em "um discurso especulativo, mas na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder".⁸⁸ Foucault se debruçou em um exemplo desse agenciamento, o dispositivo de sexualidade, mas existem outras formas de promover essa articulação. Uma delas é o dispositivo escolar, espaço no qual é visível o constante movimento de agenciamento entre práticas disciplinares e práticas normalizadoras.

É também no interior da instituição escolar que ocorrerá o constante entrecruzamento das duas faces distintas da lógica pastoral, o governo de todos (o biopoder) e de cada um (a disciplina). Os mecanismos massivos de registro e distribuição dos registros dos alunos constituem um dos elementos centrais para a regulação do corpo enquanto espécie, na medida em que é por meio deles que se constituem os alunos normais e anormais, os saudáveis e os doentes, os produtivos e os improdutivos.⁸⁹

Para tanto, o dispositivo escolar lançará mão exaustiva de um mecanismo muito preciso: o teste. Segundo Jorge Ramos do Ó, este é o instrumento decisivo para a reflexão sobre as múltiplas variações do comportamento infantil, na medida em que os agentes envolvidos com a coleta de dados sobre a vida dos escolares passaram a entender "o estudo experimental (...) como uma coleção de documentos recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas.". E com base nesses testes, tornou-se possível aprimorar a noção de normal e anormal, fornecendo para o

⁸⁸ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, op. cit., p. 132.

⁸⁹ "A partir da metade do século XVIII o poder disciplinar já se apresentava articulado ao biopoder, manifesto em dupla face: como poder sobre a vida e como poder sobre a morte. O biopoder seria apontado tanto no âmbito das teorias do direito e da política quanto no âmbito dos mecanismos, das técnicas e tecnologias do poder. A partir do século XVIII, o poder em torno da vida se organiza principalmente de duas formas articuladas: ele opera no indivíduo (poder disciplinar) e, logo em seguida, também sobre a população (biopoder). No âmbito das disciplinas, o alvo é o corpo do indivíduo; no âmbito da biopolítica, o alvo é a população, agora entendida como um corpo-espécie, um corpo vivo de múltiplas cabeças. Esse corpo vivo passa a ser entendido como apoio dos processos biológicos: mortalidade, natalidade, saúde, longevidade, morbidade etc.". CORCINI, Maura Lopes e RECHT, Tatiana Luiza. "Inclusão, biopolítica e educação". In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago, 2013, p. 212.

governo elementos da população escolar a partir de escalas cada vez mais diferenciadas e detalhadas. Não basta a constituição de uma categoria genérica de normalidade e anormalidade, o que se passa é a formação de grupos cada vez mais segmentados e detalhados de curvas de normalidade.⁹⁰

Isso não implica em um abandono dos mecanismos disciplinares, mas na combinação de diferentes estratégias de governo que funcionam no interior do dispositivo escolar. Novamente, como nos explica Jorge Ramos do Ó, as "tecnologias disciplinares conheceram uma significativa inflação e complexificação na modernidade, na detecção dos interstícios por onde poderia irromper o comportamento desviante, o erro e a maldade".⁹¹ E na lógica da governamentalização, é fundamental que o dispositivo escolar funcione como o espaço da disciplina por excelência.

Desta maneira, pensar as instituições escolares do ponto de vista de uma "história da governamentalidade"⁹² implica na percepção de que estas nasceram de uma combinação um tanto surpreendente, a do "modo cristão de organização da conduta pessoal e as formas de governo desencadeadas pela burocracia estatal".⁹³ Foi no cruzamento desse processo que a lógica do pastorado se articulou com novos mecanismos de governo, como aqueles relacionados com a razão de Estado e com as práticas de polícia, e possibilitou a emergência de dispositivos voltados para o governo de camadas mais amplas da sociedade. Entre esses múltiplos dispositivos, encontra-se o dispositivo escolar.

Nesse sentido, é importante abordar alguns aspectos, ainda que brevemente, sobre a origem daquilo que foi chamado desse *maquinário escolar* que possibilitou o governo da infância e das populações nos últimos séculos. Como explica Haroldo Resende, uma das invenções da Modernidade é a ideia de infância enquanto um momento distinto da vida dos seres humanos. Por conta disso, a infância se transforma em um "sujeito-objeto" visado por diferentes práticas e

⁹⁰ O, Jorge Ramos do, **op. cit.**, p. 130-131

⁹¹ O, Jorge Ramos do, **op. cit.**, p. 125

⁹² FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 291.

⁹³ **Ibid.**, p. 111.

discursos científicos. E para isso, criou-se um espaço central para a observação, a análise e a condução desse novo sujeito-objeto: a escola.⁹⁴

Como vimos, para funcionar, a escola contava com elementos combinados que envolviam "toda uma parafernália disciplinar estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos em que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introjeção de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividade infantil". Ademais, a escola se constituiu em uma espécie de laboratório ou clínica capaz de criar regimes de visibilidade para produzir curvas de normalização, definindo o que era a criança normal e a anormal (seja a superdotada, seja a criança com capacidades consideradas inferiores à norma).

Nesse trabalho discursivo em torno do normal e do anormal, a escola pôde inventar diversas categorias que se tornaram centrais para o exercício do governo ao longo do tempo. Um exemplo disso é a invenção da criança perigosa, a qual passa a ser associada com a necessidade de desenvolver práticas para regular a moralidade regulação moral da infância em risco. Esse processo se constitui como um dos elementos centrais para a institucionalização da escola moderna nos Estados nacionais, na medida em que as "tecnologias propriamente educativas" assumiriam o papel importante no conjunto de aparatos estatais para a disciplinarização desse grupo social. É nesse sentido que a escola pode ser vista como uma continuação da pastoral, já que "mais do que cultivar práticas repressivas como o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, procurou, e seguramente a partir daquela remota matriz cristã, formar a personalidade do aluno através de formas de identificação positivas e de um trabalho interior. (...) A instituição escolar não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do *hábito* à força da vontade - cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal".⁹⁵

⁹⁴ RESENDE, Haroldo, "A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade". In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 130-131.

⁹⁵ O, Jorge Ramos do, **op. cit.**, 105-106

De forma muito geral, pode-se traçar uma cronologia da institucionalização escolar iniciada no século XVI. É nesse período que "o modelo escolar moderno é implantado e difundido". Esse movimento ganha força nos séculos seguintes, especialmente a partir do século XIX, quando "a obrigatoriedade escolar foi, paulatinamente, sendo imposta em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola numa obrigação que se alastrou, tanto no nível individual como no nível social. A população infantil deveria ser 'obrigatoriamente' escolarizada".⁹⁶

Ao lado desse movimento de institucionalização escolar, ocorre também a formação de um campo científico que fornece as ferramentas conceituais para o trabalho de governo da infância a partir da escolarização. Trata-se, evidentemente, da formação da pedagogia, enquanto um campo autônomo do conhecimento. É nesse momento, entre os séculos XVI e o XVIII que, como vimos, surge a noção de educação, associando o novo campo do saber (a pedagogia) com uma prática efetiva de operação nos corpos e nas populações (a escola). Este movimento se intensifica nos séculos seguintes, tanto do ponto de vista institucional, com a adoção da escolarização compulsória e a criação de um serviço público de educação, mas também com a proliferação de saberes pedagógicos, os quais rapidamente se associam com outro campo do conhecimento que floresce na passagem do século XVIII para o XIX, a psicologia. É assim que a pedagogia se torna uma pedagogia-psi:

A pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como mais uma versão do biopoder. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia tão só em observar os fatos da vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que doravante apenas se imaginaria como possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direcionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos fatos da intimidade, em ordem a um cabal estabelecimento do mapa da alma humana. A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão de Estado encomendaria à pedagogia-psi.⁹⁷

⁹⁶ RESENDE, Haroldo, **op. cit.**, p. 132.

⁹⁷ Ó, Jorge Ramos do, **op. cit.**, p. 114-115.

As mutações institucionais e epistemológicas desse campo educacional possibilitam a conformação de uma sociedade educativa, na qual todos circulam no interior da instituição escolar e pela qual torna-se possível a produção incessante de cidadãos aptos a participar dos processos sociais mais amplos. Um mundo no qual continuamos imersos. Nesse caso, como destacamos no início, tem-se uma intensa proliferação de discursos em torno da educação, de reformas educacionais e em defesa da criação de instituições escolares a partir de meados do século XVIII. Esses discursos são marcados pela profunda associação entre a escolarização e o fortalecimento do poder do estado e da nação.

Administradores, políticos, filósofos, sábios, religiosos e diversos outros grupos sociais passam a defender que a implementação de uma política educacional cada vez mais ampla possibilita a disseminação de hábitos ou costumes que permitem infundir nos indivíduos o amor à pátria e a obediência aos desígnios dos governantes. Por isso, a preocupação em criar uma educação capaz de uniformizar os conhecimentos e as práticas sociais no interior das grandes monarquias estatais europeias, como é o caso da França.

Vale lembrar que essa questão estava relacionada com uma transformação política importante na França, mas também em outras monarquias católicas, como a Espanha e Portugal, que consiste na expulsão dos jesuítas e no fechamento dos colégios que eram administrados por essa ordem religiosa. No caso francês, isso ocorreu em 1762. Assim, abre-se caminho para a discussão de reformas generalizadas no sistema de ensino existente, já que as instituições jesuíticas seriam substituídas por novas formas de organização escolar.

Nesse cenário, ganha força os movimentos que defendem a criação de escolas orientadas segundo valores patrióticos (o amor à pátria e à nação) e que disseminem concepções comuns e que poderiam ser aplicados ao conjunto das regiões que formavam o reino. Essa oportunidade de reformar a educação nacional é intensificada com a Revolução, iniciada em 1789. Assim, é possível traçar um arco de meio século no qual ocorrem os primeiros movimentos para a criação dessa educação nacional e voltada ao fortalecimento do Estado por meio da noção do bom cidadão.⁹⁸

⁹⁸ “Esse ideal de formação da cidadania foi antecipado na segunda metade do século XVIII por numerosos projetos de ‘educação nacional’, que assumiram caráter muito patriótico. Ele se difundiu

É também nesse contexto que começa a ganhar forma aquilo que se constituirá, progressivamente, em uma política de inclusão a partir de mecanismos educacionais. Nesse sentido, como afirmam Maura Corcini Lopes e Tatiana Luiza Rech, "o que hoje reconhecemos como inclusão carrega a herança do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX".⁹⁹ Não são apenas os súditos ou cidadãos considerados normais que deveriam se tornar úteis ao Estado, mas o conjunto da população. Assim, passou a ser necessário "além da vigilância constante sobre os corpos, criar instituições capazes de educar todos os recém-chegados (crianças e jovens), bem como aqueles considerados anormais." E nessa política de controle de todos, "a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, bem como na preparação de cada um para viver em sociedade".¹⁰⁰

Nessa chave, não é gratuito que a partir de meados do século XVIII, tenha ocorrido também um incremento vertiginoso na produção de enunciados a respeito da educabilidade dos indivíduos surdos e sobre a importância de trazê-los para o interior do espaço escolar, já que seria isso que possibilitaria a transformação destes em bons súditos e cidadãos úteis. Num contexto em que ganhava força a ideia chave de que a característica mais central da humanidade era sua docilidade e capacidade de aperfeiçoamento, por meio da escolarização, aquele que não fosse educado, teria sua própria humanidade ameaçada, estando mais próximo do selvagem, do monstruoso ou do autômato.

É nesse quadro que se torna possível entender as propostas de escolarização dos corpos-surdos, como uma forma de inseri-los nas relações biopolíticas que estavam sendo construídas no interior das instituições escolares. É por meio do governo educacional dos surdos que os diversos defensores de métodos educacionais para surdos afirmavam ser possível retirar esses indivíduos de sua posição inumana e inseri-los nas luzes da razão e da linguagem. Com isso, o sujeito surdo poderia ingressar na condição normal que estabelece a separação

após a expulsão dos jesuítas, assim que os parlamentos ficaram encarregados da administração dos colégios. Durante a Revolução, a maior parte dos planos apresentados a Constituinte e ao Comitê de Instrução Pública da Convenção tinham o mesmo teor, adotaram as mesmas finalidades e permaneceram por muito tempo o modelo do pensamento republicano" JACQUET-FRANCILLON, François e D'ENFERT, Renaud. **Une histoire de l'école**. Paris: RETZ, 2010, arquivo digital sem paginação.

⁹⁹ LOPES, Maura Corcini e RECHT, Tatiana Luiza. **op. cit.**, p. 211.

¹⁰⁰ LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 50.

entre o humano e o inumano, entre o educado e o incorrigível. Por isso, não seria nenhum exagero dizer que a educação passou a ser vista como o caminho (im)possível para a humanização dos surdos.¹⁰¹

É nessa perspectiva que a invenção da educação dos surdos pode ser situada no interior do processo de governamentalização do Estado e da lógica biopolítica que torna possível um governo dos indivíduos. Porém, existe outro aspecto que precisa ser discutido antes de iniciar a análise dos discursos educacionais produzidos nesse contexto. Ao mesmo tempo em que se desenvolvia a noção de que era possível transformar a escola em um dispositivo fundamental para o exercício do governo dos homens, ocorria também uma modificação radical na forma como se pensava o corpo-surdo. Trata-se da passagem de uma visão da surdez enquanto um signo metafísico da alma para a noção da surdez enquanto uma deficiência mecânica do corpo.

Nesse sentido, a proposta agora é analisar como se deu essa passagem, de modo a articular essa nova visão da surdez, elaborada principalmente entre os séculos XVII e XVIII, com a emergência desse ideal de uma sociedade educativa capaz de incluir não apenas o normal, mas também todas as formas de anormalidade que se manifestavam no interior das sociedades ocidentais.

1.2 A surdez entre a metafísica e a deficiência

Até o início da Modernidade, existia uma forte concepção de que um indivíduo surdo era um indivíduo ineducável e que a surdez natural¹⁰² consistia em uma condição permanente de vida, portanto nenhuma operação humana seria capaz de transformá-la. Com poucas exceções, a visão geral é que o indivíduo

¹⁰¹ “ Uma relação similar de saber e de poder se estabeleceu a partir do século XIX não mais entre a loucura e a não-loucura, mas entre a surdez e a não-surdez. Os surdos foram considerados como ‘anormais’, distantes da norma, ouvinte e falante. Desse fato, a medicina, mas também o Estado por meio da educação, procuraram controlar os ‘corpos’ dos surdos, a lhes aproximar da norma, a lhes corrigir, especialmente por meio de diversas experiências médicas, mas também pelo ensino” em ENCREVÉ, Florence. **Les sourds dans la société française au XIXe siècle**. Paris: Creaphis Editions, 2012, p. 32.

¹⁰² A surdez natural era a maneira como era denominada a surdez de nascença. Esta se opunha aquilo que era chamado de surdez acidental, ou seja, aquela adquirida após o nascimento do indivíduo.

surdo poderia, quando muito, se comunicar de maneira rudimentar com aqueles que o cercam e que jamais poderia ser instruído em assuntos que escapassem da experiência concreta e imediata que o rodeava, como questões relacionadas com a fé ou com a ordem legal da sociedade.

Essa concepção estava profundamente relacionada com a própria visão que o mundo medieval tinha do corpo humano e das técnicas de operação nesses corpos, como é o caso da medicina. Como nos explica Irina Metzler, enquanto a medicina moderna pensa o corpo segundo um modelo biomecânico, o pensamento médico medieval concebia o corpo como o campo de cruzamento de concepções religiosas, metafísicas ou sobrenaturais. Por isso, mais do que a expressão de um funcionamento defeituoso ou imperfeito, como a medicina moderna passou a conceber o corpo deficiente, os homens medievais viam a surdez como a expressão de desordens de natureza metafísica.¹⁰³

Assim, o importante tratado cirúrgico escrito por Guy de Chauliac, médico de diversos papas no início do século XIV, descreve com bastante ceticismo a possibilidade de um médico encontrar meios de tratar a surdez natural. Segundo o médico, "Avicena considera que a surdez natural, de qualquer tipo que seja, com exceção da opilação superficial externa, e aquela que é acidental com mais de dois anos e que cicatrizou ou provocada por um abscesso endurecido, não tem nenhum tipo de cura. Consideramos também que a surdez acidental, não muito antiga, que algumas vezes melhora e alivia, pode ser tratada".¹⁰⁴

Ainda assim, no caso da surdez acidental, existiam teorias que indicavam a possibilidade da ação humana para corrigir o problema. Essas ideias remontam a textos médicos gregos e outros produzidos na Antiguidade tardia. Galeno (c. 129-217), uma das fontes mais importantes para a formação da tradição médica europeia até o século XV, afirmava que a surdez poderia ser causada pelo acúmulo do humor bilioso na passagem do canal auditivo, o que impossibilitaria a compreensão dos sons. Essa teoria fez com que médicos como Paulo de Égina (c. 625-c. 690) e Alexandre de Tralles (525-605) defendessem o uso de sangrias

¹⁰³ METZLER, Irina. **Disability in Medieval Europe**, Londres: Routledge, 2006, p. 123.

¹⁰⁴ CHAULIAC, Guy de. **La grande chirurgie**. 6e traité, doc. II, ch. II apud LOUP, Aude de Saint, "Les sourds-muets au Moyen-Âge: mille ans de signes oubliés". In: **Le Pouvoir des Signes**. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989, p. 13.

para regular os humores e esvaziar o canal auditivo que estava impossibilitado de funcionar corretamente.¹⁰⁵

Porém, o recurso das sangrias não era visto como eficaz para o tratamento de todos os tipos de surdez. Muitas eram vistas simplesmente como condições impossíveis de reversão por meio da ação humana. Nesse caso, o pensamento medieval situava principalmente na órbita do divino e do miraculoso a possibilidade de um indivíduo surdo se tornar capaz de ouvir e de falar. Vale lembrar uma passagem bastante exemplar dessa concepção na narrativa bíblica relatada no livro de Marcos.¹⁰⁶ Ela conta o encontro de Jesus com um indivíduo surdo que "quase não podia falar" na região do lago da Galileia. A multidão pediu para que Jesus lhe tocasse e o curasse. Assim, "Jesus o tirou do meio da multidão e pôs os dedos nos ouvidos dele. Em seguida cuspiu e colocou um pouco da saliva na língua do homem. Depois olhou para o céu, deu um suspiro profundo e disse ao homem: - "Efatá!" (Isto quer dizer: "Abra-se!"). E naquele momento os ouvidos do homem se abriram, a sua língua se soltou, e ele começou a falar sem dificuldade.". A multidão, estupefata diante do milagre, passou a espalhar a notícia, dizendo que "Tudo o que faz ele [Jesus] faz bem; ele até mesmo faz com que os surdos ouçam e os mudos falem!".¹⁰⁷

É apenas essa operação divina que poderia abrir o corpo surdo para a capacidade da escuta. E mais do que isso, a surdez que não pode ser remediada também impossibilitava o exercício da expressão oral. O surdo não era apenas aquele incapaz de ouvir, mas aquele que também não podia falar e nem aprender a falar. A língua do surdo também só poderia ser solta por uma ação graciosa e divina.¹⁰⁸

¹⁰⁵ METZLER, Irina. **Disability in Medieval Europe**, op. cit., p. 74.

¹⁰⁶ Segundo Edward Wheatley, existe uma profunda relação entre o controle discursivo da deficiência e da saúde que a Igreja exercia no interior do pensamento medieval e passagens do Novo Testamento. Além do exemplo da cura da surdez por Jesus, o livro de João também relata a cura de um cego de nascença por Jesus. Essencialmente, como reforça Wheatley, a Igreja se constituiu como a detentora da prerrogativa da cura espiritual das enfermidades que afetavam o corpo. Era apenas por meio dessa cura espiritual que a medicina poderia agir de modo a curar ou modificar o corpo. Nesse sentido, é como se a medicina precisasse de um suplemento divino para se constituir em um instrumento de cura. Sobre o tema, cf. WHEATLEY, Edward. "Medieval Constructions of Blindness in France and England". In: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. Nova York: Routledge, 2010, p. 64-65. E para a passagem da cura da cegueira por Jesus, consultar Bíblia, João 9, 1-11.

¹⁰⁷ Bíblia, Marcos 7, 31-37.

¹⁰⁸ Na passagem mencionada anteriormente de João, as palavras de Jesus são bastante eloquentes a respeito disso. A condição da cegueira ou da surdez, mais do que um signo de pecado, é a forma pela qual "se manifestem nele [no corpo do cego] as obras de Deus". A cegueira ou a surdez existem

Não é por acaso que, em outras fontes cristãs, a surdo-mudez assumia um sentido punitivo.¹⁰⁹ Um exemplo disso pode ser encontrado na obra *Legenda Áurea* de Jacopo de Varazze. Um dos principais materiais medievais para a elaboração de sermões nas missas e encontros religiosos eram os relatos sobre a vida de santos. Estes eram chamados de legendas, ou seja, “aquilo que deveria ser lido” como forma de aprender bons exemplos de comportamento segundo a moral cristã.¹¹⁰

Nesse caso, a obra de Varazze acabou se transformando em uma das principais compilações desses relatos hagiográficos, por isso é um canal privilegiado para se compreender diversos aspectos das crenças, valores e saberes medievais. Na obra, há diversas passagens que relatam o poder que Jesus e diversos santos tinham para curar a surdez, a cegueira e outros defeitos físicos. Porém, há também relatos que enfatizam que as figuras santas também tinham o poder inverso e podiam punir comportamentos desviantes com defeitos físicos.

O episódio que nos interessa é parte da narrativa¹¹¹ sobre a vida de São Clemente, um dos primeiros papas da Igreja católica que vivera entre o ano 35 d.C. e 100 d.C. Ele fora ordenado bispo quando o apóstolo Pedro esteve em Roma e percebeu que seu martírio estava próximo. Assim, Clemente começou a trabalhar como sucessor direto de Pedro e a converter indivíduos importantes da sociedade romana. Uma das pessoas convertidas foi Teodora, esposa de Sisínio, um amigo pessoal do imperador Domiciano.

para representar a possibilidade de ação divina sobre a vida terrestre. Há, portanto, um sentido fortemente teleológico na representação medieval daquilo que modernamente se chama de deficiência. A finalidade dela é reforçar o espaço de obediência aos ensinamentos cristãos. E somente por meio dessa obediência que se abre caminho para uma cura milagrosa. Para a citação, ver Bíblia, João 9, 3.

¹⁰⁹ É importante destacar, porém, que a associação ente deficiência e punição divina não assume uma condição necessariamente causal nos textos cristãos. Como nos explica Irina Metzler, no Novo Testamento nem sempre a doença ou qualquer tipo de defeito corporal é representado como um signo do pecado, como ocorria no Velho Testamento. Isso significa que o defeito corporal poderia tanto ser o resultado de uma simples fatalidade, quanto um exemplo de punição divina. Por isso, pode-se dizer que existe uma espécie de ambiguidade entre o caráter punitivo do defeito e seu caráter puramente acidental. O importante é que essa ambiguidade vai ser continuamente apropriada pelo discurso médico-teológico durante a Idade Média permitindo que a cura dos problemas físicos seja associada tanto com uma espécie de operação sobre a alma, de modo a remediar os pecados, como também um trabalho sobre o corpo. Sobre o tema, cf. METZLER, Irina. **Disability in Medieval Europe**, op. cit., 2006, p. 41-44.

¹¹⁰ VARAZZE, Jacopo. **Legenda Áurea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 12-13.

¹¹¹ O trecho da narrativa que conta a história de Sisínio se encontra entre as páginas 955-956.

Após sua conversão, Teodora fez um juramento de castidade, o que despertou a desconfiança de seu marido. Por isso, ele decidiu segui-la escondido quando ela foi à Igreja. Clemente descobriu a artimanha de Sisínio e “fez uma prece à qual o povo respondeu, e no mesmo instante Sisínio ficou cego e surdo”. A razão para isso foi que ele quis “ver e ouvir o que não podia”. Dessa forma, o ato desmedido de um homem que desconfia da fé de sua esposa resultou na perda dos sentidos.

Posteriormente, Sisínio se arrependeu de suas ações, teve seus sentidos restaurados e se converteu ao cristianismo. Nesse caso, a punição não se constituiu em um gesto meramente vingativo e negativo. Na realidade, a surdez é transformada em um estado de inferioridade que obrigaria o indivíduo a reconhecer a maldade de seus atos e aceitar uma conversão íntima de modo a viver segundo os valores cristãos. Há, portanto, uma associação entre a punição física e a redenção da alma.

Por essa razão, pode-se dizer que a surdez se constituiu, no interior da tradição cristã, como um duplo signo da potência divina. De um lado, ela se torna uma das expressões do poder gracioso de Deus, capaz de operar transformações que superem as limitações físicas do corpo humano, como a de instituir a capacidade de escutar naquele que nasceu surdo. Do outro, é também a expressão de uma punição: aqueles que não seguem o reto caminho da obediência divina podem ser punidos com marcas físicas, como a incapacidade de escutar e de falar, até reconhecer seus próprios erros e voltar ao reto caminho da fé cristã.

Em grande medida, essa concepção da surdez era tributária da maneira mesma como a doença e a medicina eram pensadas na Idade Média. No período, a condição do doente (*infirmitas*) não era concebida como uma realidade material determinada, ou ainda como um desequilíbrio momentâneo, mas como uma condição essencial do homem. A doença era o efeito direto do pecado original e dos efeitos desse pecado no corpo humano. Por isso, a doença ou tudo aquilo que era considerado um defeito físico tinham um valor religioso bastante intenso. Assim, o doente não era o alvo de um saber médico, mas sim de um discurso religioso com grande valor pedagógico. A doença ensinava com o sofrimento e tornava possível o exercício da caridade. O doente era, portanto, aquele que

"reproduzia e multiplicava indefinidamente a imagem de um Cristo sofredor, peregrino e necessitado". Por isso, cabia a todo bom cristão dedicar piedade e caridade diante desse doente.¹¹²

Essa perspectiva fica bastante clara quando lembramos de uma das resoluções do Quarto Concílio de Latrão, ocorrido em 1215. Na ocasião, tornou-se canônico que:

Já que as doenças corporais são eventualmente causadas pelo pecado, Deus disse para o homem doente que ele curou: 'Vá e não peque mais, antes que algo pior aconteça para ti', declaramos no presente decreto e ordenamos estritamente que quando médicos do corpo forem chamados para o socorro do doente, antes de tudo ele deve admoestá-los para chamar o médico da alma, para que após a saúde espiritual tenha sido restaurada, a aplicação da medicina corporal possa ter maiores benefícios, já que com as causas removidas, o efeito também será suspenso.¹¹³

No caso da surdez, a articulação dessa ideia resulta numa exclusão da comunidade humana, na medida em que sua condição física era vista como uma limitação de qualquer capacidade de comunicação efetiva com o restante da comunidade. A utilização de acenos, durante o medievo, estava longe de ser concebida como uma língua e não era pensada como uma forma de transmitir ideias mais complexas e abstratas, bem como de possibilitar a plena vida social daqueles que a utilizavam. Por isso, dentro da economia de pecados e redenções do cristianismo medieval, o surdo se constituía em um dos alvos importantes da

¹¹² Parágrafo baseado em AGRIMI, Jole e CRISCIANI, Chiara. "L'assistance dans la civilisation chrétienne médiévale". In: GRMEK, Mirko D. **Histoire de la pensée médicale en occident. 1. Antiquité et Moyen Age**. Paris: Éditions du seuil, 1995, p. 155. É importante lembrar que o pensamento medieval não afirmava que todas as doenças ou problemas físicos eram resultado de pecados ou falhas morais relacionadas com questões de fé. Além da questão metafísica cristã, o pensamento medieval também atribuía grande importância à teoria dos humores, os quais podiam estar em equilíbrio ou em desequilíbrio dentro do corpo humano. Essa teoria também estava assentada em princípios metafísicos, já que ela traçava paralelos entre o funcionamento corporal (o microcosmo) com o equilíbrio de toda a criação (o macrocosmo). Nesse caso, o papel do médico era recuperar o equilíbrio perdido do corpo humano por meio de diferentes estratégias, entre as quais destacava-se a prática da sangria. Por isso que, como destacado anteriormente, existiam teorias que associavam a questão da surdez com o desequilíbrio no humor bilioso e prescreviam sangrias para tratar essa desordem. Outra causa de doenças era a herança adquirida pelos filhos durante a geração, ou por práticas sexuais irregulares. Sobre o tema, cf. METZLER, Irina. **Disability in Medieval Europe**, op. cit., p. 78-88.

¹¹³ WHEATLEY, Edward. **op. cit.**, p. 64. (Tradução minha). Por isso, AGRIMI, Jole e CRISCIANI, Chiara podem dizer que no pensamento medieval, a doença "manifeste au niveau du corps les fautes de l'âme", **op. cit.**, p. 155.

caridade. E por meio dessa caridade, a comunidade cristã poderia operar um movimento duplo: ao mesmo tempo que auxilia na redenção do indivíduo surdo (que realiza isso por meio do sofrimento de seu próprio corpo), a comunidade é redimida pelos atos de caridade que ela pratica cuidando dos enfermos e desvalidos.¹¹⁴

Dessa maneira, o indivíduo surdo se tornava o alvo de cuidados e também incapaz de assumir um papel social ativo e pleno. É por isso que muitos defendiam que os surdos deveriam ser proibidos de estabelecer contratos, de mover processos litigiosos ou mesmo que deveriam ser postos sob cuidados e responsabilidades legais de outros indivíduos.¹¹⁵

O jurista francês Philippe de Beaumanoir, que viveu no século XIII, por exemplo, defendia que os testamentos só teriam valor quando suas palavras fossem claras e sem ambiguidade. Por isso, aqueles que se encontravam incapacitados de utilizar as palavras com clareza, como é o caso dos loucos e dos surdos, deveriam ser impedidos de expressar suas vontades em testamentos.¹¹⁶ Tendo em vista que as práticas testamentárias ocupavam um papel central na sociabilidade do período, ser proibido de fazê-las significava uma profunda exclusão ou marginalização social.

Além disso, era frequente que surdos também fossem proibidos de contrair matrimônios. Nesse caso, o problema é que juristas e religiosos entendiam que os surdos não podiam compreender "a finalidade do casamento: as crianças para a maior glória de Deus".¹¹⁷ Essa ideia é tributária direta da compreensão de que os acenos não formam uma forma de comunicação capaz de transmitir ideias abstratas de moral e de obediência aos desígnios divinos.

Pode-se detectar, também, outro desdobramento daquele duplo signo divino que é expresso pela surdez. A punição divina poderia não apenas se manifestar no corpo individual, mas também ser transmitida a seus descendentes. Por isso, existiram indivíduos que defenderam que o matrimônio de surdos também precisava ser proibido por conta do "perigo que eles engendrem crianças parecidas

¹¹⁴ Sobre o papel da caridade no pensamento medieval, cf. AGRIMI, Jole e CRISCIANI, Chiara. *op. cit.*, p. 155.

¹¹⁵ **Le Pouvoir des Signes**. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989, p. 21.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 22.

a eles e é do interesse do Estado que nasçam homens sãos e perfeitos de todos os pontos de vista, e não pessoas com graves defeitos".¹¹⁸

Ainda assim, é digno de menção a exceção desempenhada por Santo Agostinho.¹¹⁹ Em sua *De Magistro*, o filósofo defende não apenas que os surdos possuíam uma capacidade comunicativa por meio de gestos, mas como esta poderia ser utilizada com finalidades educativas. Escrita em forma de diálogo, Agostinho questiona seu interlocutor: "Mas nunca viste como os homens conversam com os surdos por meio de gestos, e os próprios surdos também por gestos ou perguntam ou respondem, ou ensinam ou indicam tudo o que querem, ou, pelo menos, quase tudo?".¹²⁰

Para o autor, essa capacidade de comunicar "quase tudo" é semelhante àquela dos histriões nos teatros romanos, já que estes "expõem sem palavras e interpretam representações inteiras, na maioria das vezes com gestos pantomímicos". E isso pelo fato de que ambos conseguem expressar "pelo gesto e sem a voz não apenas as coisas visíveis, senão muitas outras e quase todas as que expressamos com a palavra, e concordamos em que os gestos também são sinais".¹²¹

Do ponto de vista agostiniano, tanto a palavra oral quanto o gesto possuíam o mesmo valor como sinais de ideias, funcionando, portanto, como meios de comunicação e de educação. Porém, segundo Jean-René Presneau, Agostinho acreditava que os surdos nunca conseguiriam aprender a escrever, já que "as palavras escritas eram as cópias das palavras faladas". Além disso, o "quase tudo" exclui aquilo que vinha da pregação, bem como da capacidade de ler em voz alta. Por isso, ainda que seja possível, a instrução dos surdos seria muito árdua e ainda apresentaria algumas limitações intrínsecas, já que estes

¹¹⁸ **ibid.**, p. 22.

¹¹⁹ Como explica Hannah Lewis, a obra de Agostinho apresenta passagens nas quais ele defende a possibilidade de transmitir preceitos da fé cristã para pessoas surdas por outros meios que não a palavra oral, já que o filósofo medieval se "referia aos gestos e sinais como *verba visibilia* ou palavras visíveis, assim presumidamente ele pensava que as pessoas surdas poderiam ser salvas se o Evangelho fosse transmitido a elas por meio de sinais". cf. LEWIS, Hannah. **Deaf Liberation Theology**. Inglaterra: Ashgate Publishing Limited, 2007, p. 78.

¹²⁰ AGOSTINHO, **De Magistro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

¹²¹ **ibid.**

nunca poderiam atingir a plena capacidade de instrução por meio da leitura das escrituras sagradas, por exemplo.¹²²

Há, portanto, na concepção medieval de surdez, um movimento duplo: de um lado, ela enxerga o indivíduo surdo como alguém que traz em seu corpo a expressão de uma desordem espiritual ou religiosa; de outro lado, ela afirma que esse indivíduo traz também uma marca cognitiva ou comunicativa, que limitaria sua participação na comunidade humana e o obrigaria a permanecer numa posição marginal com relação aos demais indivíduos. A desordem espiritual expressa tanto a condição pecadora, quanto a necessidade do indivíduo surdo se submeter aos desígnios religiosos de modo que exista a possibilidade de uma ação milagrosa capaz de restituí-lo ao mundo dos homens são e puros. Por outro lado, ainda que exista na tese agostiniana a possibilidade de uma instrução do indivíduo surdo, essa é bastante limitada e não lhe concederia plenas condições de se integrar na comunidade humana.

Então, pode-se dizer que o indivíduo surdo ocupava um papel marginal na sociedade medieval e que não existia uma trama discursiva que ordenasse um dispositivo médico ou pedagógico capaz de ultrapassar essa posição de exclusão na qual ele se encontrava. Era apenas um dispositivo divino, portanto, distante de toda e qualquer deliberação humana, que poderia retirar o surdo da posição marginal e inseri-lo no interior da comunidade humana.

Vale destacar que essa lógica que subordina o corpo individual a uma ordem macroscópica superior é uma das marcas do pensamento médico durante a Idade Média. E não apenas por influências cristãs, mas existia uma forte tradição astrológica que colocava o corpo humano como o "produto do mesmo processo que criou o cosmos, é concebido como um microcosmo que espelha simbolicamente os elementos que constituem a matéria e a organização dos corpos celestes".¹²³ Existia, portanto, uma correspondência entre a ordem

¹²² PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourds: XVIIIe-XIXe siècle**. Paris: PUF, 1998, p. 34.

¹²³ KIM, Joon Ho. **O estigma da deficiência física e o paradigma da reconstrução biocibernética do corpo**. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2013, p. 32. Sobre a influência do pensamento astrológico na medicina medieval, JACQUART, Danielle lembra que a cosmologia aristotélica estabeleceu uma visão unitária do mundo macroscópico e microscópico, de modo que os fenômenos físicos tinham uma relação com o primeiro motor e com a hierarquia de movimento dos corpos celestes. Essa perspectiva astrológica foi reforçada pela obra de outros autores da Antiguidade, como é o caso de Ptolomeu. No mundo medieval, as traduções árabes e latinas

macroscópica do mundo e a microscópico do corpo humano. E toda operação sobre o corpo humano dependia da relação e da correspondência entre o macro e o micro.¹²⁴

Por conta disso tudo, a surdez não era entendida e pensada a partir de uma perspectiva normalizadora, como uma manifestação de diferentes tipos de problemas corporais ou mecânicos que resultavam em uma forma de anormalidade. Assim, não é difícil entender a razão pela qual, em um mundo permeado por teorias metafísicas sobre o corpo humano, a tese mesma de que o corpo surdo pudesse ser corrigido a partir de operações humanas, sejam elas médicas ou pedagógicas, era inconcebível.

Essa perspectiva diante da surdez se modifica a partir do início da Modernidade, quando começa a se desenvolver uma nova forma de pensar o funcionamento do corpo humano. Assim, para entender esse processo de transformação de uma nova perspectiva com a surdez é necessário compreender, em linhas gerais, a forma como ocorreu a construção dessa maneira distinta de conceber o funcionamento fisiológico do corpo humano.

Nesse caso, é importante destacar que esse processo está diretamente relacionado com o surgimento de um conjunto de técnicas de observação e experimentação baseado na exploração do interior do corpo, registrando o funcionamento de seus órgãos, músculos e ossos. Tais técnicas deram origem ao moderno saber anatômico e possibilitaram uma espécie de invenção de uma nova concepção de homem. O homem místico e miraculoso, tópico central do pensamento medieval sobre o corpo humano, começou a ser substituído pelo homem máquina moderno a partir da construção de uma nova forma de olhar e examinar o corpo humano.

reintroduziram a conexão entre medicina e astrologia e marcaram decisivamente o pensamento médico do período. Roger Bacon é bastante eloquente sobre isso: "Le quatrième défaut est qu'ils ne considèrent pas les choses célestes dont dépend toute altération des corps inférieurs (...), or le médecin qui ne sait pas observer les lieux des planètes et leurs aspects n'agit que par hasard et chance". "La scolastique médicale" em GRMEK, Mirko D. **Histoire de la pensée médicale en occident. 1. Antiquité et Moyen Age**. Paris: Éditions du seuil, 1995, p. 204-206.

¹²⁴ "O que a figura do Homem zodiacal sintetiza é a integridade simbólica entre o corpo humano e o universo em um todo cosmológico no qual a dinâmica ordenada dos corpos celestes é extrapolada aos humores corporais, cujo equilíbrio dentro do microcosmo corporal determina a saúde ou a doença". KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 33.

Vale lembrar que a tradição médico-científica da Idade Média não utilizava técnicas de investigação anatômica que envolvessem experimentos de cadáveres. Como nos relata Rafael Mandressi, os estudos de anatomia realizados no interior da cultura ocidental a partir da dissecação de cadáveres humanos ficaram interrompidos por quinze séculos, sendo que os últimos conhecidos eram datados do século III a.C. em Alexandria. Isso por conta de uma série de crenças cristãs que enxergavam o ato de experimentação de cadáveres como uma espécie de profanação da sacralidade da alma.¹²⁵

A retomada dessas práticas ocorre apenas no início do século XIV, quando um professor de Bolonha, Mondino de Luzzi, escreveu um tratado chamado *Anathomia*, no qual dizia ter realizado a dissecação de cadáveres humanos. Na mesma época, houve a tradução para a língua latina da obra *De usu partium* (Da utilidade das partes do corpo), escrita por Galeno na Antiguidade tardia. A redescoberta de aspectos até então desconhecidos da tradição galena de análise anatômica e fisiológica contribuiu para estimular novas práticas de investigação médica na cultura medieval.

Porém, a disseminação das novas práticas de investigação se deu de forma bastante lenta e, somente em finais do século XV, pesquisadores europeus começaram a produzir novos tratados que divulgavam o resultado de pesquisas sobre o funcionamento anatomofisiológico do corpo humano.¹²⁶ É nesse contexto, por exemplo, que Leonardo da Vinci produziu seus esboços de investigações anatômicas, bem como médicos de diversas regiões da Europa passaram a fazer desenhos anatômicos e a realizar experimentos de dissecação do corpo humano.¹²⁷

Por conta disso, é possível situar o momento de profunda ruptura com a tradição médica medieval em meados do século XVI, mais especificamente a partir de 1543.¹²⁸ Foi nesse ano que ocorreu a publicação da obra "*De Humani Corporis*

¹²⁵ MANDRESSI, Rafael. "Dissections et anatomie". In: VIGARELLO, Georges (org.). **Histoire du corps**. Paris: Éditions du Seuil, 2011, p. 327

¹²⁶ Para as informações dos dois parágrafos, cf. **Ibid.** p. 327-350.

¹²⁷ Para um relato de algumas obras produzidas no período, conferir o esboço biográfico de VESALIUS, Andreas. **De humani corporis fabrica: epitome, tabulae sex**. Campinas: Editora da Unicamp. 2003.

¹²⁸ Como explica ENTRALGO, P. Laín, a constituição da anatomia moderna está intimamente relacionada com a obra de Vesalius. Segundo o autor, a história da ciência anatômica pode ser

Fabrica”, do médico belga Andrea Vesalius. Tal obra é considerada a fundadora da anatomia moderna. É ela que formaliza de forma clara a diferença essencial entre a tradição médica medieval e a nova forma de pensar o corpo humano, que estava sendo inaugurada nesse momento. O corpo humano deixa de ser visto como a expressão subordinada de uma ordem metafísica para se tornar uma entidade com um funcionamento próprio e que poderia ser analisado e segmentado a partir de um método de investigação baseado na observação visual direta dos fenômenos corporais. Com isso, o corpo humano não representa mais uma ordem celestial ou divina e passa a ser visto como "um fato da natureza".¹²⁹

É justamente essa correspondência cosmológica entre o corpo e o universo que é abalada pelas investigações anatômicas de Vesalius e outros anatomistas do período. Com efeito, as observações do corpo humano registradas por estes pesquisadores provocam, de um lado, um questionamento dos saberes acumulados pelos estudos medievais, assinalando as inconsistências de inúmeras teses;¹³⁰ de outro, abre caminho para a formulação de uma concepção do corpo não mais baseada na ideia de correspondência cosmológica, mas centrada na noção de função: "*Da estrutura do Corpo Humano* instala a 'função' como a referência ordenadora do corpo, de forma que a concepção do corpo como um microcosmo que espelha o macrocosmo dá progressivamente lugar ao corpo como um agregado de sistemas que são uma expressão de sua própria função".¹³¹

Cada parte do corpo tem uma função e uma finalidade. O estudo anatômico, então, se torna a investigação de cada uma dessas funções, de modo a entender o funcionamento do conjunto de estruturas que forma o corpo humano. Nesse sentido, o corpo é decomposto, deixando de formar uma totalidade

dividida em três: "La anatomía moderna prevesaliana, la obra de Vesalio y la anatomía posvesaliana". Cf. **Historia de la medicina**. Barcelona: Masson, 1978, p. 261.

¹²⁹ KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 33-34.

¹³⁰ Um exemplo é a tese cristã de que o corpo masculino tinha uma costela a menos do que a mulher, já que esta teria sido criada a partir da costela masculina. Segundo Vesalius, "há uma crença comum de que aos homens falta uma costela de um lado e que esses homens possuem uma costela a menos do que as mulheres. Isto é completamente absurdo, mesmo que Moisés tenha dito no segundo capítulo do Gênesis que Eva foi criada por Deus a partir da costela de Adão. Assumindo que possivelmente os ossos de Adão, tendo alguém os articulado em um esqueleto, tenha esquecido uma costela de um lado, isto não significa necessariamente que todos os homens também tenham uma costela a menos" apud KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 77. De forma semelhante, o médico belga também indicou inúmeras inconsistências anatômicas na obra de Galeno, importante referência para o pensamento médico medieval.

¹³¹ KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 78.

homogênea, mas se constituindo num conjunto de partes menores.¹³² Essa segmentação abre caminho, por exemplo, para o estudo do sistema auditivo ou da visão, das partes do cérebro, do funcionamento do coração ou do sistema motor. O corpo deixa de ser uma totalidade e se torna um conjunto de sistemas que podem funcionar corretamente ou apresentar problemas. É isso que possibilita a construção de uma nova forma de pensar a questão da doença ou do problema físico, qual seja, aquela que vai afirmar a existência do deficiente.

A pessoa surda deixa de ser vista e pensada, por exemplo, como aquela que fora marcada em seu próprio corpo por uma punição divina, ou ainda como alguém que apresenta um desequilíbrio cosmológico de humores, para ser descrita como algum que traz algum tipo de falha ou disfunção em partes específicas do corpo.¹³³ Nesse caso, caberá ao anatomista investigar o ponto certo dessa falha de modo a diagnosticar a possibilidade de correção desse defeito. Assim, a surdez é deslocada de um campo místico para o campo da norma e do defeito.

Ainda que as investigações de Vesalius não tenham sido as únicas, existe um aspecto seminal em suas obras, especialmente pelo fato de terem encontrado ampla repercussão em seu tempo. Assim, pode-se dizer que o século XVI abriu um longo caminho de pesquisa e diversos estudiosos, filósofos e médicos se dedicaram a explorar esse campo da realidade que se constituiu em torno do corpo humano e seus mecanismos e funções internas.¹³⁴

Com isso, tem início a produção de um conjunto de saberes sobre o corpo humano, possibilitando a gestação dessa que é a forma moderna de se pensar o corpo, como uma máquina ou como um mecanismo, que é composto por

¹³² "A anatomia moderna também passou a tratar o corpo como uma entidade que pode ser 'desmontada' recursivamente em partes cada vez menores: sistemas, subsistemas, componentes e subcomponentes autonomizados e destacados do todo". KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 84.

¹³³ "A anatomia moderna, ao particionar e territorializar o corpo por função também localizou e espacializou suas disfunções, ou seja, seus desvios anatômicos e fisiológicos. É essa visão que sustenta a 'medicalização' do corpo, que consiste em subsumir a dimensão subjetiva e social à dimensão biológica da doença e da deficiência". KIM, Joon Ho. **op. cit.**, p. 98.

¹³⁴ As investigações em torno do corpo humano deram origem a um espaço próprio e dedicado ao estudo anatômico, o Teatro de Anatomia. Inúmeros tratados de anatomia descrevem o funcionamento dessa espécie de laboratório de investigação do corpo humano. O primeiro Teatro de Anatomia de uma universidade francesa foi construído em 1556 em Montpellier. Este ainda era um teatro desmontável e provisório, mas posteriormente surgem teatros permanentes em universidades europeias. Por trás dessa intensa produção de saberes, há uma verdadeira mutação na forma de se pensar o corpo, com uma perspectiva baseada na noção de "mãos oculares", as quais seriam responsáveis pelo esquadriamento do corpo humano de modo a produzir um saber visual de suas partes. MANDRESSI, Rafael. "Dissections et anatomie". In: VIGARELLO, Georges (org.). **Histoire du corps**. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

diversas peças e que pode ser operado de forma a se aperfeiçoar e a se tornar mais funcional.¹³⁵

Esse movimento fez com que o "corpo se naturalizasse, se 'desencantasse' na ciência do século XVII. Referido mais diretamente a si próprio, ele é mais espontaneamente liberto da ordem cósmica e de suas graduações. A imagem das alavancas, das engrenagens, das polias se tornam referências possíveis. As forças, as rupturas, os choques também se constituem como explicações."¹³⁶

E para explorar esse corpo naturalizado e desencantado, abre-se um grande campo de investigação, voltado para o estudo de cada parte do corpo. No caso da surdez, os anatomistas voltam suas atenções para o funcionamento do sistema fonador e do sistema auditivo. Vale destacar que até a Modernidade, não existia a concepção de que esses sistemas fossem separados e a surdez era vista também como uma mudez, uma impossibilidade da fala.

Assim, temos os exemplos de Johann Conrad Amman, pesquisador suíço que viveu entre os séculos XVII e XVIII, e publicou uma obra seminal sobre a anatomia e a fisiologia do sistema fonador humano, intitulada *Dissertatio de loquela* (Dissertação sobre a palavra), ou Antonio Maria Valsalva, que viveu no mesmo período, e publicou a obra "*De aure humana tractatus*" (Tratado sobre o ouvido humano), sobre o funcionamento do ouvido humano. Posteriormente, Domenico Cotugno publicou, já no século XVIII, *De aquaeductibus auris humane internae*, no qual descreveu partes internas do ouvido, inclusive a cóclea e a parte óssea do labirinto no ouvido interno. Essa obra foi acompanhada pelos trabalhos de Antonio Scarpa, que também investigaram o ouvido interno e seu papel na audição humana.

Nesse sentido, se Vesalius inaugurou a concepção mecanicista do corpo humano a partir de uma investigação clínica, portanto um exercício do olhar sobre

¹³⁵ Vale destacar que a ruptura com o modelo zodiacal do corpo humano não foi imediata e continuou se manifestando entre anatomistas do século XVI e XVII. Porém, como explica Rafael Mandressi, "as teorias unitárias das correspondências cósmicas e dos humores foram destronados assim que a anatomia soou a hora do relógio, quando a 'resolução' e os mecanismos deram à luz a uma teoria epistemológica do princípio da fragmentação (...). A partir do momento onde o mecanismo concedeu um novo estatuto ao fragmento, fazendo dele uma peça, uma engrenagem de um dispositivo que fez da máquina a metáfora privilegiada do vivente". *Ibid*, p. 350.

¹³⁶ PORTER, Roy e VIGARELLO, Georges. "Corps, santé et maladies". In: VIGARELLO, Georges (org.). *Histoire du corps*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.p. 351.

o corpo, outro momento importante para a consolidação do novo modelo de corpo humano pode ser visto na obra filosófica de René Descartes. Foi ele quem lançou as bases para fundamentar essa nova antropologia do homem máquina, possibilitando um afastamento cada vez mais radical do modo de se conceber o corpo humano do mundo medieval. Como veremos mais adiante, a perspectiva cartesiana teve uma influência bastante grande nos debates travados no final do século XVIII a respeito da antropologia da surdez. Para compreender isso, precisamos inicialmente retomar alguns passos da argumentação cartesiana, em especial a exposição que Descartes constrói no seu famoso *Discurso do Método* (1637).

Na Quinta Parte da referida obra, o filósofo francês faz uma longa exposição daquilo que descobriu a respeito de "certas leis que Deus estabeleceu de tal modo na natureza, e das quais imprimiu tais noções em nossas almas que, depois de refletir bastante sobre elas, não poderíamos duvidar que não fossem exatamente observadas em tudo o que existe ou se faz no mundo".¹³⁷ E entre as leis que foram impressas em nossas almas por Deus está a lei de funcionamento dos corpos humanos, bem como aquilo que distingue esses corpos dos animais e dos autômatos ou das máquinas.

Para compreender essa argumentação é importante ter em mente que Descartes trabalha com uma oposição entre alma e corpo, sendo que este tem um funcionamento puramente maquínico. Todo corpo, na perspectiva cartesiana, seria formado apenas pela "disposição de seus órgãos, assim como os movimentos de um relógio ou outro autômato decorrem da disposição de seus contrapesos e de suas rodas. Desse modo, nessa máquina não é necessário conceber nenhuma alma vegetativa ou sensitiva, nem algum outro princípio de movimento e de vida, além de seu sangue e seus espíritos agitados pelo calor do fogo que queima continuamente em seu coração, e que não é de natureza diferente da de todos os fogos que estão nos corpos inanimados".¹³⁸

Essa perspectiva mecânica, que compara o funcionamento do corpo humano com um sistema de contrapesos e rodas já é um exemplo claro da ruptura

¹³⁷ DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 59.

¹³⁸ DESCARTES, René. *O mundo ou tratado da luz e o homem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p.415.

provocada pelas investigações anatômicas iniciadas no século XVI. Não existe mais um corpo em harmonia com uma ordem cósmica ou divina, mas tão somente um conjunto de peças ordenadas de forma a tornar possível o movimento e a realização de ações.¹³⁹ E esse corpo funciona a partir de uma fonte de calor interna, que é seu coração. Porém, como veremos, existe um elemento que diferencia o homem desse corpo puramente maquínico, qual seja, a presença de uma alma.¹⁴⁰

Para explicar isso, Descartes realiza uma comparação entre o homem, o animal e o autômato. Como ele explica, "se houvesse máquinas que tivessem os órgãos e a figura de um macaco, ou de qualquer outro animal sem razão, não disporíamos de nenhum meio para reconhecer que elas não seriam em tudo da mesma natureza que esses animais". Há, portanto, uma aproximação entre aquilo que configura o animal sem razão e o autômato. Se fosse possível criar uma máquina que imita um animal, o comportamento desta seria idêntico, ou melhor, não seria possível identificar no seu comportamento qualquer coisa que a diferenciaria da máquina. Porém, o mesmo não vale para o corpo humano. Nas palavras de Descartes, "se houvesse outras [máquinas] que apresentassem semelhança com os nossos corpos e imitassem tanto nossas ações quanto moralmente fosse possível, teríamos sempre dois meios muito seguros para reconhecer que nem por isso seriam verdadeiros homens".¹⁴¹

Ao contrário do animal, existe algo que vai além do comportamento puramente mecânico no corpo humano. Isso por duas razões. Em primeiro lugar, a máquina "nunca poderia usar palavras, nem outros sinais, compondo-os, como fazemos para declarar aos outros os nossos pensamentos". Ainda que Descartes entenda que seja possível construir uma máquina que utilize palavras para dar conta de sensações imediatas, como o grito diante de alguma coisa que lhe cause

¹³⁹ Vale destacar que essa perspectiva do corpo humano como uma máquina é reforçada pelo uso que Descartes faz da imagem do artífice. Segundo o autor, tanto o corpo humano quanto uma máquina qualquer são obras de um artífice que as constrói. Porém, uma máquina é capaz de se mover com poucas peças, enquanto o corpo humano é dotado de uma imensa complexidade, e Deus o construiu "incomparavelmente melhor ordenada e [que] contém movimentos mais admiráveis do que qualquer das que possam ser inventadas pelo homem" em DESCARTES, René. **Discurso do método**. op. cit., p. 68.

¹⁴⁰ É importante lembrar que Descartes não utiliza o conceito de alma com uma conotação místico-religiosa, mas sim como a expressão da razão humana. É a alma que traz a potência racional de pensamento.

¹⁴¹ DESCARTES, René. **Discurso do método**. op. cit., p. 68.

mal, as máquinas não podem expressar pensamentos com palavras, fato que mesmo os homens mais embrutecidos podem atingir. Em segundo lugar, ainda que uma máquina possa realizar algumas atividades "tão bem, ou talvez melhor do que qualquer de nós, falhariam infalivelmente em algumas outras, pelas quais se descobriria que não agem pelo conhecimento, mas somente pela disposição de seus órgãos". Nesse caso, o que falta ao autômato é o uso da razão, descrita por Descartes como "um instrumento universal, que pode servir em todas as espécies de circunstâncias".¹⁴²

Sendo assim, pode-se entender que o que caracteriza o corpo humano é uma dupla capacidade que está relacionada com a razão, a expressão por meio da linguagem e aperfeiçoamento de suas ações, de modo a ampliar cada vez mais o número de atividades que podem ser bem realizadas pelo corpo humano. Por oposição, pode-se dizer que o autômato é caracterizado pela incapacidade de utilizar a linguagem para expressar seus pensamentos, bem como pela impossibilidade de se aperfeiçoar, indo além da disposição particular de seus órgãos.

Descartes trata das diferenças existentes entre homens e animais retomando as mesmas oposições estabelecidas entre o humano e o autômato. Para isso, ele defende que não existe humano incapaz de articular palavras de modo a expressar um pensamento: "não há homens tão embrutecidos e tão estúpidos, sem excetuar mesmo os insanos, que não sejam capazes de arranjar em conjunto diversas palavras, e de compô-las num discurso pelo qual façam entender seus pensamentos".

Nesse trecho, fica bastante clara a centralidade da linguagem na definição e na diferenciação do humano em relação aos animais e também às máquinas. Mesmo o humano mais bruto ou estúpido está numa posição superior ao mais desenvolvido dos animais, já que este não pode utilizar a linguagem para expressar seus pensamentos. E isso não ocorre por um defeito mecânico, como a ausência de um órgão que permita a emissão de palavras ("não acontece porque lhes falem órgãos, pois vemos que as pegas e os papagaios podem proferir palavras assim como nós, e todavia não podem falar como nós, isto é, testemunhando que pensam o que dizem").

¹⁴² DESCARTES, René. **Discurso do método**. op. cit., p. 68.

E para reforçar esse ponto, Descartes introduz outro argumento para demonstrar que a propriedade da linguagem não se localiza num determinado órgão do corpo humano, o exemplo dos surdos: "ao passo que os homens que, tendo nascido surdos e mudos, são desprovidos dos órgãos que servem aos outros para falar, tanto ou mais que os animais, costumam inventar eles próprios alguns sinais, pelos quais se fazem entender por quem, estando comumente com eles, dispoem de lazer para aprender a sua língua".

Dessa forma, ele consegue reforçar sua posição de que a propriedade da linguagem está ausente nos animais não apenas por uma questão orgânica, mas pelo fato desta estar relacionada com a razão humana. E mesmo humanos que apresentassem defeitos nos órgãos da fala, por possuírem a razão, ainda poderiam encontrar formas de se expressar.

Por isso, como explica Descartes, a alma dos animais é de uma "natureza inteiramente diferente da nossa", mesmo o mais bem adestrado dos animais não pode atingir as capacidades da criança mais estúpida ou com o cérebro mais perturbado. Para Descartes, não é uma diferença de grau, mas a alma humana apresenta propriedades radicalmente diferentes daquelas que se apresentam na alma dos animais.

E na perspectiva cartesiana, a alma apresenta uma íntima união com o corpo, de onde resulta a doutrina da "união substancial entre a alma e o corpo". A dualidade corpo e alma é marcada por "uma íntima união" e é essa união que dá origem ao homem. Este não se limita a um puro maquinismo, pois também é caracterizado pela presença de uma alma racional. Com isso, abre-se caminho para uma fundamentação metafísica daquilo que é próprio do mundo humano e que o afasta tanto dos animais, quanto das puras máquinas ou autômatos. É, portanto, a peça chave para a configuração da antropologia moderna, baseada na articulação entre uma concepção mecânica do funcionamento do corpo e uma linguagem que indica a presença de uma racionalidade orientando a ação humana.

É com base nessa articulação que se constituirá dois campos de operação sobre o corpo surdo na modernidade. De um lado, uma operação médico-cirúrgica que enxerga a surdez como uma falha mecânica do corpo e, portanto, passível de correção e modificação a partir da correta compreensão do funcionamento das peças defeituosas. De outro, a ideia de que a surdez pode ser

corrigida e transformada por meio do uso da razão e da linguagem. Em outros termos, a surdez pode ser corrigida por meio da educação. Com isso, a obra cartesiana realiza mais um movimento no deslocamento de um dispositivo transcendente de intervenção sobre o corpo surdo, que se manifestou durante a Idade Média, para um dispositivo imanente, no qual o engenho humano é capaz de realizar o *Efatá*.

Nesse sentido, vale destacar outro movimento importante, também realizado durante o século XVII, nesse processo de mecanização do corpo. Trata-se da construção de uma explicação mecânica para analisar o funcionamento do cérebro e da linguagem humana. Nesse sentido, um autor decisivo é Nicolas Sténon, considerado como aquele que lançou, no seu "Discurso sobre a anatomia do cérebro" (1665), as primeiras bases para uma "epistemologia da dissecação" do cérebro humano. Esta nova forma de estudar a vida cerebral continuou se desenvolvendo entre os séculos XVIII e XIX e retoma, em algum sentido, a visão mecanicista do corpo humano e a aplica para a compreensão dos fenômenos cerebrais.

A grande inovação de Sténon é afirmar que o cérebro humano também funciona como um dispositivo mecânico, sendo composto por diferentes peças que desempenham funções específicas e garantem o pleno funcionamento do pensamento e da linguagem humanas. Assim, se o cérebro seguia a mesma lógica que qualquer outra máquina, ele podia defender que a única maneira de entender o funcionamento da razão humana era realizando uma análise anatômica do cérebro humano: "não resta, então, que fazer aquilo que fazemos em todas as outras máquinas, pretendo desmontar peça por peça todas as suas molas, e considerar o que elas podem fazer separadamente e em conjunto".¹⁴³ Finalmente, se o cérebro era composto por peças, existiria alguma peça que seria responsável pelo uso da linguagem, deslocando esta capacidade humana de uma expressão de uma potência racional (a alma) para algo submetido a regras mecânicas e relacionadas com o funcionamento do cérebro humano.

Assim, abre-se caminho para a formulação de diversas teorias sobre a linguagem que, pouco a pouco, se afastam daquele modelo metafísico ainda

¹⁴³ BOUTON, Charles P. **Discours physique du langage**: genèse et histoire de la neurolinguistique. Paris: Éditions Klincksieck, 1984, p. 59.

sustentado por Descartes. A linguagem se transforma em uma capacidade mecânica, a qual pode ser desenvolvida a partir do correto treinamento e pela docilização do corpo humano. Não é difícil perceber como essa passagem da linguagem enquanto uma potência da alma para uma potência do corpo permite a constituição de um projeto voltado para o desenvolvimento da linguagem em qualquer corpo humano, inclusive aqueles considerados defeituosos, como é o caso dos surdos.

Por isso, como afirma Charles Bouton, no século XVIII "a linguagem, a língua perdem seu caráter sagrado. Mecanismo, instrumento, ferramenta, estrutura, sistema, a terminologia é reveladora desse novo olhar sobre a língua, objeto físico influenciado pelo meio, o clima, a raça, como demonstrou J. J. Rousseau". E continua, "a língua se tornou no espaço de um século um fato humano, intimamente dependente de um suporte somático no qual a observação das condutas verbais sobre os sujeitos com a fala perturbada ganha importância. (...) O homem doente da linguagem deixa de ser uma vítima de deus para não ser mais do que um caso patológico graças ao qual, começa-se a acreditar no início do século XIX, a chave da linguagem humana, ao nível da ordem do corpo, poderá ser encontrada."¹⁴⁴

O desdobramento lógico dessa perspectiva mecanicista, evidentemente, é a obra de Julien Offray de La Mettrie (1709-1751). E esse materialismo vai triunfar nas ciências do homem no século XIX. Nesse caso, é "ao preço de um esforço de desumanização do corpo-objeto que o bisturi dos anatomistas poderá destrinchar com mais destaque a matéria inerte do cérebro no qual a alma não terá mais espaço."¹⁴⁵ Vale destacar que esse esforço de observação do corpo de um ponto de vista anatômico não se afirmou rapidamente. Como explica o autor, "foi preciso esperar mais de um século para que tal constatação [aquela que é o resultado das pesquisas anatômicas] fosse autorizada. (...) Essa submissão à evidência dos fatos é o elemento novo na atitude intelectual do pesquisador que se recusa a se levar pelas facilidades da explicação dialética."¹⁴⁶

¹⁴⁴ **ibid.**, p. 75.

¹⁴⁵ **ibid.**, p. 81.

¹⁴⁶ **ibid.**, p. 91.

Ainda assim, progressivamente essas ideias se disseminaram em diferentes campos do saber, inclusive naqueles relacionados com a educação das pessoas surdas. Quando o corpo humano passa a ser pensado como uma máquina, abre-se caminho para a defesa de técnicas voltadas para ajustar o funcionamento de todas as máquinas de modo que possam se comunicar. Mesmo um defeito que impeça o funcionamento normal da audição e da expressão oral poderia ser contornado caso fossem elaboradas as técnicas corretas com tal finalidade. Pode-se dizer, portanto, que é no interior desse movimento de mecanização da representação do corpo que surgem diferentes propostas educativas voltadas para a "correção" do corpo-surdo por meio da linguagem.

Ainda que as primeiras experiências voltadas para a educação de indivíduos surdos, especialmente por meio de exercícios de articulação oral e de leitura labial, tenham ocorrido ainda no século XVII, é na centúria seguinte que tais práticas ganharam força e passaram a fazer parte dos debates acadêmicos e científicos em diversas regiões da Europa. É também durante o século XVIII que as primeiras iniciativas para a institucionalização da educação dos surdos vão ser propostas e levadas adiantes em países europeus, como na França.

O sucesso de alguns indivíduos em criar métodos para ensinar as pessoas surdas a falar fez com que alguns filósofos do século XVIII, como La Mettrie, defendessem que não apenas os seres humanos poderiam ser treinados para se comunicar, mas os próprios animais. Por isso, ele afirmava que seria importante tentar ensinar um papagaio a falar da mesma forma como ensinavam os surdos a se comunicar. Nesse sentido, percebe-se como o movimento de mecanização do corpo atingiu um ponto em que a própria distinção entre o humano e o animal não era mais sólida, na medida em que se defendia que os animais seriam capazes de aprender a falar, bastando apenas o desenvolvimento das técnicas adequadas para tal finalidade.

Dessa forma, para entender como se desenvolveram as propostas educacionais de pessoas surdas entre os séculos XVIII e XIX é fundamental ter em vista esse contexto de transformações das concepções de corpo e de linguagem, bem como a articulação disso tudo com uma representação mecânica da vida, a qual abre caminho tanto para uma medicina que se dedicará cada vez mais a inspecionar o corpo-surdo em busca de meios para corrigi-lo e transformá-lo,

quanto para uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos surdos, seja por meio de treinos de articulação da fala, seja por meio de línguas de sinais.

Nesse caso, para encerrar, pode-se dizer que a emergência da escolarização dos surdos está situada no cruzamento desses dois movimentos: de um lado, a progressiva transformação na lógica de governo que se desenvolveu no mundo ocidental a partir da Modernidade; de outro, a transformação na representação do corpo humano que também ocorreu nesse período. É a partir dessas duas mutações que as propostas para a escolarização dos surdos ganharam relevância política nas monarquias do Antigo Regime, mas também durante a formação dos Estados liberais na virada do século XVIII para o XIX.

A proposta, agora, é analisar como iniciaram os debates em torno da escolarização das pessoas surdas nesse contexto. Para tanto, um momento chave pode ser situado em torno das ideias e das ações de um religioso francês que viveu em meados do século XVIII. Trata-se do abade de l'Épée, responsável pelo desenvolvimento do primeiro projeto de institucionalização da educação de pessoas surdas a partir de um método que poderia ser compartilhado com outros educadores e ser aplicado em diferentes instituições: os sinais metódicos.

2. A constituição de um campo de saber em torno da educabilidade dos surdos entre os séculos XVI e XVIII

2.1 As primeiras experiências educacionais entre os séculos XVI e XVII

As primeiras referências que dispomos no presente sobre a possibilidade de educar os surdos remontam ao século XVI. Foi nesse período, por exemplo, que o filósofo e médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) defendeu uma proposta bastante inovadora para seu tempo: a de que a palavra escrita tinha o mesmo valor que a palavra falada. Sendo assim, era possível desenvolver a inteligência e a capacidade comunicativa por meio da palavra escrita, inclusive com aqueles que não poderiam compreender a palavra falada.¹⁴⁷

O próprio Cardano, após ler sobre o caso de um surdo de nascença que aprendera a ler, afirmou que era possível "colocar um surdo e mudo"¹⁴⁸ em condição de ouvir pela leitura e de falar por meio da escrita. Ele concebe pelo pensamento que a palavra pão, por exemplo, significa isso que comemos e sua memória retêm essa significação. Ele contempla no seu espírito as imagens das

¹⁴⁷ É importante destacar desde já que essa tese consiste essencialmente na identificação de que o registro escrito faz parte da mesma lógica articulatória que estrutura o pensamento humano, por isso, ao ensinar o surdo a escrever, o que se passa é que este poderia começar a pensar segundo esse modo de pensar. Como veremos adiante, essa ideia está no interior de uma série de projetos oralistas que contribuíram sobremaneira para promover uma espécie de esvaziamento das potencialidades da própria língua de sinais, que era vista como estruturalmente inferior ao dos registros de outras línguas. Nesse caso, pode-se dizer que esse é um mecanismo central para a construção de todo o aparato oralista que foi se constituindo desde o século XVI e que continua sendo uma ideia fortemente arraigada até o presente, já que o pleno domínio expressivo em língua de sinais continua não sendo visto como capacidade suficiente para a expressão do pensamento dos surdos, o que só seria possível após que estes conseguissem dominar com eficácia a dimensão escrita de outra língua.

¹⁴⁸ Entre os séculos XVI e XIX, a forma mais usual de denominar as pessoas surdas era o termo "surdo e mudo). A fórmula mais comum em francês era *sourd et muet*, o que evidencia a visão que associava intimamente a incapacidade de ouvir da incapacidade falar. Entre os séculos XVIII e XIX, o aprofundamento do conhecimento sobre a fisiologia humana, bem como o desenvolvimento de técnicas de ensino da articulação da voz aos surdos, fez com que alguns indivíduos passassem a defender a utilização apenas do termo surdo. Ainda assim, no início do século XIX, a forma mais corrente de denominação ainda era aquela que fazia referência a surdo-mudez. Porém, uma novidade é que se substitui o termo "surdo e mudo" e passou a ser utilizado o termo "surdo-mudo", já que esta fórmula "marca melhor a unidade resultante do conjunto de problemas" causados pela surdez (REGNARD, Albert. **Contribution à l'histoire de l'enseignement des sourds-muets**. Paris: Librairie de la Société du recueil des lois et des arrêts, 1902, p. 01).

coisas... A escrita se associa com a fala e pela fala ao pensamento; mas ele pode exprimir diretamente o pensamento sem o intermédio da fala".¹⁴⁹

Na mesma época, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) tornou-se responsável pela educação de dois sobrinhos do duque de Frias, Juan de Velasco. Os dois jovens, que tinham onze e oito anos, nasceram surdos e a família decidiu encaminhá-los para a vida monacal. Assim, León ficou encarregado em introduzi-los nos princípios dos beneditinos, sendo que uma das características dessa ordem era o voto de silêncio. Por conta disso, os monges precisavam aprender a se comunicar por meio de um sistema de sinais criado pela ordem.

Esse sistema, que consistia na criação de uma representação do alfabeto por meio de movimentos das mãos, foi utilizado pelo religioso para conseguir ensinar seus discípulos a se comunicarem com o uso das mãos, mas também lhes ensinou a ler, escrever e a se expressar oralmente. O avanço dos garotos foi tanto que possibilitou a um deles tornar-se o herdeiro direto do título nobiliárquico de sua família, após a morte do duque de Frias. Porém, o monge beneditino não produziu uma síntese de seu método de ensino, tampouco treinou discípulos para que pudessem educar crianças surdas.¹⁵⁰

Foi outro religioso quem elaborou o primeiro registro que conhecemos desse sistema de comunicação manual. Trata-se do monge franciscano Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586). Este organizou uma publicação que trazia desenhos dos movimentos manuais utilizados para representar o alfabeto espanhol. Essa obra, intitulada "*Refugium Infirmorum*", foi publicada em 1593 e sintetizou uma longa tradição de sinais utilizados por religiosos que remonta ao século VII.¹⁵¹

Esse registro possibilitou a circulação desse sistema de sinais no ambiente intelectual europeu e foram, posteriormente, retomadas. No século XVII, dois espanhóis utilizaram a obra de Yebra e as propostas de León para educar pessoas

¹⁴⁹ PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourd**: XVIII-XIX siècle. Paris: PUF, 2012, p. 33-34.

¹⁵⁰ Sobre o caso, cf. **Ibid.**, p. 56-60. Com relação ao tema do sistema de sinais utilizados pelos monges beneditinos, bem como suas relações com a instrução de crianças surdas, cf. REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, Ago. 2007. Além disso, é possível consultar o estudo sistemático de PLANN, Susan. **A Silent Minority**: deaf education in Spain, 1550-1835. Berkeley: University of California Press, 1997.

¹⁵¹ PADDEN, Carol A. e GUNSAULS, Darline Clark. "How the Alphabet came to be used in a sign language". In: **Sign language studies**, vol. 4, n. 1, Fall, 2003, p. 11-12.

surdas: Manuel Ramírez de Carrión (1579-1654) e Juan Pablo-Bonet (1573-1633). Os dois se dedicaram a educar filhos surdos da nobreza espanhola durante o século XVII.

O trabalho de Carrión era baseado na utilização dos sinais manuais, bem como em exercícios de associação entre o nome de coisas e a visualização das respectivas imagens. Ainda, ele treinava seus pupilos a pronunciar ou resmungar palavras. Pouco se sabe além disso sobre seu método, já que ele evitou divulgar informações sobre o trabalho como forma de impedir que outros indivíduos pudessem copiar tais técnicas e disseminar suas propostas.¹⁵²

Apesar desse esforço em ocultar seu trabalho, não tardou para que surgisse a primeira obra que temos registros com a descrição de técnicas voltadas para a educação de pessoas surdas. Isso foi resultado do trabalho de Juan Pablo-Bonet e sua obra "*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*", publicada em 1620.¹⁵³ Tal obra pode ser considerada uma síntese das experiências realizadas por León e Carrión e já apresentava uma concepção mecânica do corpo para explicar a dificuldade de fala das pessoas surdas.

Para Pablo-Bonet, a voz humana ficava armazenada no pulmão e seria conduzida pelos brônquios até a traqueia, de onde era modulada pelos movimentos da língua, possibilitando a produção do discurso oral. Assim, é possível perceber como suas concepções sobre a articulação do som humano já estavam inseridas em um contexto que concebia o corpo humano como uma máquina. Por isso, mesmo um surdo poderia ser treinado a articular os sons e exteriorizar essa voz que estava armazenada nos pulmões, bastando para isso que fosse corretamente treinado para realizar os movimentos de seu corpo-máquina. Diante disso, tornava-se possível pensar um treinamento anatomofisiológico do corpo surdo.¹⁵⁴

¹⁵² PRESNEAU, Jean-René. **op. cit.**, p. 70.

¹⁵³ Cf. Plann, Susan. **A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of California Press, 1997, especialmente o capítulo 2 (*Out of the Monastery: the seventeenth century*).

¹⁵⁴ A invenção de técnicas anatomofisiológicas para o treinamento do corpo-surdo tem um papel central no desenvolvimento de todo mecanismo de governo que existe até o presente. É possível afirmar que, a partir do século XVI, houve uma constante criação de novas técnicas visando a transformação desse corpo de modo a desenvolver suas potencialidades para a comunicação oral. O último exemplo dessa longa cadeia de técnicas de governo é todo o variado conjunto de técnicas de treinamento fonoaudiológico necessário para a plena efetivação do implante coclear em pessoas surdas. Sobre esse tema, cf. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010.

O método desenvolvido pelo espanhol combinava diferentes recursos para ensinar os surdos a articular sons, como amplificadores sonoros, textos escritos e o alfabeto manual utilizado por seus predecessores. Tudo isso visava essencialmente indicar o modo como o sistema fonador poderia produzir diferentes sons, o que na concepção de Pablo-Bonet seria suficiente para ensinar os surdos a se comunicarem com os ouvintes. Além disso, os surdos também eram ensinados a se expressarem por escrito, bem como a ler textos diversos. Já a leitura labial era considerada desnecessária e não fazia parte das etapas de educação de um surdo no método do espanhol.¹⁵⁵

Pode-se dizer que a sistematização proposta pelo espanhol lançou as bases para inúmeras iniciativas futuras. Assim, ainda no século XVII, gramáticos ingleses se debruçaram sobre os relatos das experiências de Pablo-Bonet e propuseram novas hipóteses sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos seres humanos. George Dalgarno (1626-1687), por exemplo, escreveu a obra "*Didascalocophus or the Deaf and Dumb man's tutor*" (1680), na qual propôs um novo sistema de alfabeto manual.¹⁵⁶

John Wallis (1616-1703) foi outro linguista inglês que se dedicou a refletir sobre o ensino de surdos e suas relações com hipóteses sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Uma das propostas de Wallis, explorada em uma carta de 1698, era que os educadores de pessoas surdas deveriam aprender a se comunicar com os surdos pelos sinais que estes utilizam para expressar suas ideias. Com isso, seria possível demonstrar as correspondências entre os sinais utilizados pelos surdos e as palavras articuladas pelos ouvintes.¹⁵⁷

Se os pensadores espanhóis desempenharam um papel inovador na questão da educação de surdos, especialmente por meio da criação de métodos que utilizavam alfabetos e sinais manuais, foi um pesquisador suíço o responsável pela elaboração de uma visão que se tornou bastante influente posteriormente sobre o funcionamento do aparelho fonador e a forma de treinar seu uso em pessoas surdas. Trata-se do já mencionado Johann Conrad Amman. Nascido em

¹⁵⁵ Sobre o método de Pablo-Bonet, cf. PRESNEAU, Jean-René. *op. cit.*, p. 72-76.

¹⁵⁶ Dalgarno utilizava o termo "datilologia" para se referir ao alfabeto manual que deveria ser utilizado na instrução de pessoas surdas. Cf. PRESNEAU, Jean-René. *op. cit.*, p. 80.

¹⁵⁷ LANE, Harlan. *When the mind hears: a history of deaf*. Nova York: Random House, 1984, arquivo digital sem paginação.

1624, o suíço teve contato com as obras espanholas e inglesas sobre a educação dos surdos, mas também realizou investigações detalhadas a respeito da laringe e de seu papel na produção de som pelos seres humanos.¹⁵⁸

Suas investigações anatômicas permitiram a formulação de uma tese que teria grandes implicações posteriores e seria retomada, ainda que com novos sentidos, por educadores do século XVIII. Trata-se da ideia de que todos os seres humanos são capazes de emitir sons, nos termos de Amman, de utilizar a voz para expressar a capacidade criadora que Deus concedeu aos seres humanos.¹⁵⁹ Essa potência, um dom que remonta ao Verbo Divino, porém, se degradou após o pecado original, dispersando-se em uma variedade de línguas e deixando de ser uma habilidade inata dos seres humanos.

Ainda assim, segundo Amman, apesar da degradação, resta uma espécie de potência para a comunicação em todos os seres humanos. E esta é chamada de "voz". O que distingue essa potência inata da capacidade de criação, que é própria das línguas humanas, é seu caráter incivilizado e indisciplinado. A voz, quando disciplinada pela ação humana, se converte na "palavra" e expressa a grandeza metafísica do ser humano.

O que o trabalho de investigação anatômica de Amman fez, em sua principal obra, *"De Loquela"* (1700), foi demonstrar mecanicamente a validade de sua tese metafísica. A partir da ideia de que todo ser humano guarda uma reminiscência do dom divino, o suíço se preocupou em identificar como isso se manifesta no corpo humano. E, para ele, a laringe desempenhava um papel central na transformação do ar que estava no pulmão em som que poderia ser articulado na língua. Assim,

¹⁵⁸ Esse parágrafo e os seguintes estão baseados em informações presentes nas páginas 126-130 de PRESNEAU, Jean-René. **op. cit.**

¹⁵⁹ É importante já explicitar que esse tipo de argumento metafísico teve muita força entre defensores de métodos articulatórios até o final do século XIX. Como veremos no capítulo 5, um dos pilares da defesa do chamado método oral puro, que consistia na proibição total da língua de sinais em escolas de surdos, no Congresso de Milão, foi um argumento análogo ao de Amman, no qual a fala se torna uma manifestação da potência divina. Pode-se dizer, assim, que aqueles que estão desprovidos da fala estariam fora dos limites mesmos da antropologia, sendo muito mais uma espécie de selvagem ou inumano. É importante ter claro que essa lógica de exclusão entre humano e inumano foi constantemente atualizada nos discursos sobre a surdez e funcionou como uma espécie de cisão biopolítica, separando o corpo-surdo do corpo humano, ao mesmo tempo em que criava mecanismos voltados para o governo desse corpo de modo a humanizá-lo.

ele pôde demonstrar que o som era uma vibração mecânica que poderia ser produzida em qualquer ser humano, inclusive entre os surdos.¹⁶⁰

Ainda que essa tese já estivesse presente em Pablo-Bonet ou Dalgarno, o que há de inovador na obra do suíço, de forma muito semelhante à perspectiva cartesiana apresentada anteriormente, é a demonstração de uma tese metafísica que coloca o primado da condição humana na linguagem e faz isso por meio de uma demonstração anatomomecânica do corpo humano. Com base nisso, Amman poderia afirmar não apenas que era possível educar os surdos para que eles pudessem desenvolver a potência da palavra, mas que era essa a forma correta de expressão da natureza humana enquanto um dom divino. E o mais importante, para que isso ocorresse, era necessária uma espécie de disciplinarização do corpo, possibilitando civilizar a voz desordenada que naturalmente se manifesta no corpo humano em favor de uma língua ajustada de acordo com a comunidade humana.

Sendo assim, o princípio central de seu método residia na noção de "imitação", já que era por meio dela que uma pessoa surda poderia aprender a disciplinar seu aparelho fonador para tornar-se capaz de usar a palavra. Esse sistema estruturado em torno de dois princípios básicos (a palavra articulada como princípio definidor da antropologia e a imitação como forma de humanizar o surdo) vai se constituir como ponto focal de toda discussão sobre a educação dos surdos ao longo do século XVIII, tendo seu ponto de maior desenvolvimento na obra de l'Épée. O que se passa é que diferentes experiências vão propor ajustes e mudanças na forma de se atingir esses dois princípios, ainda assim o debate se constituirá no interior dos termos propostos pelo suíço.

¹⁶⁰ Nesse sentido, é bastante instrutivo a forma como Amman intitulou seu trabalho, que poderia ser traduzido como "Dissertação sobre a fala, na qual se pesquisa a origem dessa faculdade e o método para exercê-la. Trataremos também dos meios de recuperá-la nos surdos-mudos de nascença e de corrigir os defeitos de linguagem naqueles que falam com dificuldade". Assim, para Amman, não existiria nenhum obstáculo real para o desenvolvimento da fala em todos os seres humanos. Mesmo aqueles que nasceram surdos e nunca se comunicaram de forma oral poderiam aprender a falar a partir do método desenvolvido por Amman. Esta ambição universalizadora é constantemente atualizada para legitimar a adoção de novos métodos corretivos da surdez. Não é difícil, por exemplo, identificar discursos que afirmem que o implante coclear é um meio de garantir a recuperação da audição em todos os indivíduos surdos e que poderia ser universalizado como forma de solucionar esse defeito mecânico. E isso não ocorre por razões fortuitas. Como visto no capítulo anterior, a lógica da governamentalidade se estrutura a partir da noção do todos e do cada um. Dessa forma, a efetividade desses instrumentos de governo do corpo-surdo só poderia adquirir uma plena efetividade se pudesse, em tese, ser aplicado a todos.

Vale destacar que não demorou muito tempo para que alguns educadores tentassem aplicar os princípios propostos por Amman para a educação de surdos. Na Alemanha, no início do século XVIII, dois preceptores aplicaram esse método, mas introduzindo ajustes diante das necessidades concretas do trabalho. Além disso, na segunda metade do século XVIII, a obra de Amman foi traduzida para o francês e publicada ao final do “Curso elementar de educação de surdos-mudos” do abade Deschamps, um adepto dos métodos de articulação do som da voz como forma principal de instrução de pessoas surdas na França.¹⁶¹

O que interessa agora é entender como esse método foi discutido na França do século XVIII e de que maneira isso permite analisar e compreender a obra do abade de l'Épée, bem como a maneira como ele vai se apropriar desses dois princípios básicos, mas introduzindo uma inovação importante, o uso de uma língua de sinais como ferramenta para a educação e a oralização dos surdos.

2.2 A França antes de l'Épée

Os registros mais conhecidos de educadores de pessoas surdas no início do século XVIII destacam a atuação de dois indivíduos: Étienne de Fay (1669?-1750) e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780). A primeira coisa que chama atenção no caso de de Fay é que ele é um dos primeiros educadores surdos de pessoas surdas que temos registro. Com cinco anos, ele foi enviado para a abadia beneditina de São João de Amiens, onde foi instruído. Foi lá também que, entre 1730 e 1740, ele instruiu algumas crianças surdas utilizando uma língua de sinais e também a escrita.¹⁶²

Pouco se sabe sobre seu trabalho e seus métodos, mas ao contrário dos religiosos espanhóis já mencionados, pode-se dizer que essa atividade não estava baseada apenas no uso de um alfabeto manual, mas utilizava efetivamente uma língua de sinais. Outro fato importante é que, em 1733, a Academia Real de Ciências enviou um de seus membros para interrogar de Fay e avaliar sua

¹⁶¹ Cf. DESCHAMPS, Claude François. **Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets**. Paris: Chez les frères Debure, 1779.

¹⁶² Sobre Étienne de Fay, cf. PRESNEAU, Jean-René. **op. cit.**, p. 63-66 e ENCREVÉ, Florence. **op. cit.**, p. 46.

inteligência. O relatório produzido a partir dessa espécie de confissão indicou que o surdo tinha domínio do francês escrito e conseguia responder os questionamentos propostos pelo acadêmico.¹⁶³

Sabe-se que um de seus pupilos, D'Azy d'Étavigny, tornou-se posteriormente aluno de Jacob Rodrigues Pereira. Os demais receberam instrução necessária para seguir suas vidas e não existem muitos registros sobre seus percursos após receberem instrução do religioso. De qualquer maneira, mesmo com a inexistência de registros escritos sobre seu trabalho e o destino de seus pupilos, a prática de de Fay suscitou interesse o suficiente para ser incluída nos registros das academias de ciência do período. Dessa forma, suas ideias se tornaram conhecidas nos círculos letrados da Europa no período e ajudou a fomentar novas experiências posteriores.¹⁶⁴

Diferentemente de de Fay, o segundo indivíduo mencionado não era nem surdo, nem teve formação religiosa cristã. Jacob Rodrigues Pereira vinha de uma família judia de origem espanhola. Por conta de perseguições religiosas, sua família viveu na Espanha, Portugal e na França, onde se instalou em 1734. Pereira nasceu ainda na Espanha, mas viveu sua vida na França, onde também se dedicou ao trabalho de instrução de algumas pessoas surdas.

Em 1745, Pereira se tornou conhecido na França após realizar uma apresentação pública de um de seus alunos, um aprendiz de alfaiate de treze anos, no Colégio jesuíta de La Rochelle. Foi por conta disso, que o pai de D'Azy d'Étavigny conheceu o educador judeu e entrou em acordo para que seu filho fosse educado por Pereira. Em 22 de novembro de 1746, Pereira fez uma nova exibição pública de seu trabalho, agora apresentando os avanços de seu novo discípulo na Academia Real de Belas-Letras de Caen. Na ocasião, ele justificou seu trabalho:

¹⁶³ De acordo com Bernard Truffaut, o relatório apontou que de Fay era um "erudito surdo e mudo de São João de Amiens que, além de ler e escrever, sabia aritmética, geometria euclidiana, mecânica, desenho, arquitetura, história sagrada e profana, especialmente da França". TRUFFAUT, Bernard. "Étienne de Fay and the History of the Deaf". In: FISCHER, R. e LANE, H. **Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign languages**. Hamburgo: Signum, 1993, p. 15.

¹⁶⁴ Nesse caso, vale destacar que apesar de ser uma ideia bastante disseminada nos relatos historiográficos sobre a educação dos surdos, não é possível afirmar que o abade de l'Épée foi o primeiro a utilizar uma língua de sinais com o propósito de instruir pessoas surdas. Tampouco, foi o primeiro a reconhecer que as pessoas surdas podiam se comunicar e formar pensamentos por meio de sinais. Para um exemplo dessa abordagem, cf. SÁNCHEZ G. Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**, Caracas: CEPROSORD, 1990, p. 50.

Eu finalmente consegui, Senhores, poder ensinar aos surdos e mudos de nascença a articulação das palavras de uma língua, e, o que é ainda mais difícil e mais importante, lhes colocar em condição de compreender o sentido dessas palavras, e de produzir eles mesmos, tanto verbalmente quanto por escrito, todos os seus pensamentos, por meio dos quais eles serão tão capazes quanto os outros homens em tudo que não depende do ouvido.¹⁶⁵

Essas duas apresentações públicas já indicam uma inovação importante nas propostas de Pereira. Não se tratava mais de criar um método oculto e que seria aplicado apenas pelo educador, mas sim em dar visibilidade ao trabalho como uma forma de institucionalizar essa ação. Nesse caso, Pereira tinha uma percepção bastante arguta de um tipo de relação muito característica do mundo do Antigo Regime, qual seja, a política de honras e mercês. Até as revoluções burguesas promoveram mudanças estruturais nas sociedades europeias ocidentais, era muito comum que indivíduos buscassem o apoio régio a suas iniciativas, demonstrando como essas engrandeciam a monarquia e eram uma forma de ampliar a importância dos reis. Em troca, esperavam recompensas materiais e simbólicas, como pensões, títulos de nobreza ou outras formas de ganhos materiais.¹⁶⁶

Pereira teve sucesso em sua empreitada. Após a apresentação na Academia de Caen, ele recebeu um certificado de aprovação em janeiro de 1747. Isso abriu caminho para que ele se instalasse na capital da monarquia francesa, Paris. Posteriormente, Pereira fez novas exibições públicas, agora em instituições mais prestigiosas no período, como a Academia Real de Ciências de Paris, em 1749. Isso também possibilitou seu encontro com Luís XIV, rei da França. O resultado foi a conquista de uma gratificação de 800 livres, a qual foi transformada posteriormente em uma pensão anual concedida pela monarquia francesa.¹⁶⁷

O sucesso de Pereira o transformou no mais renomado educador de surdos até então. Seu trabalho passou a ser discutido por filósofos e acadêmicos e um de

¹⁶⁵ ENCREVÉ, Florence. *op. cit.*, p. 50.

¹⁶⁶ Sobre o tema da economia de honras e mercês no Antigo Regime, cf. HESPANHA, Antonio Manuel. **La gracia del derecho**: economia de la cultura en la edad moderna. Haurie. Madrid: Centros de Estudios Constitucionales, 1993 e DAVIS, Natalie Zemon. **The gift in the sixteenth-century France**. Londres: Oxford Press, 2000.

¹⁶⁷ Encrevé, *op. cit.*, p. 51

seus alunos, Saboureux de Fontenay, tornou-se amigo pessoal de Diderot e passou a participar dos círculos ilustrados de Paris em meados do século XVIII.

Ainda que Pereira tenha adotado uma estratégia bastante distinta quando comparado com educadores anteriores, com as exposições públicas, ele mesmo não registrou por escrito seu método de trabalho. Nesse sentido, não existia grandes inovações em suas propostas, que consistiam no ensino da articulação do som da voz aos surdos por meio de exercícios de pronúncia baseados em estímulos na região da laringe e na imitação dos movimentos bucais. Além disso, Pereira também utilizava o alfabeto manual para ajudar no ensino da leitura e da escrita e promovia exercícios de leitura labial entre seus alunos. Vale destacar que, quando trabalhou com D'Azy d'Étigny, ele também utilizou a língua de sinais para se comunicar com seu aprendiz.¹⁶⁸

Acredita-se que Pereira tenha educado uma dúzia de surdos durante sua vida. Além do reconhecimento que conquistou do monarca francês, o educador recebeu o apoio de outras autoridades europeias do período, como José II do Sacro Império Romano em 1777. Além disso, tornou-se um membro respeitado da Academia de Ciências de Paris, onde seu trabalho foi reconhecido oficialmente.¹⁶⁹ O mais importante, as apresentações públicas de Pereira demonstraram que a educação dos surdos não era uma arte esotérica e secreta, mas uma possibilidade real e que só precisava ser sistematizada para que sua institucionalização fosse possível. O impacto disso, no pensamento das luzes, foi tremendo, já que muitos filósofos debatiam intensamente a natureza da linguagem e sua origem, a qual muitos remontavam a um princípio básico: a linguagem de ação. Nesse caso, a educação dos surdos era vista como uma forma de experimentar empiricamente a questão da origem da linguagem humana.

Além disso, pode-se dizer que Pereira é uma espécie de ponto de chegada das diversas experiências desenvolvidas desde o século XVI em torno do ensino da articulação da voz e da educação de pessoas surdas. Para desenvolver seu método de instrução, Pereira pôde consultar as obras dos educadores espanhóis e criar uma forma própria para se comunicar e instruir seus pupilos. Assim, aquele

¹⁶⁸ Encrevé, *op. cit.*, p. 52.

¹⁶⁹ Essas informações podem ser consultadas em LANE, Harlan, **When the mind hears: a history of deaf**. Nova York: Random House, 1984, especialmente na parte V (The secret).

percurso iniciado com Ponce de León e levado adiante por outros indivíduos demonstrou que não apenas era possível ensinar a um surdo se comunicar com um ouvinte, mas que isso permitiria a introdução desses indivíduos na comunidade política. Por meio dessa prática educativa, era possível governar o corpo-surdo.

Porém, ainda faltava um elemento para que essa empreitada se integrasse efetivamente no dispositivo escolar: um projeto de institucionalização da educação dos surdos. E é nisso que a obra de l'Épée foi inovadora e provocou uma verdadeira descontinuidade com o que ocorria até então.

2.3 A obra de l'Épée¹⁷⁰

Charles Michel de l'Épée nasceu em Versalhes em 24 de novembro de 1712. Realizou seus estudos de formação no Collège des Quatre Nations, onde teve contato e foi bastante influenciado pelo pensamento cartesiano. Após finalizar sua instrução, decidiu realizar estudos religiosos e ingressar na vida eclesiástica. Porém, por influência familiar, l'Épée sempre esteve próximo das doutrinas jansenistas, consideradas desviantes pela hierarquia católica do período.¹⁷¹

A base da doutrina jansenista remonta às ideias do religioso holandês Cornelius Jansen (1585-1638). Ele defendeu, em um contexto pós-reforma religiosa, a necessidade de se reinterpretar os fundamentos da doutrina católica a partir das ideias de Santo Agostinho. Nesse caso, segundo Jansen, os indivíduos eram incapazes de alcançar a salvação sozinhos e apenas a graça divina poderia garantir a redenção eterna. Uma das proposições básicas do jansenismo afirma que “algumas das ordens de Deus são impossíveis para os justos obedecerem porque lhes falta a graça para tornar isso possível”.¹⁷²

Pode-se dizer assim que, a partir dessa herança agostiniana, os jansenistas elaboraram uma doutrina que se aproximava bastante das ideias calvinistas, ainda que existam algumas diferenças importantes entre as duas (como a questão dos sacramentos, que era recusado pelos calvinistas e afirmado e valorizado pelos

¹⁷⁰ Essa discussão retoma, de forma bastante modificada, ideias apresentadas no trabalho de conclusão de curso "Abade de l'Épée: escolarização, linguagem e governo dos surdos" apresentado no curso de Educação Especial com ênfase em surdez do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹⁷¹ ENCREVÉ, *op. cit.*, p. 53.

¹⁷² DOYLE, William. **Jansenism**. Inglaterra: Macmillan, 2000, p. 91.

jansenistas). É por essa razão que os indivíduos acusados de jansenistas eram frequentemente perseguidos e encontravam dificuldades para ascender socialmente.¹⁷³

Foi exatamente isso que ocorreu com o abade, já que ele enfrentou problemas por conta de suas crenças religiosas. Esses obstáculos não possibilitaram a ascensão da carreira eclesiástica de l'Épée. Foi por conta disso que o religioso teve a oportunidade de educar duas irmãs surdas possivelmente a partir de 1760.

Ele mesmo descreve de forma bastante simbólica o modo como iniciou seu trabalho de educação com as duas irmãs. Segundo ele, “o padre Vanin, muito respeitado padre das doutrinas cristãs, começou por meio de impressos (recurso ele mesmo muito fraco e incerto) a instrução de duas irmãs gêmeas, surdas e mudas de nascença”. Porém, quis o destino que o “caridoso ministro morresse”, deixando que “essas duas pobres meninas ficassem sem nenhum socorro, já que ninguém quis, por um tempo muito longo, empreender a continuação ou o recomeço desta obra”. Sem alguma intervenção “as duas garotas viveriam e morreriam na ignorância de sua própria religião”, por isso, o abade alega que foi “tocado pela compaixão diante delas, e disse que poderiam trazê-las e farei tudo o que for possível” para educá-las.¹⁷⁴

Nesse sentido, é interessante observar que a inspiração jansenista de l'Épée pode ser aproximada dessa representação do encontro do religioso com as duas crianças surdas. Isso porque se o problema da graça não é humano, mas divino, qualquer pessoa escolhida por Deus poderia alcançar sua salvação eterna. Porém, para que isso ocorresse, era necessário que esta pessoa realizasse seus sacramentos e participasse da vida religiosa. Assim, não seria da alçada dos seres humanos saber se as duas surdas foram escolhidas ou não por Deus, o que tornava fundamental a decisão de instruí-las nos sacramentos católicos.

Por isso, pode-se dizer que as teses jansenistas abriram caminho para a formulação de um ideal de iluminação, na qual o religioso apresentaria as bases do catolicismo por meio da instrução e abriria caminho para a possibilidade de

¹⁷³ sobre as ideias jansenistas e os problemas sociais e políticos enfrentados pelos jansenistas, cf. **op. cit.**

¹⁷⁴ L'EPÉE, Charles Michel (abbé de). **Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques**. (1776). Doravante citado como **Institution**.

redenção do surdo. Não seria exagero afirmar que a ideia moderna de educação dos surdos nasce a partir dessa metáfora da iluminação e da salvação, a qual só poderia ser alcançada por meio da instrução e da superação da ignorância na qual os surdos se encontravam antes da ação graciosa e benevolente de um educador ouvinte.¹⁷⁵

Nesse caso, a essência desse problema era a percepção de que os surdos viviam em um ambiente desprovido de linguagem. Como vimos, essa ideia era bastante antiga e marcou o pensamento ocidental por séculos. A grande novidade, porém, era que no século XVIII tornou-se concebível a existência de meios para introduzir a linguagem nesse mundo silencioso. Os textos de L'Épée insistem muito nessa conversão: a passagem de um estágio bestial para a vida civilizada, orientada pelos princípios da religião cristã e da utilidade à pátria era possível desde que os surdos fossem corretamente instruídos.¹⁷⁶

A ideia que perpassa essa conversão é a possibilidade de conduzir os surdos até o caminho da razão. Não por acaso, existe uma clara disposição antinômica entre aquele que conduz e aquele que é conduzido. De um lado, encontramos o indivíduo repleto de ideais humanitários e que age em nome da razão mesma, como um iluminador ou um sábio. Do outro, encontramos aqueles que estão desprovidos de qualquer humanidade, largados como bestas e incapazes de pensamento. A força dessa metáfora reside justamente nesse estado prévio tão desigual e diferente.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Essa é, talvez, uma das questões centrais que devemos nos colocar quando pensamos a questão da educação das pessoas surdas no presente. É possível abrir mão desse ideal redentor que percorre os projetos de escolarização das pessoas surdas? Podemos dissociar os projetos de escolarização dos surdos desse ideal que enxerga a própria subjetividade surda como uma subjetividade incompleta e falha que seria corrigida na escola, seja essa correção por meio do ensino de uma língua, seja por meio do ensino da articulação do som da voz? Em grande medida, a possibilidade mesma de governo do corpo-surdo nasce e se estrutura em torno desse pressuposto.

¹⁷⁶ Como veremos nos próximos capítulos, essa tese da passagem de um modo de vida selvagem para um modo de vida civilizado é constantemente retomada como forma de explicitar a necessidade de se produzir práticas e saberes voltados para o governo do corpo-surdo. Nesse sentido, pode-se dizer que a matriz central da lógica biopolítica que percorre esses mecanismos de governo é justamente essa cisão entre humano e inumano, civilizado e selvagem, racional e autômato, sempre retomadas para enquadrar a existência dos surdos.

¹⁷⁷ Nesse sentido, essa metáfora segue o modelo estrutural daquilo que mencionamos anteriormente sobre o *poder pastoral*. O pastor, de acordo com Foucault, seria aquele que levaria seu rebanho de um ponto a outro, operando uma conversão na alma desse rebanho. E como vimos, a prática professoral, no mundo ocidental, se constitui a partir desse tema, o professor como aquele que promove uma mudança radical na interioridade de seus alunos. No caso do abade, ele assume diretamente essa representação, o pastor dos surdos, aquele que pode levá-los até a salvação espiritual. Seu objetivo não é outro senão "a salvação do rebanho". E o poder que exerce sobre os

Foi a partir disso que l'Épée começou a desenvolver um projeto bastante inovador, já que, ao contrário de seus antecessores, o abade criou um método de ensino dos surdos e encontrou meios de promover publicamente suas técnicas, visando a institucionalização de seu projeto. Sua meta não era apenas ensinar um punhado de surdos, como Pereira fazia na mesma época, mas escolarizar os surdos. Para isso, o religioso utilizou diversas estratégias: publicou seus trabalhos em forma de livro, divulgou o sucesso de seus métodos em exposições públicas, buscou apoio para abertura de escolas e treinou outros professores para o ensino dos surdos.

No centro desse projeto institucional estava a tentativa de desenvolver um novo método, mais eficiente e rápido, para o ensino do francês ou de outras línguas, tanto no seu aspecto escrito, quanto no falado, aos surdos, especialmente aqueles que já nasceram surdos e eram considerados desprovidos de qualquer de língua estruturada. A base disso era o sistema de comunicação por sinais, chamado por l'Épée de *sinais metódicos*, que substituiria, ao menos inicialmente, os exercícios de articulação do som da voz praticados por Pereira e seus antecessores.¹⁷⁸

De acordo com o relato de Pierre Desloges, surdo francês que viveu no século XVIII, os sinais metódicos de l'Épée não foram uma invenção do religioso, mas o resultado de seu conhecimento da língua utilizada pelos surdos franceses. Como ele explica, "esse hábil professor tendo concebido o projeto geral de se dedicar à instrução dos surdos e mudos observou com sagacidade que eles tinham uma língua natural, por meio da qual se comunicavam entre eles: essa língua não era outra que a linguagem de sinais". Por isso, "não foi que o senhor abade quem criou e inventou essa linguagem: ao contrário, ele aprendeu com os surdos e mudos; ele somente retificou aquilo que encontrou defeituoso nessa linguagem; ele a entendeu e lhe deu regras metódicas".¹⁷⁹

surdos é um "poder de cuidados. Cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, vela para que as ovelhas não sofram, busca aquelas que se perderam, cuida das feridas". Sendo assim, o "poder do pastor se manifesta, portanto, como um dever, uma missão de subsistência". As citações são de Foucault, **Seguridad, territorio, población**: curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 154-156.

¹⁷⁸ L'EPÉE, Charles Michel (abbé de). **Exercice de sourds et muets, que se fera mercredi 4 août 1773, chez monsieur l'Abbé de L'Epée** (1773). 2016, p. 17. Doravante citado como **Exercice**.

¹⁷⁹ Desloges, Pierre. **Observations d'un sourd et muèt, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets, publié en 1779 par M. l'abbé Deschamps, chapelain de l'église d'Orléans**. 1779. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, X-6027.

O próprio religioso, em certo sentido, compartilhava essa perspectiva, já que defendia que esse sistema de comunicação por sinais seria uma forma de linguagem baseada em signos naturais, portanto universais e compreensíveis a todos os seres humanos dotados de razão, o qual poderia ser utilizado para apresentar a realidade imediata das coisas, de forma transparente e direta.¹⁸⁰ Assim, esse sistema universal poderia ser utilizado para a comunicação e a instrução dos indivíduos surdos. Porém, como veremos adiante, o processo de retificação significou uma profunda modificação no funcionamento mesmo dessa língua utilizada pelos surdos, na medida em que ela possibilitou a linearização dessa língua.

Foi com base nesses sinais metódicos que o religioso recusou o emprego de métodos baseados apenas no treino das capacidades fonadoras dos indivíduos surdos, como proposto por Pereira, bem como o uso do alfabeto manual para apresentar as palavras aos surdos. O que ocorreria, segundo ele, é que os alunos não compreenderiam sequer frases simples do francês ou de outras línguas orais, como a combinação de um pronome com um verbo. Isso pelo fato dessas frases serem construídas a partir de abstrações que não encontram correspondência diretamente com as coisas (os verbos e pronomes, por exemplo).¹⁸¹

Ao contrário de um pronome, que é uma convenção que varia de língua para língua, o que evidencia seu caráter arbitrário, segundo o religioso, o uso de um sinal permitiria a expressão direta da ideia. Para demonstrar isso aos seus alunos, ele afirmava que bastaria apontar para si próprio com a mão, de modo a

¹⁸⁰ Nesse caso, o abade afirmava que esse sistema de sinais seria “a língua mais expressiva que todas as outras, porque é natural, e que as demais não o são”. Ao contrário das línguas orais, que são convencionais, portanto não são transparentes, os sinais expressariam diretamente as ideias das coisas do mundo. **Exercice**, p. 17.

¹⁸¹ Pode-se dizer, assim, que l'Épée retomava uma das grandes utopias do pensamento ocidental no período: a ideia de criação de uma língua universal. Para o abade, ao contrário de todas as demais línguas, que são baseadas em convenções arbitrárias, os sinais metódicos eram os únicos que se formaram no movimento próprio da razão, revelando a ordem mesma do mundo. Assim, os sinais não apresentam relações com as palavras deste ou daquele idioma, mas são apenas “sinais de ideias”. **Institution**, p. 128. Vale lembrar aquilo que Foucault afirma sobre o tema: “é possível definir as palavras por seu caráter arbitrário ou coletivo. Na sua raiz primeira, a linguagem é feita, como diz Hobbes, de um sistema de sinais que os indivíduos escolheram, primeiramente para si próprios: por essas marcas, podem eles recordar as representações, ligá-las, dissociá-las e operar sobre elas. São esses sinais que uma convenção ou uma violência impuseram à coletividade”. Na contramão dessa convenção, os sinais metódicos apareciam como uma descoberta não convencional, como se eles já estivessem de antemão presentes no mundo. E que bastava realizá-los para uma compreensão imediata do seu significado absoluto. Trata-se, portanto, da própria razão do conhecimento demonstrando por si mesma o seu valor de verdade. cf. FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 113.

apresentar a ideia de *eu*. Com isso, os surdos poderiam associar clara e distintamente em seus espíritos tal ideia. Depois bastaria repetir o procedimento para apresentar os demais pronomes, apontando para diferentes pessoas de modo a expressar os conceitos de *tu*, *ele*, *nós*, *vós* e *eles*.

Essa rede de significações aparece de forma imanente aos próprios sinais metódicos. Eles trazem, em si mesmo, o sentido da ideia que representam, o que possibilitaria a imediata compreensão para qualquer indivíduo. Além disso, posteriormente, os sinais possibilitariam a associação da ideia com sua representação escrita. Até mesmo um ouvinte que, subitamente, perdesse a audição poderia facilmente continuar sua instrução na língua dos surdos. Não existe mistério ou significado oculto por trás dos sinais, é a própria realidade do mundo que pode ser neles desvelada.¹⁸²

Vale destacar um ponto importante: a universalidade dos sinais metódicos não seria proveniente de seu estatuto de mímica, que imitaria os objetos existentes.¹⁸³ Para o abade, os sinais tinham uma estrutura linguística que não poderia ser reduzida a uma espécie de gestualidade imitativa, mas ocupava uma posição epistemológica única, no intervalo entre o puramente gestual e o gramatical. Era essa posição em um entrelugar que fazia dos sinais metódicos uma língua universal. O problema dos sinais, porém, era que até o presente ninguém tinha se debruçado sobre eles, na tentativa de melhorá-los e de desenvolver sua condição racional:

Sempre desejamos uma língua universal, com a ajuda da qual os homens de todas as nações poderiam se entender uns aos outros. Parece-me que já existe há muito tempo tal língua, que pode ser entendida por todos. Isso não é surpreendente: é uma língua natural. Eu falo da língua de sinais. Mas ela ainda não é, até o presente, de grande utilidade, porque foi deixada no seu estado bruto, sem aperfeiçoamento.¹⁸⁴

¹⁸² O exemplo do ouvinte que se torna surdo aparece em **Institution**, p. 123.

¹⁸³ A tese da universalidade da língua de sinais é muito disseminada e, como veremos ao longo do trabalho, foi retomada em diferentes sentidos por vários autores envolvidos com a educação dos surdos. Talvez por isso, essa tese tenha permanecido forte no senso comum sobre o uso da língua de sinais. Nesse caso, é importante lembrar que assim como outras modalidades linguísticas (como as línguas orais), as línguas de sinais não são universais e apresentam variações nacionais, regionais e locais. Assim, existe tanto uma língua de sinais brasileira, quanto uma língua de sinais francesa ou americana. Além disso, os usos cotidianos da língua provocam variações regionais na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), fazendo com que existam diferenças importantes no seu uso em diferentes regiões do país, bem como em localidades distintas.

¹⁸⁴ **Institution**, p. 135. A ideia de um aperfeiçoamento geral das línguas não era exclusiva de l'Épée. Na verdade, como nos explica Michel Foucault, no período existia um entendimento geral que dizia

O aperfeiçoamento da razão, a partir de princípios metódicos e sistemáticos, possibilitaria a criação de um instrumento perfeito para a comunicação entre o gênero humano. Não apenas os surdos, mas qualquer grupo de indivíduos, de todas as nacionalidades e partes do globo, poderia se compreender facilmente por meio dos sinais metódicos. Para l'Épée, todas as nações e todos os soberanos deveriam se preocupar em treinar mestres nos sinais metódicos visando a educação de seus súditos num instrumento universal para a comunicação e o intercâmbio de ideias.¹⁸⁵

Assim, esses sinais metódicos, após o aperfeiçoamento levado a cabo pelo religioso, seriam um verdadeiro instrumento metalinguístico, capaz de representar a própria ordem da razão, descortinando o pensamento na sua pureza absoluta. Esse instrumento não era apenas uma forma de comunicação entre os surdos, mas se fosse corretamente utilizado poderia se tornar o dispositivo perfeito para a educação de todos os conhecimentos a todos os povos.

Com base nesse instrumento metódico, l'Épée traçou duras críticas aos trabalhos de seus antecessores, especialmente às técnicas empregadas por Pereira. Vale destacar, porém, que não foi o aspecto oralista de Pereira que fora atacado por l'Épée, mas o uso do alfabeto manual. O problema era a pouca eficácia dessa ferramenta, a qual, como já mencionamos, criaria grandes confusões na mente dos surdos, afinal estava baseada na reprodução visual de uma língua convencional (o francês).¹⁸⁶

que “toda língua deve, pois, ser refeita: isto é, explicada e julgada a partir dessa ordem analítica que nenhuma dentre elas segue exatamente; e reajustada eventualmente para que a cadeia de conhecimentos possa aparecer com toda a clareza, sem sombra nem lacuna”. É justamente essa possibilidade plena de ajuste entre a língua e a cadeia de conhecimentos que L'Épée acreditava ter encontrado nos sinais metódicos. Eles eram o instrumento perfeito para a criação de uma língua na qual o conhecimento aparecia de forma soberana e sem elisões ou confusões. A citação é de FOUCAULT, Michel. **op. cit.**, p. 120.

¹⁸⁵ Como explica SOUZA, Regina Maria de, “a linguagem de sinais teria um caráter universal, uma vez que todos os homens seriam dotados das mesmas condições de funcionamento dos sentidos e porque os objetos percebidos teriam sempre as mesmas características, independente do país. Quer dizer: se na linguagem de ação havia (supostamente) uma relação isomórfica entre o referente e as sensações, e, portanto, entre a *coisa* e o *sinal* correspondente, a *langue des signes* só poderia ser entendida como sendo, necessária e logicamente, comum a todos os povos” em “Intuições ‘linguísticas’ sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época” In: **D.E.L.T.A.**, 19: 2, 2003 (329-344).

¹⁸⁶ Segundo o abade, toda a confusão desse método fazia com que o trabalho de Pereira demorasse de doze a quinze meses para finalizar apenas a primeira parte da instrução de um surdo, o que tornaria impraticável a adoção dessas técnicas em uma instituição escolar. **Institution**, 24.

Por essa razão, o abade recusa definitivamente o método de Pereira e seu alfabeto manual (o que não significa que um surdo, após ter aprendido as diversas línguas que o próprio abade instruía, não deveria utilizar esse sistema. O erro é o método estruturado a partir do alfabeto manual, não a sua utilização), defendeu a necessidade de “encontrar um caminho mais curto, capaz de possibilitar (...) o aprendizado de muito mais palavras em menos tempo e de lhes atribuir sentido, não apenas de algumas frases mais familiares, mas de todas as frases não complicadas. E este meio é a utilização dos sinais metódicos”.¹⁸⁷

Nesse sentido, a grande e principal vantagem dos sinais metódicos é que eles respeitam a língua natural dos surdos (“Parece-me que nós ensinaremos nossos alunos na língua que lhes é própria”). Sem a introdução de elementos estranhos e baseados numa outra língua, os sinais seriam mais facilmente compreendidos e os alunos surdos poderiam avançar com muito mais rapidez. E a razão disso é que “todo surdo e mudo que nos endereçamos já tem uma língua que lhe é familiar e esta língua é mais expressiva, já que é natural e que é comum a todos os homens”.¹⁸⁸

A proposta do abade, assim, era bastante simples: instruir os surdos nas mais diversas línguas, bem como nos conhecimentos necessários para uma vida útil, utilizando os sinais metódicos como o meio privilegiado para essa instrução. A eficiência do seu método estava baseada na transparência e na universalidade dos sinais metódicos. O erro do método de Pereira era justamente ignorar essa plenitude dos sinais, utilizando desnecessariamente um método complicado e artificial, quando estava a disposição a mais simples das comunicações.

¹⁸⁷ **Institution**, p. 25.

¹⁸⁸ **Institution**, p. 36-37. Como veremos adiante, a tese de que os surdos tinham uma língua nativa que se diferenciava das demais línguas vai ser retomada por outros pensadores, especialmente o sucessor de l'Épée, o abade Sicard. Isso, porém, não impediu nenhum dos dois de enxergar o surdo como um sujeito desprovido de linguagem ou pensamento até o início de suas escolarizações. Nesse caso, há uma associação entre o desenvolvimento disso que é o mais íntimo em um sujeito, sua própria língua materna, e a escolarização desse indivíduo. É importante perceber como essa tese continua muito forte em nosso mundo, já que a própria educação bilíngue se coloca, frequentemente, como uma forma de auxiliar os alunos surdos a desenvolverem suas competências linguísticas nas línguas de sinais. Por isso, é como se apenas por meio da escolarização o surdo tivesse a oportunidade de se desenvolver enquanto um usuário de um sistema linguístico socialmente compartilhado, o que, em última instância, reafirma constantemente a necessidade de se governar o sujeito surdo por meio do dispositivo escolar como a forma de integrá-lo no interior de um tecido social mais amplo.

Vale destacar que os sinais metódicos não podem ser confundidos com aquilo que modernamente chamamos de língua de sinais. Na realidade, todo o método do abade está baseado na tentativa de criar um sistema linguístico gestual apoiado nas estruturas gramaticais do francês. Era isso que o abade entendia por aperfeiçoamento dos sinais utilizados pelos surdos e mudos. Como explica Regina Maria de Souza:

como se sabe, o abade l'Épée elaborou uma linguagem artificial em modalidade gestual. Os sinais que compunham essa linguagem tinham duas origens diversas: ou provinham da linguagem de sinais utilizada pelos surdos que circulavam pelas ruas de Paris ou eram sinais inventados por ele próprio com o objetivo de adequar os primeiros à gramática francesa. Ou seja, l'Épée *linearizou* a linguagem de sinais dos surdos parisienses. O sistema que elaborou foi batizado de *sinais metódicos*, nome apropriado, aliás, a seu artefato. Isso porque l'Épée não apenas inventou sinais para conectivos e flexões, agregando-os aos sinais usados pelos surdos (*flexões*) ou inserindo-os ao longo da frase (*conectivos*), como também descobriu um modo de segmentar os próprios sinais (*sílabas?*) de tal forma que suas partes pudessem se combinar e compor outros sinais (*palavras*), aí sim, totalmente estranhos à linguagem de sinais que os surdos empregavam.¹⁸⁹

Existe claramente um trabalho de produção linguística muito intenso na obra de l'Épée. Seu esforço girou em torno da conversão, ou talvez mesmo da tradução, de toda a gramática do francês para um sistema de signos manuais, buscando um efetivo caminho para a expressão dessa língua em imagens motoras. Isso possibilitava a plena transliteração de uma frase, um discurso ou mesmo de um texto inteiro para sinais. E por trás desse movimento, existia a imperiosa necessidade de uma correspondência termo a termo. Por isso, era necessário criar uma forma de marcar claramente, nos sinais, a função gramatical de todos os termos, recriando o funcionamento do francês em um sistema visual.¹⁹⁰

¹⁸⁹ SOUZA, Regina Maria de, **op. cit.**, p. 149-150.

¹⁹⁰ É muito interessante perceber como o problema da “ordem” não aparece em momento nenhuma das reflexões do abade. Como se sabe, uma das questões principais no pensamento linguístico durante a era clássica era justamente a ordem que presidia o funcionamento de cada língua. Foucault explica que era justamente as diferentes ordens verbais que tornavam “as línguas estrangeiras opacas umas às outras e tão difíceis de traduzir, mais que a diferença de palavras, é a incompatibilidade se sua sucessão”. Segundo o mesmo autor, existia no período uma espécie de divisão das línguas, como o “grupo de línguas que colocam primeiro o sujeito de quem se fala; depois a ação que é empreendida ou sofrida por ele; enfim, o agente sobre o qual ele a exerce: testemunham isso o francês, o inglês, o espanhol. Do lado oposto, o grupo de línguas que fazem ‘preceder ora a ação, ora o objeto, ora a modificação ou a circunstância’; o latim, por exemplo, ou o ‘esclavão’, nos quais a função da palavra não é indicada por seu lugar mas por sua flexão”. Se o problema da ordem fosse considerado, dificilmente o abade poderia demonstrar adequadamente a

Toda a lógica dos sinais, portanto, aparece atrelada à ideia de uma ordem clara e precisa, qual seja, a do francês. Nesse caso, a ideia de velocidade e eficiência é central para a defesa do método. É como se os sinais metódicos propiciassem, ao mesmo tempo, o rigor característico de uma língua bem ordenada (o francês), mas a rapidez de expressão que só é possível no movimento das mãos. Ao contrário do alfabeto manual, que necessitaria de um tempo muito mais longo para expressar a mesma ideia, os sinais apresentariam diretamente (e concretamente) a ideia para todo e qualquer surdo bem instruído.

Além disso, existia uma constante analogia entre o movimento dos sinais metódicos e a escritura. Da mesma maneira que o alfabeto manual era apresentado como uma escrita no ar, percebe-se que os sinais metódicos são vistos como uma escrita em movimento. A lógica do método elaborado por l'Épée é que o surdo pudesse receber uma mensagem escrita sem o papel, por meio da sinalização termo a termo.

Já que era necessário fazer a transposição termo a termo das ideias do francês escrito para os sinais metódicos, l'Épée foi obrigado a criar uma infinidade de sinais, os quais faziam referência a todas as palavras do francês. Existiria, assim, um sinal diferente para eu (*je*), eu (*moi*), meu (*mon*), meu (*ma*), meus (*mes*), meu (*le mien*), meu (*la mienne*).

Outro exemplo dessa associação entre a língua francesa e os sinais metódicos é a maneira como o religioso sinalizava o termo “ininteligibilidade”. De acordo com relato compilado por Ferdinand Berthier, um surdo que escrevera diversos textos sobre a obra do abade em meados do século XIX, l'Épée precisava de cinco sinais que poderiam ser “executados em um instante”. O primeiro era aquele que indicava uma ação interior, o segundo representava uma ação da alma, o terceiro seria o sinal que representava a possibilidade da ação. Esses três sinais juntos produziam o termo “inteligível”. Para transformar esse termo em um adjetivo em uma qualidade abstrata, l'Épée incluía mais um sinal e acrescentava um quinto

universalidade de sua língua, já que dentro das categorias do seu tempo, seus sinais metódicos seguiam a ordem de sua própria língua, o francês. Sobre o tema ver, FOUCAULT, Michel, **As palavras e as coisas**, op. cit., p. 115 e 125.

sinal, que representaria a negação. Essa complexa combinação de sinais resultaria, finalmente, na expressão da ideia de ininteligibilidade.¹⁹¹

O próprio religioso tinha ciência da possível objeção que poderia ser levantada diante de tantos sinais distintos, os quais precisariam ser memorizados pelos alunos surdos. Ora, como ele mesmo se questiona: “é possível, dirá sem dúvida alguém, que os surdos e mudos apreendam todas essas diferenças?”. Ora, segue ele, “se isso não fosse possível, nossos surdos e mudos não poderiam jamais escrever, *currente calamo*, diante de um ditado de sinais”. E conclui, “as milhares de pessoas de todos os locais que assistiram nossos exercícios ou nossas lições ordinárias servem como testemunho” do sucesso desses ditados.¹⁹²

Existe, portanto, no interior do sistema elaborado pelo abade, uma poderosa lógica de autoevidência do seu próprio sucesso. O método garante sua eficiência pela demonstração pública e constante da sua própria eficiência. Por essa razão, o abade retomou a estratégia de Pereira de realizar apresentações públicas dos exercícios realizados por seus alunos. Era esse o espaço de verificação¹⁹³ da cena educativa criada em torno de l'Épée. A aplicação do método era também a comprovação de seu sucesso e diante dessa lógica não restava muito que argumentar.¹⁹⁴

¹⁹¹ BERTHIER, Ferdinand. **Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. Paris: Éditions du fox, s/d., p. 66. Vale destacar que o próprio l'Épée relatou esse exemplo em uma das cartas que escrevera para Samuel Heinicke, professor de surdos que vivia na Alemanha e que, como veremos adiante, se opunha ao método do religioso francês. Essa carta foi publicada em ALARD, Jean. **Contreverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets**. Paris: Imprimerie G. Pelluard, 1881, p.07-08.

¹⁹² **Institution**, p. 67-68.

¹⁹³ FOUCAULT, Michel fala de verificação como a “relação entre o ritual da manifestação da verdade e o exercício do poder”, na medida em que “o exercício do poder se acompanha bem constantemente de uma manifestação de verdade entendida no sentido amplo”. A realização desse espaço de verificação é “um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível, etc.”. A verificação seria, portanto, a utilização de todo um conjunto de técnicas para marcar aquilo que é verdadeiro, possibilitando nesse movimento o exercício de um poder. As citações se encontram em **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: CCS, 2010.p.35-36.

¹⁹⁴ Nesse sentido, um pouco adiante, l'Épée aponta mais um argumento em favor de seu método. A rapidez com que o senhor dom Francisco de Angulo, um espanhol que conseguiu dominar a técnica de escrita diante dos ditados por meio de sinais metódicos em dois meses, com apenas quatro aulas semanais. Existe uma lógica que estrutura todo o discurso do abade que é justamente apresentar seu método e, no mesmo movimento, comprovar a eficácia do mesmo. É como se no mesmo movimento que inaugura um novo campo do saber, a educação dos surdos por meio de sinais, ele demonstra a verdade do próprio saber. Uma lógica tautológica, por suposto. Curiosamente, os críticos posteriores do abade, entre os quais destacamos o já citado Ferdinand Berthier, trataram justamente de desconstruir essa espécie de prova autoevidente, questionando o cerne do regime de verificação que o religioso utiliza: seus exercícios públicos. Sobre as críticas, cf. BERTHIER, Ferdinand. **L'abbé de**

A partir desse método, l'Épée deu início a um trabalho de instrução de um número crescente de pessoas surdas, o qual ocorria na própria casa do religioso, uma construção de quatro andares e com dois edifícios principais separados por um pátio. Dentro da casa, existia uma capela onde os alunos do abade podiam realizar seus deveres religiosos. Além disso, existia um espaço mais amplo, no qual o religioso realizava as exposições públicas de seu trabalho.¹⁹⁵

Era nesse espaço que o abade instruíra cerca de 30 pessoas surdas em 1771. Esse número cresceu nos anos seguintes, passando para 60 pessoas em 1784 e 72 pessoas no ano seguinte. As lições eram realizadas nas terças e sextas-feiras das sete horas da manhã até o meio-dia. Nos demais dias, os surdos estudavam matérias religiosas e se preparavam para os exercícios públicos.¹⁹⁶

Nesse caso, o objetivo do trabalho na sua instituição era duplo. Em primeiro lugar, o abade se dedicava a interiorização das regras dos sinais metódicos por seus alunos, de modo que pudessem estruturar seu pensamento e sua comunicação. Em seguida, seria possível *docilizar* os surdos e apresentar-lhes os princípios da religião e os demais conhecimentos úteis. Mas essa instrução não visava apenas a compreensão de ideias abstratas. Era também uma forma de transmitir uma determinada conduta. A docilização nasce tanto da compreensão dos mistérios da religião e do conhecimento, quanto da obediência diante de uma dura rotina de exercícios e comportamentos bem-educados. O trabalho do abade não era apenas ensinar um punhado de conhecimentos aos surdos, mas fundamentalmente ensiná-los a se exercitar, cotidianamente e constantemente.

Porém, o trabalho com os sinais metódicos não bastava para a plena realização desse processo de docilização do indivíduo surdo. Isso porque não bastava ensiná-los como sinalizar ou se comunicar entre si. O mais importante era introduzi-los na sociedade humana e isso só era possível por meio da articulação do som. É nesse ponto que fica evidente a continuidade entre o projeto do abade e de seus antecessores. Se existia uma ruptura com o Pereira, esta se manifestava

l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès; avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles. Paris: Lévy Frères, 1852, p. 20-23.

¹⁹⁵ NOTICE. **Sur l'Institution nationale des sourds-muets de Paris depuis son origine jusqu'à nos jours (1760-1896):** accompagnée de documents concernant l'enseignement scolaire, l'enseignement professionnel, conditions d'admission des élèves... et suivie du catalogue du Musée universel des sourds-muets. Paris: Typographie de l'institution nationale, 1896. Bibliothèque nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 8-R-13748.

¹⁹⁶ **ibid.**

no plano do método, já que l'Épée defendia que o problema do educador judeu era que este misturava as etapas e confundia seus alunos.

Porém, o objetivo dos dois era o mesmo: ensinar o surdo a se manifestar oralmente, já que o religioso entendia que esta era a única forma de garantir a plena integração do surdo na sociedade. Nesse caso, a posição do abade é bastante eloquente: “o mundo nunca aprenderá a executar o trabalho dos dedos e dos olhos para ter o prazer de conversar com os surdos e mudos. O único meio de torná-los [os surdos] totalmente sociáveis é lhes ensinar a entender pelos olhos e a se expressar de viva voz”.¹⁹⁷

Por isso, ele podia defender a tese de que a plena sociabilidade advém apenas por meio da articulação do som. O que ocorre é que o abade entendia que esta só pode ser ensinada aos surdos por meio dos sinais, por isso ele criticava o projeto de Pereira. O projeto do religioso, portanto, pode ser dividido em dois movimentos. O primeiro envolvia a utilização dos sinais metódicos, mas a educação dos surdos só estaria completa quando ocorresse um segundo movimento, qual seja, o aprendizado da articulação do som. Era após percorrer esse segundo movimento que o indivíduo surdo se encontraria plenamente introduzido na sociedade de seu tempo. E para atingir esse duplo movimento, como veremos a seguir, era necessário instaurar uma intensa rotina de disciplinas sobre o corpo, do aprendizado de uma série de técnicas capazes de operar sobre o próprio corpo do indivíduo surdo, tornando-o capaz de articular sons e se comunicar com os ouvintes.

Esse caráter disciplinador é fundamental para compreender a obra de l'Épée. Para além de todo seu ideal caridoso, podemos entender o projeto pedagógico gestado no interior de suas reflexões como uma sofisticada técnica de governo, que operava um incessante trabalho de disciplina sobre o corpo surdo. E a partir desse trabalho, podemos identificar um processo de subjetivação muito claro, no sentido de converter esta existência surda e inumana num sujeito dócil e útil.

¹⁹⁷ **Institution**, p. 155-156.

Nesse caso, existe uma metáfora muito clara desse processo de subjetivação, quando l'Épée fala na condição do surdo enquanto um autômato que precisa ser libertado para ser humanizado:

Mas o que me enche da mais profunda e viva dor é que não posso introduzir à minha religião e à minha pátria mais do que trinta pessoas, quando não ignoro que pode existir no Reino cerca de três mil dessa espécie de autômatos. Eles são assim porque não cultivamos neles o tesouro precioso que possui uma alma criada à imagem de Deus, mas fechada em uma prisão escura, na qual não abrimos nem a porta, nem as janelas, para deixá-los tomar a iniciativa de se libertar da matéria em que habitam.¹⁹⁸

Esse curto trecho evidencia, em primeiro lugar, o quanto as concepções do religioso estão inseridas no sentido mais geral do projeto educacional que começou a ser gestado no século XVIII. Há um forte ideal patriótico justificando a necessidade de escolarizar o surdo. Além disso, chama muito a atenção a metáfora elaborada por l'Épée do surdo como um autômato, o que evidencia de alguma maneira a influência cartesiana na formação do religioso. A condição de autômato do surdo é o resultado da inexistência de comunicação com outrem. E a forma de libertar esse autômato dessa prisão é alimentar a potência racional que reside lá dentro, iniciando o movimento do espírito surdo, capaz de aprender a se comunicar e a pensar com ordem e disciplina. Este trabalho é realizado sobre o próprio corpo do surdo, por meio de exercícios contínuos e constantes. É como se o sopro da razão fosse introduzido por meio da linguagem, os sinais metódicos e a palavra falada. A alma em movimento significa o ingresso do surdo na comunidade política e nos mistérios da religião. E o autômato cede o lugar ao humano, passível então de ser conduzido, governado, educado e aceito pela sociedade, articulando a humanização com o amor à pátria.

Um projeto tão grandioso não pode e não deve se limitar a um punhado de surdos, mas ser ampliado para a totalidade da França, e mesmo para além dos limites do Reino. O projeto de l'Épée era não apenas educar os surdos franceses, mas convencer os demais soberanos da necessidade de adotar seus métodos em seus domínios e introduzir a razão no corpo dos surdos, docilizando um número crescente de alunos. Para entender essa dinâmica, vale observar dois pontos do

¹⁹⁸ **Institution**, parte 2, p. 59.

trabalho na instituição de l'Épée: a rotina das aulas, como pensada no método do abade; em segundo, os exercícios utilizados para a oralização dos surdos.

Os alunos não eram agrupados por idade e o abade precisava trabalhar com todos ao mesmo tempo. Como explica, seus alunos se encontravam em “diferentes graus de adiantamento. É necessário, portanto, uma forma de instrução, que sem perder o tempo daqueles que são mais instruídos, sirva também à instrução daqueles que apenas começaram”.¹⁹⁹

Estamos, portanto, longe ainda das séries graduadas a partir de diferentes níveis de conhecimento e habilidade. A falta de outros professores, de espaços diferenciados para a separação dos alunos, bem como a vontade de atender a todos os surdos que precisavam de instrução, impunham a necessidade de agrupar todos coletivamente. Nesse sentido, o método pedagógico do abade estava muito mais próximo daquilo que ficou conhecido como *ensino mútuo*, no qual os alunos mais avançados atuavam como auxiliares do professor e cuidavam para que os menos avançados pudessem aprender os conteúdos de cada lição.

Nesse caso, o abade reconhecia que está era “uma montagem tão mal-arranjada, mas que não pude arranjar de outra maneira, porque eu assumi o dever de não recusar nem destituir ninguém” de suas aulas. Por isso, foi obrigado a adaptar seu método “às necessidades de todos”. A utilização desse sistema coletivo e diferenciado numa única classe era, assim, a solução para um problema prático de falta de recursos e outros meios para garantir o ensino dos jovens surdos.

Os problemas dessa estratégia eram reconhecidos pelo religioso, que dizia não “acreditar que devo proceder da mesma maneira num novo estabelecimento. Os surdos e mudos que admitimos se encontram igualmente numa privação inteira de todo o conhecimento, é preciso dar-lhes as aulas unicamente proporcionais a sua ignorância comum”. A proposta, claramente, é de arranjar uma nova instituição seriada, na qual os alunos ignorantes recém-chegados possam começar do mais elementar e os mais avançados possam continuar de acordo com o seu nível próprio de desenvolvimento.

¹⁹⁹ *Institution*, p. 111.

Mais adiante, ele vai defender que “tendo, então, mais de trinta surdos e mudos para instruir, se eu dou a cada um deles dez minutos para o uso de exercícios de pronúncia e de leitura, isto me tomará cinco horas, nas quais eles perderam cada um quatro horas e cinquenta minutos. E então como eu poderia continuar a instrução deles na ordem espiritual? (...) Quando quisermos conduzir diversos surdos e mudos até a pronúncia e a leitura totalmente distinta, devemos lhes dar mestres que se dedicaram a este gênero de educação e que lhes exerceram todos os dias”.²⁰⁰

Nesse sentido, a obra do abade, para além da sua condição de método de ensino, é também uma espécie de programa de ação futura. Em diversos momentos, ele demonstra a clara consciência da insuficiência de meios a sua disposição para a plena e efetiva escolarização dos surdos. Falta-lhe espaço e auxiliares. E apenas com isso seria possível, por exemplo, ampliar os exercícios e melhor dividir o tempo de cada aluno, bem como agrupá-los de acordo com suas capacidades e o seu nível de avanço.²⁰¹

Assim, a aula tinha um arranjo descontínuo, no qual os alunos se orientavam de acordo com o nível de desenvolvimento particular, no que tange ao conhecimento de palavras e aspectos gramaticais da língua. A intervenção do professor, porém, visava garantir uma unidade ao trabalho pedagógico, unidade entendida como a transmissão de um vocabulário comum a todos os alunos. Como explica l'Épée, “formariam necessariamente diferentes grupos na mesma classe. Mas será necessário a reunião de todos por meia-hora durante a manhã e meia-hora durante a tarde, para fazer a repetição, por meio dos sinais metódicos, em cada uma das lições de pelo menos uma centena de palavras que eles aprenderam”.²⁰²

²⁰⁰ As citações dos três últimos parágrafos são de **Institution**, p. 160-161 e p. 222.

²⁰¹ É curioso observar o paralelismo que existe entre o discurso do abade sobre a falta de recursos para a educação adequadas de surdos e a maneira como muitas vezes é justificado, no presente, a adoção de arranjos provisórios e precários para a escolarização de surdos contemporaneamente. Frequentemente, argumentos de ordem material são invocados para explicar a impossibilidade de se criar escolas ou salas bilíngues que atendam alunos surdos no ensino regular público brasileiro. Por isso, explica-se, que a criação de salas inclusivas e o uso do atendimento educacional especializado são necessários de modo a viabilizar a permanência de alunos surdos no sistema escolar. Assim, ao mesmo tempo em que se defende continuamente a necessidade de se escolarizar os surdos, esta se mantém como um programa de futuro, para um porvir no qual será realmente possível criar o sistema escolar considerado mais adequado.

²⁰² **Institution**, p. 175.

Nesse sentido, a ordem das aulas estava estruturada segundo um princípio considerado natural para o conhecimento. Segundo Jean-René Presneau, isso significa que o abade

seguiu em sua prática educativa uma ordem (...) parecida com aquela dos jesuítas ou dos 'Irmãos da Escola Cristã', os discípulos de Jean-Baptiste de La Salle, ordem que determinava que a criança deveria compreender as palavras antes de pronunciá-las ou escrevê-las: só podemos 'fazer' aquilo que havíamos compreendido anteriormente.²⁰³

Por isso, todo o método estava centrado numa atividade constante de tradução e decodificação, como se aprender fosse apenas compreender uma mensagem que era transmitida. E a forma por excelência de examinar o sucesso do próprio método era o ditado. Tudo estava centrado na prática dos ditados, tanto por meio dos sinais metódicos, quanto por meio dos discursos orais. Era quase inexistente qualquer preocupação com a própria expressão dos surdos: estes não escreviam, tão somente copiavam, demonstrando a capacidade de decodificar uma mensagem previamente estabelecida.²⁰⁴

O primeiro passo para a conquista dessa capacidade copista era o aprendizado do alfabeto manual. Vale lembrar que l'Épée fez severas críticas ao método de Pereira (o alfabeto manual), mas também explicamos que o alfabeto manual não era completamente descartado pelo religioso. Na realidade, ele tinha uma função muito específica, qual seja, a apresentação das letras aos jovens

²⁰³ PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourd**, op. cit., p. 102.

²⁰⁴ A preocupação constante com o exame não é um tema menor na obra do abade. Como já mencionamos, uma das maneiras de conseguir apoio para a institucionalização de seu método era realizar demonstrações públicas do aprendizado dos surdos. Estas demonstrações funcionavam, ao mesmo tempo, como uma forma de evidenciar o sucesso das práticas elaboradas pelo religioso, mas também como uma maneira de dimensionar o avanço de cada surdo. Nesse sentido, podemos dizer que a concepção pedagógica de l'Épée utilizava intensamente as técnicas do exame (os ditados públicos) como técnicas disciplinares de subjetivação e também como um campo de prova epistemológico. Isso porque estes funcionam como "procedimentos que constituem o indivíduo, como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. Combinando vigilância hierarquizada e sanção normalizadora, assegura as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das atitudes; da fabricação, então, da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória". Diante da prova, o indivíduo se torna alguma coisa, alguém em um determinado estágio de desenvolvimento e compreensão, capaz de fazer algo. Esse tornar-se alguém serve também como a demonstração do sucesso da própria ação pedagógica, a ovelha se torna aquilo que o pastor dela fez. Para encerrar, vale mencionar que o exame também funciona como documento, na medida em que "faz a individualidade ingressar em um campo documental: técnicas de anotação, registros, constituição de expedientes, formação de arquivos". Sobre o tema, ver CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 158.

surdos. Essa primeira etapa era meramente instrumental e rapidamente deveria ser substituída pela explicação mais complexa das palavras e dos verbos, por meio dos sinais metódicos.²⁰⁵

Depois, o método previa a introdução dos pronomes pessoais e pela ampliação vocabular, no qual o abade utilizava diversas estratégias para ajudar na fixação das palavras de inúmeros substantivos. Os principais recursos utilizados eram cartões ou murais afixados na parede, que traziam nomes de coisas. A lição era simples, o professor utilizava uma vara para apontar a “cada uma das palavras que ele precisava explicar por sinais, de modo que todos os discípulos a vissem muito distintivamente, e fazendo eles mesmos o sinal correspondente”.²⁰⁶

As mesmas operações eram realizadas para apresentar grupos de verbos e de adjetivos. No final da primeira lição, o professor teria apresentado trinta palavras das listas presentes nas paredes. Para finalizar, realizava-se um procedimento de revisão e memorização: os alunos repetiam os trinta sinais, dessa vez sem ajuda do professor. A aula seguinte iniciava com a repetição dessas palavras.

Como em cada dia eram realizadas duas aulas, cada aluno poderia aprender cerca de 60 palavras por dia de instrução. Além disso, já que as paredes contavam com 1800 palavras (seiscentos substantivos, seiscentos verbos, quatrocentos adjetivos, todos os pronomes, um grande número de preposições e conjunções), seria necessário aproximadamente um mês de trabalho para que os mais capazes pudessem dominar inteiramente as listas já apresentadas. E estes “surdos e mudos mais hábeis” poderiam ajudar seus “companheiros menos inteligentes” a compreender igualmente todas essas listas de palavras.²⁰⁷

A etapa seguinte, ainda compreendida no primeiro mês do curso, era ensinar as conjugações verbais e as concordâncias de gênero (masculino/feminino). Para isso, o abade elaborou um complexo sistema de quadros, nos quais eram indicadas as regras gerais que orientam o funcionamento

²⁰⁵ **Institution**, p. 161.

²⁰⁶ **Institution**, p. 165.

²⁰⁷ **Institution**, p. 167-168. Essa ideia de mais inteligentes e menos hábeis é uma boa demonstração do mecanismo individualizador que é posto em atividade por meio do exame. Ser mais inteligente se torna uma característica individual, uma marca de subjetividade. É por meio dessas classificações que a ação pedagógica trabalha e funciona como o principal mecanismo de constituição da subjetividade moderna.

desses elementos gramaticais. Ao final desse percurso, os alunos surdos já se encontrariam na “condição de escrever os ditados de sinais que contenham as palavras que já explicamos”.

O segundo mês do curso seguia a mesma lógica. Naquele momento, a nova lista de palavras envolvia cerca de mil ou mil e cem nomes substantivos, quinhentos ou seiscentos verbos e duzentos adjetivos. O terceiro mês deveria completar esta listagem, fornecendo aos surdos uma lista com mais de cinco mil palavras²⁰⁸. Junto com o aprendizado das palavras, o método previa um sistema de perguntas e respostas que deveria ser realizado coletivamente, num sistema de turnos. A repetição dos mesmos procedimentos traria a memorização da única resposta correta para cada demanda, que poderia ser eventualmente fornecida por escrito ou oralmente, de acordo com as capacidades de cada um.

Todos esses procedimentos poderiam ser enriquecidos com mais um quadro que representasse os principais animais, pássaros, peixes, frutas e legumes. Ao final, defendia l'Épée, seria possível “conduzir a instrução dos surdos e mudos até uma espécie de perfeição”. Esta perfeição nasce de uma ordem que se acredita capaz de dominar todo o sistema linguístico e apresentá-lo de forma clara, ordenada, metódica, natural aos surdos. Eles, então, estariam prontos para compreender todos os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. E a prova desse conhecimento, desse aprendizado, não seria outra senão a perfeita realização dos ditados públicos realizados pelo próprio abade²⁰⁹.

²⁰⁸ **Institution**, p. 172-173. Esta listagem ainda poderia ser ampliada, utilizando mais espaços da instituição para montar outras listas, seguindo sempre uma organização alfabética das palavras. No fundo, existe uma crença bastante singular de que era possível elaborar uma listagem que englobasse todas as palavras da língua, que poderiam ser apresentadas metodicamente aos surdos. Tal crença é análoga àquela da língua universal, como se fosse possível encontrar uma expressão perfeita da ordem da natureza, que poderia ser utilizada para ensinar absolutamente tudo. E esta ordem era propriamente a ordem dos sinais metódicos.

²⁰⁹ É também por isso que o abade acreditava ser possível ensinar todas as línguas desejadas aos seus alunos surdos. Bastaria realizar uma nova lista de palavras, adequadas ao novo idioma, e pronto. Em pouco tempo, eles seriam capazes de realizar os ditados e a cópia dos exercícios propostos no novo idioma. A condição metalinguística dos sinais possibilitaria a movimentação entre as inúmeras línguas, como se o mesmo sinal para a palavra comer fosse análogo em todas as línguas orais existentes. E os sinais poderiam abarcar a totalidade das palavras existentes. Isso ocorre, novamente, como uma decorrência de uma concepção mecânica da língua, como se cada termo só possuísse um único significado que pudesse ser transparentemente traduzido entre as diversas línguas. Como já apontamos anteriormente, mesmo para a gramática vigente na era clássica, essa concepção apresentaria inúmeros problemas. O principal seria o problema da ordem, que impunha uma barreira na tradução das diversas línguas. Por isso, observando o procedimento pedagógico do abade, podemos compreender como ele contornava todos esses problemas e defendia uma tese transparente da linguagem. Tudo se resumia a um sistema de cópias e ditados.

A repetição, o exercício, a disciplina e a memorização eram os princípios que orientavam a prática pedagógica do religioso. Ao final desses meses, os mais avançados estariam prontos para copiar qualquer coisa que lhes fosse ditado por meio dos sinais metódicos. No centro disso tudo, encontramos uma longa operação de domesticação da atenção. Aprender era entendido como um procedimento de memorização da maior lista de palavras possível, mesmo que estas não significassem nada mais do que uma simples cópia. O importante era que o sinal pudesse ser transposto numa representação gráfica, na forma de uma palavra escrita.

Esta domesticação da atenção, conquistada por meio do domínio dessa capacidade de copista, com seus inúmeros exercícios de fixação e rememoração, possibilitaria um treino constante do próprio corpo do surdo, capaz de prepará-lo para a próxima etapa do aprendizado, qual seja, os exercícios de oralização.

Nesse sentido, é importante insistir novamente no sentido que o abade atribui às práticas de oralização. Estas eram vistas como a melhor maneira de garantir a plena comunicação do indivíduo surdo com a sociedade ouvinte. Apesar da "absoluta transparência" que os sinais metódicos possuíam, considerada pelo seu próprio inventor como o melhor instrumento para uma comunicação universal entre todos os homens, o abade considerava muito mais plausível ensinar os surdos e mudos a falar do que esperar que os ouvintes aprendessem a se comunicar em sinais.

Por isso, a primeira coisa que ele defendia como caminho para a oralização era a criação de um *alfabeto labial*: "no lugar de aprender um alfabeto manual para conversar com os surdos mudos, nos perguntamos por que eles não aprendem um alfabeto labial. Isto seria muito mais interessante que um alfabeto manual". E continua explicando a lógica desse alfabeto:

Sim. Sem ser obrigado a abrir a boca mais do que a largura de um dedo, podemos levar os surdos e mudos a perceber tantas posições diferentes do órgão da voz e das partes que o cercam quantas letras do alfabeto, porque não existe nenhuma delas que se pronuncie tão interiormente que não se revele por detrás de algum movimento da garganta, do queixo, dos lábios, da língua e das bochechas. Tornando os surdos atentos, os mais jovens dentre eles podem escrever todas as letras a partir da observação dessas diferentes posições, com tanta facilidade como por meio da datilologia. É por esse modo que os surdos e mudos devem aprender a se

comunicar com todo o mundo, no lugar de esperar que todo o mundo aprenda a datilologia para conversar com eles.²¹⁰

Diante do princípio universal da fala, cabe aos surdos se adaptar e se integrar. E a disciplina escolar é a ferramenta que possibilitaria essa integração. Para isso, era necessário insistir na prática de exercícios e de repetição exaustiva, intensificando ainda mais aquela operação constante sobre o corpo surdo iniciada anteriormente. O aprendizado dessa gesticulação ainda muda, articulando as letras com os movimentos da face seria seguido pelo real aprendizado dos sons.

Este seria realizado a partir de um conjunto de técnicas já utilizado por educadores mencionados anteriormente. O próprio l'Épée reconhece a importância das obras de Johann Konrad Amman, do espanhol Juan Pablo-Bonet, bem como dos trabalhos do autor inglês John Wallis, entre outros, para o desenvolvimento de seu método de ensino. Assim, mais do que uma ruptura com as propostas de oralização, o abade enxergava seu trabalho como uma continuidade do mesmo. A grande diferença é que este atribuía um papel instrumental aos sinais metódicos, sendo estes a via por excelência de uma pedagogia oralizante dos surdos.²¹¹

Para iniciar seus exercícios, o abade solicita ao estudante surdo que "lave suas mãos até que elas estejam realmente limpas". Em seguida, ele desenhava a letra *a* na lousa e solicitava à criança surda que colocasse o quarto dedo na sua boca, até o ponto da "segunda articulação", para então poder pronunciar diversas e enfáticas vezes a letra *a*. O importante era garantir que o aprendiz perceba que a língua permanece tranquila, enquanto o som é realizado.

O passo seguinte é desempenhar o mesmo procedimento, mas agora com a letra *e*. Esta se diferenciava da anterior pelo movimento da língua. Além disso, era necessário destacar que a língua se aproximava dos dentes caninos e isso possibilitava a correta articulação do som. Pode-se, então, solicitar a imitação do procedimento, agora pelo próprio surdo, que deveria articular corretamente as diferenças sonoras entre ambas as vogais. Segundo o religioso, muitos surdos

²¹⁰ **Institution**, p. 107-108

²¹¹ O abade explica, na introdução de sua obra *La véritable*, que aprendeu como desenvolver técnicas de articulação da voz por meio da "leitura das obras do Senhor Bonet e Amman e por minhas próprias reflexões". Assim, mais do que uma ruptura, a reflexão de l'Épée era um aprofundamento e uma continuidade daquilo que fora realizado antes dele. **Veritable**, p. XVI.

conseguiam facilmente realizar esta tarefa. Outros, porém, precisavam de um treinamento mais exaustivo, repetindo inúmeras vezes o mesmo exercício.²¹²

As dificuldades iniciais apenas crescem quando são introduzidas novas letras. A vogal *i*, por exemplo, possui um movimento muito parecido com a *e*, o que dificulta enormemente o seu aprendizado pelos surdos. Nesse caso, o próprio abade reconhece o esforço que envolve a boa realização desta etapa: “é raro que essa operação tenha sucesso desde a primeira vez, e mesmo desde o primeiro dia, apesar das inúmeras repetições; encontramos alguns surdos e mudos que só conseguem realizá-la de forma bastante imperfeita”.²¹³

Apesar disso, os trabalhos seguem, ensinando inicialmente as diferenças entre os sons das cinco vogais. As últimas já não exigem a introdução das mãos dentro da boca, pois os alunos podem apenas observar o movimento das bocas. Vencida essa primeira etapa, os exercícios seguintes envolvem a articulação de algumas sílabas: *pa*, *pé*, *pi*, *po*, *pu*. Estas não foram escolhidas aleatoriamente, mas de acordo com os pressupostos cartesianos da ordem natural do conhecimento, partindo do mais simples até o mais complexo, já que estas são as sílabas que podem ser apreendidas com a maior facilidade.

Os exercícios de imitação e repetição continuam exaustivamente. Os sons mais complexos, que parecem sempre envolver o *i*, exigem o maior número de repetições. A ideia é ensinar a série de sílabas mais simples e acrescentar uma nova série em seguida. Depois das sílabas com *p*, é a vez das sílabas com *b*, depois com *d*, com *f* e com *v*. Apesar das dificuldades, a conquista desses primeiros sons pode ser alcançada, segundo l'Épée, por todos os surdos, mesmo os menos capazes. E já garantem quase metade do alfabeto.

A introdução das demais sílabas exige mais dedicação e novas repetições. Nesse caso, para evitar o cansaço excessivo, o abade tenta estimular a realização das atividades como uma espécie de jogo e quando um surdo se encontra diante de um exercício muito complexo e acima das suas capacidades, ele é estimulado a partir para um som mais simples e deixar aquele para outra etapa. E assim, de repetição em repetição, de exercício em exercício, os surdos podem conquistar a capacidade de abandonar seu mutismo e pronunciar as sílabas simples, depois as

²¹² **Institution**, p. 194-195.

²¹³ **Institution**, p. 196.

sílabas complexas e compostas, depois aquelas que exigem a compreensão mais alargada da natureza dos sons e dos movimentos articulatórios. Ao final, os mais habilidosos e empenhados se mostraram capazes não só de emitir palavras e frases curtas, mas ler em viva voz os textos mais complexos e até mesmo aprender a transcrever ditados feitos oralmente:

Não há nada (absolutamente nada) que eles não possam escrever sob ditado de viva voz e sem utilizar nenhum sinal. Eles, então, entendem. Um dos nossos surdos e mudos recitou seu ofício em viva voz com sua senhora. Ela também recitou de viva voz os vinte e oito capítulos dos evangelhos segundo São Mateus. Todos os maiores respondem de viva voz às questões que não exigiam nada além de uma resposta afirmativa ou negativa, junto com os termos de educação que utilizamos sempre nessas situações. Eles conseguem utilizar, em caso de necessidade, frases curtas como *eu não sei*, *eu não tenho*, *eu não vi*. Um jovem surdo (...) sustentou, em 1773, uma disputa latina em viva voz com todas as regras sobre a definição da Filosofia, dando as provas e as respostas às objeções. (...) Em 1774, mais de oitocentas pessoas entenderam seu pronunciamento de um discurso latino de quatro páginas.²¹⁴

Vemos, portanto, a produção de todo um conjunto de técnicas e exercícios, bem como de um saber, que começava não apenas a construir um conhecimento detalhado do corpo e das ações desses indivíduos surdos, mas a produção de uma nova forma de subjetividade. Podemos aqui retornar à metáfora do autômato, que como já apontamos que orientava o projeto pedagógico de l'Épée. A concepção do corpo surdo é a concepção de um corpo que pode ser docilizado: “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” por meio do exercício de um poder, de uma disciplina.²¹⁵

Vale destacar que o religioso francês não foi o único que participou no desenvolvimento desse novo campo de saber que possibilitava a docilização do corpo-surdo. Além do já mencionado Pereira, uma outra figura que se destacou e se tornou central para a compreensão desse movimento de institucionalização da educação de surdos foi o alemão Samuel Heinicke. Na década de 1770, ele conseguiu apoio para a criação de uma instituição de ensino de surdos na cidade de Leipzig após ter tido sucesso na educação de alguns surdos de Hamburgo.

²¹⁴ **Institution**, p. 156-157

²¹⁵ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**, op. cit., p. 163.

Além disso, ele publicou uma obra em 1778 intitulada “Observações sobre os mudos e a linguagem humana”.²¹⁶

O alemão utilizou, inicialmente, a escrita e sinais metódicos, porém acabou abandonado essas estratégias e passou a se dedicar apenas ao ensino da articulação do som aos seus alunos surdos.²¹⁷ Assim, ele rompia com o duplo movimento proposto por l'Épée e defendia uma etapa única para o ensino da fala aos alunos surdos. Para isso, ele utilizava exercícios de articulação da voz guiados por aquilo que chamou de “ajuda do paladar”. Ele acreditava que se pingasse algumas gotas de determinados líquidos na boca dos surdos, eles conseguiriam emitir os sons corretos das vogais: a água pura seria utilizada para a articulação da vogal *a*, o absinto para a vogal *e*, o azeite para o encontro vocálico *ou*, entre outros líquidos.²¹⁸

Para Heinicke, o ensino da língua articulada era um “ponto capital” para a organização do ensino dos surdos, já que era por meio dela que todos poderiam aprender “um número muito grande de noções e de pensamentos, passando do mundo material ao mundo intelectual”. Ele também afirma que seus alunos aprendiam pouco a pouco a falar e que conseguiam se desenvolver tão bem nessa arte que qualquer um poderia pensar que eles não eram realmente privados da audição. E graças ao ensino da articulação da voz, eles se tornavam capazes de dominar todas as artes e ofícios humanos.²¹⁹

E assim como a instituição que nasceu a partir do trabalho do religioso francês, a instituição de Leipzig acabou se tornando um modelo importante para o desenvolvimento de um saber para a docilização dos surdos disseminando para várias regiões da atual Alemanha, Suíça, Áustria e Itália nas primeiras décadas do século XIX.

É importante destacar que existe, desde finais do século XVIII, uma narrativa que tenta enfatizar a radical oposição entre os dois grandes professores de surdos do período. Nesse caso, é possível afirmar com segurança que essa oposição teve origem por iniciativa de Heinicke. Ele soube da existência de um método oposto ao

²¹⁶ PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourd**, op. cit., p. 138.

²¹⁷ **Ibid.**, p. 139.

²¹⁸ ALARD, **Contreverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke**, op. cit.,

²¹⁹ **Ibid.**, op. cit., p. 31.

seu sendo utilizado em Paris e que estava influenciando outros professores, como o abade Stork na cidade de Viena.

Porém, tal qual o religioso francês, o professor alemão tinha pretensões de disseminar seu método e criar discípulos que dariam continuidade ao seu trabalho. Por isso, ele passou a atacar publicamente o trabalho do religioso francês com o objetivo de conquistar recursos para a abertura de novas escolas no que formariam os atuais territórios da Alemanha, Suíça, Áustria e outras regiões da Europa central.

Nesse esforço de crítica, Heinicke enviou cartas para as autoridades de Viena, denunciando os erros do método do abade Stork e defendendo que estes eram resultados dos equívocos do próprio l'Épée. Foi por isso que o religioso francês iniciou uma troca de cartas com o alemão, nas quais ele formulou uma série de objeções às práticas adotadas na escola de Leipzig.²²⁰

Posteriormente, esse debate foi mobilizado por diferentes agentes sociais envolvidos na questão da escolarização dos surdos e transformada em uma espécie de demonstração da existência de dois métodos distintos: o método francês, baseado no uso de sinais, e o método alemão, baseado no ensino da articulação do som da voz. Porém, os dois concordavam que a diferença não envolvia a questão da articulação do som da voz.

Na realidade, ambos concordavam, especialmente em suas cartas, que o ensino da articulação da voz era muito importante e a verdadeira finalidade da escolarização dos surdos. O que diferenciava o trabalho de ambos era a ordem adotada no início da escolarização dos surdos. Enquanto l'Épée defendia o uso dos sinais metódicos como forma de iniciar a escolarização dos surdos, o alemão defendia que isso era desnecessário e seria possível partir diretamente do ensino da articulação do som da voz.²²¹

Por isso, pode-se dizer que a existência de um método francês e um método alemão que eram inteiramente opostos não é precisa. Na realidade, ambos partiam de um ponto comum, qual seja, a lógica oralista que enxerga a fala como a finalidade última da existência humana. Esse ponto é decisivo, já que como

²²⁰ Sobre esse tema, cf. a primeira carta de l'Épée em **ibid.**, op. cit., p. 03-09.

²²¹ **ibid.**, op. cit., p. 30.

veremos nos próximos capítulos, os demais educadores de surdos sempre reatualizaram essa questão e mobilizaram, de formas diversas, um esvaziamento das possibilidades epistemológicas da própria língua de sinais. Esta sempre acaba sendo subordinada, de alguma forma, ao francês, seja ela na sua dimensão articulada (a fala) ou em sua dimensão escrita.²²²

Assim, pode-se dizer que o trabalho do abade e outros educadores do século XVIII possibilitaram a elaboração um conjunto de técnicas que eram marcadas por “uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso)”, na qual encontramos as marcações necessárias para medir e compreender cada etapa de avanço, cada nível de aprendizado. A condição de autômato cedia lugar à condição de surdo mudo, ou seja, de um indivíduo capaz de aprender a contornar as próprias limitações fisiológicas e dominar o saber necessário para se comunicar com a sociedade ouvinte, com aqueles que não tinham marcados no próprio corpo a condição de diferente.²²³

O mais importante era que tais procedimentos funcionavam como uma técnica de governo, uma forma de garantir a interiorização de hábitos e comportamentos pelos corpos individuais, ou seja, uma operação sobre si próprio baseada na obediência e na docilização. Não mais colocados para fora da ordem social, das ideias religiosas e do serviço à pátria, estes indivíduos se tornavam corpos úteis, bons súditos e tementes à Deus. A importância dessa empreitada, na visão desses educadores, justificava uma defesa eloquente da necessidade de investimentos para a criação de novas escolas de surdos, bem como na formação de mestres e pessoas capacitadas para conduzir os exercícios de oralização e de comunicação.

²²² A pergunta que pode ser colocada é, então, se contemporaneamente a educação bilíngue não continuaria atualizando essa questão formulada ainda no final do século XVIII e ainda subordinando a potencialidade da língua de sinais à lógica de outras línguas, na medida em que se continua colocando a questão do ensino dessas línguas (como o português) em sua dimensão escrita como um dos objetivos principais da escolarização dos surdos. Em última instância, isso não implicaria no entendimento de que as línguas de sinais não se bastam para a vida em comunidade das pessoas surdas e que para que ocorra o pleno exercício da cidadania é necessário que eles se expressem, pelo menos, na modalidade escrita da língua portuguesa? Um exemplo claro desse entendimento da educação bilíngue é aquele que perpassa o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na medida em que este estabelece uma clara preponderância do português em sua modalidade escrita sobre a Libras. Isso, porém, não significa que todos aqueles que defendem projetos de educação bilíngue concebem esse modo de organização do espaço escolar segundo essa mesma lógica.

²²³ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**, op. cit., p. 185.

Esta compreensão da importância de se educar os surdos também eram compartilhadas pelas autoridades públicas, que se preocupavam com os surdos e mudos que eram deixados circulando livremente pelas ruas das cidades, especialmente em Paris. Por isso, o próprio tenente da polícia parisiense trabalhou ativamente para a condução de crianças surdas que deveriam viver sob os cuidados e a instrução do abade. Tais surdos viviam muitas vezes em hospitais e hospícios, ou mesmo mendigando e circulando pelas ruas da cidade e seus arredores, vivendo sem governo ou sem regras.²²⁴

Essa medida estava diretamente relacionada com a ideia de que “a segurança de Paris e a ordem pública consistiam em esvaziar as ruas da cidade de seus miseráveis e mendigos, cada vez mais numerosos desde a metade do século, e de tentar lhes ensinar uma profissão”. E com o crescimento desses mendigos, “os hospitais, que serviam igualmente como prisão e refúgio para os furiosos e insensatos encontrados nas vias públicas, estavam sobrecarregados”.²²⁵

Assim, para esvaziar tais instituições e, ao mesmo tempo, contribuir para acabar com essas existências desorganizadas e sem instruções, o tenente de polícia tratava de encaminhar todos aqueles com suspeita de surdez para os cuidados do abade, assim como fazia com cegos, que eram enviados para outro professor que cuidava da educação destes. Após a morte do abade, a prática continuou e inúmeros surdos foram enviados para receber cuidados e instrução junto à Sicard, indivíduo que foi encarregado de cuidar da instrução dos surdos na cidade de Paris.²²⁶

Nesse caso, fica evidente como a instituição do abade pode ser pensada como um exemplo de organização que possibilitava o exercício de um governo biopolítico dos surdos, como discutido na primeira parte desse relatório. A educação dos surdos, como concebida pelo abade, não deixa de estar situada nesse cruzamento entre técnicas de governo e a condução das crianças. A própria percepção de sua ação redentora o coloca em uma posição simultaneamente de pastor e pedagogo. Ele é aquele que vai ensinar os surdos a pensar, promovendo

²²⁴ Sobre a ação da polícia em conjunto com l'Épée, ver PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourd**, op. cit., p. 113.

²²⁵ PRESNEAU, Jean-René. **L'éducation des sourds et muets, des aveugles et des contrefaits au Siècle des Lumières: 1750-1789**. Paris: L'Harmattan, 2010, p. 63.

²²⁶ PRESNEAU, Jean-René. **L'éducation des sourds et muets**, op. cit., p. 64.

nesse movimento a redenção individual de cada um (afinal, sua grande preocupação era ensinar e transmitir as verdades e os mistérios do cristianismo), mas também a salvação da própria sociedade, na medida em que aquelas ovelhas desviantes podem se (re)encontrar com as demais, tornando-se também elas mesmas úteis e produtivas.

Nessa perspectiva, torna-se bastante compreensível o renome que as aulas e os exercícios públicos do abade alcançaram na época. Não apenas entre a comunidade de pesquisadores, mas entre os próprios soberanos do período. O rei Luís XVI concedeu, em duas oportunidades, fundos públicos para auxiliar o trabalho do abade, por meio dos decretos régios de 1778 e 1785. Além disso, em 1777, o imperador José II, do Sacro Império Romano-Germânico, visitou os exercícios públicos. Esta visita convenceu o soberano da importância da educação dos surdos, o que resultou no envio de um indivíduo que deveria aprender o método do abade. Frederick Stork, o enviado, se tornou posteriormente o diretor do Instituto de Surdos de Viena. Em 1783, foi a vez de um núncio papal visitar as aulas para observar o sucesso na educação de surdos. Três anos depois, em 1786, um segundo aprendiz do abade, agora Sicard, assume a função de educador de surdos em Bordeaux, também na França. Finalmente, após a Revolução Francesa, um decreto torna a instituição inaugurada pelo abade no “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos da França”.²²⁷

O governo das condutas, assim, é também uma ação disciplinar. Para que todos possam compartilhar uma perspectiva comum, necessária para o bom policiamento da sociedade, é necessário o manejo constante de técnicas e exercícios sobre os corpos dos surdos. Com isso, estes se modificam, aprendendo a superar a impossibilidade de ouvir. O desenvolvimento do aparelho fonador, por exemplo, é uma intensa técnica sobre o corpo, visando seu aperfeiçoamento (entendido aqui como a aproximação de uma norma, a norma geral da fala que percorre a sociedade ouvinte), mas também a sua sujeição. Só se pode aprender a falar se primeiro se aprende a obedecer, se sujeitar à lógica do exercício. E da disciplina emana o governo, a possibilidade de participar do corpo social.

²²⁷ Para as datas, conferir HENRY, Freeman G. **Language, culture, and hegemony in modern France: 1539 to the Millennium**. Birmingham: Summa Publications, 2008, p. 116-118.

Não é gratuito que, apesar de pensar nos sinais como uma comunicação universal, o abade entenda que a finalidade última da educação dos surdos seja a fala, já que estes sinais não se revelam como um instrumento eficaz para o bom policiamento dos surdos. Afinal, como seria possível conduzir um grupo que não compartilha a mesma língua dos demais? No rebanho cívico que se imaginava como o ideal da sociedade bem ajustada, todos precisavam se compreender mutuamente. E a palavra falada era o único meio que tornaria esse entendimento recíproco uma possibilidade efetiva.

Foi nesse cenário que a educação dos surdos se institucionalizou. Cabe, agora, refletir sobre as mutações que essa educação sofre nas décadas seguintes, de modo a entender como o desenvolvimento das discussões sobre métodos e técnicas pedagógicas voltadas para o ensino dos surdos engendraram novas maneiras de governar o corpo-surdo.

3. ITARD E SICARD NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX (1800-1830)

3.1 A descoberta do garoto selvagem

No final do século XVIII, enquanto a França atravessava o turbulento fim do processo revolucionário e Napoleão começava a controlar o poder político do Estado, um fato aparentemente banal acabou se transformando em um acontecimento na história da educação das pessoas surdas. Trata-se da descoberta do garoto selvagem de Aveyron.

A primeira aparição do garoto, de modos selvagens e que vivia nas florestas do sul da França, ocorreu em 1797, próximo da cidade francesa de Lacaune. As pessoas que viviam nessa região não conseguiram se aproximar do garoto. Por isso, ele continuou vivendo isolado e sendo visto ocasionalmente por caçadores que trabalhavam nas florestas da região. Foi apenas em 1800 que o garoto foi caçado²²⁸ e retirado da floresta, sendo levado para um orfanato.

Os primeiros observadores do menino rapidamente se deram conta de que ele vivera grande parte de sua vida isolado, possivelmente sem nenhum contato com outros seres humanos. Por isso, ele acabou sendo enquadrado na categoria de criança selvagem, o que despertou grande interesse da comunidade científica do período. Logo a notícia de sua descoberta chegou em Paris e fez com que diversos eruditos e médicos solicitassem o envio do menino para a capital, de

²²⁸ Nesse sentido, é interessante observar aquilo que CHAMAYOU, Grégoire fala sobre o papel das caçadas humanas na constituição de saberes antropológicos e médicos. Segundo o autor, ao longo da modernidade, foram elaboradas diversas estratégias de caça de seres humanos que se transformariam em cobaias de experimentos científicos variados. Estas caçadas foram realizadas contra prisioneiros, miseráveis, estrangeiros, pessoas com deficiência ou mesmo com indivíduos considerados selvagens ou bárbaros. A partir disso, desenvolveu-se uma tecnopolítica do corpo humano que operava por meio da degradação de determinadas formas de vida. Por isso, pode-se dizer que a caçada humana é uma das manifestações da biopolítica e que esta possibilitou a operacionalização de “tecnologias de degradação” do corpo humano. Este corpo degradado se tornava passível de ser experimentado, analisado, classificado, marcado, punido e mesmo suprimido de acordo com os interesses do conhecimento científico. Por isso, a retirada do garoto selvagem das florestas da França pode ser entendida como a manifestação dessa tecnologia de degradação, o que possibilitou, como veremos adiante, a produção de importantes conhecimentos pedagógicos. Sobre o tema, cf. **Les corps vils**: expérimenter sur les êtres humains aux XVIIIe et XIXe siècles. Paris: La Découverte, 2008, p. 16-19.

modo que pudesse ser analisado e estudado por uma comissão de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento.²²⁹

É importante ressaltar que o tema da criança selvagem tem uma longa tradição na cultura ocidental. Um dos primeiros relatos do encontro de uma criança que fora criada longe da civilização remonta ao século VI, quando o historiador Procópio de Cesareia descreveu os comportamentos de um bebê que fora abandonado e criado por uma cabra.²³⁰

Porém, foi entre os séculos XVI e XVIII que esse tema ganhou maior relevância e passou a ser “utilizado como um instrumento de projeção cultural permitindo visualizar as interrogações antropológicas mais cheias de sentido, testemunhando as rachaduras que se instalam e as inflexões que foram adotadas” na própria definição daquilo que configuraria o humano, já que elas permitiam estudar o que seria uma espécie de grau zero do cruzamento entre a natureza e a cultura.²³¹

Isso ajuda a entender, por exemplo, a importância dos debates entre o naturalista sueco Carlos Lineu (1707-1778), que defendia que as crianças selvagens eram uma espécie separada e distinta do *homo sapiens*, chamada por ele de *homo ferus*, já que se encontravam irremediavelmente afastados da “condição sociável” própria aos seres humanos. Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), por outro lado, acreditava que a natureza humana era invariável e não seriam condições acidentais, como ser criado isolado da sociedade, que faria com que um indivíduo fosse excluído da sua condição humana.²³²

Percebe-se assim que o tema da criança selvagem desempenha um papel muito importante na produção de saberes biopolíticos, já que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, esses saberes funcionam essencialmente a partir de uma lógica constante de separação e classificação daquilo que determinaria o

²²⁹ Todas as informações são de LANE, Harlan. **L'enfant sauvage de l'Aveyron**. Paris: Payot, 1978, p. 15-22.

²³⁰ STRIVAY, Lucienne. Enfants-loups, enfant-mouton, enfants-ours, enfants seuls.... In: **Communications**, 76, 2004. Nouvelles figures du sauvage, sous la direction de Sophie Bobbé. pp. 41-57. (p. 43)

²³¹ **Ibid.**, p. 46.

²³² STRIVAY, Lucienne. “L'enfant sauvage, itinéraire d'une figure à travers les témoignages, les discours du mythe, des sciences, de la fiction et de la spéculation”, In: **Cahiers Robinsons**, n. 12, 2002, p. 26-27.

limiar do humano e do inumano. Poder afirmar que um indivíduo anatomicamente semelhante aos demais seres humanos não fazia parte da espécie humana implicava em uma concepção antropológica na qual não era apenas o caráter somático do corpo humano que determina sua humanidade, mas a determinação desse corpo provocada pelo processo civilizacional (e, portanto, o disciplinamento desse corpo). Isso pode ajudar a entender a razão pela qual a descoberta de um garoto selvagem, que poderia ser examinado de perto, tenha causado tanto interesse entre os pesquisadores ao longo da modernidade.

O problema é que todas as discussões e ideias em torno da questão antropológica não podiam ser facilmente resolvidos por meio da observação concreta de crianças selvagens, já que o encontro de uma dessas crianças era bastante incomum. Dado isso, o garoto de Aveyron despertou grande interesse no final do século XVIII, já que ele foi visto, por muitos, como a possibilidade de comprovação empírica de diferentes teses sobre a natureza humana e também sobre a maneira como a inteligência e os valores morais se desenvolvem nos indivíduos.

Mais do que um estudo puramente empírico, a análise detalhada do comportamento do menino selvagem era vista como uma oportunidade de se entender o processo de desenvolvimento filogenético da espécie humana e, da mesma forma, a maneira como esta se separava das espécies animais não humanas.

O primeiro observador do menino selvagem foi o naturalista francês Pierre Joseph Bonnaterre (1752-1804). Influenciado pelas ideias de Lineu, o naturalista afirmou que o garoto “merecia certamente encontrar um espaço na sequência do quadro que Lineu nos transmitiu”, ou seja, enquadrado em uma das variações de raça de homens selvagens.²³³ Para isso, ele classificou o garoto em uma subdivisão da espécie *homo ferus*, a qual ele denominou como *juvenis averionensis*.

²³³ Bonnaterre, Pierre Joseph. **Notice historique sur le sauvage de l'Aveyron, et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques.** Paris: La Veuve Panckoucke, 1799, p. 4.

O naturalista afirmou que “no exterior, esse garoto não apresenta nenhuma diferença que lhe distinga dos outros”²³⁴, por outro lado, a conformação de seus sentidos se diferencia dos indivíduos civilizados, já que para ele “o olfato é o primeiro e o mais perfeito; o paladar o segundo, ou mesmo esses dois sentidos formam apenas um; a vista ocupa o terceiro lugar; a audição o quarto e o tato o último”.²³⁵

Mas a grande diferença entre o “selvagem” e os “civilizados” é que aquele se mostra “desprovido do dom da fala”.²³⁶ Por isso, o naturalista afirmava que o menino só exercia suas funções animais, guiando suas ações apenas pelos seus instintos e necessidades mais imediatas (comer, descansar e se manter livre). Segundo ele, “o espírito de um homem privado do comércio com outros é tão pouco exercitado, tão pouco cultivado, que ele não pensa além do que é indispensavelmente forçado pelos objetos exteriores”.²³⁷

Como vimos no capítulo anterior, a questão da fala desempenhava um papel preponderante na definição daquilo que era próprio e característico dos seres humanos. Por essa razão, pode-se dizer que Bonnaterre retomou a lógica oralista que possibilitou a reiterada produção de uma zona de exceção da humanidade e enquadrou o garoto no interior desse espaço. É a mesma lógica que fez com que o ensino da articulação da voz ganhasse tanta importância no processo de escolarização dos surdos. Não seria um equívoco, assim, afirmar que a noção mesmo de selvagem, em oposição ao civilizado, estava intimamente associada com a potencialidade do exercício da fala e aqueles que não pudessem exercer essa potencialidade estariam desprovidos de tudo que era próprio ao humano, como a capacidade de pensar ou viver em uma comunidade política.

Por isso, Bonnaterre foi o primeiro a formular a tese de que a criança selvagem tinha um caráter análogo ao de um imbecil, ou seja, uma dissociação entre “sua alma e seu corpo, e que ele não refletia sobre nada: não tem, por consequência, nem discernimento, nem espírito, nem memória. Esse estado de

²³⁴ **ibid.**, p. 30.

²³⁵ **ibid.**, p. 34-35.

²³⁶ **ibid.**, p. 35.

²³⁷ **ibid.**, p. 37.

imbecilidade se manifesta em seu olhar, ele não lhe fixa em nenhum objeto; no som de sua voz, eles são discordantes, inarticulados”.²³⁸

A hipótese de imbecilidade do menino selvagem foi retomada por outros naturalistas e médicos que analisaram o garoto. Alguns, inclusive, defenderam que não se tratava de um exemplo de criança selvagem, mas de uma criança imbecil que foi abandonada nos bosques por conta de sua condição intelectual. Exemplo dessa posição foi expressa pelo naturalista Julien-Joseph Virey (1775-1846).

Em sua obra “História Natural do Homem”, ele afirmou que “algumas pessoas duvidam, e eu em primeiro lugar, que essa criança de Aveyron seja verdadeiramente selvagem. Acredita-se que seja um pequeno impostor que encena muito bem seu papel”.²³⁹ O principal argumento que ele utiliza para defender essa ideia é que o menino não poderia ter sobrevivido por muito tempo sozinho na natureza.

Ainda que ele não apresentasse hábitos próprios de um “homem policiado e que parece inteiramente transformado em selvagem”, Virrey acreditava que isso era consequência de seu imbecilismo, já que esta condição fazia com que o indivíduo permanecesse sempre em um estado primitivo e isolado dos demais do ponto de vista moral.²⁴⁰ Por essa razão, o naturalista acreditava não ser completamente possível educar o menino e transformá-lo em uma pessoa educada e civilizada.²⁴¹

Pode-se dizer que Virrey destacou uma questão central em torno do garoto: seria possível desenvolver uma forma de educação capaz de retirá-lo dessa condição “não policiada” de modo que ele possa viver em sociedade? Em outros termos, o garoto selvagem poderia ser governado de modo a viver segundo os costumes e as regras de organização das ações próprias da comunidade humana?

²³⁸ *Ibid.*, p. 42-43. Nesse sentido, é muito instrutivo comparar a maneira como Bonnaterre definiu o estado do garoto com a descrição feita por um psiquiatra no começo do século XIX: O conhecimento psiquiátrico do começo do século XIX definia o idiotismo como “o estado de estupor ou de abolição das funções intelectuais e afetivas, de que resulta sua obtusão mais ou menos completa; com frequência, também se adicionam a ele alterações nas funções vitais. Essas espécies de alienados, despojados das sublimes faculdades que distinguem o homem pensante e social, são reduzidos a uma existência puramente maquinal que torna sua condição abjeta e miserável”. Cf. FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France, 1973-1974. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 259.

²³⁹ Virrey, J. J. **Histoire Naturelle du genre humain. Tome Second**. Paris: L’Imprimerie de F. Durant, 1800, p. 291.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 296.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 297.

A hipótese de imbecilismo o colocava fora do campo de ação da educação, pois ele não seria simplesmente um indivíduo normal que por razões fortuitas não se desenvolveu adequadamente, mas efetivamente uma anormalidade. Nesse caso, seria impossível governá-lo de modo que ele interiorizasse os comportamentos necessários para se viver em sociedade.²⁴²

Por outro lado, caso ele fosse mesmo um indivíduo selvagem que não se desenvolveu pela falta de contato com outros indivíduos, seria possível pensar em uma forma de educação que tentasse remediar esse atraso no desenvolvimento e promovesse a socialização do menino. As duas teses foram debatidas entre os dois principais médicos que examinaram o menino, após sua chegada em Paris.²⁴³

O primeiro foi Philippe Pinel (1745-1826), um dos precursores da psiquiatria moderna e conhecido pela implementação de uma grande reforma na maneira como os hospitais tratavam os pacientes considerados loucos no início do século XIX. O segundo foi Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), um jovem que foi designado para o cargo de médico interno do Instituto de Paris.

Pinel elaborou um longo relatório para a Sociedades dos Observadores do Homem em 29 de janeiro de 1800, no qual ele retomou a tese do imbecilismo formulada anteriormente e fez uma descrição detalhada do comportamento do garoto de modo a defendê-la. Nesse sentido, ele iniciou seu relatório afirmando que “após vários meses de estadia no estabelecimento nacional de surdos-mudos não foi possível perceber nenhum progresso sensível, nenhum sinal de aperfeiçoamento” nos comportamentos do garoto.²⁴⁴

²⁴² É importante destacar que a surdez foi longamente associada com a maior incidência de condições intelectuais deficientes e esse tipo de raciocínio foi utilizado para explicar o fracasso escolar de um grande número de estudantes surdos. Mais do que um questionamento dos próprios métodos de ensino, há uma espécie de deslocamento do fracasso para as próprias aptidões do aluno. E para embasar e legitimar esse tipo de procedimento, tornou-se bastante disseminada a prática de construção de exames padrões que poderiam determinar a normalidade ou não do aluno surdo (e, evidentemente, não apenas os surdos). Essa problemática continua atual, já que se continua produzindo curvas de normalidade que justificam a maior ou menor adequação de alunos surdos ao processo esperado de escolarização (o maior exemplo disso é a categoria de “aluno surdo com deficiência intelectual” presente nos discursos e práticas pedagógicas contemporâneos).

²⁴³ De acordo com a decisão do governo, o garoto selvagem foi levado para o Instituto de Paris com a finalidade de começar a receber instrução e verificar a possibilidade de ele ser restituído à vida em sociedade. No instituto, ele ficou sob a responsabilidade de Sicard, diretor do estabelecimento, e, como veremos posteriormente, de Jean-Marc-Gaspard Itard.

²⁴⁴ COPANS, Jean e JAMIN, Jean (org.). **Aux origines de l'anthropologie française. Les mémoires de la Société des observateurs de l'Homme en l'an VIII**, Paris: Collection Les Cahiers de Gradhiva, 1994, p. 187.

Além disso, Pinel entendia que “o suposto selvagem de Aveyron tinha diversos atributos, diversos traços característicos comuns com inúmeras crianças das quais as funções dos sentidos e as faculdades morais são mais ou menos lesadas e que são condenadas a vegetar tristemente em nossos hospícios”.

Dessa forma, Pinel estabeleceu uma linha de comparação entre os comportamentos e as capacidades físicas e morais do garoto selvagem com aquelas dos pacientes “idiotas” que ele convivera nos hospícios franceses. A falta de avanços evidentes no desenvolvimento do garoto seria uma comprovação dessa proximidade entre o garoto e as “crianças idiotas”.

Com base nessa lógica, Pinel estruturou seu relatório de modo a descrever os comportamentos do menino (como suas funções orgânicas, capacidades físicas, seus hábitos cotidianos, sua inteligência, seus gestos e meios de comunicação, suas noções morais, seus interesses sexuais, entre outros aspectos) e compará-los com os comportamentos de outras crianças e adultos afetados por lesões intelectuais.

A partir desse procedimento, Pinel traçou uma linha classificatória de normalidade. Alguns dos pacientes com lesões intelectuais foram colocados em um estágio de desenvolvimento superior ao do menino, enquanto outros foram colocados em um estágio de desenvolvimento inferior. Pode-se mesmo dizer que Pinel elabora uma espécie de *topografia do idiotismo*, na qual é possível traçar de antemão as possibilidades de avanço e de socialização de cada um dos pacientes.

Pinel situa o garoto selvagem em uma posição radical de anormalidade da qual era impossível retirá-lo. A educação, por exemplo, não seria capaz de promover seu desenvolvimento e garantir sua reabilitação social. E, muito provavelmente, segundo essa lógica, o garoto selvagem fora abandonado nas florestas de Aveyron justamente por ser incapaz de viver em sociedade.

Isso não significava que o garoto não deveria ser governado, mas apenas que a instituição que deveria exercer esse governo não era a escola, mas o hospício. Para Pinel, o único tratamento aceitável para o garoto era submetê-lo ao mesmo que os demais “pacientes idiotas”.²⁴⁵

²⁴⁵ Lane, Harlan, *op. cit.*, p. 186.

Nesse sentido, é importante destacar que, como explicou Michel Foucault, nas primeiras décadas do século XIX, ocorreu uma importante mutação na maneira de se pensar o idiotismo e o seu tratamento. Até esse momento, o idiotismo era pensado como algo que não se distinguia de outras formas de loucura e o próprio Pinel classificava o idiotismo como uma das formas de alienação mental em seu Tratado médico-filosófico.²⁴⁶

Dessa forma, para Pinel e outros psiquiatras, que pensavam o idiotismo segundo uma modalidade de loucura, a única maneira de tratá-lo seria impor uma “ordem, no sentido simples de uma regulação perpétua e permanente dos tempos, das atividades, dos gestos; uma ordem que rodeia os corpos, os penetra, os trabalha, que se aplica a sua superfície mas também se imprime até os nervos e no que o outro chamada de ‘fibras brandas do cérebro’”.²⁴⁷

Assim, o que Pinel entendia ser necessário era o estabelecimento de uma ordem disciplinar plena, capaz de estabelecer uma relação de força que possibilitaria o enfrentamento entre o médico e o paciente (o idiota) de modo a produzir uma verdade que faria o próprio paciente reconhecer, em si mesmo, a condição de sua enfermidade e a diferença existente entre ele e as pessoas ditas normais.²⁴⁸

Porém, nesse momento também começava a surgir uma nova concepção de idiotismo, a qual foi central para o desenvolvimento do que poderíamos chamar de mecanismos psiquiátricos de governo da infância.²⁴⁹ Essa nova concepção separava o idiotismo da loucura e o colocava como um problema de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança.

Longe da condição de louco, a criança idiota seria uma que não desenvolveu suficientemente suas faculdades intelectuais, por isso ela passaria a ser associada com a figura da “criança atrasada”. Isso provocou uma mudança

²⁴⁶ FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**, op. cit., p. 12.

²⁴⁷ **Ibid.**, p. 15.

²⁴⁸ **Ibid.**, p. 20.

²⁴⁹ “Eu diria então – é essa hipótese que quero considerar – que a psiquiatrização da criança, por mais paradoxal que seja, não passou pela criança louca ou pela loucura da infância, pela relação constitutiva entre a loucura e a infância. Parece-me que a psiquiatrização da criança passou por outro personagem: a criança imbecil, a criança idiota, a que logo será chamada de criança retardada, isto é, uma criança que se tomou o cuidado de dizer, desde o início, desde os trinta primeiros anos do século XIX, de especificar bem que não era louca. Foi por intermédio da criança não-louca que se fez a psiquiatrização da criança e, a partir daí, que se produziu essa generalização do poder psiquiátrico”. **Ibid.**, p. 257.

importante na maneira como se deveria governar essa criança. Esta não deveria mais se diferenciar “em sua natureza da atenção dada a qualquer criança; vale dizer que a única maneira de curar a um idiota ou um atrasado é impor sem mais a educação mesma, eventualmente por suposto, com algumas variações, especificação de método; não se deve fazer outra coisa, entretanto, quem impõe o esquema educativo. A terapêutica do idiotismo será a pedagogia mesmo, uma pedagogia mais radical que irá buscar mais distante, que retornará a momentos mais arcaicos, mas que seguirá sendo uma pedagogia”.²⁵⁰

Isso vai se constituir em um dos elementos centrais para a organização disso que chamamos de educação especial, na medida em que diversos grupos de indivíduos (os surdos, inclusive) passaram a ser vistos não mais como indivíduos que não poderiam ser escolarizados, mas que apresentavam condições fisiológicas e intelectuais que o manteriam em uma condição de atraso diante das crianças normais. Assim, para remediar esse atraso, foi se constituindo um grande conjunto de saberes e práticas que permitia a constituição de mecanismos de governos modulados de acordo com as necessidades próprias de cada grupo de criança “especial”. Essa modulação implica tanto em adaptações curriculares, quanto em reorganização do tempo necessário para a conclusão de cada etapa da escolarização. Além disso, esse tipo de mecanismo tornou possível a constituição de mecanismos que poderiam promover o reforço dos meios educacionais aos quais estas crianças estavam submetidas.²⁵¹

No rastro dessas ideias, não seria um equívoco afirmar que Itard, o segundo médico que examinou o garoto selvagem após sua chegada em Paris, o enxergou a partir dessa concepção que se afastava de forma bastante radical daquilo que fora proposto por Pinel. Dito de outro modo, Itard defendia a educabilidade pedagógica do garoto.

²⁵⁰ **ibid.**, p. 265.

²⁵¹ Uma das formas mais contemporâneas desse mecanismo é o chamado “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), formado por profissionais que atendem alunos com necessidades educacionais específicas no contraturno escolar. Em última instância, a lógica do AEE reconhece, no mesmo movimento, a impossibilidade de governar plenamente por meio da ação escolar determinadas crianças, mas também a necessidade de se intensificar e individualizar ao máximo esse governo. Por isso, não é gratuito que muitos documentos e orientações sobre a educação de pessoas surdas, publicadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, tenham dado ênfase na importância desse recurso, já que ele é um mecanismo essencial para possibilitar esse governo dos (in)governáveis.

Itard nasceu em 24 de abril de 1774 na cidade de Oraison, na região francesa da Provença. Fez seus estudos iniciais no interior da França, mas durante a década de 1790, acabou se envolvendo nas guerras revolucionárias deste país. Porém, como sua família tinha grande influência política no interior, Itard escapou de se tornar um soldado e conseguiu um cargo de cirurgião de terceira classe, mesmo sem ter qualquer formação médica.

Por conta disso, ele começou a frequentar cursos de anatomia e patologia e acabou conseguindo a formação mínima necessária para ocupar um cargo em um hospital militar de Val-de-Grâce na cidade de Paris, em 1796. Esse hospital ficava muito próximo do Instituto de Paris. Na capital, ele deu continuidade a seus estudos médicos e se tornou aluno de Pinel.²⁵²

Em 1800, após uma emergência médica no instituto, Itard foi chamado para prestar socorros a um surdo que precisava ser operado. Isso marcou o início de uma amizade entre o jovem médico e o diretor da instituição, o abade Sicard. Tal relação acabou possibilitando a instalação definitiva de Itard como médico oficial do Instituto em 31 de dezembro de 1800.

Como o garoto selvagem foi enviado para o Instituto de Paris, Itard acabou sendo escolhido para examiná-lo ao lado de seu antigo professor. Longe de conceber o garoto como um indivíduo inserido na longa série de alienados mentais, Itard defendeu que o menino se encontrava em um estágio atrasado de desenvolvimento e que seria necessário educá-lo de modo a superar esse atraso.

Para isso, Itard elaborou um verdadeiro método de trabalho pedagógico a partir de um diagnóstico que enxergava a origem de todos os problemas de desenvolvimento do garoto em sua existência isolada na natureza. Essa experiência teria causado uma lacuna decisiva no desenvolvimento da capacidade linguística do garoto e isso teria provocado a paralisação global do desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais e intelectuais.

Essa tese está em profunda consonância com as ideias de uma das mais importantes referências teóricas na formação de Itard, o filósofo do século XVIII Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780). Por essa razão, para entender a

²⁵² ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité.** Paris: Félix Alcan, 1894, p. XI-XIII.

maneira como Itard colocou o problema do garoto selvagem e como ele desenvolveu um método pedagógico que pretendia devolvê-lo à normalidade civilizada, é necessário um breve intercurso nas ideias propostas por Condillac para explicar o desenvolvimento das capacidades humanas.

3.2 Condillac e Itard

Condillac é uma peça chave na formação daquilo que Michel Foucault chamou de *episteme clássica*. Isso porque a filosofia de Condillac elaborou “uma demonstração geral mostrando que todo conhecimento tem por princípio uma ligação de signos e que o conhecimento humano se explica pela disposição de uma classe particular de signos, os signos instituídos”.²⁵³ Dessa forma, para Condillac, todo o pensamento humano estava organizado a partir do signo e somente poderia produzir um conhecimento válido sobre o mundo a partir desse sistema de signos. Foi essa reflexão sobre o signo que constituiu o pilar central da lógica interna dessa episteme.

O signo, para Condillac, não era uma mera forma de expressão de um pensamento, mas tinha como “propriedade fundamental (...) a representação: a relação do significante com o significado é a ligação estabelecida entre a ideia de uma coisa e a ideia de outra. O conteúdo do elemento significante, elemento que por si só não é signo, é aquilo que ele representa, e esse significado se situa no interior da representação do signo. Para que haja signo, uma ideia deve representar outra e, ao mesmo tempo, nela deve estar representada essa representação”.²⁵⁴

É esse sistema de “representação reduplicada” que era visto, no interior da episteme clássica, como o elemento central para a produção de ideias, na medida em que “uma ideia pode ser signo de outra não somente porque entre elas se pode

²⁵³ BERTRAND, Aliênor. “Deux définitions du langage d'action, ou deux théories de l'esprit?” In: _____ (org.) **Condillac, philosophe du langage?**. Lyon: ENE Éditions, 2016, arquivo digital sem paginação.

²⁵⁴ MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, arquivo digital sem paginação.

estabelecer um liame de representação, mas porque esta representação pode sempre se representar no interior da ideia que ela representa”.²⁵⁵

A base desse sistema de signos eram as sensações. De acordo com Condillac, “as sensações e as operações da alma são então o material de todos nossos conhecimentos: materiais que a reflexão executa procurando por combinações as relações que elas possuem”.²⁵⁶ É a partir das sensações produzidas pelos sentidos humanos que, segundo o filósofo francês, se organiza o sistema de signos que estrutura a linguagem e o pensamento.

Por isso, Condillac entendia que no processo de formação do pensamento ocorria um movimento que partia das sensações mais imediatas, como as percepções dos sentidos, passando por operações mais complexas da mente, como a consciência, a memória, a atenção, até atingir os níveis mais complexos de organização das sensações recebidas, como a reflexão. E o mais importante: esse movimento só seria possível graças ao papel desempenhado pelos signos na organização dos atos da mente.²⁵⁷

É por isso que Condillac defendia que “o bom senso, o espírito, a razão e seus contrários nascem igualmente de um mesmo princípio, que é a ligação de ideias umas com as outras; que, voltando ainda mais alto, é possível ver que essa ligação é produzida pelo uso de signos; e que por consequência os progressos do espírito humano dependem inteiramente da habilidade com a qual nós nos servimos da linguagem”.²⁵⁸

Dessa forma, fica bastante evidente a centralidade que a experiência da linguagem (o uso do conjunto de signos que colocava em funcionamento todo o complexo sistema de representação) tinha para a organização do pensamento e para o desenvolvimento das capacidades humanas na perspectiva de Condillac. Esse é o primeiro aspecto que se deve reter para entender o impacto dessas ideias nas concepções pedagógicas de Itard com relação às possibilidades de educar o menino selvagem.

²⁵⁵ FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 79.

²⁵⁶ CONDILLAC, Étienne de. **Essai sur l'origine des connaissances humaines**. Genebra: Slatkine Reprints, 1970, p. 03-04.

²⁵⁷ ADELL, Edna Amaral de Andrade. **A linguagem e os signos nas teorias do conhecimento no século das luzes**. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2016, p. 28.

²⁵⁸ CONDILLAC, Étienne de. **Essai, op. cit.**, p. 152-153.

Condillac entendia que a privação da linguagem provocaria também um entrave ao desenvolvimento da inteligência do indivíduo. Como ele afirmava, “os materiais são os mesmos em todos os homens [as sensações], mas a habilidade de se utilizar os signos varia; e daí a desigualdade que se encontra entre os homens”.²⁵⁹

Assim, seguindo a premissa sensualista, Condillac pôde afirmar que todo o pensamento teria origem naquilo que é proporcionado pelas sensações humanas, porém, para a produção de ideias cada vez mais complexas, seria essencial que a inteligência humana promovesse a ligação das ideias simples e isso só ocorreria por intermédio dos signos. Sem eles, as ideias não se combinariam e não permitiriam a formação de pensamentos complexos.

Como explica Condillac,

recuse a um espírito superior o uso de caracteres [escritos]: quanto conhecimento lhe seria interdito, os quais um espírito medíocre alcançaria facilmente! Remova-lhe ainda o uso da fala: o destino dos mudos lhes mostra os limites estreitos aos quais ele se encontra enclausurado. Finalmente, remova-lhe o uso de **todo tipo de signos de modo que ele não saiba fazer uso mesmo do menor dos gestos para exprimir os pensamentos mais simples, você terá um imbecil.**²⁶⁰

Há, portanto, uma espécie de escala na potencialidade expressiva dos signos, sendo a escrita a forma mais elaborada, seguida pela fala e encerrada pelos gestos. Cada um desses patamares abriria caminho para a conquista de determinadas formas de pensamento. Enquanto aquele que não dispõe da fala (e somente gesticula) se encontra em uma posição melhor que o completo imbecil, ele se encontra sensivelmente mais limitado que aqueles que podem se expressar por meio da fala articulada. Esse é o segundo ponto que merece destaque para se compreender a maneira como Itard foi buscar na obra de Condillac uma base para a educação do menino selvagem.

Antes de seguir adiante, é importante ressaltar que Condillac utilizou um surdo-mudo como exemplo decisivo para explorar o efeito que a ausência da

²⁵⁹ **ibid.**, p. 137 (PARTE 1 seção quatro, capítulo 1, parágrafo 11)

²⁶⁰ **ibid.**, p. 138. (grifo meu)

linguagem teria na estruturação do pensamento. É o caso do surdo de Chartres, que ganhou algum destaque no pensamento filosófico e médico do século XVIII. Segundo os relatos do caso, tratava-se de um jovem que nasceu surdo e que, por isso, viveu impossibilitado de se comunicar com outros seres humanos até por volta dos vinte e três anos. Porém, nessa idade, ocorreu uma súbita mudança em sua saúde e ele recuperou a audição subitamente.

Após três ou quatro meses sem dizer nenhuma palavra, apenas repetindo o que escutava, ele aprendeu a falar e pôde ser questionado por teólogos. Então, descobriu-se que, até aquele momento, ele não tinha nenhuma ideia sobre a natureza ou a existência de Deus ou de outros elementos da vida espiritual, como a existência da alma, ou moral, como as leis, regras e costumes próprios da comunidade humana. Por isso, Condillac afirmou que ele “levava uma vida puramente animal, toda ocupada com os objetos sensíveis e presentes, e do pouco de ideias que ele recebia pelos olhos”.²⁶¹

Nesse caso, pode-se dizer que Condillac operou uma inversão na maneira como, por exemplo, Descartes concebeu a questão da surdez e a linguagem, tema analisado no primeiro capítulo. Vale lembrar que, enquanto Descartes afirmava que todo ser humano era capaz de usar a razão para pensar, inclusive ter o conhecimento de Deus, Condillac afirma o contrário: não temos ideias inatas, tampouco uma potência racional que é compartilhada por todos os seres humanos. O pensamento deixou de ser uma propriedade da alma humana (um atributo universal) e se transformou em um desdobramento do uso da linguagem (portanto, algo que não é universalmente compartilhado, mas que se configura em uma produção humana).²⁶²

²⁶¹ **Ibid.**, p. 140 (parte 1, seção quatro, capítulo 2, parágrafo 13).

²⁶² Se existe uma tese da qual grande parte da discussão sobre educação e surdez é tributária até o presente é justamente essa. Um pressuposto muito presente no campo dos Estudos Surdos, por exemplo, é a de que a linguagem desempenha um papel central na organização da experiência humana e que, por isso, é fundamental que as pessoas surdas tenham acesso o mais rápido possível às línguas de sinais, especialmente no âmbito escolar. Assim, ao mesmo tempo em que esse tipo de pressuposto reconhece a importância da escolarização bilíngue (no sentido de que a língua primeira para a instrução dos surdos é a língua de sinais, enquanto a língua portuguesa é ensinada apenas em sua modalidade escrita), este pressuposto também reafirma a necessidade constante de escolarizar o sujeito surdo para que possa desenvolver seu pensamento. Por essa razão, pensar a gênese dessa perspectiva pode ajudar a evidenciar a maneira pela qual nenhum pressuposto deixa de funcionar como elemento que permite a operacionalização de práticas de governo. A pergunta que se deve fazer sempre, portanto, é o que estamos fazendo quando governamos o outro segundo tal ou qual lógica.

É por essa razão que Descartes usou a figura do surdo para defender que mesmo alguém completamente privado da experiência da linguagem poderia formar a ideia de Deus pelo uso exclusivo da razão humana. Essa hipótese foi refutada por Condillac, que passou a defender que não é a razão que organiza o pensamento, mas a linguagem. Essa inversão na relação entre pensamento e linguagem é essencial para se entender a lógica oralista que se organizou durante todo o século XIX, na medida em que atribuiu um valor epistemológico muito forte para a tese de que o surdo é incapaz de pensar até ser introduzido no universo da linguagem, que se circunscrevia às experiências do francês falado ou em sua modalidade escrita.²⁶³

Para compreender melhor o impacto dessa operação é necessário lembrar que Condillac defendia que existiam três formas distintas de signos: os acidentais, os naturais e os institucionais ou artificiais.²⁶⁴ Os signos acidentais seriam aqueles produzidos a partir de conexões fortuitas de ideias e não nos interessa tanto aqui. O essencial é a oposição que ele estabeleceu entre os signos naturais e os institucionais. Vejamos como isso ocorre.

Os signos naturais, também chamados de linguagem de ação, seriam as primeiras operações da mente humana ordenadas por signos e nasceriam “de alguns movimentos, de alguns gestos ou de algumas ações, dos quais a expressão é ainda mais sensível”.²⁶⁵ Assim, quando um indivíduo lança um grito de medo diante de uma ameaça e outros indivíduos escutam o grito e prestam atenção na mesma ameaça, tem início o processo de transformação do grito puramente animal em um signo natural que expressa os sentimentos de medo e de ameaça. E o mais

²⁶³ É evidente que a tese condillaciana sobre a centralidade da linguagem poderia ser utilizada como forma de defender a necessidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais, na medida em que esta seria a língua materna das pessoas surdas. Nesse sentido, pode-se dizer que essa tese poderia ser tanto mobilizada para a legitimação de propostas de escolarização (e governo) a partir de experiências centradas no exercício de técnicas articulatórias, quanto em seu inverso. Essa tensão abriu caminho para o jogo de condutas e contracondutas que é próprio da dinâmica histórica e muitos indivíduos surdos ou pessoas que articulavam suas ações com as demandas da comunidade surda vão explorar essa hipótese para defender a expansão da escolarização por meio das línguas de sinais. Ainda assim, a articulação de estratégias e táticas de governo acabou resultando na vitória dessa leitura oralizante da tese formulada por Condillac e outros pensadores do período. Porém, é importante destacar que, apesar da existência de perspectivas distintas, há um ponto em comum na maneira como as teses condillacianas foram apropriadas: elas funcionaram de modo a promover a crescente expansão da escolarização e seus mecanismos de governo das subjetividades. Nesse sentido, pode ser vista como um saber central para o fortalecimento do dispositivo escolar como elemento de governamentalização das sociedades ocidentais.

²⁶⁴ ADELL, *op. cit.*, p. 42.

²⁶⁵ CONDILLAC, Étienne de. *Essai, op. cit.*, p. 195 (parte 2, seção 1, capítulo 1, parágrafo 2).

importante, esse signo permite o compartilhamento desses sentimentos com outros indivíduos.

Aos poucos, esses signos naturais se diversificaram e possibilitaram a “ampliação das operações da alma, e a seu turno estas, sendo mais exercitadas, aperfeiçoaram os signos e tornaram seu uso mais familiar”.²⁶⁶ Isso significa que os signos naturais, ainda associados com as necessidades puramente animais dos seres humanos, promoveram o início do aperfeiçoamento das capacidades intelectuais desses indivíduos. E isso possibilitou o melhoramento dos signos disponíveis para a organização e o aprimoramento do pensamento humano.

Nesse movimento, um elemento essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos signos é aquilo que Condillac chamou de comércio humano, ou seja, as trocas comunicativas estabelecidas entre diferentes indivíduos. Os signos naturais se aperfeiçoariam quando grupos de pessoas passassem a decidir voluntariamente que este ou aquele som representaria esta ou aquela ideia.²⁶⁷ Por isso, pode-se dizer que a linguagem de ação seria uma protolinguagem,²⁶⁸ mas esta ainda não seria capaz de promover o pleno uso do raciocínio complexo.

Como explica Condillac, o surdo de Chartres era incapaz de formar as ideias abstratas de Deus por estar limitado exclusivamente ao âmbito da linguagem de ação, já que assim “não teve a ocasião de ligar suas ideias aos signos arbitrários”, o que impede o desenvolvimento da memória e o controle da imaginação, tornando-o “incapaz de reflexão”.²⁶⁹

E vale enfatizar, Condillac insistiu bastante na dimensão articulada dos signos institucionais. Estes não poderiam ser expressos por meio de gestos ou movimentos, mas necessariamente pela fala. E mais do que isso, a “linguagem de ação foi um grande obstáculo a ser superado”²⁷⁰ para a constituição dessa forma mais elaborada de signo. Nesse caso, esse aspecto é o terceiro ponto que precisa ser destacado para se compreender o método de Itard: a linguagem de ação não basta para a organização do pensamento, é necessário promover a articulação da fala.

²⁶⁶ **Ibid.**, p. 197 (parte 2, seção 1, capítulo 1, parágrafo 4).

²⁶⁷ ADELL, **op. cit.**, p. 44.

²⁶⁸ **Ibid.**, p. 45.

²⁶⁹ CONDILLAC, Étienne de. **Essai, op. cit.**, p. 146 (parte 1, seção 4, capítulo 2, parágrafo 13)

²⁷⁰ **Ibid.**, p. 199 (parte 2, seção 1, capítulo 1, parágrafo 7)

Dessa forma, na perspectiva condillaciana, os signos de instituição são necessários para que os indivíduos “passem de pensamentos acidentais para pensamentos voluntários e controlados. O uso do signo de instituição torna possível que as atividades da imaginação, da memória, da reflexão, da comparação, da análise e da síntese passem a depender do próprio indivíduo e ele passa a ser dono delas podendo conduzi-las de acordo com sua vontade”.²⁷¹

Por isso, como explica R. Ehram, com Condillac, “a função dos signos não é mais somente a expressão e a comunicação, ela consiste em tornar possível a maior parte das operações da alma anteriormente apresentadas como puro pensamento. Mais do que nunca, teorizar sobre as capacidades intelectuais dos surdos constitui para a filosofia da linguagem uma questão capital”.²⁷²

É por essa razão que a teoria de Condillac sobre a linguagem teve um papel muito importante nos debates ocorridos em torno da educação dos surdos a partir do século XIX, já que ela provocou um deslocamento na maneira como se pensava a inteligência humana. Esta deixou de ser vista apenas como uma potencialidade da alma e passou a ser entendida como o resultado da criação humana em comunidade. E a própria ideia de *signo de instituição* abriu caminho para todo tipo de discussão sobre as vantagens e desvantagens das diferentes manifestações do signo, inclusive com a possibilidade de desvalorizar, ou não, os signos não verbais.

Nesse caso, vale destacar que Condillac não se aprofundou efetivamente na natureza do signo, traçando apenas considerações genéricas sobre a importância da articulação da voz para a produção dos signos de instituição (e, como veremos em seguida, mesmo essa ideia foi revista por Condillac posteriormente). Porém, filósofos posteriores deram continuidade a essa reflexão elaborando argumentos filosóficos para associar à linguagem articulada a exclusiva prerrogativa de instrumento para o desenvolvimento do pensamento humano. É assim, por exemplo, que a partir da reflexão kantiana “se produz a primeira tentativa de pensar os efeitos cognitivos especiais do suporte semiótico oral”.²⁷³

²⁷¹ ADELL, *op. cit.*, p. 47.

²⁷² EHRSAM, Raphaël. “Représentation des sourds et muets et fonctions de la parole de Descartes à Kant”. In: *Archives de Philosophie*. 2012/4 (Tome 75), p. 643-667, p. 656.

²⁷³ *Ibid.*, p. 662.

De forma bastante sumária, pode-se dizer que Kant defendeu que os gestos tinham uma função de semelhança ou analogia com as coisas²⁷⁴ e, por isso, impossibilitavam o pensamento conceitual que visa a generalização e normatividade. Para Kant, a fala seria essencialmente um signo arbitrário e isso é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Por isso, o filósofo alemão defendeu que os surdos estariam “condenados a permanecer ‘sem língua’” e que os gestos jamais “se constituíram em uma autêntica língua”.²⁷⁵

Vale destacar que Kant não formulou essa tese por conta de desconhecimento das técnicas de ensino de surdos, mas pelo fato de que seu pensamento ter radicalizado as bases da representação que organizou a episteme clássica. Por conta disso, ele enxergou o gesto como um signo incapaz de promover a representação da representação, portanto que não permitia o desenvolvimento de uma linguagem. Pode-se dizer que ele promove uma espécie de esvaziamento ontológico da natureza do signo gestual, abrindo caminho para estruturar toda uma série de discursos e pensamentos que se produziram a partir do século XIX e que submeteram a língua de sinais a uma posição de inferioridade diante das demais línguas.

Dessa maneira, pode-se dizer que entre Condillac e Kant há um movimento que possibilita a gênese epistemológica do pensamento oralista, dando uma formulação filosófica e um valor de verdade aquelas experiências que vinham sendo realizadas até então, como visto no capítulo anterior. E o mais importante: esse movimento legitima e fortalece a produção de práticas e saberes voltados para a educação de pessoas surdas. Nesse caso, Itard seria uma peça chave para a compreensão desse movimento, já que ele recuperou teses condillacianas para estruturar uma ação voltada para a oralização do menino selvagem em primeiro lugar, mas posteriormente também de alunos surdos.

Antes de finalizar essa discussão, é importante ressaltar que o próprio Condillac revisou parcialmente sua tese sobre a linguagem de ação após conhecer o trabalho do abade de l'Épée. Pode-se dizer que esse encontro teve um efeito de acontecimento na maneira mesma que o filósofo pensou o tema da linguagem de

²⁷⁴ Vale lembrar que o abade de l'Épée tinha uma concepção muito parecida sobre os signos manuais, porém defendia teses distintas a partir dessa premissa.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 663-664.

ação e, em alguma medida, veremos um movimento semelhante no próprio pensamento de Itard.

Em sua “Gramática”²⁷⁶, mas também em outras obras, o filósofo francês retomou a questão da linguagem da ação e afirmou que “os gestos, os movimentos do rosto e os acentos inarticulados” são “os primeiros meios que os homens têm para se comunicar seus pensamentos”. Isso que formaria a linguagem de ação, uma forma de comunicação que utilizasse os gestos do corpo inteiro para exprimir “as impressões que passam até a alma”. Por isso, ele afirmou que “todos os sentimentos da alma podem ser expressos pelas atitudes do corpo”.²⁷⁷

Além dos movimentos do corpo, a linguagem da ação conta também com gritos naturais, que podem expressar afecções da alma e comunicar ideias entre os homens. Por essa razão, Condillac chamou esses gritos de sons inarticulados, já que “eles se formam na bochecha, sem serem atingidos pela língua ou pelo lábio”. Porém, esses sons inarticulados são expressões imperfeitas das afecções da alma, não podendo apresentar corretamente as causas, objetos ou modificações que provocaram tais afecções.²⁷⁸

Aos poucos, os homens podem se utilizar dos meios que a natureza lhes concedeu para elaborar seus próprios signos. É assim que surge, ainda no interior da linguagem de ação, os primeiros signos que Condillac chamou de “signos artificiais”. É isso que torna possível a expressão de “todos os nossos pensamentos com gestos, como nós os exprimimos com palavras”.²⁷⁹

Os signos artificiais se distinguem dos signos naturais pelo fato daqueles não serem escolhidos por decorrência da disposição natural dos órgãos dos seres vivos, mas fundados em princípios racionais e orientados pelo uso das disposições analógicas da mente humana, por isso não seriam propriamente signos arbitrários ou escolhidos por mero acaso.²⁸⁰ Novamente, há no pensamento de Condillac uma preocupação constante em restituir a linguagem a um sistema de representação mais amplo e que possui uma coerência interna que lhe é própria.

²⁷⁶ CONDILLAC, Étienne Bonnot de. **Oeuvres complètes de Condillac, revues, corrigées par l’auteur et imprimées sur ses manuscrits autographes. Volume 8. Grammaire.** Paris: DUFART, 1803.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 06-07.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 08.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 10.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 11-12.

O que é importante de se destacar é que a partir dessa distinção entre signos naturais, sons inarticulados e signos artificiais, Condillac pôde afirmar que “podemos distinguir duas linguagens de ação: uma natural, na qual os signos são dados pela conformação dos órgãos; e a outra artificial, na qual os signos são dados por analogia. Aquela é necessariamente muito limitada; esta pode ser bastante ampla para exprimir todas as concepções do espírito humano”.²⁸¹

O que está em jogo, portanto, é uma tese que situa a linguagem de ação, a partir do momento no qual ela passa a contar com signos artificiais, dentro do campo propriamente da linguagem, já que ela viabilizaria a constituição das relações reversíveis e analisáveis dos signos e das representações. E o grande exemplo disso, segundo Condillac, foi o trabalho do abade de l'Épée, o qual “fez da linguagem de ação uma arte metódica simples e fácil com a qual ele pode dar a seus alunos ideias de todas as espécies”²⁸². Nesse caso, o filósofo faz referência direta aos sinais metódicos criados pelo religioso e utilizados no processo de escolarização de pessoas surdas no final do século XVIII.

Dessa forma, Condillac operou uma importante redefinição conceitual da linguagem de ação diante dos resultados alcançados por l'Épée, inclusive afirmando que os sinais metódicos tinham “vantagens sobre os sons articulados de nossos governantes e preceptores”.²⁸³ A linguagem de ação deixou de ser vista apenas como uma expressão natural e pôde também ser alçada à posição de um sistema criado em torno de signos artificiais, como as línguas articuladas. Ainda

²⁸¹ **Ibid.**, p. 12-13. Nesse sentido, Foucault, ao rever as obras de Condillac e Destutt de Tracy, explica que, para ambos, “Vê-se que a linguagem de ação religa bem, mediante uma gênese, a linguagem à natureza. Mais, porém, para dela separá-la que para aí a enraizar. Para marcar sua diferença indelével para com o grito e fundar o que constitui seu artifício. Enquanto for simples prolongamento do corpo, a ação não tem nenhum poder para falar: não é linguagem. Torna-se linguagem, mas ao cabo de operações definidas e complexas: notação de uma analogia de relações (o grito do outro é em relação àquilo que ele experimenta — a incógnita — o que o meu é em relação ao meu apetite ou ao meu susto); inversão do tempo e uso voluntário do signo antes da representação que ele designa (antes de experimentar uma sensação de fome bastante forte para me fazer gritar, emito o grito que lhe é associado); enfim, propósito de fazer nascer no outro a representação correspondente ao grito ou ao gesto (mas com a particularidade de que, emitindo um grito, não faço nascer nem pretendo fazer nascer a sensação da fome, mas a representação da relação entre esse signo e meu próprio desejo de comer). A linguagem só é possível com base nessa imbricação. Não repousa sobre um movimento natural de compreensão ou de expressão, mas sobre as relações reversíveis e analisáveis dos signos e das representações. Não há linguagem quando a representação se exterioriza, mas sim, quando de uma forma combinada, ela destaca de si um signo e se faz por ele representar.” FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas, op. cit.**, p. 146-147.

²⁸² CONDILLAC, Étienne Bonnot de. **Oeuvres complètes de Condillac, revues, corrigées par l'auteur et imprimées sur ses manuscrits autographes. Volume 8. Grammaire, op. cit.**, p. 13.

²⁸³ **Ibid.**, p. 13.

assim, é importante lembrar que o que Condillac conheceu como linguagem de ação não era um sistema de língua de sinais, mas um meio de se produzir um francês sinalizado que l'Épée criara.

Esse movimento que encontramos na obra de Condillac não é um desdobramento apenas dos pressupostos conceituais de seu pensamento, mas uma decorrência da maneira como se organizou o campo epistemológico em torno do signo natural e da gestualidade humana como meio de comunicação no fim da Idade Clássica. O que está em jogo é a possibilidade de os gestos desempenharem um papel análogo ao da fala para a expressão de ideias, por isso cria-se um jogo entre gesto e fala no qual há sempre o risco de posicionar o primeiro em uma posição inferior à segunda.

Ainda que, em determinados momentos, o gesto possa ser colocado em posição equivalente ou mesmo superior, há uma dificuldade de pensá-lo em sua própria autonomia. O gesto aparece como uma reduplicação da fala, seja ela melhor, pior ou semelhante, mas nunca possuidor de uma potência própria para a expressão de ideias e a comunicação humana. Como veremos, esse jogo entre fala e gesto vai ser continuamente atualizado, ameaçando constantemente o esvaziamento ontológico do próprio gesto como uma expressão daquilo que é próprio ao ser humano. Nesse caso, Itard pode ser visto como um exemplo claro disso, na medida em que ele contribuiu de forma decisiva para a estruturação de um saber médico-articulatório na França do início do século XIX.

Harlan Lane explica que a influência de Condillac foi dupla no trabalho que Itard desenvolveu com o menino selvagem de Aveyron. Em primeiro lugar, ele forneceu “a base teórica de seu diagnóstico e prognóstico” de que o problema central do menino não era um problema de idiotismo físico ou moral, mas o resultado de um longo isolamento social, o que impossibilitou seu desenvolvimento linguístico e, portanto, a orientação das capacidades de sua mente para o pensamento.

Em segundo lugar, ele forneceu os elementos necessários para que Itard desenvolvesse um método pedagógico, aquilo que Harlan Lane chamou de “tratamento médico-pedagógico” do garoto, que consistia em uma série de

exercícios e estímulos que possibilitassem o desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas do garoto, permitindo sua reintegração à sociedade.²⁸⁴

Nesse caso, é importante destacar que Itard tinha uma forte crença no papel da medicina para o desenvolvimento de um saber pedagógico mais rigoroso e preciso. Como ele próprio afirma,

é provável, com efeito, que se a educação física e moral das crianças se encontrasse esclarecida pelas luzes da medicina filosófica, sua marcha se tornaria mais segura e seus resultados mais felizes. (...) O homem moral, mais que o homem físico, tem suas idiosincrasias ou suas diferenças individuais; e pertence a medicina, mais que todas as outras ciências, de lhes estudar e de fazer servir a sua justa apreciação e a seu desenvolvimento todos os recursos de nossos conhecimentos fisiológicos. A medicina é considerada enobrecida em nossos dias pelo tratamento moral dos alienados mentais; ela pode adquirir ainda um novo brilho, esclarecendo a marcha do ensino.²⁸⁵

Dessa forma, o trabalho pedagógico de Itard era, sobretudo, uma espécie de saber aplicado ou prático da medicina e se orientava para agir diretamente sobre a materialidade imediata do corpo (a sensibilidade nervosa) com vistas a transformação dos aspectos intelectuais e morais do homem. Seguindo esse princípio, Itard iniciou seu trabalho com o menino selvagem²⁸⁶ ainda em 1801 e apresentou um primeiro relatório de suas iniciativas em agosto do mesmo ano.

Itard começou o seu relatório traçando uma descrição geral do estado do menino e apontando aquilo que ele entendia ser a causa do seu parco desenvolvimento intelectual: “é provável e praticamente provado que ele foi abandonado com a idade de quatro ou cinco anos, e que, se àquela época, ele já

²⁸⁴ LANE, Harlan. *L'enfant sauvage*, op. cit., p. 78.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 81-82.

²⁸⁶ É importante destacar que Itard passou a chamar o menino selvagem de Victor. Esse ato de nomeação pode ser visto como o primeiro movimento de uma série de experimentos voltados para a normalização do garoto selvagem pelo médico francês. Por essa razão, o simples ato de nomear pode ser entendido como a primeira expressão das relações de poder que foram colocadas em funcionamento visando a constituição de um projeto de subjetivação segundo uma lógica disciplinar e normalizada. É por isso que decidi não utilizar o nome Victor para me referir ao garoto selvagem. Para uma discussão, a partir de uma perspectiva psicanalítica, sobre a questão do nome e os jogos de poder instaurados por Itard, cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. “Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças”. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-117.

devia ter algumas ideias e algumas palavras como um começo de educação, tudo aquilo se perdeu de sua memória por conta de seu isolamento”.²⁸⁷

Para corrigir os efeitos desse isolamento, Itard dividiu seu trabalho em cinco campos distintos: 1. Inserir-lo na vida social; 2. Despertar sua sensibilidade nervosa; 3. Ampliar a esfera do alcance de suas ideias; 4. Ensiná-lo a usar a fala; 5. Estimular o uso de objetos que atendam suas necessidades físicas como forma de instruí-lo. Um elemento central para a realização de todos esses objetivos era aquilo que Itard chamou de tratamento mais humano para o menino selvagem. Em vez de enviá-lo para um hospício, conforme defendido por Pinel, ele preferiu educá-lo em sua propriedade, deixando-o aos cuidados diretos de Madame Guérin, quem aceitou “essa tarefa sofrível com toda a paciência de uma mãe e a inteligência de uma professora esclarecida”.²⁸⁸

Apoiado por essa espécie de cuidado materno, Itard pôde dar início aquilo que ele chamou de seu “plano de desenvolver por todos os meios possíveis, e de preparar o espírito para a atenção por meio da disposição dos sentidos para receber as impressões mais vivas”.²⁸⁹ Nesse caso, há uma preocupação em desenvolver os sentidos por meio de variadas técnicas, como banhos quentes, exposição ao frio e ao calor, cócegas, estímulo do paladar e do olfato, entre outras estratégias.

Com três meses desse programa geral de desenvolvimento sensível, Itard afirmou que o garoto passou por uma “excitação geral de todas as forças sensitivas”.²⁹⁰ Porém, esse desenvolvimento não foi uniforme. Enquanto o tato, o paladar e o olfato avançaram de forma mais acelerada, a visão e a audição não seguiram o mesmo ritmo. Para Itard, isso ocorreu pelo fato de que “tinham a necessidade de uma educação particular e mais longa” que os demais.²⁹¹

Por isso, pode-se dizer que o cerne da ação de Itard consistiu em explorar a educação desses sentidos, especialmente a audição. Segundo ele, existia uma diferença fundamental entre a capacidade de se perceber a afecção produzida por um barulho e aquela que era resultado do som articulado da voz. Enquanto a

²⁸⁷ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Rapports, op. cit.**, p. 11.

²⁸⁸ **Ibid.**, 13.

²⁸⁹ **Ibid.**, p. 17.

²⁹⁰ **Ibid.**, p. 20.

²⁹¹ **Ibid.**, p. 21.

primeira, demandava apenas um “grau de sensibilidade do nervo acústico”, a segunda exigiria uma “modificação especial dessa mesma sensibilidade”. Há uma clara divisão entre a capacidade natural de se ouvir barulhos e a constituição social da capacidade necessária para a identificação do som articulado da voz.²⁹²

Tal ideia, de clara inspiração condillaciana, se constituiu em um elemento central da iniciativa pedagógica de Itard e também dos mecanismos oralistas que se desenvolvem a partir dessa experiência, na medida em que ela legitima um exercício disciplinar constante sobre o corpo de modo a desenvolver a capacidade especial necessária para se entender o som de voz.

Por isso, ele comparou o som da voz com o de uma música, a qual nem todos os ouvidos são capazes de decifrar e apreciar. Vale destacar que, quando Itard fala da necessidade de se estimular esse desenvolvimento auditivo, ele não está pensando apenas no menino selvagem, mas também nos alunos surdos que estudavam no Instituto de Paris e que poderiam ser beneficiados de um método educativo voltado para o desenvolvimento dessa capacidade de compreensão do som articulado da fala.²⁹³

Além das dificuldades de comunicação causadas pelo parco desenvolvimento da atenção sonora necessária para a compreensão da fala, Itard também acreditava que as dificuldades para compreensão da fala se transformavam em um grave impedimento para o desenvolvimento da articulação do garoto. Na medida em que ele não ouvia o som articulado, ele não utilizava seu sistema fonador, por isso os órgãos da fala não se desenvolviam normalmente e o garoto permanecia preso em uma situação de mutismo.

Dessa forma, há uma articulação importante entre o desenvolvimento da audição da fala e o desenvolvimento da fala ela mesma. Nesse ponto cruzado, Itard centrou suas atenções e propôs um rigoroso sistema disciplinar de exercícios para que o garoto se tornasse capaz de ouvir e falar.

A base desse sistema era o exercício da imitação, um elemento muito importante para Itard. Segundo ele, caso o menino fosse submetido a situações de “lei imperiosa da necessidade”, ele seria, então, obrigado a imitar as ações de

²⁹² **ibid.**, p. 28.

²⁹³ **ibid.**, p. 28-29.

outros indivíduos e, por meio disso, treinaria seu corpo de modo a torná-lo apto a escutar e falar.²⁹⁴

A ideia, portanto, era submetê-lo a situações de grande estresse, como recusar-lhe alimentos que ele apreciava bastante de modo a obrigá-lo a imitar a fala de Itard. O principal exemplo disso girou em torno do desejo do garoto por leite. Percebendo a maneira como esse alimento despertava os interesses físicos do garoto, Itard passou a utilizá-lo como uma forma de obrigá-lo a imitar o ato da fala, na expectativa de que a partir disso ele aprenderia a função comunicativa da linguagem e pudesse abandonar seu mutismo em direção à fala.

O problema é que o resultado acabou permanecendo muito aquém do esperado por Itard. Ele conseguiu efetivamente obrigar o garoto, após longas e exaustivas sequências de exercício, a imitar o som da palavra leite, mas não o fez da maneira esperada. Em vez de usar o som dessa palavra para pedir o alimento, ele o fez após ganhá-lo. Isso foi interpretado por Itard como um gesto de satisfação por ter atendido seu desejo e não como um pedido. A partir disso, o médico considerou que ele passou a utilizar o som da palavra leite como uma expressão de contentamento sempre que conseguia realizar seus desejos.²⁹⁵ E essa articulação desejo/gesto não era, na perspectiva condillaciana, suficiente para a caracterização de um signo artificial.

Ainda que o menino tenha encontrado dificuldades para associar o uso da fala com uma expressão simbólica, Itard entendeu que ele conseguiu dominar alguns rudimentos de comunicação não verbal para expressar seus desejos: sinais de que desejava passear, brincar ou se alimentar. Para o médico, isso significou que o garoto desenvolvera uma “linguagem com pantomimas”.²⁹⁶

²⁹⁴ A tese sobre imitação é claramente uma retomada das propostas de Condillac. Como explica, SILVA, Lourenço Fernandes Neto e, “Condillac empreende uma grande inversão no sistema de Buffon: este dizia que os animais mais limitados que nós, são obrigados a imitarem-se uns aos outros, enquanto o homem é capaz de se conduzir por si mesmo. Ao contrário, dirá o abade, são os homens os que imitam, e os animais apenas seguem suas próprias necessidades individuais. Como todos de uma mesma espécie são muito similares, suas experiências também o são, e daí que cada um aprenda por si mesmo tudo de novo, a cada geração. É a imitação que engendra, portanto, a História, e é graças a ela que um povo adquire um caráter compartilhado por todos, e que esses costumes progridem ao longo do tempo. Os homens, ao contrário dos animais, repassam para as próximas gerações o que foi feito nas passadas, de modo que as lições possam não ser esquecidas. Com efeito, as ideias se transmitem com as palavras”. **O animal em Condillac ou as reinvenções do humano**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH-USP, 2015, p. 121.

²⁹⁵ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Rapports, op. cit.**, p. 32-33.

²⁹⁶ **Ibid.**, p. 36

Para desenvolver a inteligência do menino selvagem, Itard utilizou o método de ensino elaborado por Sicard para trabalhar com crianças surdas, já que a audição do garoto era tão pouco desenvolvida que ele agia tal qual um surdo. Nesse caso, o procedimento deveria funcionar a partir de um sistema em duas etapas: primeiro, Itard desenhava na lousa os objetos e tentava estimular a associação entre o desenho e a coisa em si mesma.²⁹⁷

Apesar de alguns percalços, essa etapa foi apreendida pelo garoto; a segunda, um desdobramento da anterior, consistia na inclusão do nome do objeto na lousa. Em seguida, o desenho era apagado e o aluno deveria realizar uma nova associação, relacionando a palavra (ainda entendida apenas como o correlato de um desenho) com a coisa. Porém, essa etapa, segundo Itard, jamais foi plenamente dominada pelo menino selvagem.

Para manter a disciplina do menino, quando ele começou a se mostrar insatisfeito com a difícil rotina de exercícios, Itard utilizou uma estratégia que consistia em provocar grande terror no menino, de modo que ele reprimisse seus instintos mais rebeldes e parasse de lutar contra os exercícios. Para isso, ele passou a assustar o garoto com a possibilidade de jogá-lo de grande altura, o colocando de forma agressiva na janela da casa. Isso fez com que ele passasse a se comportar de forma mais dócil posteriormente.²⁹⁸

Outra estratégia utilizada por Itard foi imprimir em cartolinas grossas todas as letras do alfabeto e passar a exercitar o menino com essas letras. Após muitos esforços, ele teve sucesso em ordenar as letras de modo a produzir a palavra leite. Inclusive, utilizou isso para pedir o alimento na casa de um cidadão onde ele costumava se alimentar.²⁹⁹

Vale destacar que o primeiro relatório de Itard ilustra bem qual era a preocupação do médico com o trabalho que desenvolvia ao lado do menino selvagem. Mais do que um mero propósito educacional, o que preocupava Itard era ter a possibilidade de confrontar as doutrinas de metafísicos de seu tempo. Isso significa que, sobretudo, a preocupação de Itard era demonstrar, por meio de suas

²⁹⁷ **ibid.**, p. 38-39.

²⁹⁸ **ibid.**, p. 43-44.

²⁹⁹ **ibid.**, p. 45.

experiências com o menino selvagem, a origem e a formação das ideias e dos pensamentos nos seres humanos.

Nesse caso, o menino selvagem pode ser visto como uma espécie de laboratório humano no qual o cientista Itard poderia defender suas teses e refutar aquelas das quais discordava.³⁰⁰ É por essa razão que os experimentos com o menino selvagem marcaram um ponto de inflexão importante na lógica de organização de diversos saberes, como a medicina, a psiquiatria, a educação e a própria filosofia, na medida em que é por meio deles que Itard pôde produzir um saber positivo sobre a natureza mesma do ser humano e aquilo que definia e separava o humano do animal.

Por isso, em 1806, Itard elaborou um segundo relatório descrevendo suas experiências com o menino selvagem. O documento despertou grande interesse no governo francês, o qual ordenou a sua publicação pela Imprensa Imperial no ano seguinte. Ao mesmo tempo em que se constituiu em uma narrativa sobre o fracasso pedagógico de Itard, ele é também a reafirmação das teses apresentadas anteriormente, as quais seriam utilizadas no trabalho de Itard com alunos surdos no Instituto de Paris.

Nesse caso, Itard iniciou seu relatório descrevendo os exercícios que ele utilizou para estimular a audição do menino selvagem, visando com isso possibilitar o treino de sua percepção para identificar o som de palavras. E mesmo após exaustivos esforços, o menino só conseguia entender “algumas palavras de uma só sílaba, e distinguir sobretudo com muita precisão, entre as diferentes entonações da linguagem, aquelas que são a expressão de reprovação, de cólera, de tristeza, de desprezo, de amizade”.³⁰¹ De forma semelhante, o garoto aprendeu

³⁰⁰ Isso evidencia muito bem aquilo que CHAMAYOU, Grégórie afirmou sobre o espaço dos experimentos humanos no pensamento ocidental. A utilização de laboratórios humanos sempre representou uma tensão ética no ocidente, já que se questionava a legitimidade (ou não) de se realizar experimentos que afetariam a vida de outros seres humanos. Mas esse problema nunca inviabilizou a possibilidade de se usar a vida alheia para experimentos, o que se deu foi um deslocamento da pergunta "podemos experimentar sobre o homem?", para "sobre quais homens podemos experimentar?". Diante disso, mais do que uma proibição ética diante da experimentação, o que se deu foi que o "peso dos riscos da experimentação" se direcionassem para "certas categorias de sujeito", excluindo assim outros. Isso deu origem a um procedimento de exclusão biopolítica no qual determinados sujeitos se encontravam seguros e excluídos de qualquer tipo de experimentação, enquanto outros se tornavam os chamados "corpos vis", ou seja, aqueles que poderiam ser submetidos a qualquer tipo de violência, já que possibilitariam o avanço do conhecimento médico. Sobre o tema, cf. **op. cit.**, p. 12-15.

³⁰¹ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Rapports**, **op. cit.**, p. 66-67.

a escrever algumas palavras, mas o fazia de forma intuitiva, ou seja, sem compreender o significado e o sentido das mesmas. Na prática, isso significa que ele era capaz de copiar o desenho de algumas palavras treinadas por Itard.³⁰²

Por outro lado, o desenvolvimento das habilidades dos sentidos teve resultados considerados positivos. Com exceção da audição, os demais sentidos “saíram de seu longo hábito, se abrindo a novas percepções, e carregando para a alma de um jovem selvagem uma variedade de ideias até então desconhecidas. O problema, como reconhece Itard, é que tais ideias não se fixavam na mente do menino selvagem, sempre assumindo um caráter fugidio”.³⁰³

Itard descreveu também as tentativas feitas para desenvolver a inteligência do menino, bem como aquilo que ele chamou de faculdades imitativas. Após muitos esforços, Itard concluiu que o garoto poderia ser comparado com um surdo, ainda que “em uma posição bem inferior ainda do que essa classe de seres essencialmente observadores e imitadores”. Isso porque, mesmo com a capacidade de imitar diversas ações, o menino sempre permaneceu incapaz de utilizar seu sistema fonador para articular o som da voz.³⁰⁴

No final de seu relatório, Itard é obrigado a reconhecer que por causa da “nulidade quase absoluta do [desenvolvimento] dos órgãos da audição e da fala, a educação desse jovem homem é ainda e deve ser para sempre incompleta”. Além disso, “por conta de uma longa inação, as faculdades intelectuais se desenvolveram de uma maneira lenta e sofrível”.³⁰⁵

Dessa forma, Itard reconheceu um fracasso parcial em suas experiências com o menino selvagem. Isso, porém, não foi atribuído diretamente a problemas em seu método, mas na amplitude dos danos causados pelo distanciamento que o garoto enfrentou da vida civilizada. Por isso, ele retomou suas experiências com outras crianças. A diferença é que estas não eram selvagens, mas surdas. Entre 1805 e 1808, ele desenvolveu experiências para ensinar seis jovens surdos a falar, já que ele atribuiu a incapacidade de oralizar o menino selvagem um fator importante para explicar o fracasso de sua experiência.³⁰⁶

³⁰² **ibid.**, p. 68-69.

³⁰³ **ibid.**, p. 72.

³⁰⁴ **ibid.**, p. 91-92.

³⁰⁵ **ibid.**, p. 104-105.

³⁰⁶ LANE, Harlan. **L'enfant, op. cit.**, p. 186.

Isso porque o fracasso reforçou as convicções de Itard sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo. Nesse caso, Itard entendia que os indivíduos que nasciam surdos se encontravam desprovidos de formas de comunicação com a sociedade que os rodeavam. E tal fato tinha graves consequências para o desenvolvimento intelectual e moral dos surdos, já que “a surdez e o mutismo reunidos elevam entre o surdo e mudo e o mundo intelectual uma barreira dupla que impede, de um lado, suas ideias e suas sensações de vir até nós, e de outro, nossas ideias e nossas sensações de chegarem até ele”.

Para Itard, os surdos só poderiam receber ideias por meio da visão,

mas a sociedade e a natureza não são, para o surdo-mudo, nada além de um espetáculo no qual nenhuma voz lhes dá explicação; entre eles, as faculdades imitativas são as únicas cultivadas; é um ser que apresenta em seu exterior as maneiras de um homem civilizado; no interior, a barbárie e a ignorância de um selvagem: ainda esse último está acima dele se tiver uma língua falada, por mais limitada que ela possa ser.³⁰⁷

Itard ainda entendia que a situação do surdo se agravava ainda mais pelo fato de viver em sociedade, já que entendia que “as leis e as relações da sociedade são quase desconhecidas pelos surdos e mudos. Isolado da sociedade, o surdo não tem interesse nos assuntos da pátria, por isso ele se converte em uma espécie de apátrida”. E ele acreditava que mesmo que um surdo pudesse atingir as “altas regiões do mundo intelectual”, sua capacidade de entender “o mundo social” sempre seria muito limitada, criando-lhe dificuldades para resolver os problemas mais elementares da vida.³⁰⁸

Ao colocar o surdo abaixo dos homens selvagens e na condição de seres apátridas³⁰⁹, Itard opera um deslocamento que os coloca no limiar entre a natureza

³⁰⁷ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Dictionnaire des sciences médicales**. Paris: C. L. F. Panckoucke Éditeur, 1821, p. 211-212.

³⁰⁸ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition. Tome deuxième**. Paris: Librairie Médicale de Méquignon-marvis fils, 1842, p. 310-311 e 314.

³⁰⁹ É importante destacar que, ainda que pela via negativa, Itard tenha contribuído para o processo de criação da ideia de comunidade surda. Na medida em que ele defendia que os surdos eram seres apátridas, torna-se possível pensar a construção de um vínculo social que crie uma pátria própria aos surdos, uma nação ou comunidade surda. Essa ideia contribuiu para a construção de laços de sociabilidade muito importantes para a construção de contracondutas surdas desde o século XIX.

e a cultura, quase fora da própria humanidade. Vale destacar que Itard não considerava que os efeitos nocivos da ausência de linguagem se manifestavam apenas no desenvolvimento intelectual dos surdos, mas também no campo moral, criando um indivíduo incapaz de agir de acordo com as regras da civilidade. Como desdobramento da ausência de comunicação, os surdos desenvolviam uma personalidade desconfiada, morosa, misantropa, hipocondríaca e com maior suscetibilidade para desenvolver doenças físicas.

Porém, Itard não via essa condição quase inumana do surdo como algo irreversível. A primeira razão para isso é que Itard reconheceu a possibilidade dos surdos se comunicarem por meio de uma língua de sinais como forma de abandonar esse isolamento. E apontou o exemplo dos surdos que estudavam no Instituto de Paris e tinham a possibilidade de se comunicar entre si, demonstrando a plena capacidade dos surdos em aperfeiçoar suas potencialidades intelectuais.

O problema, porém, é que esse tipo de iniciativa não tinha um alcance amplo o bastante para retirar plenamente os surdos do isolamento no qual eles se encontravam por viver em uma sociedade de seres falantes.³¹⁰ Ainda que ele reconhecesse a necessidade de promover a criação de mais instituições de ensino de surdos, ele acreditava ser necessário criar outros meios para auxiliar na integração dos surdos à sociedade. Esses meios podem ser divididos em dois campos distintos, mas que poderiam ser aplicados de forma combinada.

De um lado, estavam os meios médicos, já que Itard acreditava ser possível encontrar formas de curar os problemas fisiológicos que causavam a surdez, ou pelo menos uma parte desses problemas. Para isso, ele dedicou grandes esforços em pesquisas com medicamentos, técnicas cirúrgicas e autópsias de corpos humanos. Durante esse trabalho de pesquisa, Itard desenvolveu técnicas para

Como veremos no capítulo 5, diversos surdos franceses organizaram ações coletivas e deram concretude a ideia de uma comunidade formada por aqueles que não tinha uma pátria nacional. Além disso, é importante ressaltar a centralidade do conceito de comunidade surda até o presente, já que ele continua possibilitando a articulação de importantes formas de luta e resistência aos processos de normalização do corpo dos surdos. Sobre esse tema, cf. PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003; LADD, Pady. **Understanding Deaf Culture: in search of deafhood**. Nova York: Multilingual Matters, 2003. DELAPORTE, Yves. **Les sourds c'est comme ça: ethnologie de la surdimutité**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015. Para uma análise que retome a questão da comunidade surda e reflita sobre a luta política por direitos dos surdos, cf. BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013.

³¹⁰ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Traité des maladies**, *op. cit.*, p. 326-327.

perfurar os tímpanos, realizar cateterismo na Trompa de Eustáquio e criou instrumentos médicos que acabaram se tornando elementos centrais para a pesquisa médica, como a sonda de Itard.³¹¹

Do outro lado, estavam aquilo que pode ser chamado de meios terapêuticos-educacionais. Nesse caso, seriam procedimentos utilizados para sensibilizar os sentidos, promover o treinamento do uso do aparelho fonador e da respiração e estimular a leitura labial como forma de comunicação entre surdos e ouvintes. Essas técnicas eram um desdobramento direto das experiências realizadas por Itard com o menino selvagem. O próprio médico afirmou que os “quatro anos consecutivos de cuidados e de experiências perto da criança encontrada nos bosques me ensinaram como podemos despertar a sensibilidade dos órgãos dos sentidos”.³¹²

O centro desse projeto terapêutico-educacional era o “cultivo ou desenvolvimento do pouco de audição do qual essas crianças são dotadas e lhes trazer de volta para a grande classe dos seres ouvintes e falantes”. Para Itard, era possível classificar a surdez a partir de diferentes níveis de perda auditiva. Este sistema era baseado em cinco categorias diferentes e era por meio dessa classificação que seriam aplicadas técnicas para o cultivo da audição.

Na primeira categoria estariam aqueles que podiam entender o som da fala quando esta era articulada claramente e de forma um pouco mais alta que o tom normal de conversa. A segunda categoria era formada por indivíduos que apresentavam dificuldade para identificar o som de consoantes, mas que ainda eram capazes de entender os sons das vogais. Um exemplo dessa dificuldade seria a impossibilidade de distinguir o som das palavras francesas “poulet” e “boulet”.³¹³

A terceira categoria seria formada pelos surdos que já não conseguiam entender adequadamente o som articulado, podendo apenas identificar o som inarticulado das vogais. Itard explicou que se um surdo dessa categoria escutasse o som da palavra “chapeau”, ele poderia repetir aleatoriamente o som de “rateau”, “hameau”, “château, entre outras possibilidades.

³¹¹ LANE, Harlan. *L'enfant sauvage*, op. cit., p. 321.

³¹² ITARD, Jean Marc-Gaspard. *Traité des maladies*, op. cit., p. 356.

³¹³ *Ibid.*, p. 301-302.

Na quarta categoria estariam aqueles que não entenderiam o som da voz e seriam apenas capazes de escutar barulhos violentos, como a explosão de uma arma de fogo. Finalmente, a quinta categoria seria aquela dos surdos que apresentam uma surdez completa, quando mesmo os ruídos mais altos podem não ser realmente escutados, mas apenas sentidos por meio da vibração do ar, do chão ou pela sensibilidade da pele.³¹⁴

A partir desse sistema de classificação, Itard elaborou um procedimento de normalização no qual era possível situar os surdos a partir de uma distância progressiva daquilo que era considerado a norma. Quanto mais elevada fosse a classe da surdez, maior seria a distância na qual o indivíduo se encontraria dessa norma. Na lógica desse sistema, existiria níveis de anormalidade que poderiam ser superados por meio da educação dos sentidos.

De acordo com as pesquisas de Itard, os surdos da primeira categoria não precisariam de cuidados educacionais especiais, já que estariam muito próximos da normalidade e poderiam estudar e aprender sem grandes dificuldades entre ouvintes. Já os surdos da quarta e da quinta categoria estariam para além do limiar da normalização, não podendo cultivar a audição e receber os estímulos sensoriais propostos inicialmente pelo médico.

Assim, as primeiras experiências visavam identificar a possibilidade de estimular a audição em surdos da segunda e da terceira categoria. Para isso, ele selecionou seis alunos surdos e iniciou uma série de exercícios com eles. Estes visavam promover o estímulo da percepção sonora, como a capacidade de identificar a distância entre os sons, a diferença entre sons fortes e fracos, a ordem

³¹⁴ **Ibid.**, p. 302-303. Nesse caso, é interessante observar como a classificação proposta por Itard se tornou a base epistemológica para o desenvolvimento de todo um campo de normalização da vida humana a partir da capacidade auditiva. No presente, por exemplo, existe um sistema bastante consolidado de classificação dos indivíduos segundo sua capacidade em identificar diferentes frequências sonoras. Para isso, utiliza-se instrumentos que permitem o preenchimento de uma “ficha audiológica”, na qual se identifica os níveis de audição e as frequências percebidas por cada sujeito. A partir disso, existem diversas escalas classificatórias, na qual a mais conhecida é aquela que classifica o como alguém com audição normal, com perda auditiva leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda. Nesse caso, pode-se entender o exame audiométrico como uma manifestação muito clara da relação saber/poder no processo de subjetivação, já que a partir de um saber disciplinar específico (a medição fonoaudiológica) pode-se identificar a necessidade de um processo de disciplinamento do corpo (caso o sujeito apresente algum nível de perda auditiva ele será encaminhado para um fonoaudiólogo de modo a tratar e corrigir, na medida do possível, sua perda), além de se subjetivar de forma determinada (sou uma “pessoa com perda auditiva leve”, “moderada”, “sou um deficiente auditivo”, etc.). É essa articulação entre saber e poder que possibilita a condução da conduta dos indivíduos de modo a inseri-los em um modo normalizado de se experimentar o mundo.

e a intensidade dos sons, a percepção do ritmo, a diferença entre vogais e consoantes, entre outros.³¹⁵

Após um ano desse trabalho, os seis alunos conseguiam localizar e distinguir os sons emitidos e aqueles que se encontravam em estágio mais avançado conseguiam compreender frases que lhes eram ditas de forma lenta. Ainda assim, esse treino da capacidade auditiva não implicava em um desenvolvimento da capacidade fonadora. Como explica Itard, “os surdos e mudos não falam pela única razão de que eles jamais escutaram, eu devo fazer entrar em meu plano de espera pela restauração do ouvido o reestabelecimento espontâneo da fala”.³¹⁶

Nesse caso, a técnica terapêutica-educacional precisava ser ampliada, visando não apenas o desenvolvimento da audição, mas também de todo o aparelho fonador que se encontrava sem uso até então. Para isso, Itard iniciou a segunda etapa de seu trabalho, baseada na elaboração de exercícios de articulação, iniciando pelas vogais simples, depois pelas vogais nasais e depois as consoantes simples.

Itard explicou que existiam dois métodos diferentes para promover a articulação da fala: o primeiro seria baseado em demonstrar aos surdos todos os elementos visíveis dos mecanismos da fala; o segundo consistiria em demonstrar apenas a maneira como a laringe é utilizada para se falar. Segundo ele, o primeiro método foi utilizado com sucesso por muitos pedagogos anteriores, como Ammann (1669-1724), Wallis (1616-1703), Pereira (1715-1780), o abade de l'Épée (1712-1789) e Sicard (1742-1822).

Porém, o segundo tinha uma grande vantagem com relação ao primeiro, já que ele promoveria o desenvolvimento da audição e possibilitaria o reestabelecimento das funções originais da laringe. Por essa razão, ele decidiu adotar esse método inovador, ainda que reconheça que ele era mais lento e sofrido.³¹⁷ O resultado disso é que Itard passou a elaborar uma intensa operação

³¹⁵ LANE, Harlan. **L'enfant, op. cit.**, p. 189-191.

³¹⁶ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Traité des maladies, op. cit.**, p. 369. Pode-se pensar o implante coclear como o ponto de chegada dessa preocupação de Itard, na medida em que este é comumente visto como a forma privilegiada de promover a recuperação da audição daquele que é visto como um deficiente, visando o reestabelecimento das capacidades comunicativas “normais” entre os indivíduos (a audição e a fala).

³¹⁷ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Traité des maladies, op. cit.**, p. 369-370.

de adestramento do corpo de seus alunos, inclusive com árduos exercícios de respiração, já que era necessário “ensinar o surdo-mudo a comandar o pulmão para precipitar a inspiração e a medir a expiração, encontrando nas diferentes modificações do ar os sons fortes ou fracos, acelerados ou precipitados”.³¹⁸ Ele também inventou um aparelho semelhante a um laboratório de línguas audioativas, com cornetas acústicas que permitiriam a amplificação do som de modo a facilitar o treino de articulação dos alunos.³¹⁹

Nesse cenário, o processo de educação dos surdos envolvia uma tripla operação: sensibilização da audição, desenvolvimento da respiração e treinamento da articulação. Tudo isso implicava em um grande trabalho e dedicação e, em determinados momentos, Itard defendeu que esse trabalho só poderia ter sucesso caso o surdo fosse isolado de qualquer uso da língua de sinais, já que “ele notou que ela falara tão mais facilmente quanto menos se servir dos sinais manuais, língua ordinária dos surdos-mudos”.³²⁰

Além disso, Itard defendeu que ele poderia superar muitos obstáculos para o sucesso de seus experimentos caso “disponha de toda uma localidade no estabelecimento [Instituto de Paris] onde ele faça seus ensaios, ele poderia isolar os alunos e lhes forçar a permanecer privados de toda espécie de sinal manual”.³²¹ Essa tese de isolamento da língua de sinais foi vista com grande aceitação pela Sociedade da Faculdade de Medicina, o que posteriormente foi utilizado para legitimar novas propostas de isolamento dos surdos de qualquer exposição às línguas de sinais.

Apesar disso, o próprio Itard reavaliou sua tese posteriormente, especialmente por conta das dificuldades encontradas na efetiva aplicação de suas propostas de sensibilização da audição e treinamento articulatório. Nas palavras de Itard, em um relatório de 1824, “posso afirmar ainda mais positivamente depois de numerosas experiências a impossibilidade absoluta de que a educação possa se efetuar exclusivamente com o auxílio da fala. Essas crianças podem se aproveitar, na verdade, de algumas frases extremamente simples com a ajuda do movimento

³¹⁸ ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Traité des maladies**, op. cit., p. 377.

³¹⁹ LANE, Harlan, **L'enfant**, op. cit., p, 201.

³²⁰ **Bulletins de la Faculté de Médecine de Paris et de la Société Établie dans son sein. Première Série**. Paris: Imprimerie de Migneret, 1812. Bulletin n. IV (1808), p. 75.

³²¹ **Ibid.**, p. 78 (p. 657)

dos lábios e dos olhos, mas se esse recurso lhes falta, se a frase se complica com pronomes de tempo, de adjetivos abstratos, ela se torna ininteligível a eles”.³²²

Por conta disso, ele passou a defender que mesmo os surdos do segundo e terceiro graus deveriam se juntar aos surdos de quarto e quinto graus naquela classificação proposta inicialmente sobre as possibilidades de estímulo auditivo. Isso não significou um abandono do método articulatório, mas sim a defesa da criação de um método combinado de estratégias que visavam o ensino da articulação e o uso da língua de sinais. Esta forneceria as bases para o desenvolvimento intelectual e linguístico do aluno e ajudaria a treinar o ouvido para que se torne mais apto a escutar som (no caso daqueles que apresentavam fraqueza no ouvido). Isso significa uma inversão nas teses iniciais do médico, já que antes ele defendia que a língua de sinais poderia atrapalhar esse processo.³²³

Além disso, ele também chegou a conclusão de que uma criança surda educada em uma família de surdos teria mais facilidade para ser escolarizada que o contrário, uma criança surda em uma família de ouvintes. Essa conclusão foi descrita por uma comissão da Academia de Medicina que acompanhou o trabalho de Itard. Segundo o registro, Itard acompanhara “dois surdos-mudos” que receberam ensino por meio de técnicas articulatórias. Um desses surdos nasceu em “uma família de pessoas ouvintes, e o outro no meio de surdos-mudos”. E por conta disso, Itard e a comissão afirmaram que “a conversação oral nos pareceu mais limitada e circunscrita no primeiro do que no segundo”. Por isso, eles concluíram que, em circunstâncias de idêntica inteligência e educação semelhante, a “relação de conversação será mais vantajosa para aquele que viveu com surdos-mudos”, já que nesse caso ele teria a chance de viver desde pequeno desenvolvendo suas capacidades intelectuais e morais por meio de sua “linguagem natural”, ou seja, sua língua materna³²⁴.

Porém, é importante destacar que ele nunca deixou de defender que, sempre que possível, o treino articulatório deveria prevalecer sobre o uso dos

³²² LANE, Harlan, *L'enfant, op. cit.*, p. 223.

³²³ *Ibid.*, p. 223-225.

³²⁴ Bousquet, Jean Baptiste Édouard. **Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité**. Paris: F. Alcan, 1891, p. 137-138. Nesse sentido, é importante destacar que existem muitas pesquisas no presente que demonstram que crianças surdas filhas de pais surdos apresentam maior desenvolvimento linguístico do que aquelas que nascem em famílias ouvintes.

sinais, já que este seria o melhor meio de incorporar o surdo à sociedade e superar aquilo que Itard via como uma pobreza própria da língua de sinais.³²⁵

Para encerrar, é importante destacar que as ideias de Itard não se limitaram aos experimentos realizados por ele, mas tiveram um duplo impacto no que diz respeito à educação dos surdos nas primeiras décadas do século XIX. Em primeiro lugar, Itard conseguiu recursos para criar uma sala de instrução mista (que ensinaria técnicas de articulação do som da voz e de leitura labial, que ocorreria após o aluno ter dominado as bases da língua de sinais) dentro do Instituto de Paris em 1827, na qual os alunos poderiam estudar a leitura do francês escrito e desenvolver o treinamento necessário para o aprendizado da articulação da voz. O funcionamento dessa sala foi interrompido em 1831, mas retomado em 1843. Um ponto importante sobre essas salas é que Itard determinou que durante suas aulas, os sinais deveriam ser inteiramente proibidos, de modo a não prejudicar o aprendizado do francês.³²⁶

Além disso, em seu testamento, Itard deixou determinações claras sobre a utilização de parte de suas riquezas para a manutenção dessa sala de instrução mista no Instituto de Paris, o que demonstra um intuito claro de promover um espaço no qual seria possível que outros dessem continuidade ao trabalho que Itard desenvolveu durante sua vida. Vale destacar que essa proposta, bem como todo o trabalho de Itard, foi duramente criticada pelo professor surdo Ferdinand Berthier, em um longo tratado no qual ele se posicionou efusivamente contra a ênfase de Itard em torno do francês como base para o ensino dos surdos (seja em sua modalidade escrita ou falada).³²⁷

Em segundo lugar, e um desdobramento de ainda maior repercussão, as ideias de Itard tiveram grande aceitação entre médicos do período. Em um relatório

³²⁵ Itard defende que os surdos não seriam capazes de “fazer nada além de frases incompletas, sem tempo dos verbos, sem pronomes, sem artigos enunciativos de caso” quando se expressassem naquilo que ele chamava de “linguagem mímica”. Para conseguir produzir um discurso mais complexo e completo, Itard entendia que os surdos precisavam “expressar pela fala suas ideias tão vagamente expressas pelos sinais”. LANE, Harlan. *L'enfant*, *op. cit.*, p. 229.

³²⁶ *Ibid.*, p. 241.

³²⁷ Berthier apresentou uma longa refutação das ideias de Itard à Academia de Medicina e de Ciências Morais e Políticas da França, a qual foi publicada em 1852. Na obra, ele analisa detalhadamente a principal obra de Itard, o “Tratado de Doenças do Ouvido” e defende uma visão bastante diferente de como deveria ser organizado o ensino de surdos no Instituto de Paris e em outras escolas de surdos. Cf. BERTHIER, Ferdinand. *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard*. Paris: Michel Lévy Frères, 1852.

enviado ao governo da França em 1832, a Academia de Medicina defendeu as ideias de Itard e elaborou uma série de considerações que deveriam ser utilizadas para orientar a ação do Estado francês com relação ao ensino dos surdos.

De acordo com o relatório, diferentemente do que era a tradição do Instituto de Paris, no qual a “mímica” era o principal meio de instrução, as pesquisas de Itard demonstraram a viabilidade da educação por meio da “instrução oral”. O relatório reconhecia que apenas um décimo dos alunos do Instituto poderia se beneficiar disso, mas era o suficiente para demonstrar que a “educação mímica não era indispensável” para a educação dos surdos e que ela possibilitaria avanços que não seriam possíveis apenas com o uso da mímica, como a “comunicação livre, fácil e recíproca” entre surdos e ouvintes.³²⁸

Por essa razão, a “Academia deve bem receber e recomendar ao Ministro do Interior a proposição feita desde muito tempo e frequentemente renovada por Itard à administração do Instituto Real de Surdos-Mudos de fundar na dita Instituição uma classe destinada a ensinar os surdos-mudos a falar”.³²⁹

Pode-se dizer, assim, que a instrução oral deixava de ser vista como uma experiência teórica e se tornava uma possibilidade real. Há, portanto, um importante mecanismo de verificação em jogo, no qual os saberes oralistas passam a ter um valor de verdade capaz de orientar a ação de governo dos indivíduos surdos. Nesse movimento que se inicia nas reflexões sobre a antropologia do garoto selvagem e se desdobra até os experimentos corretivos do corpo-surdo nasce uma positividade, mesmo à revelia do próprio Itard, sobre a necessidade de se criar mecanismos cada vez mais sutis e próximos do corpo-surdo com o objetivo de repará-lo, corrigi-lo ou aperfeiçoá-lo de modo que ele possa ser inserido no interior de uma norma antropológica previamente estabelecida (o sujeito normal e ouvinte).

O elemento mínimo desse procedimento biopolítico se estrutura a partir de uma constante definição e repartição daquilo que está dentro da estrutura antropológica e daquilo que se encontra fora dessa estrutura. Ouvir, falar, pensar discursivamente de acordo com as regras do francês seriam alguns dos elementos que definiriam essa antropologia. Por outro lado, a gestualidade seria

³²⁸ Bousquet, Jean Baptiste Édouard. **Rapports**, *op. cit.*, p. 138-139.

³²⁹ **Ibid.**, p. 140.

constantemente arrastada para o limite extremo dessa antropologia, ou mesmo, colocada para além do campo definidor do que era o humano. Por isso, a recorrente preocupação com a associação da figura do surdo com o selvagem, o autômato, o ser inumano, algo já presente nas ideias de l'Épée e retomado por Itard e também, como veremos a seguir, por Sicard. Ainda que não se fale nesse momento em uma “variação surda da raça humana”³³⁰, Itard e seus contemporâneos desempenharam um papel muito importante na construção desse saber que enxerga o surdo como alguém que precisa ser transformado de modo a ser humanizado.

Como veremos adiante, esses postulados tiveram grande importância na mudança de uma série de práticas de ensino no Instituto de Paris e em outras escolas francesas nas décadas seguintes. Porém, é importante ressaltar que Itard não foi o único que operou com essas categorias biopolíticas para analisar a surdez. É possível identificar ideias que convergem de forma muito clara com as teses de Itard nas obras produzidas por Sicard, outra figura importante para a institucionalização da educação dos surdos no início do século.

3.3 Sicard

Como mencionado anteriormente, o primeiro diretor do Instituto de Paris foi o abade Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822). Foi sob sua responsabilidade que a escola criada por l'Épée se organizou dentro do aparato burocrático do Estado francês durante a Revolução Francesa. Assim, ele

³³⁰ A tese sobre uma variação surda da raça humana foi formulada de forma clara por Alexander Graham Bell quando, em novembro de 1883, ele apresentou uma memória sobre o tema na Universidade de Yale. Segundo Brian Greenwald e John Van Cleve, Bell defendeu que “o princípio do cruzamento de animais domésticos poderia ser aplicado a raça humana para produzir “modificações da variedade dos homens”. (...) Se as “leis da hereditariedade que são conhecidas no caso de animais também se aplicassem aos homens”, ele alertou, “o casamento cruzado de surdos-mudos congênitos por um número sucessivo de gerações poderia resultar na formação de uma variedade surda da raça humana”. Com base nisso, ele defendeu a importância de se evitar esse tipo de situação e também desarticular a possibilidade de se formar uma comunidade surda. Nesse sentido, pode-se dizer que o pensamento biopolítico sobre a surdez, quando assumiu uma lógica eugênica, resultou na intensificação dos mecanismos de governo que começaram a ser gestados no início do século XIX. Sobre essa temática, cf. GREENWALD, Brian H. e VAN CLEVE, John Vickrey. “A deaf variety of the human race”: historical memory, alexander graham bell, and eugenics”. In: **The Journal of the Gilded Age and Progressive Era** 14 (2015), p. 29 e SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.

desempenhou um papel central no processo de institucionalização de um método baseado no uso da língua de sinais e na organização pedagógica do estabelecimento entre finais do século XVIII e início do século XIX. Por essa razão, para compreender a produção de saberes voltados para o governo do corpo-surdo, é imprescindível analisar suas ideias.

Sicard nasceu na pequena vila de Le Fousseret, localizada próxima da cidade de Tolouse, na região da Occitânia. Ele veio de uma família pequeno-burguesa da província francesa, portanto com pequenas possibilidades de ascensão social no contexto do Antigo Regime. Nesse caso, ordenar-se padre era a melhor estratégia para ascensão social e foi esse o caminho trilhado por Sicard.³³¹

Em 1770, ele foi ordenado padre e iniciou uma rede de relações que lhe possibilitou uma nomeação de secretário de uma sociedade musical do Museu de Bordeaux (cidade também localizava na região da Occitânia) e como secretário assistente da Academia de Ciências, Belas-Letras e Artes de Bordeaux. Para essa indicação, foi muito importante a amizade de Sicard com o Arcebispo de Cisé, cuja sede ficava também na cidade de Bordeaux.

A proximidade de Sicard com o arcebispo lhe garantiu uma série de oportunidades. Além dos já referidos cargos, foi por conta da influência do religioso que Sicard conseguiu autorização para permanecer em Paris entre 1785 e 1786 com o objetivo de conhecer o trabalho de l'Épée e aprender as técnicas necessárias para a instrução de surdos. Quando ele retornou para Bordeaux, graças aos estudos feitos na capital da França, ele assumiu a direção da escola de surdos que fora criada na cidade em fevereiro de 1786.

Esta pode ser considerada a segunda escola de surdos da França e fora criada originalmente com o apoio dos membros da Academia de Ciências da cidade. No início de seus trabalhos, a instituição abrigava cerca de 20 alunos surdos que viviam nas regiões vizinhas da cidade de Bordeaux. Vale destacar que, da mesma forma que o Instituto de Paris, o estabelecimento de Bordeaux foi posteriormente transformado em uma instituição estatal na década de 1790.

³³¹ As informações biográficas sobre Sicard foram baseadas na obra de KENNEDY, Emmet. **Abbé Sicard's Deaf Education**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

Sicard continuou se beneficiando do apoio do Arcebispo de Cisé, já que ele convenceu o rei da França a conceder o título de “professor real de surdos e mudos” a seu protegido. Isso garantiu a concessão de uma importante pensão anual a Sicard e também possibilitou a instalação da escola de Bordeaux no prédio que era a antiga sede dos Jesuítas na região.³³²

Com isso, Sicard passou a ser reconhecido como um importante educador de surdos e suas obras ganharam notoriedade entre os eruditos do período. Além disso, Sicard passou a se colocar como uma espécie de discípulo e continuador de l'Épée, afirmando em um de seus primeiros textos sobre a educação de surdos, a “Memória sobre a arte de instruir os surdos e mudos de nascença” (1789), que ele tivera a oportunidade de conhecer o “precioso método” de ensino de surdos criado pelo religioso em Paris.³³³

Nesse primeiro trabalho, já é possível encontrar algumas ideias que seriam defendidas por Sicard em outras obras, como a de que é possível ensinar aos surdos todo tipo de ideia, inclusive aquelas abstratas e metafísicas, por meio de sinais (*signes*). Para defender essa ideia, Sicard afirmou que, na origem, todas as ideias abstratas tinham uma expressão física: “se continuarmos o exame analítico de todas as palavras que escolhemos para expressar as ideias metafísicas: veremos que elas eram todas consagradas originalmente a expressão de ideias puramente físicas”.³³⁴

Além disso, ele também afirmou que, quando nascemos, a primeira forma de comunicação que usamos são gestos e sinais por meio dos quais representamos as palavras de coisas e ações físicas que nos afetam ou que desejamos realizar. Por isso, segundo ele, não existiria diferença entre a forma como se ensina os surdos e a forma como se ensina as crianças quando elas são muito pequenas.³³⁵

Outra tese defendida por Sicard é que os sinais eram formas de representar ideias menos equívocas que as palavras. Diferentemente dos sons produzidos pela fala articulada, os sinais poderiam pintar as formas das ideias. Por isso, estas representariam de forma mais clara e lógica todo tipo de ideia. Nesse caso, pode-

³³² Os jesuítas foram expulsos da França em 1763, por isso a sede encontrava-se desocupada no período.

³³³ SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Mémoire sur l'art d'instruire les sourds et muets de naissance**. Bordeaux: Michel Racle, 1789, p. 03-04.

³³⁴ *Ibid.*, p. 08-09.

³³⁵ *Ibid.*, p. 10-12.

se dizer que Sicard retoma a tradição que enxerga nas línguas de sinais uma espécie de linguagem de ação que seria a representação primeira das ideias e desejos humanos, por isso ela seria universal e menos equívoca que as línguas particulares.³³⁶

Sicard também afirmava que os surdos possuem uma língua que lhes é própria e que para lhes ensinar outras línguas, como o francês, era necessário comparar essa língua dos surdos com a língua estrangeira que lhes seria ensinada. E o mais importante, para isso, ele defende que era necessário se viver com os surdos e estudar a língua que eles utilizam: “é necessário se transformar em surdo e mudo com eles, tentar adivinhar sua sintaxe [da língua dos surdos], se assegurar do número preciso de palavras que compõem suas frases”.³³⁷

Nesse sentido, pode-se dizer que Sicard formulou a tese da necessidade de se estudar a estrutura dessa língua utilizada pelos surdos, um aspecto até então inédito, já que o próprio l'Épée não acreditava na existência de uma sintaxe própria à ela. De forma análoga, Sicard defendia que, para ensinar nossas línguas aos surdos, não se deveria tentar aproximá-los da língua que está sendo ensinada, mas realizar o movimento contrário: aproximar as estratégias de ensino da língua utilizada pelos surdos. Isso significa que não basta ensinar a gramática do francês, mas que “é necessário construir nossas frases a sua maneira [a maneira que os surdos se comunicam], falar sua língua para lhes mostrar a nossa”.³³⁸

Porém, apesar de afirmar que os surdos possuem uma língua, Sicard defendeu que os mesmos vivem como selvagens, sem conhecimento da ideia de bem ou de Deus, já que lhes falta instrução. Por isso, ele defendia que a arte de instruir os surdos deveria receber as maiores atenções de modo a possibilitar a superação desse estado lamentável no qual os surdos viviam.³³⁹

Vale destacar que essa memória é um texto bastante curto e que apresenta apenas algumas considerações gerais sobre esses temas. Posteriormente, Sicard retomou essas questões em outras obras, especialmente em seu trabalho “Curso de instrução de um surdo-mudo de nascença” e em sua “Teoria dos sinais para as instruções dos surdos-mudos, seguido de uma notícia sobre a infância de

³³⁶ **ibid.**, p. 10-12.

³³⁷ **ibid.**, p. 18-19.

³³⁸ **ibid.**, p. 32-33.

³³⁹ **ibid.**, p. 36-37.

Massieu”, mas também nas aulas que ele ministrou na Escola Normal criada na França durante a década de 1790.

Antes de iniciar a análise de tais obras, é importante destacar que as ideias de Sicard ganharam mais relevância em seu tempo graças à sua indicação ao cargo de diretor do Instituto de Paris. Isso ocorreu, mais uma vez, graças à intervenção do Arcebispo de Cisé. Após a morte de l'Épée e a decisão do governo francês em transformar sua escola em um estabelecimento público, ocorreu uma disputa entre diversos discípulos de l'Épée pela posição de controle da nova instituição. O próprio religioso escolhera seu sucessor e este não deveria ser Sicard.

Porém, com a ajuda do arcebispo, Sicard acabou sendo nomeado pelo governo francês como diretor do estabelecimento. A partir de então, ele iniciou uma série de críticas ao método de l'Épée, defendendo que este tinha limites muito claros e que os alunos do religioso não aprendiam de fato a se comunicar, mas somente a repetir mecanicamente uma série de ditados. Em suas obras, Sicard sempre enfatizou os limites do método criado por seu antecessor e defendeu que ele estava promovendo uma espécie de reforma nesse método, de modo a aperfeiçoá-lo e torná-lo mais eficaz.³⁴⁰

Outro elemento importante para se entender o processo de institucionalização das escolas de surdos é a posição política de Sicard durante o processo revolucionário na França. Com o avanço da Revolução, os religiosos do país foram obrigados a prestar um juramento patriótico, no qual eles reconheciam a suprema autoridade do Estado francês sobre as questões religiosas do país. Na

³⁴⁰ Um mecanismo fundamental para o funcionamento do dispositivo escolar é justamente aquele que se constrói a partir do par diagnóstico/reforma. Desde o momento em que se tem início o processo de escolarização das sociedades ocidentais, entre os séculos XVIII e XIX, há um constante movimento de diagnóstico dos problemas que impedem o pleno funcionamento da escola como uma instituição capaz de ensinar todos e qualquer um. Esse diagnóstico pode variar bastante, ora atentando para os métodos de ensino utilizados, ora para as estruturas materiais da instituição, ora para o trabalho docente, entre outras possibilidades. O importante é que, no mesmo movimento em que se traça um diagnóstico, há também um movimento de proposição de reforma: mudando isso ou aquilo, o diagnóstico crítico pode ser reparado e a escola supostamente funcionaria em bom termo. O importante é que sempre que se estabelece esse diagnóstico acompanhado dessa reforma, há uma intensificação do alcance da ação escolar: métodos mais eficientes são criados, mais crianças podem ser matriculadas na escola, amplia-se o tempo em que cada criança permanece na escola, etc. Não é outra coisa que encontramos nessas críticas de Sicard do que a colocação desse mecanismo em funcionamento de modo a intensificar o alcance dos estabelecimentos de ensino de pessoas surdas. Sobre esse mecanismo, cf. CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 2012.

prática, isso significou que o Estado passou a ter uma autoridade superior ao próprio papa na organização das atribuições e funções dos membros da Igreja católica dentro da França.

No entanto, alguns funcionários da Igreja se recusaram a prestar esse juramento, entre eles o próprio Sicard. Este tinha uma visão bastante monarquista da política e defendia que era o Estado francês que deveria estar subordinado à autoridade da Igreja. Por conta disso, ele passou a ser visto como um indivíduo contrarrevolucionário e a sofrer perseguição política, sendo preso inúmeras vezes.

Além disso, Sicard também se aproveitou do contexto turbulento na vida política francesa para fazer denúncias de alguns desafetos, entre os quais Valentin Haüy, fundador da primeira escola de cegos de Paris. Por meio de cartas enviadas a políticos influentes, Sicard incentivou o Comitê da Salvação Pública (órgão controlado pelos jacobinos que governou a França entre 1793 e 1794) a prender e a executar Haüy.

Os planos de Sicard acabaram não dando certo, o que contribuiu ainda mais para que ele fosse visto como uma figura politicamente perigosa e que deveria ser perseguida. Ele escapou da execução apenas por conta da rede de contatos influentes que ele vinha estabelecendo desde antes do início da Revolução e por causa de seu prestígio como professor de surdos.

Ainda assim, as complicações políticas de Sicard acabaram tendo desdobramentos para as escolas de surdos na França. Em 1794, portanto no auge dos conflitos políticos envolvendo Sicard e o governo da França, ele pleiteou a criação de novos estabelecimentos de ensino em diversas regiões da França. Esse pedido foi endossado por outros professores do Instituto de Paris e também por pessoas surdas. Porém, o fato de Sicard ser visto como um “inimigo da Revolução”,³⁴¹ fez com que os políticos do Comitê da Salvação Nacional recebessem o pedido com grandes desconfianças.

Para tomar uma decisão sobre o assunto, formou-se uma comissão que ficou encarregada de visitar o estabelecimento de Paris. O deputado jacobino Nicolas Raffron visitou a escola em 1794 e fez um relatório muito negativo sobre o

³⁴¹ **Procès-verbaux du Comité d’Instruction Publique de la Convention Nationale. Tome Troisième.** Paris: Imprimerie Nationale, 1797, p. 338.

funcionamento do local, defendendo inclusive a redução do orçamento destinado para a manutenção da escola. Segundo Raffron, o estabelecimento só deveria abrigar surdos indigentes e os demais alunos deveriam ser dispensados. Com isso, o governo da França poderia economizar os recursos gastos com o funcionamento do local em causas que o deputado considerava mais importantes.

Ainda que o Comitê da Salvação Nacional tenha tomado uma decisão menos radical, sem promover os cortes defendidos por Raffron, a fama negativa de Sicard acabou resultando na recusa do pedido de criação de novas escolas públicas de surdos. E o próprio Sicard jamais conseguiu apoio político em sua vida para criar novas escolas públicas. No final de sua vida, Sicard tentou apoio para realizar um projeto para a criação de uma rede de 14 escolas de surdos, as quais deveriam atender cerca de 12 mil pessoas.

Para isso, ele defendia que era necessário um orçamento anual de 31.150 mil francos anuais para cada instituição. De acordo com seu projeto, seria em Lyon que a primeira escola dessa rede seria criada, já que tratava-se de um importante centro urbano da França. Para isso, ele escolheu um de seus discípulos, o abade Pissin-Sicard, que deveria ser responsável pela organização do novo estabelecimento.

Entretanto, Sicard não obteve nenhum apoio do Estado Francês e a única instituição que fora criada em sua vida foi em Marselha, mas sem o apoio direto do Estado francês. Em 1824, foi criada uma escola em Lyon, em 1828 outra Nancy, em 1838 uma em Vizille e uma em Le Puy na década de 1840. E somente em 1846 que o Estado francês decidiu transformar outro estabelecimento de surdos em uma instituição pública, no caso a escola de Chambéry.

Isso posto, é possível retomar a análise das ideias de Sicard de modo a entender como ele desempenhou um papel muito importante na construção de um regime de verdade sobre a surdez a partir de uma lógica francamente biopolítica. Para isso, sua reflexão sobre a natureza da linguagem e o modo de ensinar os surdos a se comunicar é central.

Pode-se dizer que a preocupação central de Sicard era, muito mais do que criar um método de ensino que poderia ser aplicado apenas aos alunos surdos, e

sim aperfeiçoar a gramática do francês. E por meio disso seria possível ensinar as regras da língua com muito mais facilidade.

Não é por acaso que Sicard esteve envolvido diretamente na fundação da primeira Escola Normal da França. Criada pelo Comitê da Salvação Nacional, a escola funcionou por alguns meses em 1795 e teve como objetivo apresentar cursos que contribuiriam para a formação de professores na França, os quais ajudariam a promover o espírito patriótico defendido pelos revolucionários.³⁴² Entre os professores que participaram dessa breve experiência, estava Sicard. Ele ficou responsável pelas aulas de gramática e aproveitou essa oportunidade para apresentar suas teses sobre o funcionamento da linguagem e relacioná-las com a questão da educação dos surdos. O curso de Sicard foi chamado de “Lições sobre a Arte da Fala”.

Curiosamente, a proposta de se apresentar uma série de aulas sobre a arte da fala se estruturava, segundo Sicard, a partir de suas observações do aprendizado dos surdos que frequentavam o Instituto de Paris. Como ele afirmou,

é esse homem da natureza, do qual eu lhes falo e com o qual eu proporia refazer a gramática da nossa língua, para a observar em sua origem, a seguir em seu progresso e até sua perfeição. Essa obra se completou e foi posta em prática na minha instituição e eu venho até vocês oferecer o julgamento do sucesso.³⁴³

Nesse sentido, fica evidente que Sicard pensava a figura do surdo de uma maneira muito próxima aquela que estava presente na obra de muitos filósofos iluministas, como Condillac e Diderot, no sentido de que o surdo era uma espécie de negativo do ouvinte que permite ampliar a própria compreensão disso que seria uma experiência da linguagem dos ouvintes. Seu interesse seria entender como o surdo aprende a utilizar uma língua com o propósito de acompanhar aquilo que seria a formação da própria experiência linguística da humanidade.

³⁴² Sobre o tema, cf. DHOMBRES, Jean (dir.) ; DIDIER, Béatrice (org.). **L'École normale de l'an III. Vol. 4, Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale : Garat - Sicard - La Harpe - Bernardin de Saint-Pierre**. Paris : Éditions Rue d'Ulm, 2008. Disponível em: <http://books.openedition.org/editionsulm/1445?format=toc>. Acesso em: 10 dez. 2017.

³⁴³ *Ibid.*, Aula 2, parágrafo 1.

Para isso, é central o posicionamento operado por Sicard da figura do surdo como o inverso da figura do homem civilizado. De modo a entender isso, é importante observar que Sicard tem uma visão que situa as habilidades humanas no campo das artes ou artifícios, ou seja, o resultado de um longo processo de desenvolvimento promovido pela vida em sociedade que possibilitou a separação definitiva entre o homem civilizado e o homem da natureza. Nesse caso, mesmo atributos considerados pelo senso comum como uma manifestação da própria natureza do ser humano, como a fala, são expressões da arte da civilização.

Sicard foi bastante enfático nesse sentido: “a fala é uma arte. Todos os povos, mesmo os civilizados, não falam com a mesma pureza, com a mesma exatidão, com a igual riqueza de expressões e de formas de frases. Aqueles que são mais avançados nessa arte são também mais ricos em suas nomenclaturas”.³⁴⁴ O resultado disso é que os homens pouco civilizados, que vivem mais próximo do estado de natureza, seriam incapazes de expressar o “conjunto maravilhoso de ideias” que está presente na maneira como o homem civilizado fala. A distância entre a capacidade comunicativa do homem civilizado e do homem da natureza é a mesma que existe entre um indivíduo não habituado com a pintura e os grandes mestres do Renascimento, como Raphael.³⁴⁵

E, para Sicard, não havia a menor dúvida que o surdo sem instrução se encontrava no campo do homem da natureza: “quando eu digo que o surdo e mudo é o homem da natureza, eu o digo por oposição ao homem civilizado, ao homem em sociedade, que o surdo e mudo deve ser considerado como seria o homem da natureza que não teve contato com a civilização”.³⁴⁶

O resultado disso não é apenas a impossibilidade de falar, mas até mesmo de organizar seu pensamento. Para Sicard, o surdo, enquanto preso em sua condição de homem da natureza, seria um ser “perfeitamente nulo na sociedade, um autômato vivo, uma estátua”. Isso porque ele se encontrava “limitado aos seus

³⁴⁴ **ibid.**, Aula 1, parágrafo 4.

³⁴⁵ **ibid.**, Aula 1, parágrafo 6.

³⁴⁶ **ibid.**, Debate 1, parágrafo 19.

movimentos físicos”, ele não teria nem mesmo os “instintos seguros que dirigem os animais destinados a não ter guias”.³⁴⁷

A razão disso é a impossibilidade do surdo, enquanto homem da natureza, de se comunicar com os demais membros da espécie humana, permanecendo em uma indefinida estupidez e incapazes de promover o desenvolvimento de suas inteligências. Para Sicard, a condição não civilizada do surdo o colocava não apenas em uma posição de inferioridade diante de outros seres humanos, mas também com relação aos animais, já que eles se limitavam a agir como uma “máquina ambulante” mal organizada. Além disso, nessa condição, ele se encontrava desprovido de qualquer senso moral e mesmo o homem selvagem seria mais avançado do que ele.³⁴⁸

Por isso, Sicard considerava que era necessário promover um processo de humanização do surdo, “é necessário docilizar esse bruto, humanizar esse selvagem, lhe ensinar que ele não está só na natureza, que nem tudo lhe deve estar relacionado; que existem nós que ligam os homens entre si, e que lhes tornam dependentes uns dos outros”. De forma direta, pode-se dizer que Sicard enxergava seu projeto educacional dos surdos como uma forma de demonstrar aos próprios surdos que “eles são seres humanos e que, por isso, devem viver como seres civilizados, aprendendo a se comunicar com seus semelhantes”.³⁴⁹

É por isso que Sicard insiste bastante na tese de que a diferença entre as crianças surdas e as crianças ouvintes não é meramente pontual, mas sim estrutural. Para Sicard, toda criança ouvinte pode aprender a ser civilizada sem necessariamente frequentar a escola. Isso porque seu processo de humanização ocorreria de forma cotidiana, por meio das interações com outros indivíduos. Já a criança surda só poderia ser humanizada a partir de seu processo de escolarização.³⁵⁰

³⁴⁷ SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance , pour servir à l'éducation des sourds-muets et qui peut être utile à celle de ceux qui entendent et qui parlent**. Paris: Le Clere, 1799, p. VI-VII.

³⁴⁸ **Ibid.**, 1799, p. VIII-XIV.

³⁴⁹ **Ibid.**, 1799, p. XIV.

³⁵⁰ Esse é um elemento central para se observar aquilo que foi mencionado antes sobre a tese da educação como um elemento necessário para suplementar a falta que era característica da deficiência auditiva. Para Sicard, a escolarização era um elemento necessário para garantir a humanização dos surdos, já que de partido eles não eram considerados como seres humanos. Já a criança ouvinte não precisaria obrigatoriamente ser submetida ao processo de escolarização, já que ela se humanizaria pelo mero convívio em sociedade. Essa diferença não é pequena, na medida em

Como explica Sicard, em seu “Curso de instrução de um surdo e mudo”, seria “um grande erro confundir o surdo e mudo com as crianças ordinárias e pensar que se pode lhes jogar, como os outros, na sociedade e lhe exercitar, sem instrução, a qualquer arte mecânica”.³⁵¹ Para Sicard, as crianças ditas ordinárias seriam como um solo fértil no qual é possível frutificar todo tipo de ideia e experiência. Já no caso dos surdos, essa fertilidade é totalmente inexistente.³⁵²

Por isso, “quando esse ser desafortunado é apresentado, pela primeira vez, a seu professor tudo ainda está por fazer, tudo está por começar. Ele é como uma criança que acabara de nascer, sua fisionomia é ingênua, seu ar é estúpido; todo o tempo decorrido desde seu nascimento não foi nada além, até esse momento, de uma espécie de sono letárgico. É apenas nesse instante que tudo vai começar”.³⁵³

Nesse caso, mais até que l’Épée, é Sicard o responsável por forjar a ideia de que existe algo irremediavelmente em falta na natureza do surdo que precisa ser suplementado pela ação humana. E essa suplementação, na perspectiva de Sicard, se daria somente por meio da escolarização dos surdos. Vale destacar que Sicard não entende o processo de escolarização como uma maneira de se alcançar uma espécie de estágio superior do desenvolvimento intelectual humano. Na realidade, o religioso afirma que seu objetivo não é criar “gramáticos, metafísicos ou sábios”, mas de garantir apenas que os surdos sejam iguais aos demais seres humanos e se tornem capazes de aprender a exercer algum tipo de ofício mecânico que seria necessário para sua sobrevivência.³⁵⁴

Essa tese evidencia uma forte ambiguidade no pensamento de Sicard, já que ele também reconhece, em outro momento, que mesmo os surdos recém-

que a surdez, para Sicard, é colocada diretamente sob a égide do governo escolar de suas condutas. Sem esse governo, o surdo sequer seria considerado um ser humano para Sicard. Não seria um equívoco afirmar que essa é a ideia que marcou com mais força a forma como se concebe o processo de formação das pessoas surdas até o presente, já que este continua sendo visto como profundamente dependente da escolarização dos surdos. É por isso que, como afirma LOPES, Maura Corcini “a associação escola-comunidade [surda] (...) funciona como uma forma de os surdos poderem participar, com seus pares, de momentos comuns, bem como de terem aliados em suas lutas políticas. Porém, tal associação possui um preço alto a pagar, ou seja, a comunidade surda que se estrutura a partir da escola, e que nela se mantém, carrega consigo fortes traços escolares. (...) A comunidade surda torna-se presa a uma das instituições mais fortes da Modernidade”. Cabe, então, se refletir sobre as implicações éticas e políticas dessas concepções que enxergam a questão do desenvolvimento dos surdos a partir de uma perspectiva profundamente escolarizada. , **Surdez & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 78.

³⁵¹ SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Cours d’instruction**, op. cit. p. XVII.

³⁵² **Ibid.**, p. XVIII

³⁵³ **Ibid.**, p. XIX.

³⁵⁴ **Ibid.**, p. XXI.

chegados no Instituto de Paris tinham a capacidade de se comunicar com os outros surdos que frequentavam o local por meio de sinais. Por essa razão, ao mesmo tempo em que ele afirma categoricamente que os surdos eram seres incivilizados antes de serem educados, ele reconhece também que os surdos apresentavam capacidades comunicativas e que, por isso, não seria efetivamente seres desprovidos de qualquer tipo de inteligência.

No fundo, essa ambiguidade é o resultado do próprio regime de verdade no qual as ideias de Sicard estavam inseridas. Ainda que ele afirme a possibilidade de um surdo se comunicar com outro surdo, o verdadeiro despertar da civilidade humana só ocorreria quando o surdo se tornasse capaz de se comunicar com aqueles que não são surdos principalmente por meio da escrita.³⁵⁵

Vale destacar que isso não significava necessariamente, para Sicard, a adoção de práticas de oralização dos surdos. Ele reconhece que é possível ensinar um surdo a falar, o que é totalmente coerente com sua tese sobre o caráter artificial da fala humana, porém ele também entendia que o ensino da fala era um processo extremamente demorado e sofrido, por isso nem sempre seria adequado tentar praticá-lo. Seu aluno mais brilhante, Massieu, e o modelo do qual ele parte para organizar suas ideias, não aprendeu a falar e se comunicava apenas por meio de sinais e do francês escrito.³⁵⁶

Por isso, a suplementariedade viria por meio do aprendizado da escrita. E isso ocorre pelo fato de que a escrita está intimamente ligada com a fala. Segundo Sicard, a fala é uma imitação daquilo que existe no mundo, portanto trata-se de uma forma de representação do mundo. Já a escrita seria uma imitação da imitação, ou seja, uma representação da representação.³⁵⁷ Nesse caso, Sicard retoma o sistema da representação reduplicada que se constituiu como a base da episteme clássica e concebe em torno disso seu modelo de suplementação da natureza deficiente da surdez.

É por meio da conquista da escrita que o surdo seria capaz de manejar o signo pelo qual seria possível produzir ideias positivas e civilizá-lo. Assim, a aparente ambiguidade no pensamento de Sicard se resolve, já que o problema da

³⁵⁵ Sobre esse tema, cf. DHOMBRES, Jean (dir.) ; DIDIER, Béatrice (org.). *L'École normale, op. cit.*, Quinto debate do Ecole.

³⁵⁶ *Ibid.*, Lição 17, parágrafo 35.

³⁵⁷ *Ibid.*, Quarta lição.

civilidade não é apenas se comunicar, mas se comunicar de forma a se tornar apto a produzir ideias positivas por meio de signos.

Isso também torna inteligível as críticas que Sicard faz ao método de l'Épée. Ele critica seu antecessor afirmando que ele criava apenas autômatos que só sabiam repetir aquilo que lhes era ditado. Estes, porém, não seriam capazes de efetivamente manejar os signos presentes no sistema de representação que possibilitaria a produção de ideias. Para Sicard, o problema central de l'Épée foi ter se preocupado apenas com a nomenclatura das palavras e não com a sintaxe da língua.³⁵⁸

É importante ressaltar que Sicard não enxerga seu próprio trabalho como uma ruptura daquilo que fora desenvolvido por l'Épée, mas sim como um esforço de aperfeiçoamento daquilo que ele criara. Dessa forma, pode-se dizer que l'Épée é transformado em uma espécie de inaugurador de uma positividade na qual Sicard busca se inserir e desenvolver. Suas críticas não são radicais, mas apenas de grau. O erro de l'Épée foi não compreender plenamente a lógica do sistema de representação que delimitava o próprio campo de positividade do pensamento sobre a linguagem da ordem clássica. E Sicard se empenha em restituir as ideias de l'Épée no interior desse campo.

Nesse caso, a própria ambição do método de l'Épée de criar um sistema aperfeiçoado de sinais para se comunicar com os surdos (os sinais metódicos) foi levado adiante por Sicard. Ele defendia que

será a pantomímica, ou a arte dos sinais; não os sinais arbitrários e de pura convenção, mas raciocinados, tomados da natureza mesma das coisas que eles devem representar, e verdadeiramente analíticos: aqui está nosso meio de comunicação com o surdo-mudo; meio a seu alcance, que pode suplementar todos, e substituir perfeitamente a linguagem. Ele tem mesmo sobre ela uma superioridade bem marcada e que consiste a não ser limitado a qualquer idioma particular; ele constitui nele mesmo uma espécie de língua universal, que, bem pronunciada, pode ser entendida por todos os homens de todos os países e de todas as nações.³⁵⁹

³⁵⁸ **ibid.**, Décima lição e décimo-segundo debate.

³⁵⁹ **ibid.**, décimo-segundo debate.

Tal qual l'Épée, Sicard coloca os sinais que seriam utilizados para se comunicar com os surdos na posição de um sistema natural de representação da natureza mesma das coisas. Não era uma linguagem, já que não propiciava o movimento de representação da representação que era necessário para criar um signo. Por isso mesmo, seria um sistema universal, mais potente que as línguas instituídas pelos seres humanos a partir de uma série de representações arbitrárias das coisas. E o mais importante, ela seria um sistema metódico e constituído a partir do movimento próprio da razão humana.

Seria mesmo possível conceber, segundo Sicard, em 1799, a hipótese de uma terra povoada apenas por surdos:

não poderia existir, em qualquer canto do mundo, todo um povo de Surdos e Mudos? (...) Eles teriam, não duvide, uma língua de sinais e provavelmente uma língua mais rica que a nossa; ela seria, ao menos, sem equívocos, sempre uma pintura fiel das afecções da alma; e então por que não seriam civilizados? Por que não teriam eles leis, um governo, uma polícia.³⁶⁰

Dessa forma, a língua dos surdos seria capaz de criar uma sociedade civilizada na qual todos viveriam segundo os mesmos padrões que aqueles existentes na sociedade dos ouvintes. A hipótese da terra dos surdos serve não apenas para destacar a possibilidade mesma de se ensinar e civilizar os surdos, mas para reforçar a importância da escolarização destes, já que era por meio dela que a língua dos surdos seria ensinada. Isso porque esse sistema de sinais racionais não tinha nenhuma relação efetiva com a língua de sinais utilizadas pelos surdos da França, que Sicard mesmo reconhecia ser incapaz de entender. Ferdinand Berthier, importante ativista surdo de meados do século XIX, também afirmava isso, e foi bastante explícito quando afirmou que Sicard era completamente incapaz de se comunicar com os surdos na língua de sinais, mesmo tendo vivido entre eles por muitos anos.³⁶¹

³⁶⁰ SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Cours d'instruction, op. cit.**, p. XXIII-XXIV. (grifo meu)

³⁶¹ "Além disso, longe do abade Sicard ter se tornado familiar e se apropriado da mímica, (...) ele não possuía nada além da estrutura dessa linguagem. (...) Todo seu saber se limitava quase exclusivamente ao emprego dos sinais ditos metódicos" Berthier, Ferdinand. **L'abbé Sicard, célèbre instituer des sourds-muets**. Paris: Charles Douniol, 1873, p. 55.

O que é mais importante é que a concepção que Sicard tem da língua de sinais resulta em um verdadeiro esvaziamento da positividade que está presente em todo sistema linguístico. Para Sicard, toda língua é marcada por dois elementos distintos: “a nomenclatura das palavras que formam o dicionário; e o valor relativo das palavras, isso que constitui a frase e a sintaxe da língua. A primeira pode subsistir absolutamente sem a segunda; mas uma língua que não tenha nada além da primeira só teria imagens isoladas, sem ligação e sem encadeamento”.³⁶²

O problema, para Sicard, é que a sintaxe da língua dos surdos era incompleta ou pouco desenvolvida. Sendo a sintaxe um elemento essencialmente racional e artificial, era lógico para Sicard que uma forma de comunicação natural não se encontrasse ainda plenamente desenvolvida. Por isso, caberia aos professores dos surdos o trabalho de disciplinar a língua de sinais, de introduzir um ordenamento racional capaz de reproduzir a sintaxe das línguas orais. Há, portanto, um movimento contínuo de esvaziamento da positividade da língua de sinais e, ao mesmo tempo, a necessidade de bem conduzir os surdos na direção da razão.

Fica muito claro que o movimento de Sicard não se limitava a produzir um saber sobre o modo de existência dos surdos, mas também de criar meios de conduzir esse modo de existência na direção daquilo que ele considerava o modo civilizado de se existir: o pensar segundo a sintaxe do francês. Isso fica ainda mais claro quando se observa que, para o religioso, a língua de sinais não tinha uma verdadeira autonomia diante do francês. Isso porque ele afirmava de forma categórica que todas as palavras do francês possuem uma correspondência direta em sinais. Não existe um movimento de tradução efetivo, que se constituiria por novas cadeias de representação. A língua de sinais é a mera reprodução da língua francesa e ocorreria apenas uma transposição direta das palavras para sinais.³⁶³

³⁶² SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Cours d'instruction, op. cit.**, p. XXXV.

³⁶³ “Tinha que se fazer conhecer aos surdos-mudos o contexto da frase francesa, a sintaxe particular de cada palavra e sobretudo aquela do verbo, sem a qual não haveria de forma alguma a frase, pois apenas ele sozinho exprime a afirmação; teria sido necessário decompor os verbos adjetivos e mostrar que cada um dele é a reunião de uma qualidade ativa com o verbo ser. Teria sido necessário lhes dar os segredos de nossas inversões, para lhes prevenir de enganos, que elas ocasionam àqueles que só conhecem a ordem direta; inventar um meio puramente mecânico para distinguir cada elemento da fala; teria sido necessário sobretudo exercitar os alunos na composição de frases simples e lhes fazer decompor aquelas que não sejam (...). Enfim, teria sido necessário fazer diante deles ações e lhes exercitar a descrevê-las por escrito” **Ibid.**, p. XXXVII

Porém, como já visto, a crítica de Sicard às práticas de l'Épée era que estas criavam meros autômatos, incapazes de pensar na sintaxe da língua. Naturalmente, poderíamos pensar que Sicard está propondo que para ensinar os surdos era necessário explorar a sintaxe da língua de sinais. O problema é que não era isso que ele defendia. Na realidade, ele explica que, para ensinar o surdo a se comunicar efetivamente, interiorizando a capacidade de ordenar seu pensamento segundo a sintaxe da língua, era necessário apresentar a sintaxe do francês aos surdos.³⁶⁴

Toda a gramática do francês poderia ser manejada por meio de sinais. Por essa razão, ensinar em língua de sinais significa, para Sicard, ensinar o surdo a pensar de acordo com a sintaxe do francês. De acordo com esse projeto, seu “Curso de instrução de um surdo mudo” está todo organizado para criar uma “simples teoria gramatical da língua francesa”.³⁶⁵

De acordo com essa lógica, Sicard fez uma espécie de síntese, posteriormente definida como uma espécie de romance filosófico por outros autores do início do século XIX, do trabalho que ele desenvolvera para “humanizar” seu mais célebre aluno, o surdo Massieu. Nesse caso, a primeira etapa de trabalho de Sicard consistiu na utilização de desenhos de objetos, de modo a introduzir na mente do aluno surdo a ideia de representação, já que essa era, como já visto, o elemento central para a expressão do pensamento humano para Sicard.

Depois disso, tinha início uma segunda etapa do trabalho, que consistiu na substituição dos desenhos pela escrita. Finalmente, a terceira etapa do método se baseava na exploração do caráter metafísico da língua, o que pode ser entendido como algo análogo ao da exploração de categorias gramaticais (a distinção entre sujeito e objeto, a modulação temporal dos verbos, a questão dos pronomes, o papel dos conectivos, a função dos advérbios, as qualidades abstratas, etc.).

Caminhando ao lado disso, Sicard se esforçou também em elaborar um dicionário bastante complexo dos sinais que poderiam ser utilizados para se comunicar com os surdos. Nesse caso, a proposta era essencialmente a de organizar a expressão racional dos sinais, que seriam a expressão direta das coisas existentes no mundo. Para registrar esses sinais, Sicard elaborou uma

³⁶⁴ *ibid.*, p. XXXVIII

³⁶⁵ *ibid.*, p. 01.

compilação de dois volumes com a descrição dos movimentos necessários para a comunicação com os surdos. O sinal de casa, por exemplo, era formado pelos seguintes movimentos: 1º mostre um piso largo e plano; 2º cave uma base; 3º coloque argamassas e pedras, uma por uma, até uma certa elevação, bem como represente as paredes; 4º figure o telhado, figure o estado de sonolência e tudo que se faz em uma casa.³⁶⁶

A lógica é muito clara: não existe um sinal que representa uma coisa a partir de uma arbitrariedade, mas uma série de movimentos que podem ser utilizados para mostrar a coisa propriamente dita. Por isso que o sinal de casa deveria ser feito de modo a mostrar aquilo que se faz em uma casa ou como se constrói uma casa. Isso resultava em um sistema bastante complexo e que exigiria uma profusão de movimentos para garantir a expressão de qualquer coisa que se desejasse falar e estaria muito mais próximo daquilo que chamamos de mímica no presente do que daquilo que chamamos de língua de sinais. Esse fato é apenas um desdobramento direto daquilo que já foi dito antes, Sicard opera um esvaziamento completo de qualquer positividade dos sinais enquanto uma língua constituída segundo o modelo da representação.

Dessa forma, ainda que por vias muito distintas, pode-se dizer que Sicard realizou um movimento análogo àquele que foi feito por Itard. Ambos partem de uma premissa muito semelhante, qual seja, a posição do surdo na antípoda da civilização. A razão disso é que os surdos seriam seres desprovidos de linguagem. A partir dessa premissa inicial, os dois defendem a necessidade de se agir sobre o corpo surdo de modo a garantir que ele interiorize a linguagem e se torne apto a interagir com outros seres humanos.

Os caminhos propostos pelos dois, como vimos, variaram bastante. Porém, o essencial é que ambos acreditavam ser possível ensinar o surdo a pensar e a se comunicar em francês, seja por meio da mediação de técnicas terapêuticas diversas, seja graças ao ensino da gramática da língua francesa. O essencial é

³⁶⁶ SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Théorie des signes pour l'instruction des sourds-muets. Tome Premier.** Paris: Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets, 1808, p. 30. Nesse caso, pode-se dizer que Sicard abandona o projeto dos sinais metódicos desenvolvido por l'Épée, na medida que este criara uma língua artificial tendo como infraestrutura de base a gramática do francês. Já Sicard enxergava os sinais como a possibilidade de mimetizar as próprias ações do mundo. Esse movimento resulta em um sistema que perde seu caráter de representação e tenta se tornar um esforço puro de imitação das coisas, o que desqualificaria completamente os sinais de sua condição de linguagem.

que o ponto de humanização do surdo ocorreria quando este passasse a pensar segundo as regras da língua francesa.

A língua de sinais poderia ser um instrumento importante nesse processo de disciplinamento do pensamento, mas esta jamais é vista como uma forma pela qual os surdos poderiam organizar seus pensamento e ações de modo a viver segundo os parâmetros da civilização. Mesmo para Sicard, ela não é nada além de um instrumento que poderia conduzir o aluno surdo até o caminho da boa civilidade. Há, portanto, uma cisão profunda e radical separando uma expressão linguística como o francês de uma expressão gestual. A primeira seria a propriedade mais íntima e característica dos seres civilizados. A segunda seria, no máximo, uma expressão intermediária à civilização ou mesmo a manifestação mais característica daquilo que era não civilizado.

Nesse sentido, é importante destacar que a própria maneira como se concebia o ensino do francês escrito estava associada com uma percepção que liga de forma natural a escrita com a suposta ordem da fala, por isso Sicard tinha tanta preocupação em ensinar a sintaxe do francês, já que ele entendia que a escrita só poderia ocorrer como um desdobramento da maneira como se falava. Longe de romper com a naturalização da escrita como uma manifestação visual da da linguagem (o que possibilitaria, por exemplo, a construção de estratégias de ensino que partiriam da língua de sinais para analisar a estrutura da língua escrita), ambos ajudam a naturalizar essa concepção. É importante destacar isso já que, como veremos nos próximos capítulos, essa naturalização foi decisiva para se opor constantemente o uso da língua de sinais ao desenvolvimento da escrita dos surdos, legitimando a importância do ensino da articulação e da leitura labial.

Dessa maneira, pode-se dizer que ambos criaram um saber que está profundamente articulado com uma técnica de poder e de governo do corpo-surdo. Para adentrar no mundo civilizado e torna-se útil para a nação era necessário aprender a pensar segundo o francês. E isso exigia um trabalho constante de disciplinamento e normatização das ações e dos comportamentos de cada surdo. Com esse objetivo, era possível mobilizar saberes distintos, como a medicina e a gramática, mas que funcionariam por meio de uma articulação focal sobre o corpo-surdo.

É por essa razão que se pode afirmar que as ideias de Itard e Sicard, ambos profundamente influenciados pelas teses filosóficas de Condillac, são decisivas para a operacionalização do dispositivo escolar voltado para o governo das subjetividades surdas que teria profundas implicações nos debates subsequentes. Dispositivo pelo fato de se tratar de uma rede de discursos, práticas e saberes que produziam um movimento contínuo de subjetivação do corpo-surdo segundo uma lógica do disciplinamento (marcado por um constante exercício do corpo-surdo de modo a domesticar sua atenção e regrar suas ações) normalização (a passagem do selvagem para o civilizado), mas também da produção de uma positividade (uma verdade) sobre a natureza mesma da língua de sinais (esta não é uma língua tal qual a língua francesa).

Esse dispositivo não foi inaugurado por Itard e Sicard, mas pode-se dizer que foi a partir do trabalho de ambos que ele ganhou uma formulação mais delimitada e sólida. A partir de então, como veremos nos próximos capítulos, esse dispositivo passou a delimitar com muita eficiência a produção de práticas e saberes sobre a educação dos surdos na França. Em alguns momentos, como nas teses defendidas por Bébien, que veremos no próximo capítulo, esse dispositivo é tensionado e fragilizado, mesmo que não seja efetivamente rompido. Em outros momentos, como nas obras dos filantropos das primeiras décadas do século XIX ou especialmente durante os debates em torno do Congresso de Milão, esse dispositivo se enrijece e se positiva de forma cada vez mais inquestionável.

É por essa razão que, mais do que uma ruptura entre oralistas e gestualistas, o que está em jogo no funcionamento desse dispositivo é uma determinação biopolítica por excelência: a separação entre o humano e o inumano e a decisão sobre a maneira como se deve governar a singularidade individual de modo a lhe humanizar por meio de um assujeitamento constante. O assujeitamento do surdo a esse dispositivo de governo significaria a sua humanização, mas também o esvaziamento da potencialidade de vivenciar de outra maneira a relação com a língua e o pensamento. Foi no interior desse espaço de saber que se organizou o processo de institucionalização das escolas de surdos nas décadas seguintes e que marcou profundamente a forma como se pensa as práticas de escolarização dos surdos a partir de então.

4. OS DEBATES EM TORNO DE UM MÉTODO: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX (1830-1850)

4.1 Institucionalização, centralização e a emergência de um debate em torno do método

Nas primeiras décadas do século XIX, o processo de institucionalização de escolas para surdos se consolidou em grandes regiões da Europa e nos Estados Unidos. De acordo com dados levantados pelos membros do Conselho Administrativo da Instituição de Paris, já existiam 88 instituições voltadas para a instrução de pessoas surdas na Europa e na América em 1829. Esse número saltou para 128 em 1832. Essas instituições, que eram de tamanho muito variado, abrigavam cerca de 3700 alunos³⁶⁷. O período também foi marcado pelo surgimento das primeiras propostas ou iniciativas de criação de instituições escolares em outras regiões da América, como no México e no Canadá, e também na Ásia³⁶⁸.

Além disso, as discussões em torno da educação dos surdos ultrapassaram definitivamente a questão da potencial educabilidade dos surdos para se concentrar em questões relacionadas com métodos de instrução, com as melhores formas de organizar as instituições dedicadas a tal finalidade, bem como ampliar o número de vagas e os recursos disponíveis para a escolarização dos surdos. Assim, pode-se dizer que as primeiras décadas do século deslocaram a questão da educação dos surdos do campo das possibilidades para o campo da universalização³⁶⁹. É nesse contexto que surgem, por exemplo, análises e projetos

³⁶⁷ **Troisième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique et de l'Asie.** Paris: Imprimerie Royale, 1832., p. 176.

³⁶⁸ De acordo com *Ibid.* (p. 159), a primeira tentativa de criação de uma instituição voltada para a educação de pessoas surdas na Ásia ocorreu em Calcutá, na Bengala, em 1828. O mesmo documento indica que Mac-Donald permaneceu quase um ano nos Estados Unidos, em Hartford, estudando os métodos de instrução de surdos e, em 15 de junho de 1831, criou uma escola de surdos em Quebec, no território canadense. Além disso, o jornal oficial do governo mexicano anunciou a intenção, em 25 de fevereiro de 1830, de criar uma escola de surdos no país. A proposta era encarregar Pierre Roger, antigo aluno da Instituição de Paris, da direção da instituição.

³⁶⁹ Vale lembrar que, como vimos, Sicard já defendia esse processo de universalização dos estabelecimentos de ensino de pessoas surdas, porém não teve sucesso em sua iniciativa de criar uma rede de escolas públicas pela França. Em grande medida, o crescimento do número de estabelecimentos de ensino ao longo do século XIX se deu por meio da criação de escolas

que visavam assegurar o desenvolvimento de um método que garantiria a escolarização de todas as pessoas surdas que viviam na Europa.

Outro aspecto importante foi a tentativa de centralizar, principalmente em torno do aparato estatal, as discussões e práticas relacionadas com a educação dos surdos. Mais do que apenas o esforço em dar origem a um conjunto fragmentado de instituições de surdos, teve início um movimento de criação de orientações nacionais para a organização e o funcionamento dos diversos estabelecimentos que surgiam. Ainda que, nesse momento, as políticas centralizadoras não tenham criado um conjunto de práticas e saberes uniformes em torno da temática da educação dos surdos, já era possível identificar os primeiros esforços na construção de um ideal baseado na tese de que a educação de pessoas surdas deveria ser efetivada a partir de escolas especiais voltadas para o ensino da articulação da voz para pessoas surdas. Todavia, existiam ideais dissonantes, por isso, esse momento foi um período de disputas políticas em torno de diferentes projetos, às quais se desenrolaram no interior das instituições existentes.

Esse movimento resultou na produção de uma grande variedade de obras, textos, discursos e projetos de investigação e pesquisas científicas. Nessa intensa discursividade sobre a educação dos surdos, é possível observar diálogos e disputas travadas por diferentes atores sociais com projetos políticos distintos. Além disso, determinadas instituições se tornaram polos aglutinadores do debate, desempenhando papéis relevantes na construção de um determinado modelo considerado o mais adequado para a educação dos surdos. Como veremos no próximo capítulo, tal proposta se materializou efetivamente apenas nas décadas finais do século XIX, especialmente a partir dos congressos internacionais que debateram a questão, dentre os quais o mais famoso deles é o Congresso de Milão em 1880. Não obstante, é possível identificar diferentes projetos de institucionalização de um modelo único de educação dos surdos já nas primeiras décadas do século.

particulares que eventualmente poderiam receber verbas públicas. Isso não significa, porém, que os Estados nacionais não tenham agido de modo a intervir na organização dessas escolas, mas o fez principalmente por vias indiretas, sem necessariamente criar um grande número de estabelecimentos controlados diretamente pelos agentes estatais.

Isso pode ser melhor compreendido a partir da análise dos debates travados no interior do Instituto de Paris. Nesse caso, como já destacamos antes, esse estabelecimento se originou a partir do trabalho do abade de l'Épée ainda no século XVIII, sendo administrado por ele até sua morte em 1789. Sua efetiva institucionalização no interior do Estado francês teve início pouco depois disso, a partir do Decreto de 21 e 29 de julho de 1791. Posteriormente, em 1795, o governo revolucionário francês confirmou a posição da instituição no interior do aparato estatal, ampliando o número de vagas gratuitas e financiadas com verbas públicas e submetendo o trabalho da instituição à vigilância estatal.³⁷⁰ Além da Instituição de Paris, o governo francês colocou sob sua proteção outra instituição dedicada à educação de surdos no ano de 1793. Trata-se do estabelecimento fundado pelo abade Sicard em Bordeaux, o qual fora fundada em 1785.³⁷¹

O funcionamento das duas instituições foi regulamentado pelo Decreto de 05 de janeiro de 1795. Este determinava que os estabelecimentos teriam 60 vagas gratuitas para "surdos-mudos indigentes" entre nove e dezesseis anos. Para ter direito à educação gratuita, os surdos deveriam demonstrar a condição de indigência e a impossibilidade de pagar suas pensões. Ademais, a lei determinava que a duração dos estudos seria de cinco anos e seu objetivo seria fornecer os elementos necessários para o aprendizado de uma profissão capaz de garantir sustento dos surdos e de suas famílias³⁷².

³⁷⁰ A Lei de 1795, também conhecida como "Loi Daunou", promoveu a reorganização da instrução pública na França, determinando o modo como as escolas primárias deveriam se organizar em todas as regiões da França. O documento determinava que as escolas de surdos e também de cegos deveriam ser enquadradas na categoria de escolas especiais e que seriam criadas leis especiais para regulamentar o funcionamento de tais instituições. Vale destacar que a lei associava diretamente a atividade escolar com a construção de um sentimento patriótico, já que determinava rigorosamente como as escolas deveriam se organizar para a celebração das festas nacionais francesas. A lei está disponível em DUVERGIER, J. B. **Collection complete des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du conseil-d'état**. Deuxième Edition. Paris: A. Guyot et scribe, 1835, p. 357-360. Um ponto importante a ser observado é que essa é a primeira lei que enquadra a escolarização dos surdos na categoria da "educação especial". Ao longo do século XIX, a ideia de educação especial se esteve intimamente associada com o desenvolvimento de mecanismos normalizadores que definiam os grupos que seriam escolarizados nas escolas ditas normais e aqueles que seriam encaminhados para as escolas especiais, ou seja, voltadas para alunos com "atrasos" e "problemas de aprendizado". Além disso, as escolas especiais eram destinadas para alunos com deficiência. A força dessa ideia se manifesta até o presente e não é raro que se utilize ainda no presente a denominação de escolas especiais para estabelecimentos dedicados ao ensino de pessoas surdas. Como visto na introdução, a rede municipal de São Paulo, por exemplo, denominava as escolas de surdos de Escolas Municipais de Educação Especial até 2011.

³⁷¹ BUTON, François. **L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-30.

³⁷² DUVERGIER, J. B. **Collection, op. cit.**, p. 368-369.

A partir de então, a Casa de Instituição de Surdos-Mudos tornou-se responsabilidade do governo francês, recebendo recursos estatais e submetida à legislação nacional. Para dirigir a instituição, foi escolhido o abade Sicard, o qual ocupou o cargo até sua morte em 1822. Nos anos seguintes, o cargo foi ocupado por diferentes religiosos, como os abades Salvan e Beulé (entre 1822 e 1823), o abade Périer (1823-1827) e o abade Borel (1827-1831). Após a rápida sucessão de religiosos, foi nomeado o médico Désiré Ordinaire como diretor da instituição em 1832.

Este foi encarregado pelo Conselho Administrativo da instituição de realizar experiências para demonstrar a eficiência de métodos para o ensino da articulação e da leitura labial aos alunos surdos que frequentavam o estabelecimento. Isso fez com que ele fosse duramente criticado por professores surdos e ouvintes que defendiam que tais técnicas não deveriam ter proeminência na educação dos surdos, privilegiando, com isso, o desenvolvimento de métodos de educação baseados no uso de língua de sinais. Por conta disso, ele permaneceu no cargo apenas até 1838, quando foi substituído por Adolphe de Lanneau, o qual ocupou o posto de diretor até 1859.

Vale destacar que o diretor não era a única autoridade responsável pela administração da instituição. O governo francês criou um mecanismo duplo para garantir o controle das atividades educacionais do estabelecimento. Para tanto, criou em 05 de setembro de 1800 o *Conselho de Administração*, formado inicialmente por três membros que ocupariam os cargos sem a percepção de rendimentos. A autoridade desse conselho foi mantida durante o governo imperial e também após a Restauração da monarquia francesa, em 1815.³⁷³

As duas autoridades do Instituto se reuniam em intervalos regulares e o Conselho submetia as decisões administrativas e financeiras relativas à gestão do estabelecimento ao governo francês. Já as decisões relacionadas com o ensino estavam submetidas à autoridade do diretor. Porém, ao longo das primeiras décadas do século XIX, o Conselho de Administração passou a subordinar a autoridade do diretor aos interesses defendidos por seus membros, os quais

³⁷³ O cargo foi criado durante o Consulado estabelecido após o fim do processo revolucionário na França. Entre 1800 e 1815, o Consulado foi dissolvido e formou-se o governo imperial, sob a liderança de Napoleão. No fim do período, a monarquia francesa foi restaurada e o país passou por um período de redefinição administrativa.

estavam em sintonia com as políticas defendidas pelo governo central da França. Não é gratuito que tenha sido uma decisão do Conselho a nomeação de Ordinaire em 1832, mesmo encontrando oposição de professores da instituição e também da comunidade surda francesa.³⁷⁴

O processo de organização administrativo da instituição foi acompanhado pelo crescimento no número de seus alunos. As 60 vagas criadas pelo decreto de 1795 saltaram para mais de 150 vagas em 1832. Além disso, a permanência dos alunos passou de cinco para seis anos na Instituição de Paris. Além deles, estimativas do governo francês indicavam que outros 70 alunos surdos eram atendidos em outras instituições de surdos que foram criadas nos diversos departamentos da França.³⁷⁵

Assim, pode-se dizer que as primeiras décadas do século foram marcadas pela institucionalização de um corpo administrativo responsável pela condução da Casa e também pela ampliação dos recursos disponíveis para a manutenção de pessoas surdas no interior do estabelecimento. Ao lado disso, houve também tentativas de criação de um *método* para a instrução dos surdos. Vale lembrar, como vimos no capítulo anterior, que Sicard, o primeiro diretor da instituição, desenvolvera um método não sistematizado para conduzir os trabalhos educacionais. Porém, ele não elaborou um manual com instruções claras sobre como deveria se desenrolar a rotina de trabalho com os alunos. Tampouco previu como deveriam ser organizadas as etapas a serem seguidas pelos repetidores e professores. Na prática, os mestres utilizavam as estratégias que consideravam mais convenientes no cotidiano da instituição, sem uma efetiva preocupação em criar um trabalho uniforme e controlado pelo corpo administrativo da Casa.

Esse sistema só começou a ser questionado após a morte de Sicard. A partir de então, o corpo administrativo, o diretor da instituição e seus professores realizaram intensos debates com o intuito de se alcançar um método uniforme e que poderia ser praticado por todos que trabalhassem com a educação dos surdos. Mais do que criar apenas um método que poderia ser aplicado na Instituição de Paris, os envolvidos no debate defendiam a possibilidade desse método ser

³⁷⁴ As informações dos dois parágrafos foram baseadas em BUTON, François. **L'administration des faveurs**, op. cit., p. 118-125.

³⁷⁵ **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 159-160.

estendido às outras instituições europeias e americanas, criando com isso uma espécie de grande modelo prático para a escolarização das pessoas surdas.

Tal debate originou um conjunto de publicações denominado como “Circular do Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris a todas as instituições de surdos-mudos da Europa e da América”. A proposta era publicar um relatório periódico que sintetizasse todos os saberes acumulados sobre a educação de surdos e que poderia ser compartilhado e aplicado em toda parte.

A “Primeira Circular” foi publicada em 1827 e trazia uma espécie de carta de intenção, escrita pelo presidente do Conselho Administrativo do Instituto de Paris, o barão De Gérando. De acordo com o documento, a proposta das circulares era estabelecer uma comunicação entre as diversas instituições de educação de pessoas surdas do mundo com dois objetivos principais: permitir que "cada estabelecimento faça conhecer os resultados que obteve, ou as principais observações que as experiências lhes sugeriram" e "cada um deles também apresentará as dúvidas que lhes surgiram, as questões que desejam ver resolvidas".³⁷⁶

Além disso, De Gérando apresentou uma breve lista das melhorias realizadas no Instituto de Paris após a morte de Sicard, destacando a criação de um conselho com o objetivo de melhorar os métodos de ensino da instituição; a redação de um manual de exercícios, escrito por Bébien³⁷⁷, que poderia servir de guia aos professores de alunos surdos; um trabalho, preparado pelo próprio De Gérando³⁷⁸, sobre a história da educação dos surdos até o presente; relatórios metódicos dos trabalhos de todos os professores da Instituição; além da implementação de novidades nas práticas educativas, com a introdução de aulas de ginásticas, criação de um sistema de ateliês para a instrução de trabalhos industriais e esforços em melhorar os exercícios de oralização (leitura labial e articulação do som da voz) dos surdos.³⁷⁹

³⁷⁶ **Première Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe et de l'Amérique.** Paris: Imprimerie de Plassan, 1827. p. 4.

³⁷⁷ Bébien, Roch Ambroise Auguste. **Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets.** Paris : Méquignon l'Ainé, 1827.

³⁷⁸ GÉRANDO, Joseph-Marie de. **De l'Éducation des Sourds-Muets de Naissance.** Paris: Méquignon L'Ainé Pére, 1827.

³⁷⁹ **Première Circulaire**, op. cit., p. 5-8.

Dois anos depois, em 1829, o Instituto de Paris publicou a sua “Segunda Circular”. Essa obra descrevia os resultados alcançados após a divulgação da “Primeira Circular”, apresentando a correspondência e o envio de documentos de outros estabelecimentos de educação de surdos da Europa e da América com o de Paris. Nesse caso, o preâmbulo do texto é bastante claro sobre os propósitos da obra: “formar uma aliança entre todos os professores, para comunicar mutuamente suas observações, e trabalhar em conjunto para o aperfeiçoamento do método”. E nesse propósito, o “Instituto de Paris não é somente chamado a servir como ponto de encontro das diferentes opiniões; ele deve ainda fornecer o tributo de suas experiências: assim, após ter resumido os documentos estrangeiros, nós apresentaremos nossas próprias observações. Se qualquer opinião nos parecer errônea, nós a combateremos”.³⁸⁰

Fica evidente, assim, que o propósito da administração do Instituto de Paris era criar um campo de debates em torno do método mais adequado para a educação dos surdos, capaz de atribuir um valor de verdade a um conjunto de relações de poder que eram postas em funcionamento em diversas instituições que se dedicavam à formação educacional de pessoas surdas. Por isso, pode-se dizer que esse campo de debates funcionava como o campo de verificação de tais práticas, reforçando sua legitimidade e validade institucional. As experiências realizadas em outras instituições seriam avaliadas pelos membros do Instituto de Paris, podendo contribuir para a ampliação do campo reconhecido e legítimo dos discursos ou, quando considerada errônea, rejeitadas e combatidas.³⁸¹

Ao mesmo tempo em que se criava um regime de verificação, legitimando uma determinada maneira de exercer o governo sobre o corpo-surdo, ocorria também um ataque às atividades e saberes considerados desviantes e que propunham práticas pedagógicas distintas daquelas que eram defendidas pela administração da Instituição. E, como veremos adiante, isso implicou em uma

³⁸⁰ **Deuxième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe et de l'Amérique.** Paris: Imprimerie de Plassan, 1829 p. 2-3.

³⁸¹ Michel Foucault utiliza o conceito de verificação para realizar a articulação entre a construção de um regime de verdade e o exercício do governo, ou seja, quando ocorre um ato de verificação, o valor de verdade de um determinado saber funciona como uma maneira de organizar o exercício do governo. É o valor positivo da verdade que regula e legitima o exercício de uma determinada relação de condução da conduta (governo). Para mais detalhes sobre o conceito, cf. FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France, 1978-1979.** São Paulo: Martins Fontes, 2008 e **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980.** São Paulo: Martins Fontes, 2014..

relação de poder que fortalecia o campo de saber próprio ao desenvolvimento de técnicas articulatórias, questionando o papel desempenhado pelas línguas de sinais e dos professores surdos no movimento de escolarização das pessoas surdas e contribuindo de forma decisiva para o reforço da lógica biopolítica que organizava o pensamento sobre a educação das pessoas surdas.

Essa posição é reforçada na “Terceira Circular” e na “Quarta Circular”, publicadas respectivamente em 1832 e 1836. O grande projeto defendido pelos membros do Conselho Administrativo e pela Direção da Instituição era criar uma espécie de confederação de instituições. Isso fica muito evidente quando lemos uma afirmação como essa: "nas diferentes partes do globo, as instituições que avançam ao mesmo objetivo, esquecendo os limites territoriais e aproximando pelo pensamento a distância que as separam, formassem uma vasta confederação e escolhessem um centro para reunir em comum suas observações, suas pesquisas e seus trabalhos! Um dia, pode ser, que o progresso da civilização realizará associações semelhantes; a humanidade não conhecerá mais fronteiras e, então, as instituições de surdos-mudos poderão reivindicar a honra de ter tomado essa honorável iniciativa."³⁸²

Nesse caso, as Circulares evidenciam de forma bastante eloquente o papel que saberes acumulados e compartilhados entre diversas instituições poderia ter como uma forma de regular as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições, dando materialidade a relações de saber-poder que se manifestavam no interior de tais instituições. Para isso, tais documentos eram formados a partir da análise e do confronto de distintos materiais e opiniões apresentados por professores, diretores, médicos, religiosos e outros indivíduos que trabalhavam com pessoas surdas. De forma geral, eles apresentam uma espécie de síntese de memórias e relatórios enviados por outras instituições, analisam a bibliografia publicada no período e trazem dados estatísticos sobre os estabelecimentos educacionais e sobre a população de surdos. Além disso, há uma grande ênfase em questões relacionadas com o desenvolvimento das técnicas articulatórias e também naquilo que foi chamado de "educação intelectual e moral" dos surdos. Finalmente, há também uma preocupação em refletir sobre a educação física e as

³⁸² **Quatrième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique et de l'Asie.** Paris: Imprimerie Royale, 1836, p. VI-VII.

relações entre a instrução de surdos e o ensino de atividades profissionais manuais a estes.

É importante destacar que esse regime de verdade que se produzia a partir das Circulares, mas também em outros documentos que se posicionam em torno das propostas articulatórias, era questionado e atacado por outros agentes sociais envolvidos com o processo de criação de um método institucional para educação dos surdos. Pode-se encontrar posições dissonantes que criticavam e se afastavam desse horizonte tanto pela radicalização de propostas baseadas em métodos exclusivamente articulatórios, especialmente em instituições de fora da França, quanto pelo questionamento da centralidade das práticas articulatórias no método que estava sendo elaborado no estabelecimento parisiense.

Assim, pode-se dizer que existia um campo de batalha em torno de uma verdade sobre a educação dos surdos. Esse enfrentamento se manifestava tanto no plano dos saberes e seus valores de verdade, quanto no campo das práticas e relações de poder. Por isso, pode-se falar na produção de condutas e contracondutas em torno do governo dos surdos.³⁸³ Ainda assim, como veremos, em última instância, esse campo de enfrentamento estava delimitado por limites muito precisos, qual seja, o da lógica biopolítica que percorre o processo de institucionalização da educação dos surdos. Mesmo quando essa lógica é tensionada, não existe uma efetiva ruptura dessa *episteme* que estruturou os saberes e práticas que permitiam o exercício desse governo.

Nesse caso, uma figura que ocupa uma posição exemplar é Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839). Nascido em Guadalupe, foi enviado para ser educado na França. Lá, foi recebido pelo abade Sicard e estudou com o abade

³⁸³ O conceito de contraconduta desempenha um papel muito importante na reflexão foucaultiana sobre o governo. Para entendê-lo é importante, em primeiro lugar, lembrar que o exercício do governo consiste essencialmente na condução de uma conduta em determinada direção. Nesse caso, existe determinadas formas de conduzir a conduta que se tornam hegemônicas nos jogos de poder/saber que percorrem o tecido social. Isso, porém, não significa que não existam condutas desviantes, ou ainda "revoltas específicas de conduta". Nesse caso, a disposição tática das relações de poder que permitem o exercício do governo podem ser afrontadas por "movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores (...) e por meio de outros procedimentos e de outros métodos". É justamente isso que configura uma contraconduta, as "recusas, revoltas, resistências de condutas" que enfrentam os modelos hegemônicos de conduta em um determinado contexto histórico. Assim, da mesma forma como a articulação do som pode ser vista como um elemento central na condução das condutas dos surdos por meio da escolarização, aquelas propostas que oferecem resistência a esse modelo são exemplos de contracondutas. Sobre o conceito, cf. FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**, p. 256-257.

Jauffret, o qual se tornaria posteriormente diretor da Escola Imperial de Surdos-Mudos de São Petersburgo. Após terminar sua educação, Bébian voltou a viver em Paris e passou a frequentar as aulas do Instituto de Paris, onde travou amizade com Louis Laurent Clerc, conhecido como o mais brilhante aluno surdo de Sicard. Foi por meio dessa amizade que Bébian aprendeu a língua de sinais utilizada em Paris e começou a se interessar pela temática da educação dos surdos.³⁸⁴

Mais tarde, entre 1819 e 1821, Bébian ocupou o cargo de "Censeur", uma espécie de diretor-adjunto, no Instituto de Paris. Além disso, passou a se dedicar a pesquisar e escrever obras sobre a educação dos surdos e sobre questões relacionadas ao método de trabalho em sala de aula. Seu primeiro texto, intitulado "Ensaio sobre os surdos-mudos e sobre a linguagem natural", foi publicado em 1817. Alguns anos depois, em 1827, ele conseguiu o apoio do Conselho Administrativo do estabelecimento parisiense para a publicação de seu "Manual de ensino prático de surdos-mudos" em dois volumes. A obra também foi adotada pela instituição, servindo como modelo para o trabalho de educação dos surdos. Além dessas obras, Bébian escreveu outros textos importantes, inclusive uma proposta de criação de um sistema de escrita das línguas de sinais, chamado por ele de "Mimografia".

Apesar de continuar próximo da Instituição de Paris, ele se tornou um dos mais importantes críticos do processo de transformação pelo qual o estabelecimento passou, especialmente após a escolha de Ordinaire como seu diretor. Foi com esse propósito que Bébian escreveu o seu "Exame crítico da nova organização de ensino no Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris" em 1834. Como ele explicou na introdução de seu texto, o propósito da obra era "examinar as três circulares do Instituto Real" com o objetivo de evidenciar o "estou onde despencou o ensino na Instituição Real de Surdos-Mudos de Paris".³⁸⁵

Nesse sentido, para compreender adequadamente a maneira como o debate em torno do método de ensino de surdos na França se desenrolava nas primeiras

³⁸⁴ O próprio Bébian explicou, na dedicatória de seu Ensaio, que foi o convívio com Clerc que possibilitou sua familiaridade com a "língua de gestos, que ninguém aprende, e que podemos chamar de língua natural do homem, porque nós trazemos em nós os princípios, que se desenvolvem de acordo com as circunstâncias de acordo com nossas necessidades", Bébian, Roch Ambroise Auguste. **Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel**. Paris: J. G. Dentu, 1817, s/p.

³⁸⁵ Bébian, Roch Ambroise Auguste (1789-1839). **Examen critique de la nouvelle organisation de l'enseignement dans l'Institution royale des sourds-muets de Paris**. Paris: Treuttel et Wurtz, 1834, p. III-IV.

décadas do século XIX, é importante realizar dois movimentos. Em primeiro lugar, refletir sobre as posições defendidas por Bébian, tanto as teses que ele elaborou sobre a educação dos surdos, quanto a maneira como ele criticava as propostas elaboradas nas Circulares do Instituto de Paris. Em segundo lugar, é necessário recuperar as ideias defendidas pelos próprios membros da Administração da Instituição de Paris, especialmente aquelas apresentadas e defendidas nas Circulares. Com isso, é possível percorrer um caminho que desvela as tensões e contradições que se manifestaram no interior desse projeto de criação de um método institucional de educação dos surdos. Como veremos no próximo capítulo, esse movimento ainda incipiente de elaboração de um método sistemático e nacional, permitiu a emergência de um regime de verdade em torno das práticas articulatórias no final do século XIX.

4.2 Bébian

Os textos escritos e publicado por Bébian são atravessados por tensões e posicionamentos ambíguos. De um lado, há uma poderosa defesa da língua de sinais como o meio de expressão por excelência dos indivíduos surdos. Por outro lado, há momentos nos quais o autor retoma teses que, como já vimos, foram defendidas por outros educadores, situam a língua de sinais em uma posição suplementar ao das demais línguas, como o francês. Essa posição varia de acordo com o propósito que motivou a escrita de cada uma das obras desse indivíduo.

Dessa forma, ele pode ser visto como um elemento chave para refletir sobre os debates que se desenrolaram no período, na medida em que ele evidencia no interior de sua obra as múltiplas tensões que marcaram a produção de uma discursividade sobre o método de ensino dos surdos. E, nesse caso, é fundamental uma análise mais detida de seu primeiro texto, o mencionado “Ensaio sobre os surdos-mudos e sobre a linguagem natural”.

Nele, Bébian parte de duas premissas importantes, as quais já revelam o ponto no qual ele se localizava na estruturação de um discurso sobre o campo pedagógico da surdez: a de que a surdez não implicava em uma limitação da força do entendimento e do pensamento e que os surdos trazem em si próprios, mesmo

antes de qualquer instrução ou educação, a "justeza de espírito" para reconhecer os signos da linguagem humana. Sendo assim, o surdo não é pensado por Bébien como uma fera ou um autômato, mas como um indivíduo com a potencialidade da linguagem e capaz de exprimir naturalmente pensamentos racionais.³⁸⁶

Para defender tais premissas, o autor retomou um conceito bastante disseminado no pensamento ilustrado do século XVIII, o de signo natural. De acordo com o conceito, os signos são elementos que podem ser formados por um ou diversos gestos e que exprimem uma ideia. Os signos naturais, então, seriam os gestos que "não apenas lembram imediatamente a ideia, mas são ainda inspirados pela natureza mesma e produzidos sem estudo ou sem arte". E é por meio de tais signos naturais que os "surdos-mudos se entendem entre eles, e que os selvagens, mesmo quando falam línguas que lhes são respectivamente desconhecidas, sabem comunicar seus pensamentos, envolver sua fé, contrair alianças".

Assim, os signos naturais não seriam utilizados apenas para exprimir paixões corporais e as necessidades mais elementares, mas "o conjunto desses signos, que são naturais a todos os homens, e compreensíveis em todos os lugares, formam uma linguagem muito mais rica que acreditamos comumente; ela é suficiente para todas as necessidades do pensamento, e merece o nome de linguagem natural".³⁸⁷

Sendo assim, Bébien opera um deslocamento interessante, a linguagem natural deixa de representar uma forma arcaica ou primitiva das línguas humanas para se tornar uma expressão universal das necessidades dos indivíduos e capaz de ser compartilhada por todos. Nesse caso, é possível observar que o surdo deixa de ser representado como uma fera para ser pensado como o análogo do selvagem. Esse deslocamento pode parecer pequeno, mas o que se passa é que não há mais uma oposição entre humano e animalesco, mas entre diferentes modos de organização das sociedades humanas e, ainda, as atividades dos surdos são pensadas como intrínsecas ao desenvolvimento da cultura humana.

O que nos interessa é que tal deslocamento produz implicações metódicas relevantes para o ensino dos surdos. Ao concebê-los como seres dotados de

³⁸⁶ Roch Ambroise Auguste. **Essai**, op. cit., p. VI-VII.

³⁸⁷ **Ibid.**, p. 02-03.

capacidade para exprimir pensamentos, não cabe mais ao professor apresentá-lhes a lógica que estrutura a linguagem, mas apenas ajudar a desenvolver as ideias que os surdos já apresentam.³⁸⁸ E "como não podemos penetrar em sua inteligência e examinar o que se passa", é necessário que "eles possam nos instruir, e eles o fazem com uma maravilhosa facilidade, com a ajuda de signos que eles encontram neles mesmos". Assim, a educação deveria partir dos signos naturais dos surdos como forma de promover o desenvolvimento das ideias e isso é possível graças ao caráter natural desses signos.³⁸⁹

Pode-se dizer assim que Bébien realizava, ao mesmo tempo, um movimento de retomada de algumas ideias formuladas por Sicard, mas também invertia de forma bastante significativa a maneira como o religioso pensava o processo de desenvolvimento do pensamento dos surdos. A retomada se dá pelo fato de Bébien também acreditar que a escolarização era o caminho para o desenvolvimento da inteligência dos surdos. Porém, diferentemente de Sicard, a escolarização não é vista como a maneira de introduzir os surdos no universo do pensamento humano, já que estes já possuíam ideias próprias e que se formavam a partir de experimentos com a linguagem.

Por isso, para Bébien, a escolarização era um caminho para o aperfeiçoamento da linguagem e não a introdução dos surdos no interior da comunidade humana, tal como pensado e defendido por Sicard, mas também Itard e l'Épée. É por essa razão que Bébien rejeitava a utilização da articulação da voz como o ponto de partida para a instrução de surdos, já que a "finalidade da educação não deve ser aprender as palavras, mas ter ideias justas; [seu objetivo] não é exercitar um órgão nem uma só faculdade como a memória, mas desenvolver o conjunto das faculdades intelectuais para formar um julgamento direto e seguro". E para isso, seria necessário instruir os surdos por meio da "linguagem de gestos".³⁹⁰ Isso, entretanto, não significava uma recusa completa do

³⁸⁸ Como Bébien afirmava, "antes que comecemos a educação regular dos surdos-mudos, ele já adquiriu por conta própria alguns conhecimentos, mais ou menos, de acordo com sua idade, suas disposições naturais e as circunstâncias em que foi colocado, mas sempre muito mais do que acreditamos comumente. Assim que ele se reúne com seus camaradas de infortúnio, as trocas de ideias que se estabelecem entre eles promovem um desenvolvimento rápido de sua inteligência; e a necessidade imperiosa de se comunicar o faz rapidamente encontrar signos para suas ideias". *Ibid.*, p. 34-35.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 23-24.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 15-16.

uso da palavra oral pelos surdos, mas esta deveria ser vista apenas como "o complemento" e não a base do processo educativo.³⁹¹

Diante disso, Bébien reconheceu a existência de um problema prático para a aplicação de um método de ensino que partisse dessa linguagem dos gestos: como treinar novos mestres para que eles possam se comunicar por meio desse sistema de signos naturais? Como ele explicava, ao contrário de outras formas de linguagem, esta não pode ser "conhecida por uma simples descrição escrita, que frequentemente necessitaria de páginas inteiras para um signo que executamos em um piscar de olhos". Por essa razão, ele entendia que, para os métodos educacionais de surdos avançarem, seria necessário a criação de um sistema que retomasse os "elementos materiais constitutivos dos signos", criando um código de registro prático e simples. É dessa necessidade que nasceu o projeto da "Mimografia", ou seja, um meio para conseguir "escrever fielmente o gesto".³⁹²

A criação desse sistema de registro do gesto possibilitaria o desenvolvimento de dicionários, os quais poderiam ser utilizados de duas maneiras. De um lado, como forma de instruir os professores de surdos na língua de sinais, possibilitando a realização da comunicação em sala de aula. De outro lado, permitiria ao surdo o acesso a textos que poderiam ser estudados como forma de complementar o aprendizado realizado em sala de aula, diminuindo com

³⁹¹ **Ibid.**, p. 17. Bébien também afirmava que um surdo não poderia "falar como os outros homens" em um período curto de treinamento, sendo que seus "discursos seriam sempre de uma monotonia cansativa; e todos aqueles que tive a oportunidade de ouvir possuíam sotaques penosos e desagradáveis". Além disso, ele defendia que "os surdos-mudos que falam gostam ainda mais de se entreter por gestos e mesmo por escrito". Dessa maneira, ele apontava mais duas críticas contra a preferência pelas práticas articulatórias: a incapacidade do surdo dominar plenamente a fala tal qual um ouvinte e a preferência dos surdos pela expressão não oral. Cf. **Ibid.**, p. 19.

³⁹² **Ibid.**, p. 27-28. Pode-se dizer que Bébien foi pioneiro na invenção de um sistema de escrita de sinais. Ainda que a mimografia não tenha se consolidado no discurso pedagógico do século XIX e nunca tenha recebido uma aplicação prática efetiva, Bébien conseguiu criar uma positividade que foi retomada diversas vezes desde então. Contemporaneamente, por exemplo, existem pessoas na comunidade surda, na academia e nas escolas que defendem a utilização de um novo sistema de escrita de sinais, chamado de *signwriting*. Este começou a ser desenvolvido na década de 1970 por Valerie Sutton a partir de um sistema de escrita de movimentos de dança. Aos poucos, esse sistema passou a ser adaptado para o registro dos sinais utilizados nas línguas de sinais e permitiu a elaboração de um sistema complexo que permite a escrita de tudo que pode ser expresso nas línguas de sinais. Por essa razão, muitos defendem a articulação do *signwriting* com as propostas de educação bilíngue, criando uma forma de se ensinar os alunos surdos a escrever a partir de sua língua materna. Para algumas discussões sobre esse tema, cf. NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em *signwriting***. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2011.

isso a necessidade de recorrer sempre ao professor para esclarecer suas dúvidas e encontrar o significado de palavras e expressões desconhecidas.³⁹³

Percebe-se, assim, que Bébian concebia a linguagem de gestos de forma autônoma de outros sistemas linguísticos. Esta não consistia em uma emulação ou cópia da língua francesa. Ela também não seria um código metalinguístico que poderia dar acesso a uma forma universal de comunicação que percorreria todas as demais línguas. Na realidade, ele entendia a linguagem de sinais como uma forma universal de comunicação, mas que seria distinta das demais línguas. Por isso, ela exigiria todo um complexo trabalho de tradução para realizar a transposição do francês ou do latim. Além disso, mesmo sendo uma forma universal e natural de expressão de ideias, seu sistema de signos precisava ser dominado como o de qualquer outra língua.³⁹⁴

Por conta disso, pode-se dizer que ele dotava a linguagem de sinais de um valor epistemológico próprio e comparável ao de outros sistemas linguísticos, o que legitima a defesa de um método de educação de surdos baseado no uso dessa linguagem. O francês e outras línguas orais não são mais o ponto de chegada que permitiria a plena formalização dos pensamentos, mas apenas um instrumento complementar, o qual deveria ser mobilizado como forma de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes.

É por conta disso que Bébian recusava não apenas as propostas articulatórias, mas também a utilização dos sinais metódicos desenvolvidos por l'Épée. Como ele explicou, "essa linguagem [de gestos] difere eminentemente de todas as outras línguas, por isso fomos obrigados a lhe torturar para fazer o exato encadeamento com os hábitos da nossa, e houve algumas desfigurações ao ponto

³⁹³ Como Bébian explicou, sem um registro textual, o "único dicionário do surdo-mudo é seu mestre; mas esse recurso não está sempre em suas mãos e lhe faltará inteiramente assim que sua educação finalizar". *Ibid.*, p. 39.

³⁹⁴ Nesse sentido, pode-se dizer que a linguagem de sinais é pensada em oposição às demais línguas, a partir do par instituído/natural. Para Bébian, o pensamento humano apresenta estruturas naturais para a expressão do pensamento. Estas estruturas naturais podem ser encontradas em povos selvagens, na comunicação dos surdos e na língua escrita dos chineses. O que ocorre é que o processo de desenvolvimento da civilização acaba por instituir variações nas estruturas naturais, dando origem às línguas que conhecemos. Com a instituição das línguas, é a própria estrutura natural da linguagem que se obscurece, tornando-se incompreensível àqueles que utilizam as línguas orais. É importante observar que essa tese o afasta das proposições de l'Épée, na medida em que o religioso colocava a língua de sinais na posição de uma estrutura metalinguística que daria acesso a todos os sistemas linguísticos, o que justificava o projeto dos sinais metódicos. Sobre as teses de Bébian, cf. *Ibid.*, p. 134.

de torná-la ininteligível. É o que vimos quando desejamos formar sinais a partir da composição e da etimologia das palavras francesas".³⁹⁵

Como vimos, todo o projeto do abade estava baseado no esforço de criar uma correspondência direta entre os elementos gramaticais e etimológicos do francês oral e seus sinais metódicos, exatamente o que Bébien rejeitava. Isso porque, a língua de sinais tem uma lógica própria: "A verdadeira linguagem de gestos é [...] de uma extrema simplicidade em suas formas; ela representa fielmente o pensamento, e rejeita tudo que não é essencial para sua expressão. Ela não conhece simplesmente o luxo das formas gramaticais aos quais são sobrecarregadas nossas línguas, onde a expressão da mesma ideia pode tomar alternadamente verbo substantivo, adjetivo, advérbio, sem que todas essas modificações que marcam as palavras mudem a fundo a ideia mesma."³⁹⁶

Vale destacar que, ainda reconhecendo o valor epistemológico da linguagem de gestos, Bébien também entendia que esta se encontra em um "estado bárbaro e grosseiro" e merece "ser cultivada, porque quanto mais ela se aproximar da perfeição, mais ela será favorável ao desenvolvimento da inteligência [dos surdos] e facilitará sua instrução".³⁹⁷ Por essa razão, ele entendia que ainda era necessário criar um "sistema regular de signos", o que seria "o produto de operações analíticas, e lembrarão muitas ideias claras e precisas".³⁹⁸ É esse sistema que estaria na base do trabalho de criação de um método de ensino baseado em sinais.

Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que se afasta daquele projeto inaugural produzido por l'Épée, e aprofundado por Sicard, ele retoma um dos seus elementos centrais, qual seja, a ideia de que a língua dos surdos precisa ser aperfeiçoada do ponto de vista metódico e analítico. No fundo, a educação dos surdos não seria apenas a docilização dos próprios surdos, mas o constante processo de docilização da língua que eles próprios utilizam e das relações que ela estabelece com o pensamento e com a expressão de ideias. Ou seja, um processo de disciplinarização do indivíduo e também de sua língua.

³⁹⁵ **ibid.**, p. 44.

³⁹⁶ **ibid.**, p. 45.

³⁹⁷ **ibid.**, p. 48.

³⁹⁸ **ibid.**, p. 68.

Dessa forma, é possível afirmar que, em linhas gerais, Bébien concebia a educação dos surdos estruturada a partir do uso da língua de sinais como meio principal para o desenvolvimento do pensamento e o avanço intelectual dos surdos. Além disso, a educação seria um processo de mão dupla, no qual o avanço dos surdos enquanto indivíduos, implicaria também em um avanço da comunidade enquanto coletividade, já que seria a própria linguagem de gestos que se aperfeiçoaria a partir da escolarização dos surdos. Finalmente, pode-se dizer que o francês aparece, ao menos nesse momento, como um elemento complementar, ou seja, não seria algo que suplementaria uma deficiência própria dos surdos, mas sim que seria uma etapa consecutiva da formação destes indivíduos, visando tão somente facilitar a comunicação com os ouvintes.

Nesse sentido, a síntese mais clara dessa perspectiva é a obra "Mimografia", publicada em 1825. Essa obra consiste na tentativa de criar um sistema que possibilite o registro dos signos utilizados na linguagem de gestos de modo a possibilitar a sua sistematização. Porém, ao contrário de um simples dicionário, que traçaria a correspondência entre os signos e as palavras do francês, o objetivo de Bébien era criar uma forma capaz de resgatar a lógica interna dos gestos, reconhecendo o valor epistemológico intrínseco dessa língua. Por isso, pode-se dizer que o registro mimográfico coloca as línguas orais em uma posição complementar à linguagem de gestos, possibilitando a transição entre os dois registros por surdos e ouvintes.

Por outro lado, o registro mimográfico também estava assentado na noção de que era necessário aperfeiçoar a linguagem de gestos com o propósito de institucionalizá-la e promover o avanço da escolarização das pessoas surdas. Nesse caso, a criação de um sistema que possibilitaria o registro dos gestos seria o primeiro passo para identificar as regularidades dessa linguagem, identificando suas regras próprias e possibilitando seu enriquecimento e desenvolvimento. Além disso, tornaria possível a mútua compreensão entre mestres e alunos de diferentes instituições, já que seria possível abandonar variações regionais e acordos provisórios estabelecidos entre diferentes comunidades de surdos.

É interessante observar que Bébien abriu seu ensaio sobre a "escritura mímica" afirmando que "existe uma linguagem que é de todos os lugares e de todos os tempos, que por toda parte apresenta o mesmo tipo, já que ela é a

expressão de nossa organização que não varia; uma linguagem que precedeu todas as línguas, e que presidiu suas formações; que em suas formas gerais é igualmente compreendida nas cabanas dos huronianos e nas tendas dos árabes; sob os sapés, como também sob os mármoreos dourados. Nossos primeiros pais a falavam, e ela será entendida por nossos últimos sobrinhos".³⁹⁹

Vale destacar duas observações. Primeiramente, Bébian traçou uma oposição entre uma linguagem (*langage*) e as línguas (*langues*) humanas. Essa oposição já é bastante reveladora da posição específica que Bébian atribuiu à linguagem de gestos. De acordo com o "*Dictionnaire de l'Académie française*", de 1835, o vocábulo linguagem significava "o emprego que o homem faz dos sons e das articulações da voz para exprimir seus pensamentos e seus sentimentos". Porém, ele também poderia ser utilizado no sentido figurado, para indicar "tudo aquilo que serve para exprimir ideias e sensações". Por outro lado, língua é o termo que significa "o idioma de uma nação". Nesse caso, Bébian reforçou claramente sua perspectiva de que a linguagem de gestos não era simplesmente um sistema que poderia percorrer todos os códigos linguísticos, mas uma forma própria de expressão dos pensamentos humanos, sendo assim um recurso universal e próprio dos seres humanos para exprimir suas ideias. Além disso, para reforçar esse efeito, ele mobilizou dois exemplos radicalmente distantes: os huronianos, uma tribo indígena da América do Norte, e povos árabes. Assim, não importa a distância geográfica, histórica ou cultural, existe uma capacidade natural para a compreensão da expressão mímica e todos poderiam, quando devidamente instruídos, entender seus princípios.⁴⁰⁰

Assim, a "linguagem mímica" seria a "língua daqueles que não tem nenhuma; é aquela dos surdos-mudos; ou mais ainda, a linguagem própria da espécie humana"⁴⁰¹. Por isso, "pesquisar os princípios da linguagem de ação, de deduzir suas regras e desenvolver sua riqueza" seria um ponto fundamental para a melhor compreensão tanto das capacidades humanas de comunicação, quanto possibilitar o desenvolvimento intelectual das pessoas surdas.⁴⁰² E o grande

³⁹⁹ Bébian, Roch Ambroise Auguste (1789-1839). **Mimographie, ou essai d'écriture mimique, propre a régulariser le langage des sourds-muets**. Paris: Louis Colas, 1825, p. 1.

⁴⁰⁰ Para os dois termos, cf. os verbetes *langage* e *langue* em <http://artfl-project.uchicago.edu/node/17>. Acesso em: 15 abr. 2016.

⁴⁰¹ Bébian, Roch Ambroise Auguste (1789-1839). **Mimographie**, op. cit., p. 2.

⁴⁰² **Ibid.**, p. 4-5.

obstáculo para essa pesquisa, segundo Bébian, era a falta de um "meio para pintar os signos, de fixá-los no papel. A pintura ordinária seria um recurso falho (...). A pintura é imóvel e o gesto é um movimento".⁴⁰³

Para Bébian, então, não bastava encontrar um modo de desenhar os gestos. A mimografia não pode ser vista como um análogo do dicionário, que simplesmente faz a transposição de um som para um registro visual. Na realidade, para se registrar os gestos é preciso construir um sistema que recupere a estrutura própria desse tipo de expressão humana, baseado nos princípios de movimento e analogia. Pode-se dizer que, para Bébian, são esses dois princípios que fundam a radicalidade da linguagem de gestos.

E a importância de se registrar essa linguagem do movimento é que ela poderia finalmente se transformar em um sistema perfeito. Segundo ele, caso "pudéssemos escrever o signo mímico correspondente" de cada palavra, seria possível avaliar se este corresponde à "expressão fiel da ideia". Entretanto, se o movimento for inexato, "ele provocará uma discussão, que esclarecerá os espíritos e trará uma correção. A linguagem se aperfeiçoará, se fixará, e será a mesma em todas as escolas; e essas melhorias abrirão novas fronteiras, estabelecendo para os surdos-mudos a uniformidade da linguagem natural, no meio da diversidade das línguas, que dividem os povos. O arbitrário e os sistemas errôneos serão pouco a pouco abandonados para dar lugar à razão e à verdade, que podem obter o assentimento geral e triunfar sobre todas as resistências".⁴⁰⁴

Há, portanto, um ideal cartesiano percorrendo a obra de Bébian. Esta linguagem poderia ocupar a posição da pura expressão da razão, sendo animada apenas pelas regras imanentes à própria natureza. Para isso, bastava criar um meio para analisar logicamente cada um dos signos utilizados de modo que todos se inspirassem na analogia com a natureza mesma. Ao contrário do francês, que seria marcado pela divisão e por uma história de confusões e arbitrariedades, a linguagem mímica ou gestual poderia se tornar uniforme e utilizada em toda parte, já que ela seria uma expressão própria da natureza humana.⁴⁰⁵

⁴⁰³ **ibid.**, p. 6.

⁴⁰⁴ **ibid.**, p. 6-7.

⁴⁰⁵ Isso permite observar, de forma clara, a maneira como Bébian se afastou da influência condillaciana quando refletiu sobre a linguagem mímica. Esta não seria o resultado das experiências dos sentidos humanos, mas uma potencialidade da razão humana. É por isso que a linguagem

Nesse sentido, não é surpreendente que para a elaboração da mimografia, o princípio básico defendido por Bébien é o da simplificação e da construção de um artifício lógico-matemático para registrar os movimentos. A ideia não seria tentar desenhar o movimento necessário para sua realização, mas fragmentar cada signo em partes menores de modo a alcançar os movimentos simples e mínimos que formam todos os movimentos complexos. Assim, Bébien acreditava ser possível "reduzir toda a linguagem de ação a um pequeno número de elementos". Estes formariam um conjunto de pranchas que trariam as orientações necessárias para o registro de todas as informações que formam um signo, como a posição das mãos, a maneira como esta se move, a posição do corpo em relação com a mão, a fisionomia, entre outros elementos.

Essa possibilidade de sistematizar a língua de sinais em um conjunto de notações lógico-matemático indica mais uma vez o valor epistemológico único que Bébien atribuiu a essa forma de expressão. Além disso, ele abriu a possibilidade de se criar um sistema para o desenvolvimento intelectual do surdo assentado inteiramente no uso dessa linguagem, sem a necessidade de suplementá-la pelo ensino do francês. Esta seria tão somente um complemento, mas o surdo poderia alcançar a plena autonomia intelectual por meio do uso da linguagem mímica ou de gestos. Como veremos, essa posição se opunha às perspectivas articulatórias ou mesmo àqueles que defendiam um ensino misto, baseado no uso da língua de sinais e de técnicas de articulação do som e leitura labial.

Vale destacar que, como ressaltaremos adiante, essa posição radical diante da relação entre linguagem de gestos e língua oral é matizada pelo próprio Bébien em outros textos. Ainda assim, em seus dois ensaios, essa ideia é formulada de forma bastante clara e ajuda a sustentar um projeto de escolarização no qual os próprios surdos desempenhariam um protagonismo decisivo, na medida em que eram eles os "falantes" nativos dessa linguagem de gestos. Nesse caso, os repetidores e professores surdos que trabalhavam no Instituto teriam um papel importante para a continuidade do processo de escolarização, afinal eram eles que poderiam ensinar aos professores ouvintes os princípios dessa linguagem.

mímica poderia ser encontrada em diferentes povos e teria um valor intrínseco em si mesma, já que esta poderia ser pensada como uma propriedade humana análoga ao exercício do pensamento.

No fundo, o que Bébien sustentou em seu "Ensaio" é que existe uma cisão entre mimetizar um código linguístico e promover o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos surdos. Enquanto as técnicas articulatórias poderiam promover esse exercício de mimético e repetitivo, a comunicação por meio da linguagem de gestos abriria caminho para o efetivo desenvolvimento intelectual do surdo. E é por isso que ele traçou duras críticas aos rumos tomados pelo Instituto a partir da década de 1820.

Como ele afirmava, "o Instituto real custa cerca de 200 mil francos por ano; e por esse preço, ele devolve a cada ano para suas famílias quinze ou vinte surdos-mudos, alfaiates, carpinteiros, torneiros ou sapateiros, com um *simulacro* de instrução, que não satisfaz mesmo as necessidades dos mais humildes artesãos; miseráveis trabalhadores que, saindo do Instituto, são obrigados, em sua maioria, a recomeçar novamente suas aprendizagens".⁴⁰⁶

Assim, o que se passa é que pela falta de um método pedagógico adequado, a maioria dos surdos que termina sua formação no Instituto aprende apenas a desempenhar trabalhos artesanais que exigem baixa formação e, mesmo assim, de forma bastante incompleta e lacunar. Isso porque o que ocorre lá é um *simulacro* de formação intelectual, o qual não possibilita o pleno desenvolvimento intelectual dos surdos. Nesse caso, o Instituto de Paris em vez de "aperfeiçoar, simplificar e propagar o ensino" dos surdos se mostra incapaz de garantir uma formação mínima daqueles que frequentam a instituição. E a razão disso, segundo Bébien, seria que mesmo após sessenta anos de trabalho, o Instituto ainda "não tem um método" de trabalho.⁴⁰⁷

A ausência de um método, como defendeu nosso autor, está relacionada com a falta de sistematização do trabalho de todos os professores do Instituto, o que deveria ser promovido pela direção e pelo Conselho Administrativo. Porém, estes permitem aos professores que sigam "todos os métodos, todos, exceto um no entanto, aquele que fez a glória do Instituto real". E esse método que estava sendo excluído era, evidentemente, a utilização da linguagem de gestos. Por isso, Bébien afirmava que não seria "mais pelo emprego racional e metódico da língua mímica que os surdos-mudos serão instruídos. A linguagem mímica não é

⁴⁰⁶ Bébien, Roch Ambroise Auguste (1789-1839). **Examen critique**, op. cit., p. 2 (grifo nosso)

⁴⁰⁷ **Ibid.**, p. 3-4.

mencionada que pela forma; ela não é admitida (...) exceto em alguns casos excepcionais".⁴⁰⁸

Dessa forma, o cenário traçado por Bébien indicava que os órgãos diretivos do Instituto de Paris passaram a defender reformas administrativas e pedagógicas que possibilitariam a substituição de um método baseado na linguagem de gestos, o qual remontava ao início da instituição, por propostas articulatórias e centradas no ensino e na aprendizagem do francês e outras línguas orais. Isso implicava não apenas ajustes nas estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, mas também no afastamento dos surdos que ocupavam postos de ensino no Instituto. Além disso, tais novidades seriam acompanhadas pela criação de aulas de articulação, nas quais os surdos aprenderiam a se expressar oralmente. Tudo isso estava, segundo nosso autor, na origem desse *simulacro* de educação.⁴⁰⁹

E o mais grave na visão dele era que isso não implicava apenas no fracasso formativo daqueles que estudavam no Instituto de Paris, mas em uma ameaça ao ensino de surdos em toda parte, já que "um erro do Instituto de Paris se propaga, se multiplica, se infiltra rapidamente a distância; ele se espalha nas *circulares* como por um canal com mil ramos, e vai infectar todas as outras instituições do mundo com a ascendência que dão ao Instituto real e seu velho renome, e a glória de seu fundador".⁴¹⁰

Dessa maneira, fica claro que Bébien também enxergava o Instituto como um ponto central para o desenvolvimento mundial de métodos de ensinamentos de surdos. Mais do que isso, era a partir do Instituto que as práticas educacionais ganhariam força de verdade e que seriam adotadas por inúmeras outras instituições. Nesse caso, a luta no interior do Instituto de Paris não era apenas pela modificação dos rumos daquele estabelecimento, mas pelo controle do discurso que estava sendo produzido em torno da educação dos surdos.

⁴⁰⁸ **ibid.**, p. 6.

⁴⁰⁹ Vale destacar que Bébien sintetizava as novidades estabelecidas no Instituto a partir da introdução de três novos pilares que organizariam as aulas no estabelecimento: "a articulação artificial, a leitura labial e a rotação". Os dois primeiros consistem na adoção de técnicas de oralização, enquanto o terceiro consiste em uma mudança administrativa criticada por Bébien, na qual os alunos ficariam sob a responsabilidade de apenas um professor do início ao fim de sua formação. Além disso, o professor teria autonomia para trabalhar com seus alunos da forma que melhor lhe conviesse. Isso, segundo nosso autor, provocaria uma "anarquia organizada, ou seja, uma desordem legal", já que cada um poderia trabalhar de forma autônoma e sem a criação de um sistema de ensino. Sobre essas críticas, cf. **ibid.**, p. 15-22.

⁴¹⁰ **ibid.**, p. 10-11.

Isso, entretanto, não significa que Bébien rompia inteiramente com a prática pedagógica existente no Instituto. Na realidade, ao lado desses textos mais críticos do autor, há também obras que matizam suas posições e deslocam a relação de complementaridade entre a linguagem de gestos e as línguas orais. Isso fica especialmente evidente em seu “Manual de ensino prático de surdos-mudos”. Em dois volumes, a obra traz modelos de exercícios no Tomo I e explicações desses exercícios no Tomo 2. Vale destacar que tal obra foi adotada e aprovada pelo Conselho Administrativo do Instituto de Paris, trazendo inclusive uma introdução sem assinatura, mas que foi elaborada pelos membros do Conselho.

Este texto explica que o “Manual” não consiste em um curso completo de instrução de surdos, mas tão somente o estudo de aspectos gramaticais da língua francesa, já que esta é a etapa mais difícil de formação dos surdos. Além disso, a introdução retoma uma tese já formulada desde o século XVIII, qual seja, a de que as capacidades intelectuais dos surdos são equivalentes aquelas dos ouvintes, porém aqueles se encontram em um estado menos desenvolvidos do que estes por conta da falta de comunicação desde a infância. Como o surdo não pode se comunicar com aqueles que o cercam, ele “não possui nada além das ideias que adquiriu por si próprios; ele não tem nada ou quase nada recebido dos outros”.⁴¹¹

Por isso, o texto defende que a “enfermidade” dos surdos lhes tornam “estrangeiros” em seu próprio país, estando impossibilitados de participar “dessa troca perpétua de ideias que, pela audição e pela fala, circulam na sociedade e que se tornam uma espécie de propriedade comum”. Sendo assim, cabe aos professores dos surdos “estabelecer uma via nova para introduzir essas riquezas em seus espíritos, e lhes fazer participar ao comércio intelectual que enriquece cada um dos pensamentos de todos; é necessário suplementar o sentido que lhe falta”. E o texto segue afirmando que a suplementação pode ser realizada por meio da visão e da língua falada por escrito. Esta “pode então, até certo ponto, funcionar no lugar do ensino oral, e o acesso lhe é aberto a todos os conhecimentos que podem ser adquiridos pela leitura”.⁴¹²

Dessa forma, o texto defende de forma bastante clara e direta um conjunto de pressupostos muito distintos daqueles que encontramos nos “Ensaio” de

⁴¹¹ Bébien, Roch Ambroise Auguste. **Manuel d'enseignement**, op. cit., tome 1, p. II.

⁴¹² **Ibid.**, p. II-III.

Bébian. Em primeiro lugar, a linguagem de gestos não é dotada do mesmo valor epistemológico da língua oral, já que ela não permite o mesmo treino das competências intelectuais e não é vista como uma forma de promover o comércio das propriedades comuns produzidas pelas sociedades humanas. Por isso, em segundo lugar, ressalta-se a exigência do desenvolvimento das competências orais dos surdos por meio da visão e do registro escrito. Curiosamente, o texto não esclarece o que significa esse uso da visão, possibilitando uma interpretação que defenda a importância da leitura labial como forma de relação entre surdos e ouvintes. Finalmente, em terceiro lugar, é a própria ideia de uma comunidade surda em formação que está ausente desses pressupostos. O surdo é essencialmente um estrangeiro, alguém desprovido de uma pátria comum e capaz de produzir por si mesmo um patrimônio intelectual que possa ser compartilhado. A única maneira dele ser introduzido nesse universo social, assim, é dominando os códigos do francês por meio da escrita.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a tese da complementaridade se estruturava a partir de elementos morfológicos distintos e contrapostos aqueles presentes na tese da complementaridade dos dois sistemas linguísticos.⁴¹³ É por essa razão que a figura de Bébian expressa as tensões, ambivalências e os limites discursivos estabelecidos em torno da surdez e sua educação no período. Sua obra pode ser situada em diferentes pontos dessa estrutura discursiva que se construía e que produzia diferentes concepções de surdez. Essa questão fica ainda mais clara quando observamos mais atentamente o segundo volume do "Manual", no qual Bébian apresentou a explicação de seu método de ensino da língua francesa.

Ao contrário das posições mais radicais defendidas em seu ensaio, Bébian iniciou seu texto argumentando que ainda que o surdo-mudo tenha uma linguagem natural, esta é "bruta como seu espírito, limitada como o círculo de pensamentos

⁴¹³ Vale lembrar que, como vimos anteriormente, a ideia de complementaridade é decisiva para se compreender a conformação dos mecanismos de governo dos surdos, especialmente a partir das obras de Itard e Sicard. É por meio dessa ideia que a noção de surdez enquanto uma deficiência se constituiu em sua dimensão física ou social. O que ocorre aqui, portanto, é que o pensamento de Bébian acaba se inserindo na lógica de condução da conduta dos surdos que se desenvolvera até então. Não é gratuito que isso ocorra nos textos de Bébian que foram incorporados ao funcionamento institucional das escolas de surdos. É isso que pode ser chamado de dispositivo escolar, na medida em que existe um entrecruzamento de saberes, técnicas e instituições que regulam o campo de positividade desse saber que se produz sobre a surdez.

do qual ele é a representação, sendo compreendido apenas pelas pessoas que vivem em sua mais íntima familiaridade. Se nós queremos lhe fazer adentrar ao seio da sociedade, é necessário que ele receba a lei da maioria e aprenda a língua de seu país". E para isso, explicou o autor, "é necessário, então, suprir o ouvido pela vista, e substituir a escrita pela fala".⁴¹⁴

Nesse caso, Bébien promove um deslocamento naquilo que ele apresentara anteriormente, promovendo o aprendizado da língua escrita ao centro da reflexão sobre a educação dos surdos. Não é mais a linguagem de gestos, mas a "língua escrita que deveria lhes ensinar". É esta, por exemplo, que possibilitaria ao surdo aprender a "ler os lábios" e que "lhes abriria todos os tesouros do conhecimento humano que estão contidos nos livros".⁴¹⁵ Essa posição privilegiada do francês escrito não significa que Bébien retire da linguagem de gestos seu estatuto epistemológico de um código de comunicação. Como ele defende, a "linguagem de gestos" é "uma pantomima natural, uma viva imitação de ações e de objetos que são sujeitos da comunicação". Além disso, "para exprimir suas ideias, ele tem os gestos, e nós as palavras. Nós entramos aqui em das vias diferentes; mas nós trazemos de volta imediatamente a nós, fazendo conhecer e adotar nossas palavras para lhes fazer também os signos de suas ideias".⁴¹⁶

Ademais, Bébien reafirmava uma noção já apresentada em seu "Ensaio", qual seja, a de que a linguagem de gestos que o surdo traz consigo é vaga, malformada, difusa e por isso inadequada para servir como intermediária entre as ideias e as palavras. Nesse caso, diante da falta de exatidão dessa linguagem, é necessário encontrar um intermediário mais estável para servir como caminho para associar ideias com palavras. E Bébien entendia que esse intermediário seriam os desenhos apresentados na obra.⁴¹⁷

Apenas posteriormente, quando o surdo for ensinado a utilizar a linguagem de gestos aperfeiçoada pelas "mãos de um mestre hábil que tenha estudado sua genialidade e seus recursos se tornará clara e rápida ao entendimento". Essa introdução a uma espécie de língua de sinais disciplinada e aperfeiçoada permitiu

⁴¹⁴ **ibid.**, p. 1-2

⁴¹⁵ **ibid.**, p. 2.

⁴¹⁶ **ibid.**, p. 4-5.

⁴¹⁷ **ibid.**, p. 5-6.

ao surdo exprimir "todas as formas de pensamento; ele pode exprimir as nuances mais delicadas e as combinações mais elevadas".⁴¹⁸

Assim, existe uma operação de deslizamentos na qual ocorre a passagem de uma língua bruta e malformada para um código natural e compreensivo (o desenho) para, em seguida, ser possível apresentar a língua formalizada e aperfeiçoada de sinais. É por meio dessa linguagem, já institucionalizada pelo trabalho dos professores da Instituição, que o surdo poderia operar o último deslizamento, qual seja, aquele que o introduziria na comunidade humana: o domínio do código escrito. Seria esse que possibilitaria as etapas seguintes de formação do surdo. Esse trabalho não é apenas um desenvolvimento da capacidade comunicativa do surdo, mas uma organização de seu próprio entendimento. Por isso, Bébien não explicou apenas como agir para ensinar a língua escrita, mas "como podemos ensinar aos surdos-mudos a estudar", criando um hábito capaz de lhe proporcionar a atenção necessário para sua formação intelectual.⁴¹⁹

Portanto, o método de Bébien residia nesse movimento que passa da formalização da linguagem de gestos, mediação da língua escrita por meio de sinais e desenvolvimento da atenção para o progresso da capacidade analítica dos surdos. Essa estrutura tríplice da formação poderia inclusive abrir caminho para uma quarta etapa, a qual consiste no ensino da articulação e da leitura labial. Assim, longe de romper inteiramente com as práticas articulatórias, o seu "Manual" retomou a longa tradição de exercícios de articulação do som da voz que fora condensada na obra do abade de l'Épée.

Além disso, na medida em que se enfatizava a necessidade de se ensinar a escrita do francês, Bébien também deixava de defender o sistema mimográfico. É como se existisse uma oposição entre o ensino dessas duas formas distintas de escrita e o que acaba prevalecendo é a escrita da língua pensada em uma dimensão articulada. A escrita se transformava em um instrumento para o ensino da fala e da leitura labial e não mais uma forma de garantir o desenvolvimento pleno do pensamento do aluno surdo.

⁴¹⁸ **ibid.**, p. 8-9.

⁴¹⁹ **ibid.**, p. 14-15.

Por isso, Bébien finaliza seu manual com a republicação da "Arte de ensinar a falar aos surdos-mudos de nascença" de l'Épée. Esta que fora originalmente publicada em conjunto com a principal obra do religioso e, posteriormente, republicada com a introdução de Sicard e um elogio histórico de Bébien (1819), é retomada integralmente no "Manual".⁴²⁰ Vale destacar que a etapa da articulação do som da voz não é simplesmente apresentada como um momento acessório na formação do surdo, mas como a etapa central de todo o processo: "infelizmente a escrita não oferece nada além de um meio de comunicação muito lento e muito incômodo para a conversação, e que dificilmente pode ser útil nas classes inferiores da sociedade, onde nascem a parte mais numerosa de surdos-mudos". Por isso, "o surdo-mudo não é totalmente inserido na sociedade enquanto não aprende a se exprimir de viva voz e a ler a fala nos movimentos dos lábios. É só então que podemos dizer que sua educação está inteiramente acabada".⁴²¹

Percebe-se, assim, o quanto o discurso produzido por Bébien em seu "Manual" se afasta de muitos dos pressupostos defendidos em seu "Ensaio", retomando elementos presentes em toda a estrutura discursiva sobre a educação dos surdos que começou a se institucionalizar desde o século XVIII. Nesse caso, é importante lembrar que, enquanto o primeiro texto de nosso autor foi produzido em um contexto não institucional, seu Manual foi não apenas aprovado pelo Instituto de Paris, como se tornou o modelo a ser adotado na escolarização dos surdos que frequentavam o estabelecimento. Por isso, é possível entender esses deslocamentos como a consequência mesma do processo de institucionalização e a necessária aceitação de pressupostos menos radicais que eram postos em práticas no estabelecimento.

Assim, na mesma medida em que Bébien tencionava a lógica de governo das condutas que subjaziam ao processo de escolarização dos surdos, chegando

⁴²⁰ Os procedimentos para ensinar a articulação e a leitura labial de l'Épée foram republicados com notas explicativas e uma introdução por Sicard em 1820. Essa edição contava também com o elogio histórico do abade, escrito por Bébien. Isso evidencia bem o quanto que o abade era visto, por seus contemporâneos, como uma figura responsável não apenas pela criação de um método baseado na língua de sinais, quanto alguém que encontrou maneiras de ensinar os surdos a falar. Por isso, mais do que um opositor aos adeptos das técnicas articulatórias, o abade era visto como uma figura que deu continuidade a uma longa tradição dedicada ao ensino da palavra falada. O próprio Sicard reforça isso em nota explicativa na qual ele lembra as contribuições de autores como Pedro Ponce, Wallis, Degby, Amman e Pereira para o desenvolvimento dessa arte de ensinar aos surdos a fala. Cf. **Ibid.**, p. III-IV.

⁴²¹ **Ibid.**, p. 309-311.

mesmo a caracterizar uma espécie de contraconduta, ele também retomava alguns dos elementos que permitiam a operação desse governo das condutas a partir do disciplinamento da atenção segundo o registro articulado da língua. Dessa maneira, sua obra pode ser vista como um ponto fulcral das tensões em jogo nesse período, bem como destacava os limites do campo de possibilidades do discurso sobre a educação dos surdos.

Por outro lado, é importante lembrar que Bébien era uma das vozes dissonantes em um contexto no qual começava a ganhar cada vez mais força e validade institucional as práticas e saberes relacionados com métodos predominantemente articulatórios ou mesmo que consideravam legítimo banir o uso da língua de sinais para a instrução dos surdos. Esse processo de transformação pelo qual atravessa o Instituto de Paris pode ser melhor compreendido quando analisamos mais detidamente as Circulares produzidas no período. Nestes documentos, é possível observar a construção de um regime de verdade que atribui uma prerrogativa crescente às técnicas disciplinares necessárias para a oralização do surdo, tanto por meio da articulação, quanto por meio da leitura labial.

4.3 As Circulares do Instituto de Paris e a institucionalização da positividade articulatória

Como vimos, a introdução de experiências de articulação no Instituto de Paris ocorreu no início do século XIX com as tentativas do médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) em realizar exercícios de "desmutização" com alguns alunos que tinham resíduo auditivo e estudavam no estabelecimento. Porém, esses exercícios não ganharam um caráter institucional até o final da década de 1820, quando foram criadas as primeiras classes de articulação do Instituto.

De acordo com a "Segunda Circular" do Instituto de Paris, a classe de articulação foi criada com recursos do Ministério do Interior e foi estabelecida no início de 1828, a qual ficou aos cuidados de Valade-Gabel (1801-1879). Nessa classe, Valade-Gabel ficaria encarregado de experiências com a articulação de 15 alunos surdos, dos quais sete seriam inteiramente surdos e os oito demais teriam

conservado "mais ou menos audição" e teriam uma hora de aula por dia. Toda essa atividade foi acompanhada pelo Conselho de Aperfeiçoamento, parte da administração responsável pela avaliação dos métodos adotados no Instituto.⁴²²

Após um ano de experiências, com a adoção de diferentes estratégias para a articulação dos surdos, o Conselho apresentou um relatório à administração do Instituto, no qual afirma que os surdos que "passaram por todas as gradações do método, chegaram a articular todas as vogais, todas as consoantes, a maior parte das sílabas e um grande número de palavras, a vista das letras que lhes representam, e a ler uns e outros os lábios de seus mestres e de qualquer um entre eles". E diante desse resultado, o Conselho concluiu que as experiências de Valade-Gabel foram bem-sucedidas.⁴²³

O próprio Gabel defendeu posição semelhante, quando apresentou um relatório aos administradores, explicando que mesmo os "alunos completamente surdos" seriam capazes de aprender o "valor fônico utilizado na língua francesa", inclusive "quase todas as anomalias de nosso alfabeto". Os autores da Circular ainda acrescentaram que os visitantes de outras instituições, como os doutores Spurzheim e Roberton de Londres, ficaram admirados com o sucesso das experiências do Instituto de Paris, os quais foram superiores aqueles praticados em suas próprias instituições.⁴²⁴

Vale destacar que o sucesso das experiências de Valade-Gabel contrariava as hipóteses defendidas pelo próprio Itard, já que, como visto no capítulo anterior, este defendia que o uso exclusivo da articulação como meio de educação dos alunos surdos não era possível. Para Itard, apenas aqueles que possuíssem determinado nível de resíduo auditivo poderiam se beneficiar e obter bons resultados nas aulas de articulação e na compreensão do valor fônico da língua francesa.⁴²⁵

⁴²² Cf. **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 32-33.

⁴²³ **Ibid.**, p. 37.

⁴²⁴ **Ibid.**, p. 37-38.

⁴²⁵ Cf. o terceiro capítulo de BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**. L'éducation des jeunes sourds dans l'Ouest, 1800-1934. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015, arquivo digital sem paginação e BERNARD, Yves. **Quelques traits de la pédagogie curative de l'enfant sourd. Une approche des problématiques de l'Antiquité au début du XX^e siècle**. Disponível em: <<http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/orl/b.php>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Nesse caso, pode-se dizer que a questão da articulação esteve sempre relacionada ao uso da língua de sinais, seguindo a lógica proposta por l'Épée em seus textos e desenvolvida posteriormente por Sicard, Bébien e outros indivíduos que mantiveram vínculos institucionais com o estabelecimento de Paris. Isso só começa a efetivamente mudar em meados da década de 1820, quando o barão de Gérando passa a ocupar uma posição privilegiada no Conselho Administrativo da Instituição. Foi ele que se tornou um dos principais defensores da articulação no Instituto, conseguindo inclusive que o Conselho nomeasse Désiré Ordinaire, um doutor em medicina como diretor do estabelecimento.

Por meio disso, Gérando buscava articular politicamente uma nova forma de organização da lógica pedagógica aplicada no Instituto, dando maior destaque para o uso da palavra articulada e subordinando o uso da língua de sinais como uma ferramenta preparatória subsidiária ao desenvolvimento intelectual dos surdos e, principalmente, ao aprendizado da fala. Nesse caso, mais do que uma ruptura, o que Gérando propunha era uma reorganização das estratégias e táticas que deveriam ser utilizadas para a promoção da normalização da surdez segundo uma lógica biopolítica. Para isso, a fala era vista como um elemento central para a suplementarização da surdez.

Um canal privilegiado para compreender esse processo é o discurso produzido nas Circulares, já que são nestes documentos que o Conselho Administrativo expressou seus pontos de vista e justificou todo um projeto de reforma do Instituto, se esforçando em construir um conjunto de verdades assentado nesse novo modelo pedagógico. Ainda assim, é importante ressaltar que as Circulares não podem ser vistas como um discurso monolítico ou como a mera reprodução das ideias dos membros do Conselho, já que há vozes e perspectivas distintas que se afastavam das posições majoritárias defendidas pela administração da Instituição.

Não obstante, a "Segunda Circular" inicia com uma passagem bastante reveladora das novas perspectivas que surgiam em Paris. Após explicar que fora criado um Conselho de Aperfeiçoamento do ensino no estabelecimento, os autores do texto destacam que este novo órgão defendeu que "a língua mímica (...) se apague por assim dizer progressivamente, após ter realizado o serviço eminente que esperamos dela. Assim, partindo do ponto onde aquela língua, único meio de

despertar e fixar as ideias nos surdos-mudos, preside a convenção que estabelece para ele o valor de uma palavra francesa, o sentido de uma locução francesa, propomos de atingir por etapas a esse outro ponto, onde a mímica poderá desaparecer quase inteiramente pois as palavras se explicaram praticamente tudo pelas palavras, se decompondo em palavras".⁴²⁶

Nesse caso, surgia a ideia de que a educação do surdo "poderia ser dividida em dois períodos principais": o primeiro, baseado na língua de sinais; o segundo, estruturado em torno da sintaxe da língua nacional. Seria nesse segundo período que ganharia relevo a articulação, se constituindo em um "instrumento precioso para a aquisição familiar da língua, colocando o pensamento em circulação, sobre as expressões mesmas das quais se utiliza ordinariamente". Foi nesse segundo momento que a língua de sinais poderia progressivamente desaparecer, dando lugar às convenções da língua francesa.

Pode-se dizer que, em grande medida, essa tese vai organizar o plano de reforma da instituição ocorrido pouco tempo depois. Em 1831, com a escolha de Ordinaire para o cargo de diretor, teve início a aplicação de um plano de reforma educacional idealizado por Gérando, privilegiando a articulação em detrimento da língua de sinais. Para isso, a direção impôs o ensino articulatório a todos os alunos e excluiu os indivíduos surdos dos postos de professores, relegando-os à condição de repetidores. Além disso, a adoção do sistema de rotação, aquele que fora duramente criticado por Bébien, fazia parte do conjunto de medidas criadas para implementar as reformas e garantir a proeminência das práticas articulatórias.⁴²⁷

As bases dessa reforma foram apresentadas no apêndice da Terceira Circular. De acordo com o documento, "pelos cuidados de M. Ordinaire, a disciplina do estabelecimento foi reorganizada; os exercícios ginásticos receberam um novo impulso; o ensino do desenho linear e aquele da palavra foram generalizados; e

⁴²⁶ **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 10-11. De forma análoga, Edouard Morel (1805-1882), professor do Instituto na ocasião e posteriormente diretor do Instituto Imperial de Surdos-Mudos de Bordeaux, ressalta a importância da língua de sinais no desenvolvimento intelectual inicial do aluno surdo, mas reconhece que pode chegar um momento no qual a sintaxe da língua de sinais pode atrapalhar o aprendizado prático do francês escrito. Nesse caso, o professor defendia a importância inicial da língua de sinais, mas também ressalta que ela precisa ser abandonada em um determinado momento. O que se passa é um constante temor do risco desestabilizador que a língua de sinais poderia ter para o aprendizado das estruturas gramaticais do francês escrito, já que esse era concebido como uma expressão dependente dos aspectos articulados da língua falada. Cf. p. 11-15.

⁴²⁷ Cf. o terceiro capítulo de BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**. op. cit. e BERNARD, Yves. **Quelques traits**, op. cit.

por meio disso, o Instituto de Paris entra na categoria daqueles que, adotando um sistema misto, associam a palavra à língua mímica na educação dos surdos-mudos".⁴²⁸

Com base nesse princípio, o ensino na instituição passou a ser dividido em duas partes: o ensino das coisas e o ensino dos signos. No primeiro campo, entrariam as noções relativas ao indivíduo e à vida em sociedade, elementos de moral e de religião, geografia e história, história natural e física, cálculo e geometria. No segundo, entrariam o desenvolvimento da linguagem mímica, baseada na analogia, o desenho linear e a imitação, a língua materna escrita, a datilologia, a articulação artificial e a leitura labial e a gramática do francês. A proposta era definir uma progressão que partiria dos primeiros elementos dos signos até seu ponto final, a articulação e a gramática da língua nacional.⁴²⁹

Nesse caso, o documento explica que "a linguagem mímica, fundada sob a analogia, continuará sendo, concorrentemente com o desenho de objetos e sua intuição, o meio de introdução aos estudos do surdo-mudo e a servir como preparação para a inteligência da língua materna". Sendo uma etapa preparatória, o objetivo era que "seu emprego seja gradualmente restrito nas classes superiores, a medida que os alunos avancem nos estudos da língua materna. Ele será empregado, então, apenas como um instrumento acessório de explicação, de controle e de prova". Além disso, o novo sistema condenava definitivamente o uso dos sinais metódicos desenvolvidos por l'Épée no final do século XVIII. Estes, como explica o documento, eram "puramente arbitrários e convencionais", por isso estavam "definitivamente banidos do sistema e ensino no Instituto Real".⁴³⁰

Com base nesse novo modelo, era necessário classificar e hierarquizar os alunos surdos dentro de três grupos: aqueles que poderiam articular, sendo assim os alunos que ocupariam a posição mais próxima dentro de uma curva de normalidade, aqueles que eram incapazes de articular e aqueles que apresentavam algum tipo de "imbecilidade", estando na posição mais distante dessa curva. Para avaliar isso, foi estabelecido que todos os alunos deveriam ser submetidos a uma "prova" com o objetivo de mensurar "qual era o grau preciso de

⁴²⁸ **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 257.

⁴²⁹ **Ibid.**, p. 258.

⁴³⁰ **Ibid.**, p. 259.

sua surdez", "qual era sua aptidão para a articulação artificial" e "se as faculdades intelectuais não são prejudicadas por qualquer aparente imbecilidade".⁴³¹

Esse exame classificador possibilitaria o diagnóstico de medidas especiais necessárias para a instrução daqueles que apresentavam alguma incapacidade para a articulação e, especialmente para aqueles que traziam características de "imbecilidade". Dessa forma, há a elaboração de uma ideia de anormalidade dentro da própria experiência da surdez. O surdo, que trazia marcado em seu corpo a ausência de características normais de um aluno (a audição), poderia ser mais ou menos anormal e a incapacidade de articular se configurava em um defeito duplo, uma exclusão para além da própria possibilidade reabilitadora da educação.⁴³²

Essa lógica de exclusão fica ainda mais visível quando se observa que, a partir do momento que a articulação se constituiu em um elemento central ao ensino dos surdos, eram os próprios professores surdos que acabavam sendo excluídos do processo educativo. Isso porque um dos elementos da reforma foi a definição de que cada professor deveria acompanhar integralmente uma turma, desde o início da formação até o seu final. Assim, "o ensino de cada professor envolverá todos os braços da instrução". Dessa maneira, os professores surdos ficariam impossibilitados de garantir a formação completa de seus alunos, já que não poderiam ensinar as práticas de articulação.⁴³³

⁴³¹ **Ibid.**, p. 258. É importante lembrar que o exame desempenhou um papel central na consolidação da pedagogia moderna, na medida em que ele passou a ser visto como a forma de "*fazer emergir uma realidade não conhecida* e, com essa operação, permitir separar o que a instituição escolar mantinha junto por manifesta ignorância do que fosse a natureza profunda dos homens". Nesse sentido, o exame possibilitou a produção de uma positividade sobre a infância, de modo a separar a criança normal da atrasada e esse saber possibilitou a intensificação dos mecanismos de poder que se colocam em funcionamento no interior do dispositivo escolar. Na realidade, pode-se afirmar que o dispositivo escolar exige a contínua produção de exames para se manter em funcionamento e não é gratuito que cada vez mais a educação se confunda com a produção de exames sistemáticos e amplos do que ocorre dentro da instituição escolar. Cf. Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003, p. 131-132

⁴³² Como já dito antes, o par exame/classificação continua funcionamento como um elemento importante para a organização das práticas e mecanismos escolares no presente, ainda que a partir de novas categorias e sistemas classificatórios. O conceito de "imbecilismo", por exemplo, deixou de ocupar uma posição no interior do regime de verdade que orienta os saberes educacionais, porém existe um amplo sistema de classificação que se constitui a partir da noção de "deficiência múltipla" que resulta na produção de uma grande diversidade de saberes e práticas pedagógicos. Esse conceito possibilita a construção de um modelo de desenvolvimento de cada etapa da infância até a idade adulta, prescrevendo estratégias para a inclusão educacional desses indivíduos, as quais resultam em modos de subjetivação e de governo.

⁴³³ **Ibid.**, p. 260.

Finalmente, as atividades comuns da Instituição, como as orações, deixariam de ser realizadas na linguagem mímica, sendo feitas todas por meio da articulação. Dessa forma, esperava-se criar um ambiente no qual aqueles que pudessem dominar as técnicas de articulação e leitura labial poderiam se comunicar plenamente, enquanto aqueles que estivessem impossibilitados disso, restariam em uma posição marginal e de menor participação nas atividades gerais da instituição.⁴³⁴

Nesse processo, percebe-se o papel desempenhado pelas Circulares na produção de saberes que se organizavam em práticas baseadas na articulação, resultando em uma espécie de verdade pela qual o governo educacional dos surdos deveria ser regrado. Nesse caso, um elemento importante nesse procedimento era a troca de experiências entre os membros do Instituto de Paris e outros estabelecimentos de ensino de surdos na Europa. Na Terceira Circular, por exemplo, Edouard Morel fez um relato de suas observações realizadas durante a visita às instituições de Lyon, Saint-Étienne, Genebra, Iverdon, Zurique e Brunader (próxima de Berna). A síntese que ele produziu dessas visitas referenda os principais elementos da reforma educacional implementada em Paris:

em toda parte os procedimentos empregados para a instrução dos surdos-mudos são quase os mesmos; que sobretudo o primeiro meio de comunicação entre o mestre e o aluno é o desenho e os gestos naturais do surdo-mudo; que essa língua que lhe é própria serve em toda parte como um intermediário, na sequência da educação, para a inteligência da língua escrita; que a pronúncia artificial e a leitura dos lábios são possíveis e muito úteis, mas que ela permanece sempre um instrumento doloroso e difícil para o surdo-mudo; (...) que a articulação não pode ser ensinada a todos os surdos-mudos sem exceção; que há entre eles aqueles que não poderão jamais utilizá-la; que é útil de ensinar aos capazes de aprender e que se torna indispensável de separar aqueles dos demais surdos-mudos e de fazê-los seguir um método especial, aquele de Zurique; que será desejável separar a educação dos surdos-mudos em dois períodos distintos (...); que a educação é em toda parte a obra de apenas um mestre e conseqüentemente dirigida segundo o mesmo método.⁴³⁵

Nesse caso, Morel afirma ao mesmo tempo que a articulação é um instrumento imperfeito e doloroso, mas que deve ser ensinado aos surdos capazes de dominá-la. Além disso, reafirma a importância da classificação e da

⁴³⁴ **ibid.**, p. 261.

⁴³⁵ **ibid.**, p. 70-71.

hierarquização dos surdos de acordo com as capacidades individuais de articulação e defende o sistema de mestre único na educação. Dessa maneira, a observação das experiências de outras instituições serve como uma prova da validade das práticas adotadas e defendidas pela administração de Paris. Essa lógica ajuda a produzir uma verdade que poderia ser aplicado em toda parte e por todas as instituições.

Vale destacar que essa intenção de construção de uma verdade já estava bastante clara na Segunda Circular, quando seus autores elencam um conjunto de perguntas que deveriam ser respondidas por todas os demais estabelecimentos de educação de surdos da Europa e América. As nove perguntas elaboradas giram em torno da relação entre a articulação, o desenvolvimento da inteligência e da comunicação dos surdos. O propósito desses questionamentos seria investigar como cada instituição resolveu os problemas que advém de uma educação centrada na articulação, avaliando o tempo que leva para o desenvolvimento da inteligência dos alunos, o que fazer em caso de fracasso do método de articulação e se os surdos passam efetivamente a se comunicar com os demais por meio da palavra articulada ou se utilizam, quando possível, a linguagem mímica.⁴³⁶

Além disso, para reforçar a validade desse método centrado na articulação, membros do Instituto de Paris elegeram algumas instituições como modelos de sucesso que poderiam servir de inspiração para a criação de um método universal. Nesse caso, um dos principais exemplos disso é a instituição criada em Zurique. Não foi apenas Morel que defendeu o método adotado no estabelecimento suíço, mas também o diretor do Instituto de Paris, Désiré Ordinaire.

De acordo com a Terceira Circular, o diretor viajou para Zurique "com o preconceito que o surdo-mudo não poderia adquirir o uso da palavra, de maneira a lhe ser útil para suas relações sociais; mas a observação do método seguido no Instituto de Zurique abalou essa convicção".⁴³⁷ Assim, Ordinaire sustenta que as ideias preconcebidas sobre a surdez se desfizeram diante da realidade incontestável do sucesso mesmo do método adotado na instituição suíça. É como se o método articulatório funcionasse como uma instância de verificação análoga

⁴³⁶ **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 39-41.

⁴³⁷ **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 72.

àquilo que Michel Foucault explicou sobre o papel do mercado na constituição de uma governamentalidade liberal no século XIX:

Na medida em que, através da troca, o mercado permite ligar a produção, a necessidade, a oferta, a demanda, o valor, o preço, etc., ele constitui nesse sentido um lugar de verificação, quero dizer, um lugar de verificabilidade/falseabilidade para a prática governamental. Por conseguinte, o mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja simplesmente um governo que funciona com base na justiça. O mercado é que vai fazer que o bom governo já não seja somente um governo justo. O mercado é que vai fazer que o governo, agora, para poder ser um bom governo, funcione com base na verdade. (...) O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental. Seu papel de verificação é que vai, doravante, e de uma forma simplesmente secundária, comandar, ditar, prescrever os mecanismos jurisdicionais ou a ausência de mecanismos jurisdicionais sobre os quais deverá se articular.⁴³⁸

Dessa forma, a eficácia das técnicas articulatórias constitui um novo valor de verdade que deveria orientar as práticas de governo do surdo, legitimando com isso todo o aspecto doloroso que estava associado aos exercícios necessários para a disciplinarização do corpo de modo a possibilitar a articulação do som. Além disso, é em nome dessa eficácia que Ordinaire defende que "o Instituto de Zurique faz um uso muito restrito da língua de sinais naturais; ele rejeita inteiramente o emprego dos sinais metódicos e do alfabeto manual. Os alunos devem utilizar a palavra, mesmo nas recreações, e o mestre só recorre à escrita quando percebe que seu discurso não foi bem compreendido".⁴³⁹

É importante destacar que para o método de Zurique ter um valor de verificação, Ordinaire também precisa recorrer às noções de hierarquia e classificação dos surdos. Como ele mesmo reconheceu, "os resultados da articulação são geralmente satisfatórios, mas eles não têm em cada indivíduo o mesmo grau de evidência. Nota-se que os alunos têm tanto mais aptidão de articular a palavra quanto mais jovens. Suas falas se ressentem sempre de suas enfermidades, mas eles conseguem fazer com que compreendam e compreender aqueles que falam lenta e distintamente." Por isso, Ordinaire entendia que os

⁴³⁸ FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**, op. cit., p. 45.

⁴³⁹ **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 75.

resultados são "a prova mais palpável da superioridade da fala sobre os sinais mímicos na instrução dos surdos-mudos".⁴⁴⁰

Pode-se dizer que existem duas justificativas principais que defenderiam a utilidade do ensino da palavra articulada e a desvantagem do uso das línguas de sinais. A primeira justificativa seria a associação entre o desenvolvimento da inteligência e o uso da fala. Segundo Ordinaire, "de todos os órgãos, o da voz é o que se presta melhor à manifestação do pensamento. A inteligência, privada do concurso do órgão vocal, perde não apenas um de seus meios de manifestação mais direto, mas ainda um instrumento que, por sua ação mesma, serve de controle, de precisão e para transformar mais distintamente seus atos".⁴⁴¹

O outro elemento que justificaria a defesa desse método era o de integração à sociedade. Assumindo que uma pessoa surda só poderia se integrar adequadamente em uma sociedade em grande medida iletrada por meio da palavra falada, os defensores da oralização afirmavam que ensinar os surdos a ler e a escrever, bem como se comunicar por meio da língua de sinais, não possibilitaria a integração dos mesmos. Nesse caso, a verdadeira suplementação do defeito mecânico que marcava o corpo surdo era a utilização de técnicas que possibilitassem a articulação da palavra e a leitura labial.⁴⁴²

Por isso, pode-se dizer que o método articulatório se justificaria em um movimento de dupla disciplinarização: ela possibilitaria o controle do pensamento,

⁴⁴⁰ **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 76. Ordinaire também refutou as posições de outros educadores que afirmavam ser impraticável oralizar com eficácia os alunos surdos, como é o caso do professor Naef, responsável pelo ensino na Instituição de surdos de Iverdon, na França. Para Ordinaire, esse professor "exagera as dificuldades do ensino da palavra", já que com a diligente aplicação do método, como observado em Zurique, seria possível superar as dificuldades fisiológicas e disciplinar o corpo-surdo de modo que todos possam, em maior ou menor grau, emitir som articulado. Sobre o tema, cf. **Ibid.**, p.76-81.

⁴⁴¹ **Ibid.**, p. 82.

⁴⁴² Por outro lado, existiam aqueles que entendiam que a plena integração não era possível e defendiam a exclusão dos surdos da sociedade, propondo para isso a criação de uma comunidade apenas de surdos. Tal perspectiva pode ser vista como uma radicalização extrema das teses que defendiam um método centrado na articulação do som da voz, na medida em que reconhecem a impossibilidade de suplementar efetivamente o defeito do surdo, propondo a criação de um ambiente no qual eles poderiam ser disciplinarizados sem oferecer risco para o restante da sociedade. Nessa perspectiva, o diretor do Instituto de Berlim elaborou um projeto para a criação de uma "colônia de surdos-mudos que viveriam separados da sociedade dos outros homens". Para realizar seu projeto, ele "recolhe subscrições benevolentes para fazer a aquisição de um terreno e para estabelecer uma manufatura de fitas nas quais os trabalhadores seriam todos surdos-mudos". Vale destacar que os responsáveis pela elaboração das Circulares não viam com bons olhos tal perspectiva, defendendo que esse isolamento poderia causar ainda mais males aos surdos. Cf. **Quatrième Circulaire**, op. cit., p. 200.

que seria progressivamente ajustado segundo uma rígida disciplina até atingir a perfeição da inteligência humana; mas também, possibilitaria a disciplina do corpo, que passaria a ser capaz de superar seus defeitos mecânicos para articular o som. Nessa dupla captura do corpo surdo pelos instrumentos disciplinares, a inclusão do surdo se tornaria uma possibilidade real e concreta, com esse podendo atender plenamente às necessidades de comunicação e de sociabilidade. Logo, o método articulatório promoveria radicalização de um exercício disciplinar sobre o corpo, já que era por meio de uma completa pedagogia anatomofisiológica que o corpo surdo seria capaz de se tornar um corpo articulado segundo uma lógica fonocêntrica.⁴⁴³

Essa perspectiva fica ainda mais evidente quando se observa as propostas relacionadas com o ensino de uma atividade industrial apresentadas nas Circulares. O método não consistia simplesmente na suplementação daquilo que faltava ao corpo surdo, mas também no desenvolvimento de habilidades necessárias para a plena integração dos mesmos na sociedade, inclusive a capacidade de exercer atividades profissionais. Nesse caso, como explicam os autores da Segunda Circular, "a maioria dos surdos-mudos pertence a classe indigente; eles devem um dia trabalhar para ganhar suas vidas, é necessário então lhes colocar em condição de exercer uma profissão assim que eles sairão da instituição". Por isso, seria "um verdadeiro serviço e um ato de humanidade aos surdos-mudos de garantir suas instruções industriais".⁴⁴⁴

⁴⁴³ A lógica da disciplinarização do corpo surdo não visava apenas o desenvolvimento da capacidade de articulação do som, mas aquilo que foi chamado de "educação do ouvido". Esta seria uma "educação indispensável para aprender a se beneficiar dos sons. Essa educação, negligenciada, produz uma surdez artificial, que vem se juntar a surdez real; essa mesma educação (...) pode reparar até certo ponto a surdez orgânica". Para isso, era necessário adotar uma série de exercícios que estimulariam o ouvido e potencializariam a capacidade auditiva da pessoa surda. Sobre o tema, cf. **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 11. Vale destacar que o moderno desenvolvimento dos implantes cocleares pode ser visto como uma retomada dessa lógica fonocêntrica de disciplinarização do corpo. A diferença é que está se dá mais por meio de técnicas médico-terapêuticas do que propriamente por meio de ações pedagógicas específicas. Sobre o tema, cf. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010.

⁴⁴⁴ **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 42-43. Vale destacar que o termo indústria cobria um campo semântico bastante diferente daquele que comumente é atribuído ao termo no presente. As atividades industriais não consistiam apenas naquilo que era realizado em uma indústria, mas eram todas as "artes mecânicas e de manufaturas em geral, ordinariamente por oposição à agricultura". Assim, pode-se entender a instrução industrial como aquela destinada ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de trabalhos manuais diversos. Para a definição, cf. o verbete **industrie** em Dictionnaire de l'Académie française, 6th Edition (1835), disponível em: <<http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/dicos/pubdico1look.pl?strippedhw=industrie>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Assim, a lógica disciplinar se desdobrava e percorria o campo necessário para a inclusão do surdo na sociedade, já que não bastava disciplinar apenas o mecanismo fonador desses indivíduos, mas seu corpo de modo a torná-los aptos a desempenhar adequadamente as atividades industriais necessárias para se sustentar após deixar a instituição.⁴⁴⁵ E não era qualquer sustento que caberia a estes surdos, mas exatamente aquelas atividades que deveriam ser desempenhadas pelas "classes indigentes", ou seja, atividades de baixa remuneração e que exigiam pouco desenvolvimento intelectual. A formação educacional não era um instrumento para alterar a condição social dos surdos, mas uma forma de garantir que estes poderiam sobreviver na condição de indigentes à qual eles já se encontravam inseridos.

Finalmente, o processo disciplinar se completava com um terceiro movimento: a ginástica. Vale destacar que as atividades físicas começaram a ser codificadas no interior do discurso pedagógico no século XIX, dando origem ao largo campo de práticas da ginástica. Estas eram vistas como um sistema voltado ao desenvolvimento físico e das aptidões físicas com o objetivo de promover a saúde e garantir o bem-estar do corpo. Por isso, elas eram vistas como uma das dimensões das práticas de higiene e passaram a ser vistas como um elemento essencial à formação educacional dos indivíduos. Assim, surgiram diversos manuais que codificavam os exercícios mais adequados e a maneira como cada um deles poderia contribuir para o fortalecimento do corpo, constituindo um dos elementos importantes dos processos disciplinares instaurados no interior do dispositivo escolar.

Nesse cenário, os responsáveis pelo Instituto de Paris adotaram aquilo que ficou conhecido como "escola de Pestalozzi" para a introdução da ginástica entre seus alunos. Para isso, "o método de ensino mútuo é aplicado a prática de exercícios que são graduados e se sucedem de maneira que os primeiros são sem cessar preparatórios aos seguintes". As primeiras etapas consistiam em "jogos de articulação" para adaptar os corpos aos exercícios que seriam aplicados em

⁴⁴⁵ Essa tese é reforçada na "Terceira Circular", quando os autores justificam a importância da Educação Física na formação dos surdos. Nesse caso, eles afirmam que "a educação física deve sempre tender a favorecer a educação intelectual e moral; ele consiste em atribuir aos alunos o gosto pela atividade, aos exercícios da habilidade e a lhes acostumar ao amor pela ordem. Como a maioria dos surdos-mudos estão destinados a viver um dia do trabalho de suas mãos, a aprendizagem de uma profissão é indispensável, e essa parte da educação não pode ser negligenciada em uma boa instituição". **Troisième Circulaire**, op. cit., p. 109.

seguidas, como a "marcha, a corrida e o salto". Finalmente, a terceira etapa consistia em exercícios que utilizavam instrumentos, como barras paralelas, barras horizontais, barras oblíquas, entre outras.⁴⁴⁶

Assim, o método articulatório estava articulado em torno de um tripé disciplinar: articulação, profissionalização e ginástica. Os exercícios cotidianos possibilitariam a docilização do corpo surdo de modo a suplementar as falhas mecânicas associadas com a surdez e permitir a comunicação com aqueles que os circundavam.⁴⁴⁷ Ao final da formação de um surdo, acreditava-se que este seria quase um ouvinte, já que a educação lhe forneceria ferramentas para sobreviver e alcançar seu sustento em sociedade. Isso não significa, entretanto, que a educação se constituísse como o único elemento que poderia suplementar aquela falta essencial que cindia o surdo do restante do corpo social. Na realidade, o método articulatório era acompanhado por uma preocupação constante com o entendimento das causas fisiológicas da surdez, o que forneceria elementos para remediar, por meio da técnica médica, essas falhas.

Nessa perspectiva, a Segunda Circular referenda e endossa uma série de experimentos realizada em surdos ocorridas em diversas instituições da Europa. Estas são vistas como um desdobramento dos trabalhos de Itard. Na Instituição de Copenhague, por exemplo, foi feita a dissecação de uma criança surda que morreu no estabelecimento, de modo a realizar observações anatômicas "exatas e reiteradas", fornecendo "conhecimentos e indicações sobre os meios curativos

⁴⁴⁶ **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 49-50. Como explica SÉGUILLON, Didier, a partir da década de 1830, o Instituto de Paris "se apoiou em uma estratégia ortopédica visando prevenir e também, sobretudo, corrigir o corpo do jovem surdo, tentando controlá-lo diretamente. Com efeito, o regime disciplinar, no interior do qual a ginástica foi introduzida como meio de corrigir os corpos, mas também a alma dos estudantes surdos, foi largamente reorganizado. Esta reorganização se deu sobre o espaço e o tempo. Com efeito, o estudante surdo consagra seu tempo e suas forças ao aprendizado de uma profissão nas oficinas do estabelecimento (...). A organização do espaço e a ocupação do tempo é dedicada a constituição de uma sólida moral e a aprendizagem da fala se torna um aspecto cada vez mais essencial." Nesse caso, pode-se falar mesmo em uma articulação entre o ensino de atividades profissionais, o desenvolvimento da ginástica e o ensino da fala com a finalidade de garantir o bom disciplinamento dos alunos surdos. Cf. **De la gymnastique amorosienne au sport silencieux: le corps du jeune sourd entre orthopédie et intégration: ou l'histoire d'une éducation "A corps et à cri" 1822-1937**. Tese de Doutorado. Bordeaux: Bordeaux 2, 1998, p. 95-96.

⁴⁴⁷ Vale destacar que os defeitos fisiológicos não estavam associados apenas com a falta da audição. Existiam defensores de que os surdos apresentavam "uma imperfeição no sistema glandular", o que provocava uma incidência maior de doenças entre os surdos. Por isso, alguns educadores defendiam que "os exercícios de ginástica e os banhos de mar" eram mais importantes para os surdos que para os demais jovens. Com o desenvolvimento sistemático de uma rotina de atividades físicas era possível equilibrar o sistema glandular defeituoso e diminuir o número de doenças que incidiam sobre a população surda segundo tais autores. Cf. **Deuxième Circulaire**, op. cit., p. 51-52.

suscetíveis de serem elaborados pela medicina". Já na Instituição de Groninga foram realizadas experiências de perfuração dos tímpanos de oitenta e um indivíduos. Segundo os relatos, os efeitos dessas tentativas cirúrgicas foram variados, inclusive com algumas melhoras temporárias. Além das perfurações, os médicos holandeses utilizaram injeções e técnicas de galvanismo para estimular a audição desses indivíduos.

Os experimentos realizados em Groninga foram apresentados como modelos que poderiam ser aplicados em outras instituições. Nesse caso, Fleury e Gourzoff, responsáveis pelo Instituto de Pisa, defenderam que diversos estabelecimentos poderiam tentar os procedimentos holandeses para encontrar formas de lidar com indivíduos que tinham algum tipo de resíduo auditivo e que poderiam ser estimulados a escutar.

Além disso, na França foi criada uma comissão da Academia Real de Ciências para analisar experiências médicas com o melhoramento da capacidade auditiva de indivíduos surdos. Os médicos franceses tentaram, entre outras medidas, a criação de uma cirurgia que possibilitaria o cateterismo das trompas de Eustáquio, de modo a estimular a audição. Finalmente, o Instituto de Paris solicitou que os demais estabelecimentos de surdos forneçam informações médicas sobre seus alunos surdos e apresentem relatórios com dados que possam contribuir para o desenvolvimento das técnicas médicas voltadas para a normalização do corpo surdo.⁴⁴⁸

Dessa forma, pode-se dizer que a Segunda Circular traça as bases desse discurso pedagógico estruturado em torno de práticas articulatórias, as quais colocam em segundo plano a questão da língua de sinais, ainda que esta possa eventualmente ser destacada como um instrumento acessório e necessário ao desenvolvimento intelectual inicial do surdo, e visam a constituição de um sujeito capaz de suplementar aquilo que era visto como uma deficiência mecânica com técnicas de disciplinarização e normalização do corpo.

Assim, é possível identificar duas extremidades dos saberes e práticas sobre a educação dos surdos nesse período. Em uma das extremidades, estavam as teses mais radicais defendidas por Bébien. Na outra extremidade, estavam as

⁴⁴⁸ As informações dos últimos três parágrafos podem ser encontradas em **Ibid.**, p. 53-57.

defesas mais rigorosas das práticas articulatórias. Porém, e isso que é o elemento central, esses extremos se articulavam e permitiam a produção de saberes intermediários, os quais permitiam o funcionamento dos mecanismos escolares necessários para o governo dos surdos. Mais do que os extremos, eram esses saberes intermediários que resultaram na produção de uma positividade institucionalizada sobre a surdez que possibilitou um processo de subjetivação do surdo enquanto um sujeito incompleto e incapaz de ser incorporado no tecido social sem que previamente seu corpo seja profundamente transformado. Tal transformação poderia se dar por meio do exercício de técnicas pedagógicas ou pela efetiva modificação cirúrgica do corpo.

Vale destacar que essa positividade não se encontrava encerrada apenas no interior do Instituto de Paris, mas como já afirmamos antes, ela se constituiu em uma peça chave na construção de um regime de verdade que seria capaz de fornecer elementos para a criação de um método universal de governo da surdez. Para isso, era fundamental regular o discurso sobre a surdez e determinar o que era considerado um saber verdadeiro e cientificamente aceito daquilo que deveria ser rejeitado.

Não por acaso, as páginas finais das Circulares permitem observar esse movimento de regulamentação do discurso. De um lado, os autores do documento fazem um levantamento estatístico de todos os estabelecimentos de surdos existentes no mundo, visando identificar o número de surdos que frequentam tais espaços, bem como os recursos disponíveis para sustentar tais instituições. Assim, há uma preocupação na formação de um saber estatístico que possa orientar políticas públicas em torno da criação de novos estabelecimentos, ou ampliação dos existentes, de modo a permitir a incorporação do maior número de surdos nesses espaços.

Esse saber estatístico não se limitava a classificar as instituições de educação de surdos, mas dá origem a uma demografia da surdez. Para isso, os autores das Circulares utilizavam dados fornecidos por diferentes instituições, especialmente aqueles produzidos a partir da disseminação dos recenseamentos nacionais nas primeiras décadas do século XIX, para elaborar variáveis demográficas relacionadas com a surdez. Com isso, tornava-se possível a criação de dados probabilísticos para encontrar a proporção existente entre surdos e

ouvintes em uma população normal, bem como as variações regionais das curvas demográficas de surdez. Assim, tornava-se possível identificar que na região da Voigtland existiam 950 surdos para cada milhão de habitantes, enquanto na região de Leipzig existiam apenas 602 surdos para cada milhão, o que permite afirmar que "nos países montanhosos do Norte encontramos por toda parte mais surdos-mudos que nos países planos do Sul".⁴⁴⁹

Esses dados também foram utilizados para a elaboração de estatísticas que analisam a distribuição da surdez entre homens e mulheres, recortes etários, as diferentes causas de surdez, a quantidade de surdos que apresentam "imbecilidade" ou outras doenças, a porcentagem de surdos adultos não instruídos, entre muitos outros dados. Toda essa informação estatística seria mobilizada para a produção de um saber capaz de orientar a ação dos governos nacionais e também as próprias instituições de surdos no sentido de promover a inclusão do maior número de indivíduos nas escolas e outras instituições que poderiam suplementar as capacidades físicas dos surdos de modo a torná-los socialmente úteis. Assim, o saber estatístico seria um complemento da ação disciplinar, possibilitando a governamentalização do corpo-surdo a partir da lógica do "todos e cada um".⁴⁵⁰

É importante lembrar que o saber estatístico se constituiu em um dos elementos mais importantes para o exercício governo nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII já que, como vimos, foi por meio dessa forma de saber que tornou-se possível elaborar curvas de normalidade e anormalidade, criando técnicas que possibilitam a operação de técnicas específicas para conduzir as condutas do conjunto da população. É como se não bastasse governar a surdez, mas identificar as causas biológicas que possibilitam a surdez, minimizar o risco social de um crescimento anormal da população surda, identificar quais surdos são corrigíveis e quais estão além da curva normal.

Do outro lado, há uma espécie de súpula bibliográfica de tudo que fora produzido sobre a surdez nos anos recentes, apresentando um resumo das principais teses defendidas em cada obra, bem como um julgamento da validade dessas teses. Assim, os autores das Circulares se esforçam em criar uma espécie

⁴⁴⁹ **Quatrième Circulaire**, op. cit., p. 207.

⁴⁵⁰ Sobre o tema, cf. **Ibid.**, p. 205-246.

de crivo crítico, referendando determinadas obras e recusando outras. Na Quarta Circular, por exemplo, os autores analisaram sete trabalhos produzidos na Itália, seis na Suíça, vinte e um na Alemanha, duas na Dinamarca, duas na Bélgica, trinta e duas no Reino Unido, quatorze nos Estados Unidos e dezoito na França. Assim, é como se as Circulares delimitassem o horizonte discursivo daquilo que era considerado válido e relevante, ou seja, as obras analisadas e aprovadas na súmula bibliográfica, bem como aquilo que estava fora desse horizonte e que exigia retificações e correções para se enquadrar no interior dos saberes científicos que se produzia sobre a surdez no período. Essa delimitação não se limitava apenas ao discurso produzido nas instituições francesas, mas também em outras regiões da Europa e na América.

Assim, nesse movimento duplo, o Instituto de Paris se colocava na posição de elaborar "o conjunto de regras que permitem, a propósito de um discurso dado, fixar quais enunciados poderão e serão caracterizados como verdadeiros ou falsos". Esse movimento de construção de um regime de verdade, evidentemente, encontrava fissuras no interior mesmo da Instituição, já que, como vimos, foram feitas duras críticas aos métodos articulatórios, provocando inclusive a posterior renúncia de Ordinaire. Porém, pode-se dizer que as bases para a construção de uma verdade em torno da importância da articulação do som da voz encontram-se profundamente enraizadas nesses documentos.

5. A CONSOLIDAÇÃO DA ARTICULAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

5.1 Filantropia, centralização e o método intuitivo

Em meados do século XIX, a França atravessava um período de intensa transformação social. A base desse movimento era o processo de industrialização da economia do país. Isso teve início nas primeiras décadas do século, mas se acelerou a partir da metade do século. Na década de 1850, por exemplo, a produção industrial já ultrapassara metade da produção total da economia francesa.⁴⁵¹ A transformação econômica foi acompanhada por mudanças na organização social. A burguesia ganhou força e começou a se aproximar dos grupos dirigentes do país, ao mesmo tempo em que tinha início a organização do movimento operário e a luta popular pela ampliação dos mecanismos democráticos e por melhores condições de vida.

Esse movimento resultou em um contexto de grande agitação política. É importante lembrar que após a Restauração monárquica, em 1815, a França foi marcada por uma sequência de movimentos revolucionários. O primeiro deles, a chamada “Revolução dos Três Dias Gloriosos”, ocorrido em julho de 1830, teve início após manifestações populares tomarem as ruas da cidade de Paris, exigindo a ampliação dos direitos políticos da população e medidas para combater a fome, o desemprego e a pobreza. Esse movimento provocou a queda de Carlos X, rei da França, e marcou o fim do regime criado com a Restauração. O medo da radicalização popular possibilitou a construção de um governo apoiado pela burguesia francesa e inspirado nos modelos de monarquias constitucionais liberais que se formavam no período.⁴⁵²

Porém, esse novo governo teve vida curta. Em pouco menos de duas décadas, um novo levante popular voltou a questionar a ordem política do país. Chamado de Revolução de Fevereiro, o movimento foi marcado pela luta pela instauração de uma república de caráter democrática na França. Além disso, esse

⁴⁵¹ DUBY, Georges. **Histoire de la France des origines à nos jours**. Paris: Larousse, 1999, p. 655.

⁴⁵² Para mais informações sobre esse movimento cf. **Ibid.** p. 598-614.

movimento já tinha inspiração em propostas políticas socialistas e questionava não apenas a estrutura política da sociedade, mas também as bases da nascente sociedade burguesa, defendendo a instauração do sufrágio universal (o que não existia em nenhum regime político do período), a regulamentação de novas leis trabalhistas (redução da jornada de trabalho para 10 horas ou a criação de Fábricas nacionais para a contratação de desempregados), o fim da escravidão nos territórios coloniais franceses e a igualdade entre homens e mulheres⁴⁵³.

Diante da mobilização popular, o governo de Luís-Filipe de Orléans foi derrubado e substituído por uma República. Todavia, a burguesia passou a agir de modo a enfraquecer esse governo republicano, já que ela se opunha às principais medidas defendidas pelos revolucionários, especialmente à luta por direitos trabalhistas.⁴⁵⁴ Isso acabou culminando no golpe de estado de 1852, quando Luís Bonaparte, com apoio da burguesia, derrubou a república e iniciou o chamado Segundo Império (1852-1870).

Esse contexto ajudou a consolidar o temor, entre os grupos sociais dirigentes, de que as camadas mais pobres da população eram uma ameaça e que precisavam ser administradas, de modo a evitar a ocorrência de novos levantes populares ou agitações sociais. Os mendicantes e vagabundos⁴⁵⁵ passaram a ser vistos como verdadeiras ameaças sociais. Não por acaso, o prefeito de Pléhédel (cidade localizada na região do Côtes-du-Nord) emitiu um alerta sobre a existência de uma surda que mendigava pela região e que podia criar problemas para as

⁴⁵³ Cf. FAYET, Aurélien e FAYET, Michell. **L'histoire de France**. Paris: Eyrolles, 2007, p. 275-278.

⁴⁵⁴ A França foi marcada pela formação de três governos republicanos entre o final do século XVIII e o final do século XIX. A primeira foi criada no início da Revolução Francesa (1792) e chegou ao fim com o coroamento de Napoleão como imperador da França (1804). A segunda teve vida mais curta, sendo criada com a Revolução de Fevereiro (1848) e a transformação de Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, em imperador da França em 1852. A terceira república foi criada após a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana em 1870. Esta república chegou ao fim com a ocupação francesa pelas forças alemãs no início da Segunda Guerra Mundial (1940).

⁴⁵⁵ O conceito de vagabundo se desenvolveu no pensamento europeu desde a Baixa Idade Média, sendo enxergado de formas muito diversas pelas autoridades europeias ao longo dos séculos. De forma geral, estas figuras expressavam uma espécie de negativo da sociedade, já que eram vistas como indivíduos desprovidos de vínculos e obrigações sociais, por isso eram uma ameaça que precisava ser constantemente controlada. No século XIX, com a organização de setores populares em torno de lutas sociais, o temor social diante dos vagabundos se intensificou e novos mecanismos sociais foram criados para controlar todos aqueles que eram associados com vagabundos ou mendicantes. Dois estudos importantes sobre a vagabundagem são MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. São Paulo: Campus, 1989 e GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura europeia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

autoridades.⁴⁵⁶ Há, assim, uma preocupação crescente com o controle daqueles que não estava institucionalizados e assujeitados.

Foi nesse contexto que começou a ganhar força um novo ideal de governo da população, as práticas filantrópicas. Diversos indivíduos passaram a se dedicar a produzir “observações médicas, científicas, econômicas e sociais”⁴⁵⁷ para lidar com o crescente problema do empobrecimento das classes populares no contexto de agitação social e transformação econômica do período. Os filantropos acreditavam que era possível superar as contradições sociais provocadas pela industrialização por meio da produção de mecanismos para a condução das condutas de todos aqueles grupos que eram vistos como ameaças à ordem social.

Vale destacar que a filantropia marca uma ruptura importante na lógica que estruturou as práticas caritativas cristãs por um longo período nas sociedades do Antigo Regime. Estas funcionavam de acordo com a lógica do dom, ou seja, eram mecanismos de prestígio e destaque social. Já as práticas filantrópicas são pensadas propriamente como uma “rede, um verdadeiro aparelho de poder para desenvolver o dever da ingerência pelo amor da humanidade”.⁴⁵⁸ Nessa chave, muitos funcionários do Estado e grandes industriais passaram a se dedicar à construção de mecanismos capazes de efetivar os saberes filantrópicos de modo a possibilitar o exercício de práticas de poder visando o controle das populações perigosas. Pode-se dizer, assim, que a filantropia se constituiu na base da nascente ação social pública que, como veremos, marcou a ação do Estado francês na segunda metade do século XIX.

Além disso, os filantropos rapidamente conseguiram se aproximar das próprias instituições estatais do período. Um bom exemplo disso é o Instituto de Paris. Em 1836, o conselho administrativo da instituição já era ocupado pelo duque de Doudeauville, Guéneau de Mussy, barão Rendu, Camille Périer, duque de

⁴⁵⁶ BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**. L'éducation des jeunes sourds dans l'Ouest, 1800-1934. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015, arquivo digital sem paginação.

⁴⁵⁷ **Ibid.**, arquivo digital sem paginação.

⁴⁵⁸ **Ibid.**, arquivo digital sem paginação. Nesse sentido, é importante destacar que um elemento essencial da prática filantrópica é a construção de uma visão moralizante das classes mais pobres. Como afirma o autor, “todas as pesquisas feitas sobre a pobreza e os relatórios efetuados pelas autoridades municipais entre os anos 1830 e 1840 apresentaram frequentemente o modo de vida dos pobres de um ponto de vista unicamente moralizante. A preguiça, a sensualidade e a imprevidência do indigente são frequentemente realçados”. Dessa forma, surgia uma concepção da pobreza que legitimava as operações de governo como indispensáveis para que os pobres abandonassem esse modo de vida amoral e aprendessem a se adequar aos padrões da boa sociedade.

Praslin, barão de Bastard d'Estang e o já mencionado barão De Gérando. Todos eles eram destacados e influentes filantropos do período.⁴⁵⁹

Nesse caso, é importante ressaltar que o barão de Gérando teve um destaque especial no desenvolvimento das práticas filantrópicas no período. Sua fama começou após a publicação da obra “O visitante dos pobres” em 1820. Nesse trabalho, ele expôs a base de seu pensamento filantrópico: “a pobreza é para a riqueza aquilo que a infância é para a idade madura. Ricos, conheçam a dignidade da qual foram investidos! Mas, compreendam bem que não é um padroado vago, indefinido, ao qual vocês foram chamados; todas as crianças não são dadas indistintamente e confusamente a todos os pais; vocês têm que exercer um padroado pessoal, individual, direto, imediato; cada criança espera seu pai. Ricos, mais uma vez, compreendam sua verdadeira dignidade! Não são apenas as liberalidades que se exige. Vocês são chamados a uma tutela, a uma tutela livre e de sua escolha, mas real e ativa”.⁴⁶⁰

Assim, o que Gérando propôs foi uma verdadeira relação de tutela entre ricos e pobres. Os primeiros são como pais, responsáveis e ativos, que podem utilizar suas riquezas para proporcionar o desenvolvimento moral de seus filhos. Os pobres, por outro lado, seriam como crianças, incapazes de agir livremente e se desenvolver sem a orientação daqueles que já são maduros. Além disso, o exercício da tutela não era destinado a qualquer pobre, mas àqueles que eram considerados como os mais necessitados e escolhidos como alvos da liberalidade dos ricos.

Nesse sentido, Gérando promoveu uma repartição clara entre aqueles que teriam autonomia para conduzir a si próprios (os ricos) e aqueles que deveriam ser conduzidos por outros (os pobres). Essa repartição não é gratuita, já que evidencia uma separação entre aquilo que Foucault chamou de “técnicas de si”⁴⁶¹ e aquilo que foi chamado de “técnicas de governo”. Há, portanto, uma repartição que

⁴⁵⁹ *Ibid.*, arquivo digital sem paginação.

⁴⁶⁰ GÉRANDO, Joseph-Marie de. *Le visiteur du pauvre*, Paris: Éditions Jean-Michel Place, 1989, p. 09-10.

⁴⁶¹ Para Foucault, as técnicas de si seriam aquelas “que permitem aos indivíduos efetuarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos, suas condutas, e por essa forma produzir neles uma transformação, uma modificação, e atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural”. Já as técnicas de governo, como explicitado anteriormente, seriam aqueles que “permitem determinar as condutas dos indivíduos, de impor certas finalidades ou certos objetivos”. FOUCAULT, Michel. “Sexualité et solitude”. In: _____. *Dits et écrits II. 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001, p. 989-990.

possibilitaria a articulação da noção de autonomia e submissão de modo que, para que uma pequena parcela da sociedade pudesse ser enquadrada no campo da ação autônoma seria imprescindível que outra parcela, numericamente muito superior, fosse rebaixada ao campo de ação heterônima. Essa forma de pensamento não é exclusiva de Gérando e pode-se dizer que ela está no centro de desenvolvimento do dispositivo escolar ao longo do século XIX, já que ela é um elemento estruturante da relação entre professor e aluno. O primeiro seria aquele capaz de governar a si próprio, enquanto o segundo seria aquele que deveria ser conduzido de modo a atingir algum grau de autonomia futura.

Nesse caso, pouco surpreende que Gérando considerasse que os indivíduos que necessitavam de mais ajuda nesse processo de condução por vias externas eram os surdos. Como escreveu sua sobrinha, na biografia que ela publicou em 1846, “os sentimentos que ele [Gérando] direcionava a classe inteira dos surdos-mudos foram expressos de forma tocante nos blocos onde ele depositava cada dia seu pensamento íntimo; pode-se ler na época onde ele compunha seu tratado: ‘pois um dia um surdo-mudo escreva em minha tumba: ele nos amou como um pai’”.⁴⁶²

E a forma mais apropriada para exercer esse “amor desinteressado” e possibilitar a passagem da condição infantil do surdo para a idade adulta era a educação. Como explica Florence Encrevé, a forma principal que a filantropia destinada aos surdos assumiu foi a escolarização. Ela era vista como a forma principal para o crescimento moral dos surdos e para a melhoria de suas condições de vida.⁴⁶³ Era por meio dos mecanismos escolares que se possibilitaria o exercício das técnicas de governo dos surdos de modo a conduzi-los para a eventual condição de seres autônomos.

É importante destacar que a influência dos filantropos na educação dos surdos não ocorreu apenas em Paris. Na realidade, esse fenômeno pode ser identificado em outras regiões da França. No Oeste, por exemplo, as práticas filantrópicas possibilitaram a “introdução da autoridade civil na educação dos jovens surdos-mudos”⁴⁶⁴, o que provocou mudanças na maneira como as escolas

⁴⁶² ENCREVÉ, *Les sourds*, op. cit., p. 82.

⁴⁶³ ENCREVÉ, *Les sourds*, op. cit., p. 82.

⁴⁶⁴ BOURGALAIS, Patrick. *Les miroirs du silence*, op. cit., arquivo digital sem paginação.

da região se organizavam, já que até então eram principalmente religiosos que se dedicavam à instrução dos surdos das vilas e cidades dessa parte do país. O projeto que animava esse movimento era o de promover “o desenvolvimento da instrução popular para erradicar a miséria moral”⁴⁶⁵ diagnosticada pelos próprios filantropos.

Uma característica importante do movimento de constituição dessas práticas filantrópicas foi a identificação do método articulatório com a melhor forma de promover o desenvolvimento moral do surdo. A principal justificativa para isso é que o ensino do francês oral era uma forma de “facilitar a integração dos surdos na sociedade. Porque os ouvintes não conhecem majoritariamente a língua de sinais e que não se pode considerar ensinar a milhões de pessoas unicamente para alguns milhares de surdos, são esses últimos, minoritários, que devem se adaptar aos ouvintes ao invés do contrário”.⁴⁶⁶

Essa tese já fora enunciada com clareza na principal obra sobre educação dos surdos escritas por Gérando. Em seu trabalho “Da educação de surdos-mudos de nascença”, o filantropo defendia que

se existisse um povo de surdos-mudos, ou se os surdos-mudos estivessem reunidos entre eles para formar uma sociedade particular, os dois primeiros meios de comunicação que já tratamos [o desenho e a língua de ação] **lhes bastariam maravilhosamente**. (...) é mesmo provável que esses dois meios de comunicação se relacionariam; um substituindo a fala para o **povo surdo-mudo** e o outro lhe servindo de escrita”. Porém, ele reconhece que “os surdos-mudos, jogados no meio de nossa sociedade, têm

⁴⁶⁵ **Ibid.**, arquivo digital sem paginação. Tendo em vista a repartição entre técnicas de si e técnicas de governo, é possível entender o sentido dessa “miséria moral” diagnosticada pelos filantropos. Essa seria, na perspectiva desses indivíduos, o resultado da incapacidade de determinados sujeitos operarem sobre si mesmo o controle rigoroso que é necessário para conduzir a si próprio na direção da autonomia e da vida racional. Vale lembrar que as técnicas de si se organizam a partir de regras rigorosas de comportamento e ação e ajudam a delimitar aquilo que é chamado de vida moral em uma dada sociedade.

⁴⁶⁶ ENCREVÉ, **Les sourds**, *op. cit.*, p. 100. É interessante observar a atualidade do argumento, já que presentemente continua-se discutindo questões relacionadas com a educação dos surdos a partir de argumentos baseados em critérios quantitativos, como se o fato das pessoas surdas formarem uma minoria na população geral do país evidenciasse a menor importância de investimentos para o melhoramento da educação desse grupo. Um exemplo anedótico bastante revelador é o que ocorreu após a divulgação do tema da redação do Enem de 2017, que tratou da educação de pessoas surdas. Muitos indivíduos se manifestaram, em redes sociais diversas, sobre o equívoco da escolha do tema, já que não se tratava de uma questão universal ou que dizia respeito à maioria da sociedade brasileira. Essa perspectiva pode ser observada em <<http://amplexosdojeosafa.blogspot.com.br/2017/11/redacao-do-enem-2017-tema-tem-erro.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

necessidade de estabelecer um comércio habitual com os outros homens. A complacência de um mestre, de alguns parentes, de poucos amigos, podem bem tornar possível o empréstimo da língua que lhes é própria; mas lhes torna indispensável, para se comunicar com os outros homens, de participar de nossas línguas artificiais⁴⁶⁷, e de recorrer, para o emprego dessas línguas, a alguns instrumentos materiais que estão geralmente em uso.⁴⁶⁸

Dessa forma, Gérando elaborou uma forma de justificar a adoção de métodos articulatórios no ensino dos surdos, mesmo que reconhecesse a força comunicativa da língua de sinais. Para viver em sociedade e se tornar capaz de se comunicar com outros homens, os surdos deviam aprender a utilizar o alfabeto manual, a leitura labial e a articulação do som da voz.

Como já visto, essa tese serviu como base para legitimar reformas importantes no Instituto de Paris, de modo a fortalecer o uso de métodos articulatórios na instituição. Porém, esse não foi o elemento mais importante. As discussões elaboradas por figuras como Gérando ajudaram a criar um ambiente no qual a defesa desses métodos passasse a ser vista como um elemento importante para a assimilação dos surdos no interior da sociedade francesa.

É isso que ajuda a entender, por exemplo, que mesmo após a substituição de Désiré Ordinaire por Adolphe de Lanneau como diretor do Instituto de Paris, ocorrida em 1838 por decisão do Ministério do Interior, as classes de articulação criadas durante sua gestão tenham continuado existindo. Na realidade, o próprio Ministério do Interior autorizou a criação de uma nova classe de experimentação de práticas articulatórias em 1847, sob os cuidados do médico Blanchet.⁴⁶⁹

Nesse caso, vale destacar que a designação de Lanneau marcou também um segundo movimento fundamental para compreender a consolidação de uma perspectiva oralista na França a partir da segunda metade do século XIX. Trata-se do progressivo movimento de burocratização das instituições do Estado francês de modo a ampliar os mecanismos de controle das instâncias centrais do governo. Até então, o Ministério do Interior (instância responsável pelo funcionamento das

⁴⁶⁷ Gérando utilizou o termo língua artificial para evidenciar o caráter humano e cultural das línguas articuladas, o qual se oporia ao caráter natural da linguagem de ação, categoria na qual ele enquadrava as línguas de sinais.

⁴⁶⁸ GERANDO, Joseph-Marie de. **De l'Éducation des Sourds-Muets de Naissance**. Paris: Méquignon L'Ainé Pére, 1827, vol. 1, p. 281-282. (grifos meu)

⁴⁶⁹ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds, op. cit.**, p. 101.

escolas públicas de surdos)⁴⁷⁰ não tinha realizado intervenções diretas nos estabelecimentos de ensino. A decisão de substituir o diretor do Instituto de Paris foi, assim, o primeiro movimento intervencionista nessa direção.

Nos anos seguintes, como uma forma de ampliar os mecanismos do Estado sobre as instituições públicas, novas decisões foram tomadas para fortalecer a ação dos ministérios. Em 1841, por exemplo, foi criada uma ordenação real que transformou o Hospício real de Quinze-Vingts, a Casa real de Charenton, o Instituto real de jovens surdos e as Instituições reais de educação de surdos-mudos de Paris e de Bordeaux em “estabelecimentos gerais de beneficência e de utilidade pública”. Isso significa que, na prática, elas foram transformadas em estabelecimentos administrativos do Estado francês e subordinadas a um controle muito maior por parte do governo central da França.⁴⁷¹

Até então, o diretor e o Conselho Administrativo, por exemplo, do Instituto de Paris tinham autonomia para tomar decisões relacionadas com as atividades do estabelecimento, como as funções do corpo de funcionário, a organização das atividades de ensino, as regras da instituição, entre outras coisas. Porém, com a nova decisão, as funções dos empregados foram definidas de forma fixa e determinada pelo governo central. Além disso, a direção do Instituto passou a ser formalmente subordinada ao Ministério do Interior. Este deixava de ser a autoridade máxima no interior do estabelecimento de ensino e se transformava em um representante do Ministério. Finalmente, o próprio Conselho Administrativo foi

⁴⁷⁰ O Ministério do Interior foi criado no início da Revolução Francesa e passou a contar com funções relacionadas com a administração e com a economia do território francês. Além disso, e o mais importante para as questões relacionadas com a educação dos surdos, é que esse ministério também passou a contar com funções policiais. Nesse sentido, Michel Foucault nos explica que a polícia não pode ser entendida no sentido moderno do termo, mas significa “o conjunto de meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem do Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento de suas forças”. Para isso, como explicou Foucault, o poder de polícia “deverá adotar como instrumento tudo o que for necessário e suficiente para que essa atividade do homem se integre efetivamente ao Estado, às suas forças, ao desenvolvimento das forças do Estado (...). Numa palavra, trata-se da criação da utilidade estatal, a partir de e através da atividade dos homens” FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 421 e 433. Assim, pode-se dizer que existe um sentido na subordinação das escolas de surdos ao Ministério do Interior, na medida em que tratava-se de garantir, por meio da escolarização, que eles se tornassem sujeitos úteis ao Estado e ao desenvolvimento das forças produtivas do país.

⁴⁷¹ BUTON, François. **L'administration des faveurs**, op. cit., p. 146-147.

extinto e substituído por uma comissão consultiva, também nomeada pelo Ministério do Interior.⁴⁷²

Além disso, o Ministério do Interior passou a criar um corpo burocrático dedicado a inspecionar e avaliar o funcionamento desses estabelecimentos. Essa prática possibilitou a produção de relatórios que passaram a orientar as reformas estatais de funcionamento das instituições de beneficência. Ainda que os diversos estabelecimentos conseguissem manter uma margem de manobra restrita no campo pedagógico, o mesmo não se pode dizer das reformas da educação de surdos no período. Um exemplo disso foi a reforma de 1859 que decidiu separar meninos e meninas surdos em duas instituições: os meninos seriam instruídos em Paris, enquanto as meninas seriam educadas em Bordeaux.⁴⁷³

Assim, as medidas introduzidas a partir da década de 1840 deram início a um primeiro movimento de centralização das decisões concernentes ao ensino de surdos. Pode-se dizer, portanto, que enquanto as medidas filantrópicas tinham um caráter local, as medidas adotadas pelo Ministério do Interior visavam criar uma orientação global e capaz de ser aplicada em múltiplos espaços institucionais. Por isso, há um movimento duplo a partir da reforma: a progressiva substituição da figura do filantropo pela figura do agente do Estado e a intensificação da lógica de condução do indivíduo surdo como um ser tutelado e que poderia ser visto como uma ameaça para a ordem interna do Estado.

Vale lembrar que a reforma não significou o fim daquele movimento articulatório defendido por muitos filantropos. Como já mencionado, o Ministério do Interior foi responsável pela criação de novas classes de articulação no Instituto de Paris no final da década de 1840 e também passou a apoiar diversas iniciativas que visavam introduzir métodos articulatórios em estabelecimentos de ensino da

⁴⁷² **ibid.**, p. 148-149,

⁴⁷³ **ibid.**, p. 177. Existe uma preocupação recorrente com a separação de meninos e meninas surdos no processo geral de organização de estabelecimentos escolares durante o século XIX. Isso não se limita apenas à França e pode ser observado em diferentes países. No Brasil, por exemplo, o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, determinou a criação de escolas de primeiro grau separadas para meninos e meninas. Além disso, explicitou claramente que nas casas de educação de meninas não seriam admitidos, em hipótese alguma, a moradia de meninos maiores de 10 anos. Ainda assim, é importante ressaltar que, no caso da surdez, existia uma preocupação com a possibilidade de meninos e meninas surdas vivendo em espaços próximos ampliarem o número geral de surdos na população ou mesmo criassem uma variação surda da espécie humana. Sobre esse tema, cf. SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.

França.⁴⁷⁴ Mesmo antes da reforma, funcionários do Ministério do Interior já faziam afirmações em defesa do método articulatório, mobilizando o mesmo argumento defendido por Gérando e outros.

Léon de Maleville, por exemplo, escreveu um relatório para a Câmara dos Deputados em 1838 sobre a situação das instituições públicas de surdos. Nele, ele afirmou que “[a articulação é uma] ferramenta auxiliar para a ação do pensamento (...) o mais precioso meio de se fazer compreender quando [os surdos] retornaram ao mundo (...) [, ela] modificará o isolamento que os separa do resto dos homens, dando-lhes alguma comunicação usual com aqueles que ignoram sua linguagem mímica”.⁴⁷⁵

Além disso, a influência dos filantropos se manteve presente. Um exemplo disso foi a indicação de Édouard Morel como diretor do Instituto de Bordeaux. Este era sobrinho de Gérando e já fora beneficiado na década de 1830 com um cargo de professor em Paris por conta da influência de seu tio.

É importante destacar, porém, que esse processo de centralização não significou que todos os estabelecimentos de ensino de surdos passaram a ser subordinados ao Ministério do Interior. Na realidade, o que passou a ocorrer foi um processo de separação entre algumas instituições públicas (no caso das instituições dedicadas a alunos surdos, as de Paris e Bordeaux) e muitas instituições privadas. Diferentemente das primeiras, as segundas não eram criadas por meio de autorizações governamentais, mas pela ação de indivíduos e, principalmente congregações religiosas cristãs.⁴⁷⁶

Ainda assim, a partir da metade do século XIX, começa a ocorrer encontros de educadores de diferentes instituições francesas com o objetivo de discutir os métodos de ensino e pensar em meios para unificá-los e universalizá-los. Um primeiro encontro dessa natureza ocorreu em 1854, quando professores de dez estabelecimentos de ensino dirigidos pelos Irmãos de São Gabriel se reuniram em Loudun, região da Nova Aquitânia na França. A proposta do encontro era reunir

⁴⁷⁴ BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**, *op. cit.*, arquivo digital sem paginação..

⁴⁷⁵ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds**, *op. cit.*, p. 100.

⁴⁷⁶ BUTON, François. **L’administration**, *op. cit.*, p. 181.

experiências comuns e discutir possíveis mudanças para aprimorar os resultados dos estabelecimentos.⁴⁷⁷

Durante o encontro, os professores do Instituto de Loudun apresentaram os resultados da *phonodactylogie*, um método de ensino que era baseado no uso combinado da fala e de sinais feitos próximos da bochecha. Estes funcionavam a partir de um sistema que permitia a sinalização de sílabas que eram associadas ao movimento dos lábios. Esse método foi desenvolvido a partir da combinação de diferentes experiências, como as classes de articulação do Instituto de Paris e de instituições alemãs e belgas, bem como um sistema de sinalização de sílabas criado em um estabelecimento de ensino de Lille.⁴⁷⁸

Apesar da oposição de alguns professores, os responsáveis pelos estabelecimentos das escolas dos Irmãos de São Gabriel decidiram implementar a *phonodactylogie* em todos os seus estabelecimentos. Assim, há uma espécie de convergência entre instituições públicas e privadas em torno de experimentos oralistas. Nesse caso, como explica Patrick Bourgalais, “o congresso de Loudun simboliza sobretudo o processo que ocorre na França a partir da metade do século que fez com que a França, o berço da educação gestual, deslize pouco a pouco na direção da educação oral”.⁴⁷⁹

De maneira análoga, o Instituto Dubois, um pequeno estabelecimento privado de ensino de surdos localizado na cidade de Paris, decidiu implementar um programa de ensino baseado em métodos orais. Para conseguir apoio financeiro do Ministério do Interior, a instituição aceitou receber apenas alunos que já nasceram ouvintes, mas perderam a audição nos primeiros anos de vida. Assim, a partir de 1852, eles passaram a contar com bolsas de estudo para receber alunos de fora de Paris.

Nesse caso, é bastante instrutivo a leitura de uma carta enviada pelo Instituto para o Conselho Geral de Calvados: “um bom número de diretores de

⁴⁷⁷ BOURGALAIS, Patrick. *Les miroirs du silence*, op. cit., arquivo digital sem paginação.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, arquivo digital sem paginação. No século XX, o método verbotonar retomou propostas semelhantes com aquelas que foram desenvolvidas em torno da *phonodactylogie*. Este utilizava recursos variados, como estímulos de percepção auditiva, vibrações táteis, movimentos corporais, entre outras estratégias que tinham como finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades comunicativas orais dos alunos surdos. Nesse sentido, é importante ressaltar que o saber articulatório foi marcado por uma constante experimentação que retoma e modifica técnicas que podem ser inseridas em uma longa tradição de operações disciplinares sobre o corpo dos surdos.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, arquivo digital sem paginação.

escolas de surdos-mudos fazem tudo que está em seu poder para cultivar a fala das crianças que ouviam e falavam. Mas essas crianças estão reunidas com outras que já conhecem o alfabeto manual e os sinais, é de todo modo impossível de ter resultados satisfatórios”.⁴⁸⁰

Assim, há uma perspectiva muito clara nas palavras do diretor da Instituição Dubois que enxergava a língua de sinais como uma ameaça para o desenvolvimento da fala. Nesse caso, para garantir o sucesso dos métodos articulatórios, era fundamental isolar aqueles que já ouviram de qualquer proximidade com as línguas de sinais e as práticas de oralização.

Vale destacar que essa instituição demonstra bem a forte perspectiva oralista presente entre os funcionários do Ministério do Interior. A decisão de realizar experiências para o desenvolvimento da fala possibilitou a incorporação da pequena escola Dubois ao Instituto de Paris em 1855. A partir de então, seu diretor (Benjamin Dubois) e seus auxiliares passaram a trabalhar no interior do principal estabelecimento de ensino de surdos da França com o objetivo de “ensinar a língua por meio da fala sem o auxílio de sinais”.⁴⁸¹

A perspectiva de iniciar experiências articulatórias se disseminou rapidamente pelas províncias do interior da França. Em 1858, por exemplo, o estabelecimento privado de ensino de surdos da cidade de Bon-Sauveur de Caen fez as primeiras experiências de desmutização em 1858. No mesmo período, os alunos do estabelecimento privado de Saint-Brieuc passaram a ter aulas de leitura labial e pronúnciação.⁴⁸²

Nesse cenário, mesmo aqueles que se opunham às práticas oralistas já não mais defendiam a aplicação exclusiva de um método gestual. Essa mudança de perspectiva não pode ser inteiramente dissociada da dotação de recursos vindos do Ministério do Interior no caso de se decidir experimentar os métodos articulatórios vistos como meios adequados para a integração dos surdos na sociedade. Isso ajuda a entender, por exemplo, a razão pela qual alguns dos

⁴⁸⁰ **ibid.**, arquivo digitado sem paginação.

⁴⁸¹ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds, op. cit.**, p. 103. Vale destacar que Benjamin Dubois ficou surdo aos seis anos e passou a receber aulas de articulação da voz de seu pai. Isso fez com que outros professores de articulação questionassem os resultados de suas aulas e afirmassem que ele não se encontrava capacitado para ensinar as técnicas necessárias para a articulação do som da voz. **ibid.**, p. 108.

⁴⁸² **BOURGALAIS, Patrick. Les miroirs du silence, op. cit.**, arquivo digitado sem paginação.

principais críticos das experiências de articulação passaram a defender a utilização do chamado método misto. Nesse caso, tratava-se de uma combinação da língua de sinais e de práticas articulatórias para aqueles que se mostrassem capazes de aprender a falar com mais facilidade (geralmente, aqueles que não nasceram surdos ou que eram considerados semissurdos). Dessa forma, a fala seria um fim e não o meio principal de instrução. Percebe-se que a proposta de uma educação baseada majoritariamente a partir do uso da língua de sinais perdia força no debate público em torno dos rumos da educação dos surdos na França.⁴⁸³

Isso, porém, não significa a inexistência de resistências, especialmente contra o movimento centralizador e de financiamento imposto pelo Ministério do Interior. Exemplo disso foi a redação do documento “Memória sobre a necessidade de transferir as escolas de surdos-mudos para o ministério da Instrução Pública” assinado por oito professores do Instituto de Paris em 1847, entre os quais quatro eram surdos. O argumento central defendido no documento era que os estabelecimentos de ensino de surdos não deveriam estar subordinados ao Ministério do Interior, já que esse se dedicava ao “bem-estar dos desafortunados”. Já os estabelecimentos de ensino de surdos deveriam ser subordinados ao Ministério da Instrução Pública, de modo a priorizar os aspectos propriamente educacionais dessa atividade.⁴⁸⁴

O que é relevante na solicitação é o uso de um argumento que opera uma separação entre a condição dos “desafortunados”, que pode ser entendida como aquela relacionada com a deficiência física ou intelectual, e a condição dos alunos surdos. Estes não são entendidos como sujeitos que precisam da benfeitoria do Estado, mas sim de uma política educacional capaz de garantir o desenvolvimento de suas capacidades propriamente intelectuais. Há, portanto, uma mobilização inversa daquela lógica que estruturava o discurso filantrópico: a educação não seria um caminho para a tutela, mas para a emancipação dos surdos.

⁴⁸³ ENCREVÉ, Florence. *Les sourds, op. cit.*, p. 104.

⁴⁸⁴ BUTON, François. *L'administration, op. cit.*, p. 187-188. O Ministério da Instrução Pública foi separado do Ministério do Interior em 1824 e, ao longo do século XIX, foi ganhando maior autonomia e controle sobre instituições de ensino e pesquisa da França. Ainda assim, nem todos os estabelecimentos de ensino foram transferidos rapidamente para a alçada do novo ministério. As escolas de surdos, por exemplo, permaneceram subordinadas ao Ministério do Interior até o início do século XX.

Ainda que a solicitação de transferência de ministérios não tenha sido atendida, a resistência articulada por professores surdos dentro do Instituto de Paris conseguiu retardar o avanço de experiências oralistas e manter os métodos mistos em vigor no cotidiano da instituição. No final da década de 1850, dos seis postos de professores do Instituto, quatro eram ocupados por pessoas surdas.⁴⁸⁵

Além disso, outro exemplo dessa resistência foi a criação de organizações de pessoas surdas, como o Comitê dos surdos-mudos (1834-1838). Este foi responsável pela criação do primeiro banquete⁴⁸⁶ em homenagem ao abade de l'Épée. Esse movimento foi liderado pelo professor surdo Ferdinand Berthier e mais onze outras pessoas surdas, inclusive Alphonse Lenoir e Claudius Forestier (professores do Instituto de Paris). Esse grupo passou a se organizar de modo a produzir uma lenda do religioso.⁴⁸⁷ Essa construção, evidentemente, tinha finalidades políticas e era uma forma de lutar contra o avanço dos métodos articulatórios mais extremos que começava a se consolidar entre círculos influentes da França.

Essa primeira associação foi substituída pela Sociedade Central de Surdos-Mudos de Paris, entre 1838 e 1850. Essa nova associação tinha como objetivo “fortalecer a fraternidade dos surdos-mudos” e promover a aproximação dos surdos em todas as partes do planeta. Para isso, foram organizados novos banquetes e foi dada continuidade ao trabalho de construção de uma memória lendária do papel do abade de l'Épée na organização das escolas de surdos.⁴⁸⁸

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 207.

⁴⁸⁶ Sobre a importância dos banquetes de surdos, cf. BENVENUTO, Andrea e SÉGUILLON, Didier. “Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos”. In: **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 45, p. 60-78, set. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3707/3834>>. Acesso em: 02 jan. 2018. Vale destacar que os banquetes de surdos desempenharam um papel muito importante na organização da comunidade surda em meados do século XIX e é possível pensar que contemporaneamente as associações de pessoas surdas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, desempenham papel semelhante na organização da comunidade surda para reivindicar mudanças sociais e políticas que atendam aos interesses das pessoas surdas.

⁴⁸⁷ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds, op. cit.**, p. 125.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 127. É importante destacar que o processo de construção de uma memória lendária de l'Épée não se deu apenas no século XX. Na realidade, pode-se dizer que esse processo teve início ainda no século XIX e está diretamente relacionado com a luta desses indivíduos surdos que tentavam conquistar apoio social para as suas principais reivindicações. Nesse caso, ao situar o trabalho do religioso como um ponto de ruptura e inflexão, os responsáveis pela construção dessa narrativa traçavam uma espécie de herança para suas próprias lutas e podiam afirmar que aquilo que eles defendiam não era inédito e já demonstrara seu valor histórico. Não é gratuito que grupos com visões pedagógicas muito diferentes, como aqueles que defendiam a predominância de métodos

Finalmente, uma terceira associação foi criada em 1850. Trata-se da Sociedade Central de Educação e Assistência para os Surdos-Mudos na França. Porém, esta já tinha uma natureza diversa das duas anteriores, organizadas apenas por pessoas surdas. Dessa vez, representantes dos ministérios do Interior e da Instrução Pública e outras figuras influentes entre os círculos filantrópicos da França tiveram papel de destaque na organização da Sociedade. O próprio presidente dessa associação era Jules Dufaure, antigo ministro do Interior da França. O resultado disso foi uma associação com finalidade muito mais caritativa do que educativa.⁴⁸⁹

Isso fica muito claro no artigo 1º do estatuto da Sociedade: “A Sociedade central de Educação e de Assistência ao Surdo-Mudo na França se propõe como objetivo se ocupar do destino físico e moral desses desafortunados; de lhes procurar nas instituições especiais nas quais eles são preparados (...) e lhes assegurar, fora das instituições, em todas as circunstâncias e em todas as épocas de suas vidas, uma proteção e uma patronagem permanente”.⁴⁹⁰

Assim, diferentemente das associações anteriores, o objetivo dessa era bastante claro: criar meios para conduzir práticas de tutela dos sujeitos surdos, além de reafirmar que eles são sujeitos deficientes e inferiores aos ouvintes. Por isso, não é surpreendente que a Sociedade tenha defendido a proposta de que surdos de nascença passassem a ser escolarizados por meio da fala em escolas primárias comuns. Essa proposta foi oficializada em agosto de 1858 pelo Ministro do Interior.⁴⁹¹

Por outro lado, a Sociedade conseguiu, de fato, se transformar em um espaço importante de auxílio mútuo para pessoas surdas. Isso, em grande medida, foi o resultado das articulações políticas criadas por Ferdinand Berthier e outros

articulatórios, também se esforçaram em construir narrativas lendárias de l'Épée, mas o situando no interior de uma longa tradição articulatória. É por essa razão que não podemos pensar a história como uma narrativa desinteressada que apenas reconstitui os acontecimentos do passado, mas como um conhecimento que se constrói a partir das demandas do presente e que ajuda na construção de regimes de verdade que estruturam relações de poder. Não é gratuito que Michel Foucault afirme que a narrativa histórica “trata-se de fazer com que a grandeza dos acontecimentos ou dos homens passados possa caucionar o valor do presente, transformar sua pequenez e sua cotidianidade em algo igualmente heroico e justo”. FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 77.

⁴⁸⁹ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds, op. cit.**, p. 160-161.

⁴⁹⁰ **Ibid.**, p. 162.

⁴⁹¹ **Ibid.**, p. 168.

professores surdos do Instituto de Paris. Além disso, ela tomou iniciativas importantes para defender o método de ensino gestual, inclusive com a construção de uma memória coletiva da comunidade surda no período.

Nesse caso, essa nova associação ajuda a perceber a constante necessidade de negociação e busca de apoio social dos indivíduos que lutavam pelos interesses da comunidade surda que se constituía nesse período. Para conseguir apoio de grupos influentes da sociedade, Berthier e seus aliados precisaram aceitar parcialmente a imposição de práticas filantrópicas e de tutela no interior da associação. Era por meio desse apoio que esses indivíduos surdos buscavam formas de se criar espaços de questionamento dessas mesmas práticas.⁴⁹²

A combinação do discurso filantrópico com o fortalecimento dos mecanismos estatais para controlar os estabelecimentos de surdos não foram os únicos fatores que contribuíram para o avanço das práticas articulatórias em meados do século XIX na França. É preciso destacar também o desenvolvimento dos saberes médicos no período. Nesse caso, como nos explica François Legent, “ao longo das três primeiras décadas do século XIX, a medicina do ouvido se desenvolveu muito mais frequentemente nos estabelecimentos [de ensino] de surdos-mudos do que nos hospitais”.⁴⁹³

Assim, como já vimos no capítulo 3, desde o início do século, havia uma forte presença de médicos e seus saberes no interior das instituições de ensino de surdos. E a questão central que esses médicos se colocavam era “como corrigir o déficit funcional” desses surdos? E o caminho explorado pelos médicos foi produzir um saber positivo sobre a anatomia, fisiologia e patologias da orelha humana, a chamada otologia. Itard desempenhou um papel importante no avanço desse

⁴⁹² BUTON, François. *L'administration*, op. cit., p. 212. Vale destacar que Berthier e outros surdos tinham clara consciência da importância de se conquistar o apoio de pessoas influentes na sociedade francesa à causa dos surdos. Por essa razão, fizeram convites para o poeta Alphonse de Lamartine e para o escritor e político François-René de Chateaubriand participarem dos banquetes organizados pelos surdos na década de 1830. Sobre esse tema, cf. **Banquets des sourds-muets réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de L'Épée**. Paris: Chez Jacques Ledoyen, 1842, p. 49-51 e 73-75.

⁴⁹³ LEGENT, *Les soins médicaux aux sourds-muets en France au XIXe siècle*. L'eclosion de l'otologie moderne. Disponível em: <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/orl/a.php>. Acesso em: 27 nov. 2017.

campo do conhecimento, assim como os médicos Nicolas Deleau,⁴⁹⁴ Prosper Menière⁴⁹⁵ e Alexandre Blanchet,⁴⁹⁶ entre outros.⁴⁹⁷

Como já visto com o exemplo de Itard, esses médicos não se limitaram a explorar o funcionamento mecânico do ouvido, em busca de maneiras de tratar a surdez e corrigir aquilo que viam como um funcionamento defeituoso do corpo humano, mas também passaram a defender mudanças nos estabelecimentos de ensino de surdos, já que a educação deveria ser combinada com os saberes médicos para efetivamente reverter os defeitos mecânicos dos corpos dos surdos.

Deleau, por exemplo, defendia a “necessidade de criar na França um estabelecimento destinado ao tratamento auricular e oral dos surdos-mudos que a eles são suscetíveis”. Isso porque, como ele explicou,

nos estabelecimentos de surdos-mudos, um grande número de crianças, suscetíveis de recuperar a escuta e a fala por uma medicação conveniente e uma instrução oral melhor entendida que aquela que é tentava até aqui, sofrem como incuráveis, e são reduzidos unicamente a linguagem de sinais e a escrita, linguagem da qual todos reconhecem sua impotência e esterilidade, assim esses desafortunados são em seguida abandonados.⁴⁹⁸

Assim, fica bastante evidente a visão negativa que esse médico tinha dos estabelecimentos de ensino de surdos e do uso das línguas de sinais. Nessa perspectiva, a única maneira de corrigir o déficit funcional da surdez era por meio do desenvolvimento da fala e da audição. E para isso, não bastava a criação de classes de articulação, mas era necessário, segundo ele, criar estabelecimentos médico-pedagógicos nos quais todas as atividades se orientariam na direção da oralização dos surdos.⁴⁹⁹

⁴⁹⁴ Nicolas Deleau (1797-1862) ficou famoso por suas experiências para tentar curar a surdez e para ensinar pessoas surdas por meio de um método silábico.

⁴⁹⁵ Prosper Menière (1799-1862) foi o médico que substituiu Itard após sua morte no Instituto de Paris.

⁴⁹⁶ Alexandre-Louis-Paul Blanchet (1819-1867) ganhou fama após receber autorização do Ministério do Interior para abrir uma classe de articulação no Instituto de Paris em 1847.

⁴⁹⁷ LEGENT, *Les soins, op. cit.*

⁴⁹⁸ *Ibid.*

⁴⁹⁹ Essa perspectiva médico-pedagógica continua muito presente em nosso mundo, especialmente nos discursos e saberes defendidos por médicos e outras figuras ligadas ao processo reabilitativo da surdez. Um bom exemplo disso é o artigo “Protetização Auditiva”, publicado na Revista do Conselho Federal de Medicina de finais de 2002 e início de 2003. Nesse artigo, o médico enfatiza a importância de próteses auditivas como forma de reabilitar o indivíduo surdo e promover sua plena

Outro exemplo de como a perspectiva médica passou a legitimar propostas de reformas educacionais em uma perspectiva oralista foi o trabalho “A surdo-mudez. Tratado filosófico e médico” de Alexandre Blanchet, nomeado cirurgião do Instituto de Paris em 1848 pelo Ministério do Interior. No segundo volume de sua obra, o médico apresentou um relatório que escrevera por solicitação do mesmo ministério em 1849. A proposta era que ele deveria viajar para a Bélgica e para a Alemanha de modo a observar os métodos de ensino desses países.

Essas observações permitiram a Blanchet formular a tese de que era “possível dotar quase todos os surdos-mudos da França da linguagem articulada, e devolver a audição e a fala **a um certo número deles**”.⁵⁰⁰ Além disso, ele afirmou que “nos casos onde o aparelho auditivo não pode ser tratado com sucesso, sempre ou quase sempre, é possível ao aparelho vocal entrar em funcionamento sob a influência não mais da excitação auditiva, mas da excitação visual, imitativa e por meio da impressão tátil das ondas sonoras, a fala do surdo-mudo que escuta permanece todavia incomparavelmente mais clara, mais inteligível que do surdo-mudo privado da audição”.⁵⁰¹

Esse exemplo revela muito bem a articulação entre o Ministério do Interior e saberes médicos com o intuito de produzir um corpo de saberes que poderiam ser mobilizados para justificar reformas e novas experiências educativas nos estabelecimentos de ensino subordinados ao Ministério do Interior nesse período. Isso evidencia com muito clareza a constituição do tripé saber/poder/governo que atuou constantemente na normalização e disciplinarização dos sujeitos surdos ao longo do século XIX. Foi por meio da articulação desse tripé que tornou-se possível a produção de uma positividade que regulava a surdez a partir de uma perspectiva deficiente e que exigia um constante movimento de operação médico-corretiva sobre o corpo desses indivíduos de modo a transformá-los em sujeitos úteis e passíveis de escolarização.

inclusão na vida em sociedade. Muito longe de abandonarmos esse regime de verdade que começou a ser construído no século XIX, o que vemos no presente é a intensificação de saberes que afirmem a possibilidade de se normalizar cirurgicamente o indivíduo surdo, promovendo um caminho para a suplementação daquilo que os afasta da normalidade ouvinte. O artigo citado está disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag_13.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵⁰⁰ LEGENT, *Les soins*, *op. cit.* grifo meu)

⁵⁰¹ *Ibid.*

Nesse caso, um aspecto importante do saber médico é que se colocava em uma posição redentora, como se somente por meio da ação médica que a “condição desafortunada” do surdo poderia ser superada, o que possibilitaria sua integração social. Novamente, é Blanchet quem formula essa ideia de forma bastante eloquente: “que tarefa mais bela, com efeito, para um médico consciente que pesquisar, por todos os meios que o estudo lhe inspire, não somente a possibilidade de reconquistar à sociedade, com a audição e a fala, ou, ao menos, com a fala e a faculdade de ler sobre os lábios, o maior número desses desafortunados surdos-mudos que o mundo considerou há muito tempo como vils párias”.⁵⁰²

Porém, nem todos os médicos acreditavam na possibilidade de cura médica da surdez. Menière, o já mencionado substituto de Itard, acreditava que não existia possibilidade da Medicina encontrar meios para curar a surdez. Segundo ele, todos os experimentos realizados até a metade do século fracassaram e mesmo a tentativa de criar uma “educação auricular” se demonstrara impraticável para a maior parte dos surdos. Ele defendia que alguns surdos, mais capazes ou com perdas auditivas menos severas, poderiam ser instruídos por métodos orais, mas isso não valeria para todos e aqueles que eram incapazes de aprender por esses métodos não poderiam ser curados por meio das práticas médicas.⁵⁰³

Ainda assim, apesar das desconfianças de alguns, o saber médico efetivamente legitimou como verdade a capacidade da medicina curar ou atenuar os efeitos da surdez. Isso fica muito claro quando se observa os debates ocorridos na Academia Imperial de Medicina da França em 1853. Diversos médicos debateram duas questões nesse encontro: a possibilidade da medicina curar a surdez e quais eram os melhores meios pedagógicos para auxiliar na superação das deficiências associadas com a surdez.

O documento que sintetizou os debates foi organizado pelo próprio Prosper Menière e pode ser visto como uma síntese do debate médico na metade do século XIX. Com relação à primeira questão, a posição defendida pelos médicos foi que a medicina é capaz de “curar a surdez: autores dignos de fé relataram

⁵⁰² BLANCHET, Alexandre Louis Paul. **La surdi-mutité: traité philosophique et médical**. Volume 1. Paris: Labé, 1850. , p. XIII (grifo nosso).

⁵⁰³ MENIÈRE, Prosper. **De la guérison de la surdi-mutité et de l'éducation des sourds-muets**. Paris: Germer Baillière, 1853 (as cartas de Menière estão nas páginas 47-55 e 177-185)

observações totalmente confiáveis; não há como hesitar, e podemos dizer, sim, a cura da surdo-mudez é possível”.⁵⁰⁴ Isso, evidentemente, não significa que os médicos do período afirmassem ser possível curar todo tipo de surdez, mas que efetivamente era possível tentar operações médicas para remediar a perda de audição e auxiliar o surdo a desenvolver suas capacidades auditivas. O mais importante dessa perspectiva é que ela legitimava novas experiências médicas com o intuito de desenvolver os conhecimentos otológicos e encontrar formas de operar modificações no corpo humano que seriam capazes de restituir a audição àqueles que não a tinham ou que a perderam.

Já na questão educativa, os médicos envolvidos no debate se posicionaram de forma categórica em torno de uma educação mista, na qual os experimentos de articulação da voz e o ensino da fala não deveriam ser banidos de forma alguma: “a escrita ordinária, a datilologia, os signos naturais, a mímica racional⁵⁰⁵, a articulação do som, a leitura sobre os lábios e outros procedimentos ainda se eles existem” deveriam ser aplicados na educação dos surdos.⁵⁰⁶

Por isso, pode-se dizer que nesse período formou-se uma “espécie de sincretismo médico-sociológico” baseado em “concepções pedagógicas de médicos como Blanchet, misturadas com a vontade de não renunciar diante do desafio médico que a surdez lhes colocava e de quebrar o suposto isolamento dos surdos”. E a chave pedagógica desse sincretismo era a “fala articulada”. Assim, a partir da metade do século, os médicos passaram a utilizar o prestígio crescente da medicina para tentar intervir nos debates pedagógicos na França de modo a colocar no centro das discussões a questão da articulação da fala como base para o desenvolvimento social e moral do surdo. E nesse movimento, rapidamente as línguas de sinais passaram a ser vistas como entraves para o desenvolvimento da fala.⁵⁰⁷

Essa articulação entre saberes médicos e práticas políticas fica bastante evidente quando se observa a “Circular Delangle”, publicada pelo Ministério do Interior em agosto de 1858. O documento foi enviado às prefeituras de todos os

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 376.

⁵⁰⁵ O termo mímica racional era utilizado para denominar a língua de sinais utilizada nas escolas de surdos e que não seguiria uma forma natural de expressão gestual, mas que já teria incorporado elementos próprios dos demais sistemas de linguagem (a sintaxe, por exemplo).

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 391.

⁵⁰⁷ ENCREVÉ, Florence. *Les sourds*, *op. cit.*, p. 102.

departamentos franceses com a proposta de criação de um sistema de “fácil execução” e que não exigiria “nem estabelecimentos novos, nem grandes elevações das despesas” para promover a ampliação do número de surdos escolarizados. A proposta era matricular os surdos em escolas primárias comunais e utilizar um método de instrução baseado na leitura labial e no aprendizado da articulação da fala.⁵⁰⁸

Essa proposta foi inspirada no trabalho de Blanchet e aquilo que foi chamado de “escolas Blanchet”, quando o médico financiou a matrícula de alguns alunos surdos em escolas de ouvintes. O médico entendia que era desnecessário criar instituições especiais para os surdos, já que seria simples treinar os professores primários para usar a língua de sinais para ensinar os surdos junto com os ouvintes⁵⁰⁹. E em pouco tempo, os surdos aprenderiam a leitura labial e a articulação do som da fala. Além disso, como justificativa para a inclusão de surdos em escolas de ouvintes era que a proximidade de surdos e ouvintes seria um estímulo extra para o aprendizado da fala.⁵¹⁰

Tal projeto teve grande apoio das autoridades municipais francesas. Claude Delangle, o presidente do conselho municipal de Paris, foi uma autoridade que apoiou o projeto. Além dele, 38 assembleias departamentais também expressaram apoio ao projeto do Ministério do Interior. E a razão para isso era muito simples: a matrícula de surdos em escolas comuns possibilitaria uma grande economia de recursos públicos. Nesse caso, o relatório do prefeito de Ille-et-Vilaine aos membros do Conselho Geral da região foi bastante claro: “essa questão (...) terá como consequência, assim que for colocada em prática nas escolas de Ille-et-Vilaine, exonerar o orçamento departamental do gasto extraordinário que ele tem hoje com o estabelecimento de Rillé”.⁵¹¹

⁵⁰⁸ BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**, *op. cit.*, arquivo digital sem paginação.

⁵⁰⁹ Nesse sentido, é curioso observar como a tese da facilidade de se ensinar a língua de sinais a professores continua presente em nosso cotidiano. Diversos concursos públicos para a contratação de professores-interlocutores de Libras em escolas da rede pública brasileira exigem uma formação mínima de 120 horas de curso de Libras. Tendo em vista que a função exige plena proficiência na língua, é possível entender que continua-se acreditando que com uma carga horária tão exígua é possível se tornar apto a se expressar de forma proficiente nessa língua. Porém, tal qual qualquer outra língua, uma formação proficiente demanda um tempo de estudo muito mais amplo e com 120 horas é possível dominar apenas elementos básicos de comunicação em Libras.

⁵¹⁰ **Ibid.**, arquivo digital sem paginação.

⁵¹¹ **Ibid.**, arquivo digital sem paginação.

Assim, a lógica oralista é vista como oportuna não apenas por supostamente promover mais rapidamente a integração do surdo à sociedade, mas também por ser uma forma das autoridades públicas se desonerarem de suas obrigações com a manutenção de escolas especiais para surdos. Além da economia para as contas municipais e departamentais, o projeto mais barato também seria uma forma de ampliar rapidamente a escolarização de surdos, evitando que eles se transformassem em vagabundos e mendicantes, sujeitos que ameaçavam a ordem das pequenas cidades e comunidades no interior da França.

O projeto do ministro Delangle acabou não sendo posto em prática por conta dos protestos de reitores das academias francesas, que viram na proposta de criação de um curso para professores pelo Ministério do Interior uma intromissão em suas atribuições. Assim, o ministro seguinte, duque de Padoue, publicou uma nova circular em 1859. Dessa vez, a proposta era menos ambiciosa e não pretendia implantar as escolas Blanchet em todos os departamentos e também não daria formação especial aos professores. Em vez disso, seria produzido um manual escolar que orientaria esses professores de modo que eles pudessem receber alunos surdos. A ideia desse manual veio de outra figura chave para a compreensão do fortalecimento dos métodos oralistas na França do período, o professor de surdos Jean-Jacques Valade-Gabel.⁵¹²

Vale destacar, novamente, que a proposta do Ministério do Interior não foi aceita sem reclamações. Professores, diretores e funcionários de escolas de surdos se manifestaram rapidamente contra o projeto, já que eles perceberam os impactos que isso teria para suas instituições: perda de alunos, redução das receitas destinadas às instituições de surdos por autoridades públicas e mesmo o fechamento de escolas. Além disso, havia também grandes preocupações com a qualidade do ensino nas escolas comuns, já que mesmo a grande parte dos adeptos do oralismo entendiam que era melhor desenvolver o ensino da articulação do som em escolas especiais. O abade Garnier, diretor de uma instituição de surdos-mudos em Saint-Brieuc, é bastante eloquente nesse sentido: “na instrução do falante, procede-se do conhecido ao desconhecido; ou o conhecido é imenso, na época onde começa a instrução metódica. Aqui [na instituição de surdos], o conhecido é nada; e o desconhecido é tudo; é necessário

⁵¹² **ibid.**, arquivo digital sem paginação.

que o surdo-mudo aprenda todas as ideias de uma vez, as palavras que as exprimem e os sinais metódicos”.⁵¹³

O importante nesse episódio é a maneira como ele demonstra o vivo interesse de diferentes funcionários do Ministério do Interior em promover mudanças na forma como a educação dos surdos ocorria nos estabelecimentos de ensino da França. Diferentes ministros vinham tomando, desde o início da década de 1840, medidas que visavam introduzir práticas oralistas nas instituições públicas, mas também tentando estimular a adoção de medidas semelhantes em estabelecimentos privados. Não é por acaso que nesse período o chamado método intuitivo começou a ser visto por muitos como o melhor meio de escolarizar os surdos. Como explica Didier Séguillon, “a partir de 1842, as aulas de articulação se tornaram sistemáticas” no Instituto de Paris e “elas se impuseram paralelamente a implementação de um novo método de ensino para as crianças surdas, o método chamado ‘intuitivo’”.⁵¹⁴

O principal responsável pela divulgação do método intuitivo foi o já mencionado Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879). Ele se tornou aspirante de professor no Instituto de Paris entre 1825 e 1829. Em seguida, até 1838, ele conseguiu o título de professor e se tornou responsável pela classe de articulação criada por Itard em 1828. Posteriormente diretor do Instituto de Bordeaux (entre 1838 e 1850), onde foi nomeado para promover reformas no funcionamento do estabelecimento. Em 1862, ele foi nomeado inspetor departamental dos estabelecimentos de surdos-mudos, tornando-se responsável pela fiscalização de mais de sessenta instituições.

A inspiração de seu método intuitivo foram as propostas educacionais pestalozzianas, que ele teve contato enquanto trabalhava em um estabelecimento de ensino de pessoas ouvintes.⁵¹⁵ A proposta central de seu método era ensinar o

⁵¹³ **ibid.**, arquivo digital sem paginação.

⁵¹⁴ SÉGUILLON, Didier. “Du langage des Signes à l'apprentissage de la parole ou l'échec d'une réforme”. In: **Staps** 2002/2 (no 58), p. 21-34. DOI 10.3917/sta.058.0021, p. 25.

⁵¹⁵ O método pestalozziano foi desenvolvido por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), um pedagogo suíço que viveu na Prússia no início do século XIX. Lá, suas ideias foram responsáveis por uma grande reforma do ensino de modo a possibilitar a ampliação da escolarização de crianças, visando até mesmo a universalização do ensino. Na concepção do suíço, todas as crianças deveriam ser instruídas, não importando sua condição social. Para isso, desenvolveu propostas baseadas em atividades práticas e no estímulo da percepção sensorial. Seu método era considerado intuitivo pelo fato de partir do conhecido em busca do desconhecido, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades próprias de todos os alunos. Uma exposição sucinta das propostas de Pestalozzi

surdo por meio da observação e da imitação de modo que ele conseguisse desenvolver o conhecimento necessário para aprender a falar e a escrever. Como ele próprio explicou: “Deixemo-nos guiar pelo instinto maternal, saibamos também cativar o ouvido de nosso aluno pelo prazer associado às modulações mais simples; e como o semissurdo tem mais dificuldades a superar que a criança comum, façamos mais regulamente os exercícios, o façamos apreciar por comparações reiteradas todas as diferenças que caracterizam os elementos da fala”.⁵¹⁶

O método intuitivo não descartava o uso de sinais, mas via nesses um acessório para o desenvolvimento completo do surdo. Além disso, aos poucos, Valade-Gabel deslocou a preocupação central do ensino da fala para o ensino da escrita. Como explicou Patrick Bourglais, seu método “priorizava a língua escrita. Ele busca instruir a criança surdo-muda sem intermediário, de maneira a lhe colocar em condição de escrever seu pensamento e de pensar sua escrita. Se o método intuitivo se apoia sobre a língua natural dos sinais, essa desempenha um papel menor na educação e é abandonada progressivamente. A oralização ocupa uma posição marginal. Intuição, imitação e analogia são as grandes linhas de seu método”.⁵¹⁷

Para entender melhor a perspectiva de Valade-Gabel e seu método intuitivo, é interessante analisar mais detidamente um relatório que ele produziu entre 1862 e 1868 a pedido do Ministério do Interior. No documento, intitulado “Da situação das escolas de surdos-mudos não subvencionadas pelo Estado”, ele fez um grande balanço da organização dos estabelecimentos de ensino da França, destacando questões relativas às condições materiais, número de alunos e métodos e práticas de ensino de muitos estabelecimentos franceses. E, com base nisso, ele expôs sua própria visão do que seria a forma ideal para instruir surdos.

Nesse caso, ele iniciou sua reflexão sobre as formas de instrução dos surdos destacando que são utilizados diversos “meios de comunicação” para substituir “a palavra viva”: “a língua natural dos sinais, os sinais metódicos, a

pode ser encontrada em: ZANATTA, Beatriz Aparecida. “O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar”. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

⁵¹⁶ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds**, *op. cit.*, p. 97.

⁵¹⁷ BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**, *op. cit.*, arquivo digital sem paginação.

articulação artificial, a escrita, o desenho, a datilologia, a datilografia, a fonodatilologia, o alfabeto fonomimíco. Cada dia vem surgir alguma novidade desse gênero”.⁵¹⁸

Esse emaranhado de meios de comunicação, porém, não configuram propriamente métodos de ensino, já que eles podem ser combinados de diversas formas. Para Valade-Gabel, o ensino de surdos pode ser dividido em duas grandes escolas distintas: a francesa, que utiliza os sinais naturais ou metódicos como base da instrução; e a alemã, que utiliza a fala como base e recusa o auxílio de qualquer sinal gestual. Já o método intuitivo seria como um ponto médio entre as duas principais escolas de ensino de surdos. Como ele explica:

o método intuitivo repudia (...) os sinais metódicos, as teorias e os procedimentos gramaticais; ela faz da escrita seu principal instrumento; ao invés de ensinar a língua francesa por tradução, ele ensina por intuição, como fazem todas as mães. Todos os seus procedimentos têm por objetivo fazer produzir a escrita, sobre a vista do surdo-mudo, seus efeitos semelhantes aos efeitos que a fala produz na orelha dos ouvintes. É forçoso admitir, para as crianças inteiramente surdas que jamais falaram, a língua natural de signos, ela lhe serve apenas de uma maneira secundária, e serve assim a lhes possibilitar de pensar por meio de palavras escritas, como nós pensamos com palavras faladas. Esse método que faz, eu vou repetir, da língua nacional escrita não mais somente um objeto, mas o principal meio de instrução dos surdos-mudos, é como um terreno neutro, como um ponto entre a escola alemã e a escola francesa; ele se associa ou substitui praticamente por toda a França os antigos métodos e o estimável professor de Schiltigheim, de origem alemão, não hesitou em adaptá-lo a seu ensino pela fala.⁵¹⁹

Fica bastante claro, assim, a perspectiva fortemente oralista do método intuitivo elaborado por Valade-Gabel. A proposta não é apenas transformar a língua de sinais em um instrumento que poderá ser progressivamente dispensado, mas promover a criação de um sistema de ensino baseado “na língua nacional” da França. Ele próprio reconhece que a língua de sinais tem “uma sintaxe e um gênio que lhe são próprios”⁵²⁰ e, mesmo assim, prefere descartar essa língua em prol da sintaxe do francês escrito. Por outro lado, ainda que o ensino da articulação da fala

⁵¹⁸ VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **De la situation des écoles de sourds-muets non subventionnées par l'État**. Bordeaux: G. Gounouilhou, 1875, p. 37.

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 44-45.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 37.

não seja o foco de seu método, esse tem importância, especialmente no caso dos semissurdos ou daqueles que ficaram surdos após o domínio da linguagem. A fala não é um acessório que pode ser descartado posteriormente, como a língua de sinais.⁵²¹

A proposta do método intuitivo, como concebido por Valade-Gabel, vai muito além do mero ensino da articulação da voz, já que busca disciplinar o próprio pensamento do surdo de modo a seguir a estrutura da língua francesa. É por essa razão que a língua de sinais poderia ser eventualmente superada. Ela se tornaria desnecessária para a organização do pensamento do aluno surdo. A escrita seria uma espécie de prótese da fala, dada a incapacidade de todos os surdos aprenderem efetivamente a articular com sucesso a voz: “ela [a escrita] pode revestir temporariamente as propriedades da fala viva e produzir seus principais efeitos”.⁵²²

Vale destacar que o pensamento de Valade-Gabel não esconde uma preocupação com o crescimento populacional dos surdos. Em seu relatório, quando analisa a possibilidade de alunos surdos dos dois sexos estudarem juntos, ele afirmava que “o maior perigo dessa proximidade [de alunos dos dois sexos juntos] é de fazer nascer entre as jovens pessoas simpatias que as conduzam a casamentos e ninguém ignora que tais uniões oferecem raramente à sociedade e à família garantias suficientes”.⁵²³

Pode-se dizer, assim, que não há apenas uma ideia de que a língua de sinais deveria ser abandonada, mas mesmo a preocupação em evitar a constituição de famílias de surdos que poderiam se transformar posteriormente em um fardo para a sociedade, na concepção de Valade-Gabel. Isso evidencia com muita clareza o liame bipolítico existente entre oralização, controle populacional e interdição da língua de sinais. É a partir desse liame que torna-se possível normalizar o surdo de modo a torná-lo um “quase” ouvinte e evitando o risco da própria constituição de uma comunidade surda que pudesse ameaçar a norma

⁵²¹ Sobre o tema, cf. VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **La parole enseignée au sourd-muet. Cours de Phonomimie**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1878. Além disso, é importante lembrar que Valade-Gabel produziu um manual para professores que pretendia apresentar como ensinar surdos sem o auxílio da língua de sinais.

⁵²² VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes**. Paris: Roret, 1857, p. 14

⁵²³ VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **De la situation des écoles**, op. cit, p. 11.

antropológica organizada segundo o uso da fala. Também é a partir desse liame biopolítico que pode-se compreender como, a partir das décadas finais do século XIX, a reflexão em torno dos métodos articulatórios passou a ganhar cada vez mais feições eugênicas.⁵²⁴

O relatório escrito durante a década de 1860 se encerra com algumas considerações sobre os meios que deveriam ser utilizados para garantir a melhoria do ensino de surdos nas escolas francesas. Nesse caso, Valade-Gabel entendeu que era necessário ampliar a vigilância do Estado e garantir a padronização do ensino. Nesse caso, ele entendeu que seria recomendável que todos os estabelecimentos adotassem o método intuitivo, proibissem definitivamente o uso dos sinais metódicos, utilizassem a datilologia espanhola como base da “escrita volante”, a fala e os exercícios de articulação deveriam ser obrigatórios a todos aqueles que pudessem se beneficiar deles.⁵²⁵

Dessa forma, o método intuitivo não era visto por seu autor como um meio que poderia ser empregado localmente, mas como a base para uma ampla reforma do ensino da França. E isso está diretamente relacionado com o apoio que ele conquistou do Ministério do Interior. Em 1862, seu método de ensino foi imposto às três instituições públicas da França: Paris, Bordeaux e Chambéry.⁵²⁶ Além disso, suas obras passaram a ser recomendadas como manuais oficiais de orientação de professores que receberiam alunos surdos nas escolas comunais por meio de uma circular do governo de 1863.⁵²⁷

Foi por isso que a prefeitura de Loire-Inférieure comprou 25 exemplares do Método de Valade-Gabel utilizando recursos do orçamento departamental de 1864. Na prefeitura de Maine-et-Loire, foram adquiridos 50 exemplares da mesma obra. Aos poucos, essas obras foram se disseminando pelo interior da França e se tornaram uma das principais referências para o ensino de surdos entre as décadas de 1860 e 1870. O método intuitivo fora concebido de modo a ser aplicável tanto

⁵²⁴ Sobre o tema, cf. cf. SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.

⁵²⁵ VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **De la situation des écoles**, *op. cit.*, p. 59.

⁵²⁶ A escola de Chambéry, localizada no departamento da Savoia, foi fundada em 1841 por Madeleine Barthélémy e transformada em um estabelecimento público em 1846. Em 1860, após o estabelecimento do Tratado de Turim, a região da Savoia foi incorporada ao território francês. Com isso, no ano seguinte, a escola foi elevada à mesma condição das duas outras escolas públicas francesas.

⁵²⁷ BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence**, *op. cit.*, arquivo digital sem paginação.

em escolas comunais, quanto nas escolas de surdos e no primeiro caso, era estruturado de modo a dispensar inteiramente o uso da língua de sinais em prol de um ensino intuitivo da escrita.⁵²⁸

Finalmente, a nomeação de Valade-Gabel como inspetor dos estabelecimentos de surdos-mudos foi uma tentativa do Ministério do Interior em estabelecer o método intuitivo como meio principal de ensino nos estabelecimentos privados de surdos da França. O Ministro do Interior da França, Charles de La Valette (ministro entre 1865 e 1867), por exemplo, enxergava o método intuitivo como a solução para todas as dificuldades de aprendizagem dos surdos: “a matéria essencial de ensino de classes, no Instituto de Surdos-Mudos, é assim a língua francesa, sob a forma pela qual a enfermidade do surdo-mudo não lhe cria dificuldades particulares, a forma escrita. É assim pelo ensino de seus alunos a ler e a escrever que consiste a tarefa dos professores da instituição”.⁵²⁹

Ainda que nem Valade-Gabel, nem o Ministério tinham meios efetivos para universalizar o método intuitivo, a ação combinada dos dois conseguiu transformar essas propostas em uma espécie de modelo pedagógico da França. E um indicativo claro do sucesso dessa empreitada é o fato de que o método intuitivo passou a ser visto como um modelo para a organização do ensino de surdos fora da França.

Em 1871, Tobias Leite, diretor do Instituto Imperial de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, mandou publicar a tradução de trechos da obra de Valade-Gabel no Brasil. A justificativa para isso era que não existiam obras voltadas para o ensino de surdos em português. Os 500 exemplares da obra foram distribuídos em diversas províncias brasileiras, como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás. Em 1874, o governo imperial decidiu imprimir uma segunda edição, dessa vez com verbas do próprio governo. Em 1881, o governo imperial ordenou a publicação de uma terceira edição das obras de Valade-Gabel no país. Assim, pode-se dizer que as propostas do método intuitivo foram transformadas na base do ensino de surdos

⁵²⁸ *Ibid.*, arquivo digital sem paginação.

⁵²⁹ ENCREVÉ, Florence. *Les sourds, op. cit.*, p. 264. O mesmo ministro afirmou, de forma ainda mais categórica, que a implantação do método intuitivo no Instituto de Bordeaux, na época em que Valade-Gabel era diretor daquele estabelecimento, “resolveu o problema da educação e da instrução simultâneos dos surdos-mudos”. *Ibid.*, p. 268.

no Brasil até a formação de um pensamento plenamente oralista, após o Congresso de Milão.

Dessa forma, o método intuitivo se consolidou, na visão das autoridades francesas entre as décadas de 1850 e 1870, como a melhor forma de promover a unificação do ensino de surdos no país e garantir a integração dentro da comunidade de usuários da língua francesa, ainda que em sua modalidade escrita. Isso possibilitaria a superação do ensino por meio da língua de sinais e a transformação efetiva do surdo em um sujeito deficiente, mas que poderia se adaptar à sociedade na qual ele vivia. Há, portanto, uma lógica articulatória subjacente a esse método. Educar o surdo consistiria basicamente em torná-lo capaz de entender o francês.

Ainda assim, a ampla maioria das escolas francesas nesse período não utilizavam exclusivamente métodos de ensino oralistas puros, nos quais o objetivo principal do ensino era ensinar o aluno a articular o som da voz e a realizar a leitura labial. Na realidade, a maioria das escolas francesas utilizavam o método intuitivo e todas as inúmeras propostas pedagógicas mistas que foram criadas durante o século XIX. Apenas dois estabelecimentos eram estritamente oralistas, a instituição de Saint-Hyppolite-du-Fort, na região do Gard, e uma escola privada criada em Paris por Auguste Houdin.⁵³⁰

Na década seguinte, porém, a situação se inverte inteiramente. Ao longo da década de 1880, as escolas de surdos abandonam os métodos mistos, inclusive o método intuitivo, e passam a adotar integralmente os métodos oralistas. Essa mudança expressa uma intensificação da própria lógica oralista, que deixa de ser pautada na busca de uma prótese intermediária (a escrita) e passa a ser concebida pela adoção de uma oralização direta do surdo: a articulação da voz. E para entender essa mudança súbita, é fundamental analisar detalhadamente aquilo que pode ser visto como um verdadeiro acontecimento na história da educação dos surdos: o Congresso de Milão.

5.2 O papel dos Congressos internacionais na universalização da articulação

⁵³⁰ BOURGALAIS, Patrick. *Les miroirs du silence*, op. cit., arquivo digital sem paginação.

No século XIX, os congressos internacionais desempenharam um papel muito importante na organização das sociedades ocidentais. Foi por meio de congressos diplomáticos que questões centrais das relações entre os Estados foram definidas. Exemplos disso foram o Congresso de Viena, ocorrido entre 1814 e 1815, que determinou a organização das fronteiras dos países europeus ao final das guerras napoleônicas; ou a Conferência de Berlim, ocorrida em 1885, que estabeleceu a partilha do continente europeu entre as potências europeias.

Além dos congressos diplomáticos, os congressos científicos conquistaram um papel central para a produção de saberes positivos, se transformando em “lugares centrais para a vida intelectual”⁵³¹ das sociedades ocidentais na segunda metade do século XIX. Foi por meio da organização de grandes encontros internacionais que cientistas e pesquisadores dos mais diversos campos do saber passaram a organizar a difusão de novos conhecimentos.⁵³²

Os congressos funcionavam tanto como espaços nos quais onde podiam ocorrer intensos debates em torno de diferentes regimes de verdade no interior dos campos de conhecimento, quanto como “lugares de legitimação” de determinados saberes.⁵³³ Há, assim, uma relação íntima entre os congressos e a construção das relações de saber/poder necessárias para a produção de verdades. Não apenas se discutia o que era positivo no conhecimento científico, como também se excluía as proposições e teorias consideradas falsas ou equivocadas.

Nesse caso, pode-se dizer que os congressos científicos desempenharam quatro funções centrais na composição de saberes positivos na segunda metade do século XIX: eram locais de construção de uma disciplina; de instauração de uma rede de pesquisadores articulados em torno dessa disciplina; de difusão midiática dos enunciados dessa disciplina; e, finalmente, da aproximação dessa

⁵³¹ PROCHASSON, Christophe. “Les Congrès : lieux de l'échange intellectuel. Introduction”. In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 5-8, p. 6.

⁵³² Foi nesse contexto, por exemplo, que teve início a organização dos Congressos de Antropologia e de Arqueologia Pré-Histórica (a partir de 1865) e dos Congressos Internacionais de Antropologia criminal a partir de 1885). Assim como esses, muitas outras disciplinas passaram a organizar uma positividade em torno da institucionalização desses congressos internacionais.

⁵³³ **Ibid.**, p. 7

disciplina com as instituições político-administrativas dos Estados-nacionais do período.⁵³⁴

Os congressos tiveram papel importante na construção de uma disciplina, na medida em que era o ponto de encontro de pesquisadores que tinham discordâncias e teses distintas, ou mesmo antagônicas. Assim, era por meio dos debates e da determinação das teses oficiais do congresso que o dissenso era superado e se construía uma verdade aceita por todos os participantes.

Por essa mesma razão, o congresso era um local de articulação de pesquisadores que compartilhavam interesses comuns de pesquisa. A formação de redes ou grupos em torno de determinadas perspectivas era uma forma eficaz de silenciar e rejeitar teses de indivíduos ou grupos de menor legitimidade, o que também tinha um papel muito grande na deslegitimação do dissenso e das teses que se afastavam das ideias defendidas pelos principais pesquisadores daquele campo do saber.

Dessa forma, com a consolidação de uma disciplina sustentada por verdades aceitas e compartilhadas pela comunidade de pesquisadores, tornava-se possível divulgar um conhecimento verdadeiro nos canais midiáticos do período, especialmente jornais e livros destinados a um grande público. E o mais importante, essas verdades ganhavam a legitimidade necessária para ser aplicada por administradores e políticos na construção de medidas públicas ou instituições estatais em plano nacional.

É importante lembrar que essa produção de relações de saber/poder não ocorria apenas no interior dos congressos internacionais. Existiam também outros canais importantes para a construção dos campos disciplinares do saber, como as universidades, as exposições internacionais e as revistas científicas. Ainda assim, é necessário destacar que os congressos conquistaram uma relevância pública muito grande entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX. Por isso, podem ser vistos como espaços privilegiados para a produção da verificação necessária para o exercício do poder e do governo.

⁵³⁴ A ideia dessa tipologia foi inspirada nas ideias apresentadas em Kaluszynski Martine. "Les Congrès internationaux d'anthropologie criminelle (1885-1914)". In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 59-70.

Além disso, muitos dos congressos eram organizados com a participação de órgãos políticos, como os ministérios de determinados países, o que evidencia de forma ainda mais clara a associação entre a construção de uma disciplina positiva e os interesses da administração pública dos diversos países ocidentais na segunda metade do século XIX.

A importância desses congressos pode ser entendida pelo rápido crescimento no número de encontros. Em 1867, por exemplo, ocorreram 24 congressos internacionais. Em 1889, esse número saltou para 111. Já em 1900, ocorreram 242 encontros internacionais de pesquisadores das mais distintas áreas do saber.⁵³⁵

Por essa razão, os professores, diretores, pedagogos e outros indivíduos ligados ao processo de institucionalização da educação de surdos não prescindiram também da organização de congressos para discutir a unificação de um método de ensino para surdos que poderia ser aplicado em qualquer instituição do planeta.

Entre grupos ligados com a educação de pessoas surdas, já havia interesse em criar um Congresso desde meados do século XIX. A Sociedade Central para a Educação e Assistência para os Surdos-Mudos solicitou ao Ministério do Interior da França a organização de um evento em 1855 junto com a Exposição Universal de Paris.⁵³⁶ Porém, o Ministério não concedeu a autorização e o evento acabou não ocorrendo.

⁵³⁵ RASMUSSEN, Anne. "Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867-1900)". In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 23-44.

⁵³⁶ A primeira Exposição Universal foi organizada em Londres em 1851. Até 1915, logo após o início da Primeira Guerra Mundial, trinta e quatro exposições universais foram organizadas em diversas cidades da Europa e dos Estados Unidos, com destaque para Paris e Londres. Estas podem ser entendidas como "grandes laboratórios exibicionistas. Buscava-se mostrar (e dar a ver) o que as nações haviam feito de progresso industrial e procuravam-se novos maquinários que pudessem servir de incentivo ao avanço tecnológico. As Exposições tinham um caráter pedagógico e imperialista. O caráter universal do evento se ajustava a um novo projeto político que se forjava no século XIX, aliando nacionalismo e burguesia. Esta, desejosa de implantar sua visão de mundo e orgulhosa de si mesma, congratula-se com o planeta em expansão comercial. Tudo materializado em discursos, prédios e fotos. Os prédios dos eventos que sediavam as exposições também podiam circular o mundo através de fotos vendidas durante o evento". SANTOS, Paulo César. "Um olhar sobre as Exposições Universais". In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal, julho 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362520918_ARQUIVO_CesarANPUH1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

Foi apenas em 1878, durante a terceira Exposição Universal da cidade de Paris (a segunda ocorreu em 1867), que foi realizado o primeiro Congresso internacional sobre a educação das pessoas surdas. Para entender esse processo, é fundamental analisar a constituição da chamada Sociedade Pereire, criada pela família Pereire.

Émile Pereire (1800-1875) e Isaac Pereire (1806-1880) eram netos de Jacob Rodrigues Pereire e desempenharam um papel muito importante nas transformações econômicas da França durante o Segundo Império (1852-1870), já que foram responsáveis pela criação do Crédit Mobilier (banco que organizou um sistema de investimentos e acelerou processo de especulação imobiliária e desenvolvimento da infraestrutura industrial e urbana da França no período).

Os dois irmãos foram bastante influenciados pelas ideias de Saint-Simon (socialista utópico⁵³⁷) e acreditavam que o avanço da industrialização promoveria o desenvolvimento social, bem como a superação das desigualdades entre os indivíduos. Além disso, eles defendiam que o progresso individual seria alcançado quando todas as pessoas tivessem condições igualitárias de agir e de se enriquecer.

Como explica Florence Encrevé, por conta dessa crença política, os dois irmãos passaram a defender a necessidade de ensinar os surdos a falar de modo que eles pudessem “se beneficiar de meios iguais aos outros homens. (...) os Pereire consideravam que o melhor método para devolver os surdos à sociedade era lhes ensinar a falar”.⁵³⁸

O interesse dos irmãos Pereire na questão da surdez remonta à década de 1840, já que em 1847 eles encorajaram Édouard Seguin a elaborar uma biografia de Jacob Rodrigues Pereire. A obra foi uma tentativa de reabilitar as ideias de Pereire, que foram desacreditadas por l'Épée e os posteriores educadores do Instituto Nacional de Paris.⁵³⁹

⁵³⁷ O socialismo utópico foi a primeira forma de pensamento que criticou o desenvolvimento do capitalismo industrial e as contradições sociais que acompanhavam esse processo. Entre os principais pensadores socialistas utópicos estão Saint-Simon, Robert Owen e Fourier. O conceito de socialismo utópico ganhou fama a partir das análises feitas por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto Comunista, quando estes afirmaram que os socialistas utópicos não elaboraram uma crítica sistemática do capitalismo e só propuseram reformas de aspectos pontuais das contradições causadas pelo desenvolvimento do capitalismo.

⁵³⁸ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds**, op. cit., p. 193.

⁵³⁹ **Ibid.**, p. 193-194.

Nas décadas seguintes, os irmãos contribuíram com doações para a Sociedade Central para a Educação e Assistência para os Surdos-Mudos de modo a financiar políticas assistenciais voltadas para pessoas surdas. Porém, foi apenas na década de 1870 que a família Pereire começou a intervir mais diretamente na educação dos surdos. E isso está diretamente relacionado com o encontro de Eugène Pereire (1831-1908), filho de Isaac, com o professor de surdos Marius Magnat (1833-1897).

Este trabalhava em uma escola baseada em métodos articulatórios de Genebra e tinha grande interesse em divulgar suas ideias. Por isso, o encontro dos dois acabou sendo muito fortuito. Magnat podia contar com a fortuna da família Pereire para divulgar seu método oralista, enquanto os próprios Pereire tinham a oportunidade de resgatar a memória de Jacob Rodrigues Pereire e torná-lo uma espécie de patrono do ensino da articulação do som da voz para os surdos na França.⁵⁴⁰

Foi assim que nasceu a Sociedade Pereire, uma organização que contava com os recursos financeiros da família Pereire e que tinha Marius Magnat como seu principal porta-voz.⁵⁴¹ O objetivo dessa organização era divulgar o que eles passaram a chamar de o “método reencontrado” de Jacob Rodrigues Pereire. Para isso, eles fundaram uma escola oralista em Paris, que seria um “centro de propaganda do método oral”.⁵⁴²

As ideias de Magnat ganham força rapidamente na França. Entre 1874 e 1875, ele apresentou inúmeras conferências sobre o “Método Pereire”, publicou um curso de articulação e conquistou muitos adeptos, inclusive inúmeras escolas privadas administradas por congregações religiosas passaram a utilizar o novo método oral. Ele também passou a ministrar cursos para ensinar seu método, concedendo inclusive certificados de aptidão para professores de surdos.⁵⁴³

⁵⁴⁰ BUTON, François. *L'administration*, op. cit., p. 238.

⁵⁴¹ Além dos dois já mencionados, a Sociedade contava ainda com outras figuras que se tornariam importantes no contexto dos Congressos de educação de surdos como Jacques Hugentobler (diretor do Pensionato de Surdos-Mudos de Lyon), Eugène Rigault e Félix Hément (esse último era inspetor departamental do ensino primário da região do Sena. Assim, pode-se dizer que se formou um grupo forte de defensores do oralismo em torno dessa nova associação. Cf. *Ibid.*, p. 240.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 239-240.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 241-242.

O Primeiro “Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”

Foi nesse contexto que começaram os preparativos para a Exposição Universal de 1878, novamente na cidade de Paris. O Ministério da Agricultura e do Comércio, responsável pelo evento, autorizou em julho daquele ano a realização do “Congresso Universal para a melhoria do destino dos cegos” durante a Exposição. Diante disso, Magnat solicitou ao governo a autorização para realizar um congresso sobre a educação de surdos em conjunto com o dos cegos.

Diante de uma nova negativa do governo, Magnat mobilizou seus contatos políticos, especialmente Félix Hément, e conseguiu o apoio do ministro da Instrução Pública. Com isso, a decisão foi revertida e os membros da Sociedade Pereire conseguiram autorização para ampliar o congresso sobre a cegueira, incluindo uma quarta seção sobre a questão da surdez. Foi isso que permitiu a organização do primeiro “Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos” durante a Exposição Universal daquele ano.⁵⁴⁴

Para dar legitimidade ao evento, Magnat e seus auxiliares convidaram responsáveis de todas as principais instituições de ensino da França, tanto públicas, quanto privadas. Com isso, 54 pessoas participaram do Congresso, sendo que apenas sete desses participantes eram estrangeiros.⁵⁴⁵

Com o objetivo de organizar o congresso, formou-se uma comissão especial destinada a organizar os debates. Nesse caso, um elemento que chama atenção na comissão é a inexistência de pessoas surdas participando da comissão. Esta foi composta por nove pessoas, como Léon Vaïsse (diretor do Instituto de Paris), o próprio Magnat, Eugène Pereire e outras figuras ligados à Sociedade Pereire.⁵⁴⁶

Assim, de partida, fica evidente que a preocupação não é estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas, mas construir um regime de verdade em

⁵⁴⁴ ENCREVÉ, Florence. *Les sourds*, op. cit., p. 278.

⁵⁴⁵ *Ibid*, p. 279.

⁵⁴⁶ *Comptes Rendus Sténographiques publiés sous les auspices du Comité Central des Congrès et Conférences. Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets*. Paris: Imprimerie Nationale, 1879, p. 10.

torno das propostas defendidas pelo grupo que encabeçava a organização do congresso.

Esta comissão determinou um programa geral de discussões organizado em torno de três temáticas: 1. questões gerais sobre a surdez (como a necessidade de estatísticas amplas sobre a surdez, discussões sobre aspectos psicológicos dos surdos, o papel da família no cuidado com os surdos e a questão da admissão de surdos em escolas públicas de ouvintes); 2. o método de ensino de surdos, dando especial ênfase para a questão dos métodos e procedimentos, visando a unificação do ensino; 3. sobre as carreiras abertas aos surdos após o fim de suas instruções, inclusive a questão da mendicância e da possibilidade dos surdos se sustentarem com seus próprios salários.⁵⁴⁷

De partida, é importante observar a preocupação claramente biopolítica dos envolvidos no congresso. Mais do que simplesmente educar os surdos, há uma preocupação ampla em encontrar formas de delimitar um saber positivo sobre a biologia da surdez, de modo a possibilitar a operação de mecanismos que permitam tanto limitar a expansão da surdez no conjunto da população quanto criar meios de normalizar a população de surdos. E a principal dimensão desse saber era a produção de uma estatística sobre a surdez.

Não é gratuito que o abade Balestra, um importante professor italiano adepto do método articulatório, afirmou que “o dia em que ela [a estatística] for geral, e não mais circunscrita em uma pequena província como a minha, todas as questões relativas a surdo-mudez serão resolvidas: sua etiologia, seu tratamento, o grau de inteligência dos surdos-mudos”.⁵⁴⁸

De forma análoga, Jacques Hugentobler defendeu que estatísticas poderiam ter uma utilidade quádrupla: 1. conhecer o alcance da enfermidade; 2. ajudar na pesquisa das causas da doença; 3. os pais teriam mais dificuldade de esconder as crianças das autoridades e isso poderia ajudar a tirar os surdos de sua “inferioridade intelectual”; 4. o conhecimento das causas da surdo-mudez poderia ajudar a evitar em alguns casos o desenvolvimento da doença”.⁵⁴⁹

⁵⁴⁷ **ibid.**, p. 11

⁵⁴⁸ **ibid.**, p. 381.

⁵⁴⁹ **ibid.**, p. 383.

Assim, a estatística era não apenas uma forma de identificar a origem da surdez, mas também de melhor controlar os indivíduos surdos e, até mesmo, diminuir a incidência de surdez na sociedade. E o mais importante é que essa preocupação em torno da estatística demonstra a viva influência de uma visão medicalizada da surdez nas ideias e ações dos indivíduos que participavam do congresso. Mais do que nunca, a surdez era vista como uma doença que poderia ser controlada ou extirpada pela ação médica bem orientada.

Por isso, os congressistas elaboraram um modelo de questionário que poderia ser incluído nos recenseamentos nacionais, de modo a fornecer os dados necessários para a construção desse saber estatístico da surdez. A ideia seria levantar informações sobre as causas da surdez, o estado intelectual do surdo (que poderia ir de fraco ou nulo até elevado), sua instrução, condição financeira, entre outras observações.⁵⁵⁰

Além disso, há também uma preocupação em identificar fatores hereditários para o desenvolvimento da surdez, além dos acidentais (doenças e acidentes físicos). De maneira análoga, os congressistas entendem que existe um desenvolvimento psicológico próprio do surdo. Segundo os congressistas, as limitações comunicativas iniciais provocavam um estado de precário desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais e emocionais dos surdos, inclusive resultando em um elevado índice de idiotismo associado com a surdez.⁵⁵¹

Nesse sentido, há um efetivo processo de conversão da surdez em uma patologia que resultava em indivíduos com características psicológicas e intelectuais próprias e distintas daquelas que se manifestam nos indivíduos ouvintes. Por isso, era fundamental entender as causas dessa condição de modo a identificar a distância que afastava cada indivíduo da normalidade humana.⁵⁵² E

⁵⁵⁰ **Ibid.**, p. 390.

⁵⁵¹ **Ibid.**, p. 397-400.

⁵⁵² Exemplo disso é a preocupação de Magnat em identificar as causas hereditárias da surdez quando afirma que “três surdos-mudos irmãos ou irmãs, nascidos de parentes perfeitamente sãos, vigorosos e bem constituídos. Surpreendido em descobrir tantos surdos em apenas um domicílio, três crianças em seis, ele se informa com os parentes se existiam outros surdos-mudos na família. Estes não se encontravam nem do lado paterno nem do lado materno; mas ele termina por descobrir que seu bisavô era surdo-mudo”. Assim, é como se existisse uma marca invisível que percorria os corpos e disseminava a surdez e apenas o discurso médico poderia identificar as evidências e sinais dessa hereditariedade da surdez. Mais do que nunca, o saber biopolítico se tornava uma chave de decifração das causas da surdez e poderia ser aplicado para a produção de mecanismos de controle da transmissão hereditária da surdez. **Ibid.**, p. 391.

também fornecer elementos para que a educação e a medicina pudessem promover a superação daquele estágio incompleto de desenvolvimento psicológico no qual o sujeito surdo se encontrava desde o início de sua formação.⁵⁵³

Vale destacar que alguns dos congressistas iam mesmo além nessa determinação patológico da surdez, afirmando que o próprio corpo do surdo se enfraquecia por conta da incapacidade de ouvir. Isso abria caminho para o desenvolvimento de diversas doenças e exigia cuidados médicos mais atentos da família e da sociedade.⁵⁵⁴

Por essa razão, pode-se dizer que a lógica biopolítica que foi se constituindo e se fortalecendo ao longo do século XIX, que como vimos, tem seu ponto de emergência nas obras de Itard e Sicard, ganhou uma nova conotação nesse momento. Já se torna possível falar em quase uma variação biológica da raça humana a partir dos efeitos da surdez e da exposição prolongada a um sistema de comunicação não articulado. É importante lembrar que esse é o momento no qual a lógica biopolítica do exercício do poder começa a engendrar um novo regime de verdade em torno de práticas eugênicas. E é justamente esse movimento de definição de variantes biológicas da raça humana constituída de forma hierárquica que é um elemento importante das práticas eugênicas.⁵⁵⁵

Desse modo, é possível afirmar que é nesse contexto que o discurso eugênico começa a ser mobilizado por educadores de surdos como forma de fortalecer mecanismos de poder e governo voltados para a normalização das subjetividades surdas e como forma de reforçar as práticas educacionais oralistas. Há um verdadeiro cruzamento entre saberes eugênicos e saberes oralistas. E isso

⁵⁵³ Além da própria questão educacional, o discurso dos congressistas enxergava no saber médico uma maneira de se orientar as políticas públicas de modo a combater a disseminação da surdez na sociedade. É por essa razão que afirmou que “O congresso chama a atenção pública sobre as consequências vergonhosas dos casamentos consanguíneos do ponto de vista da saúde das crianças que nascem, notadamente a surdo-mudez que pode resultar disso”. p. 396. A ideia é orientar o governo de modo a criar meios para conduzir as ações da população de modo a evitar que práticas como o casamento consanguíneo permitissem a continuidade do crescimento de surdos na população total dos diversos Estados. Em um contexto fortemente marcado por ideias biopolíticas, controlar o destino biológico da população era uma forma de fortalecer a nação e ampliar a força do Estado. Por isso, é importante inserir esse movimento de normalização e controle biológico da surdez na formação daquilo que Michel Foucault chamou de “racismo de estado”, ou seja, “O Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” dos surdos e a organização de políticas nacionais para a gestão da população. FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**, op. cit., p. 95.

⁵⁵⁴ **Ibid.**, p. 405.

⁵⁵⁵ Cf. SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.

resulta em uma espécie de legitimação das práticas oralistas que eram defendidas pelos congressistas.⁵⁵⁶

Nesse caso, os congressistas reconhecem a existência de dois métodos principais nas escolas de surdos que existem na Europa e na América: o chamado método dos sinais naturais, no qual a articulação é apenas um acessório (portanto, trata-se do método intuitivo de Valade-Gabel) e o método articulatório propriamente dito.⁵⁵⁷

Segundo os congressistas, o desenvolvimento do método articulatório tem uma longa história, destacando a importância dos trabalhos de Jacob-Rodrigues Pereira, o abade l'Épée e de Samuel Heinicke para seu desenvolvimento. E atribuíram uma importância especial ao religioso francês, já que ele “fazia falar os surdos e os fazia mesmo pronunciar discursos”.⁵⁵⁸ Por isso, eles entendem que se l'Épée estivesse vivo ele seria o “maior defensor do oralismo” e “aqueles que não o fazem repudiam sua herança”.⁵⁵⁹

Apesar dessa longa história, o método articulatório ainda não tinha se imposto sobre todas as instituições de ensino de surdos e, para os congressistas, não há questão mais importante do que debater qual seria o método mais eficaz para superar as deficiências dos indivíduos surdos.

De forma geral, pode-se dizer que existiam discordâncias pontuais entre os debatedores sobre a melhor forma de se aplicar o método articulatório. Bouvier, por exemplo, defendia que o método oral devia prevalecer sobre o método intuitivo, já que os alunos do Instituto de Paris não conseguiam entender o discurso falado, enquanto seus alunos (que eram ensinados por meio do método oral) conseguem entender os professores ouvintes de Paris.⁵⁶⁰

Já o Irmão Dieudonné defendeu um método eclético, pois nem todos os surdos podem se beneficiar dos métodos oralistas. Aqueles mais capazes deveriam aprender por meio do método oral, enquanto os menos capazes

⁵⁵⁶ Sobre o tema, cf. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, volume 1**, especialmente o capítulo 5.

⁵⁵⁷ **Comptes Rendus Sténographiques publiés, op. cit.**, p. 438-439

⁵⁵⁸ **Ibid.**, p. 401.

⁵⁵⁹ **Ibid.**, p. 448-449.

⁵⁶⁰ **Ibid.**, p. 450-451.

deveriam permanecer com o método intuitivo.⁵⁶¹ O abade Lambert, por outro lado, entendeu que seria importante separar aqueles que nasceram surdos daqueles que ficaram surdos posteriormente, já que a maneira de oralizá-los seria diferente.⁵⁶² E Grosselin e Fourcade defendem o uso do método fonomímico.⁵⁶³

Uma exceção importante é Eidenschenk, que fez a principal defesa do método intuitivo, baseado no uso combinado do ensino da fala com o uso dos sinais. Segundo ele, “é possível conciliar os dois métodos, porque os dois admitem o ensino pela língua escrita”. Além disso, ele afirmou que “a conciliação e a unificação dos métodos” possibilitaria “os resultados mais fecundos”.⁵⁶⁴

Porém, essa posição não é bem recebida pelos demais, que inclusive afirmaram que essa conciliação já existe nas escolas francesas. Nesse caso, a proposta seria encontrar uma nova maneira de unificar o ensino de surdos nas mais diversas escolas de surdos, já que a ausência de um método bem definido e unificado cria grandes entraves para o avanço da educação dos surdos.⁵⁶⁵

Por isso, o Congresso afirmou que,

após ter deliberado maduramente (enquanto mantém o emprego da mímica natural como auxiliar de ensino, como o primeiro meio de comunicação entre o mestre e o aluno), estima que o método chamado de articulação e comportando a leitura da fala sob os lábios, que tem por finalidade devolver mais completamente o surdo-mudo à sociedade, deve ser resolutamente preferido a todos os outros, preferência que justifica de qualquer maneira o uso mais e mais geral desse método em todos as nações da Europa e mesmo da América. Entretanto, o Congresso emite o aviso de que o ensino por ele preconizado como aplicável à generalidade de crianças surdas-mudas não é conveniente aos sujeitos nos quais a cultura intelectual foi negligenciada ou completamente abandonada, é necessário aplicar nesse caso um ensino que, por vias rápidas, por meio de sinais comuns a todos os surdos-mudos, permita o desenvolvimento de suas faculdades na medida do possível.⁵⁶⁶

⁵⁶¹ **ibid.**, p. 454.

⁵⁶² **ibid.**, p. 457.

⁵⁶³ **ibid.**, p. 463-468.

⁵⁶⁴ **ibid.**, p. 458.

⁵⁶⁵ **ibid.**, p. 445-446

⁵⁶⁶ **ibid.**, p. 523.

Nesse caso, pode-se dizer que o Congresso de Paris estabeleceu uma posição claramente favorável aos métodos articulatórios. A língua de sinais teria um espaço muito pequeno, ou quase nulo, reservado ao ensino dos surdos, servindo exclusivamente como um instrumento auxiliar e que poderia ser abandonado rapidamente. Mas é importante ressaltar que mesmo nesse espaço limitado, ela continuaria tendo uma função, o que evidencia o caráter complementar dos métodos articulatórios e gestualistas no processo de escolarização dos surdos. A finalidade principal era ensinar a articulação da fala e a leitura labial. Além disso, um desdobramento importante dessa decisão foi a classificação dos surdos em diferentes faixas de normalidade.

Segundo os congressistas, existiriam aqueles que receberam instrução e tinham uma cultural intelectual poderiam receber a educação equiparada às crianças ouvintes. Por outro lado, aqueles que se encontravam abaixo dessa faixa de normalidade intelectual estariam impossibilitados de receber uma educação plena e teriam uma educação adaptada que lhes permitissem apenas o exercício de atividades mecânicas ou de baixa necessidade de instrução.

Além disso, havia uma preocupação em discutir um plano de estudos que poderia ser utilizado para aplicar o método articulatório em qualquer estabelecimento. Nesse caso, foi Magnat quem apresentou uma proposta de plano de estudo. O primeiro ano de escolaridade dos alunos surdos seria dedicado intensamente ao ensino da articulação da fala, bem como ao aprendizado dos nomes dos objetos. Assim, em pouco tempo, o aluno surdo poderia aprender a formar as frases mais simples.

No final do primeiro ano, segundo o plano de Magnat, um aluno surdo seria capaz de reconhecer cerca de oitocentas palavras e os artigos, tanto por meio da leitura, quanto da fala. No segundo ano de trabalho escolar, seria ensinado aos surdos como formar frases e a compreender partes do discurso. É nesse momento que começaria o ensino dos verbos, adjetivos e advérbios.

Além do ensino das bases da língua, os dois primeiros anos também teriam aulas de cálculo. Estas deveriam utilizar materiais concretos, que possibilitariam exercícios de adição e subtração. Dessa forma, o aluno surdo poderia começar a aprender como resolver problemas cotidianos de sua vida.

Durante o terceiro ano de trabalho escolar, os alunos exercitariam a prática da conversação, elaborando explicações de objetos e aprendendo a formular perguntas. Também seria um momento no qual se aprofundaria o uso dos elementos mais complexos do discurso (verbos, pronomes, adjetivos) e também seriam introduzidas novas questões de matemática. No terceiro ano, as meninas surdas também iniciariam o aprendizado da costura, de modo a ter uma profissão posteriormente.

Já no quarto ano de trabalho escolar, seria apresentado aos alunos temas mais complexos, pois nessa etapa eles teriam o desenvolvimento completo da linguagem. Seria, então, o momento no qual conteúdos de gramática, história, geografia, noções mais complexas de aritmética e de religião seriam ensinados aos surdos. Estes temas continuariam sendo desenvolvidos nos anos seguintes, sendo que a previsão era de encerrar a formação dos surdos com oito anos de escolarização.⁵⁶⁷

Fica evidente, assim, a tese de que as técnicas de articulação e leitura orofacial seriam capazes de funcionar como uma prótese efetiva para substituir a capacidade auditiva e abriria caminho para o ensino de todos os conteúdos escolares considerados necessários para a vida em sociedade. É por essa razão que o plano de estudos pôde ser dividido tão facilmente em dois momentos distintos: o primeiro deles seria baseado no ensino da fala e dos princípios da linguagem, enquanto o segundo seria o momento dos conteúdos mais complexos.

É como se a disciplina do método articulatório pudesse transpor aquela limitação própria do estado patológico e subdesenvolvido do sujeito surdo em direção a uma normalidade ouvinte e, por conta disso, após a transformação do corpo surdo por meio das técnicas articulatórias seria plenamente possível considerá-los tal qual um ouvinte, apto a desenvolver suas competências intelectuais.

Há, assim, uma construção de uma poderosa verdade em torno desse método. Ainda que esta não tenha sido totalmente unânime, afirmando que em alguns casos o uso de sinais poderia ter sua importância, as discussões do congresso se encerraram com a afirmação de que o método articulatório era a

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 482-494.

melhor forma de unificar a educação dos surdos e superar os entraves causados pela existência de muitos métodos distintos.

E o mais importante: a legitimação do método articulatório não se encerrou no próprio congresso, mas ficou determinado que novos congressos seriam realizados de modo a retomar esse ideal e aprofundar a validade desse saber científico sobre a surdez. Isso ficou explícito na resolução final do encontro: “o congresso, em seu objetivo de fazer progredir o ensino, de propagar os melhores métodos e de suscitar a emulação, toma a seguinte resolução: artigo primeiro. Um Congresso Nacional terá lugar anualmente em cada país da Europa; artigo segundo. Esses diversos congressos formarão, pela via de delegações, um Congresso internacional a cada três anos”.⁵⁶⁸

Assim, fica bastante evidente que a ambição do congresso não era simplesmente discutir a questão do método, mas promover a aplicação dessas discussões no campo prático do ensino. E para isso, os congressistas lançaram as bases de um movimento duplo: a organização de encontros nacionais e internacionais. Dessa forma, seria possível criar meios institucionais para promover a efetiva aplicação do método articulatório presente no primeiro congresso.

Vale destacar que as discussões do Congresso tiveram efeitos práticos quase imediatos. O Instituto de Bordeaux, por exemplo, conseguiu a aprovação do Ministério do Interior francês para abandonar o método intuitivo utilizado até então e iniciar uma série de experimentos com um método articulatório a partir de 1879.

Além disso, o Ministério do Interior decidiu enviar Oscar Claveau e Théophile Denis, dois funcionários da administração governamental francesa, para visitar escolas articulatórias na Alemanha, Bélgica, Holanda e Suíça. O propósito dessa delegação era observar a aplicação dos métodos articulatórios e decidir se o governo francês deveria determinar sua utilização nas escolas nacionais.

Os dois enviados retornaram entusiasmados com o que observaram. Claveau afirmou, por exemplo, que “o segredo dessa educação [articulatória] consiste, nos foi dito, em persuadir os alunos que, se não existe nenhum mal moral em fazer sinais, a gesticulação coloca aquele que emprega esse meio de

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 505-506.

comunicação em uma situação de inferioridade em relação ao resto dos homens”.⁵⁶⁹

Ambos produziram relatórios descrevendo suas experiências e afirmando que o método articulatório era a melhor forma de educar os surdos. Eles também afirmaram que existiam algumas instituições que usavam os sinais no início da educação dos surdos, mas estes eram rapidamente abandonados. Por isso, entendiam que era importante iniciar experiências de articulação mais intensa na França. Diante disso, o Ministério do Interior se convenceu que o método articulatório poderia ser mais eficiente que o método intuitivo e que ele deveria começar a ser posto em prática no país.⁵⁷⁰

Finalmente, um terceiro desdobramento imediato foi a organização do “Primeiro Congresso Nacional para a melhoria do destino dos surdos-mudos na França”. Esta ocorreu entre 22 e 24 de setembro de 1879 na cidade de Lyon. Auguste Houdin foi eleito presidente do encontro e Vaisse o vice-presidente. O evento contou com alguns representantes suíços e italianos, inclusive o abade Giulio Tarra.⁵⁷¹

O Primeiro “Congresso Nacional para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”

O encontro foi organizado em torno de cinco questões principais: 1. Como podemos assegurar os benefícios da instrução à generalidade dos surdos-mudos? 2. Quais são os meios mais eficazes para desenvolver a fala entre os surdos-mudos? 3. Quais são os meios próprios que permitem a instrução dos surdos-mudos em escolas de ouvintes? 4. Os melhores meios para manter a disciplina nas escolas de surdos-mudos? 5. Qual método convém de ser posto em uso na educação de surdos-mudos “menos inteligentes”?⁵⁷²

Percebe-se, assim, um deslocamento da própria maneira como se colocam as questões. Não há mais a proposição de questões que discutam as vantagens e

⁵⁶⁹ ENCREVÉ, Florence. *Les sourds*, op. cit., p. 283.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, p. 282-284.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 284.

⁵⁷² *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*. n. 8 p. 190-193 e n. 9 p. 222-226

desvantagens do uso de sinais ou da articulação da voz. Esta já é dada de partida como a melhor forma de ensinar os surdos.⁵⁷³ O que sobrou, então, foi se discutir como deveria ser organizado o método articulatório e se os sinais poderiam funcionar como um instrumento complementar no ensino da articulação da voz.

Por isso, havia a preocupação em universalizar o ensino de surdos (primeira questão) e melhorar o uso da fala (segunda questão), mesmo que por meio da inclusão deles em escolas de ouvintes (terceira questão). Além disso, houve uma preocupação com a disciplinarização desses surdos (quarta questão) e uma preocupação em classificar as inteligências dos surdos e encontrar formas de trabalhar com os menos avançados (quinta questão).

Na realidade, há um movimento importante que é justamente deslocar a questão da eficácia do próprio método para a inteligência (ou falta dela) do surdo. Diante da impossibilidade de oralizar todos os surdos, começou-se a construir uma classificação de inteligências a partir de curvas de normalidade: alguns surdos, por estarem longe demais da inteligência normal, não poderiam aprender tal como os outros. E o critério principal para determinar o grau de inteligência era a capacidade de se aprender a articular o som da voz. Aqueles que se mostrassem completamente inaptos a esse treinamento deveriam ser ensinados por meio da “mímica natural” e de “imagens explicadas”.⁵⁷⁴

Por essa razão, os congressistas defendiam que as escolas de surdos não recebessem alunos que sofressem de idiotismo e que a admissão de alunos só seria feita após uma avaliação da inteligência por professores das instituições.⁵⁷⁵ Nesse caso, o exame avaliativo produziria não apenas uma verdade sobre o sujeito surdo (seu grau de inteligência), mas permitiria inseri-lo em uma classificação geral dentro de curvas de normalidade (ele se enquadra na categoria de surdos “menos inteligente” ou não?). Por essa razão, ao mesmo tempo em que ocorre um processo de individualização, há também um movimento de produção de uma estatística sobre a população.

⁵⁷³ O papel da língua de sinais, segundo os congressistas, era “servir de primeiro meio de comunicação entre os alunos e o mestre e desaparecer à medida em que a criança avance nos conhecimentos das palavras e das formas da língua falada que, sozinha, pode devolver o surdo-mudo à sociedade” **Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets**. n. 8 p. 191.

⁵⁷⁴ **Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets**. n. 9, p. 225.

⁵⁷⁵ **Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets**. n. 8, p. 191.

Vale destacar que esse Congresso foi marcado pela presença direta de médicos, já que uma comissão de membros da Faculdade de Medicina de Lyon foi convidada e participou das discussões do encontro, legitimando o papel das práticas articulatórias no fortalecimento da constituição biológica dos surdos. Uma tese muito forte nesse momento era a de que a articulação da voz era necessária para “o funcionamento regular dos pulmões e sua influência é salutar sobre as crianças surdas-mudas que frequentemente têm um temperamento mais ou menos linfático”.⁵⁷⁶

Portanto, a fala não seria apenas necessária para a comunicação em sociedade, mas uma questão central para a manutenção da saúde do surdo. Sem o uso do pulmão associado com a articulação do som, o corpo do surdo seria mais suscetível a doenças diversas, o que representaria uma ameaça para a própria constituição de um tecido social são e protegido dos efeitos nocivos das doenças epidêmicas.

Percebe-se, assim, a clara preocupação em associar o ensino da fala com a aplicação de um mecanismo propriamente biopolítico, na medida em que este seria uma forma de “intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio”.⁵⁷⁷ A dimensão biopolítica do governo da surdez não consistia apenas em controlar os índices de surdos no conjunto da população, mas garantir que as doenças provocadas pela surdez não contaminariam o restante da sociedade, por isso era fundamental encontrar meios para fortalecer a saúde dos surdos e promover o prolongamento da expectativa de vida desses indivíduos.

Nesse sentido, não é gratuito que o Congresso tenha reafirmado a resolução feita no ano anterior sobre a questão do método articulatório: “O Congresso de Lyon, constatando na totalidade a vantagem da articulação sobre a mímica, sobretudo para devolver mais completamente o surdo-mudo a sociedade, mas considerando ao mesmo tempo que não é possível aceitar a articulação como

⁵⁷⁶ *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*. n. 8, p. 192.

⁵⁷⁷ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*, op. cit., p. 293.

fundamento único e princípio essencial do ensino, exprime o desejo de que uma parte muito grande seja deixada à mímica no ensino dos surdos-mudos e que por consequência os dois métodos, bem longe de se excluírem, se apoiam mutuamente e concorrem juntos ao mesmo objetivo, a saber: instrução e educação do surdo-mudo”.⁵⁷⁸

Dessa forma, ainda que o congresso afirme que os sinais devam permanecer na educação dos surdos, ele também reafirmou que o método articulatório como superior e capaz de incluir efetivamente o surdo na sociedade. Por isso, Florence Encrevé afirmou que este congresso “legitimou e institucionalizou uma visão da língua de sinais como inferior à articulação e que não seria útil senão aos surdos-mudos menos inteligentes”.⁵⁷⁹

Além disso, durante o Congresso surgiram algumas vozes importantes que defenderam a exclusão mesma do método intuitivo das escolas. Exemplo disso é a carta enviada por Edouard Seguin na qual ele afirmava que “em toda parte onde a fala é ensinada à exclusão da mímica, os surdos-mudos de nascença escutam melhor, falam melhor e são melhor instruídos do que lá onde a educação é feita por sinais, com ou sem a fala”. Por isso, para Seguin, o “pior método é o método misto”.⁵⁸⁰

E os principais defensores do método intuitivo, como o abade Guérin e o abade Bourse, reconhecem que não são contrários à articulação da voz, afirmando mesmo que esta é central para o desenvolvimento do surdo. Por isso, entendiam que “os sinais servem de base à educação dos surdos-mudos”, sendo posteriormente substituídos pela fala e pela escrita.⁵⁸¹

Finalmente, durante o encerramento do Congresso, foi eleita a comissão organizadora do próximo encontro nacional, que estava previsto para o ano de 1881 na cidade de Nancy. Foram eleitos Vaïsse, Houdin, Grosselin, o abade Bourse, La Rochelle, Hugentobler e o abade Goyatton. Estes também seriam os

⁵⁷⁸ **Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets**. n. 9, p. 223.

⁵⁷⁹ ENCREVÉ, Florence. **Les sourds**, *op. cit.*, p. 289. É por essa razão que os congressistas determinam que “aos surdos-mudos menos inteligentes convém de manter como base do ensino a mímica natural”. Há, assim, o completo rebaixamento da língua de sinais: esta só serve para aqueles que são incapazes de se desenvolver adequadamente. **Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets**. n. 9, p. 225.

⁵⁸⁰ **Ibid.**, p. 224.

⁵⁸¹ **Ibid.**, p. 223

representantes oficiais da França no congresso internacional de 1880, na cidade de Milão.

As palavras de encerramento do encontro, ditas por Houdin, são claras sobre a posição final do Congresso: “apesar de algumas reservas apontadas ao emprego da articulação, ele [Houdin] aprecia constatar que a superioridade desse método [articulatório] foi novamente afirmada pelo Congresso de Lyon; que a articulação permanece no primeiro plano e que a mímica só vem em segundo, como acessório, e de forma transitória”.⁵⁸²

Pode-se dizer, então, que, entre o Primeiro Congresso Internacional (1878) e o Primeiro Congresso Nacional (1879), legitimou-se um efetivo rebaixamento da língua de sinais em relação à língua articulada. Os sinais passaram a ser vistos apenas como um meio instrumental de transição para a articulação. O “verdadeiro” objetivo da educação dos surdos era o ensino da fala e o abandono dos sinais. Essa perspectiva, porém, não está completamente distante das ideias defendidas por professores e médicos nas décadas anteriores.

Houve, por certo, uma maior valorização da fala como a base para o desenvolvimento da escrita e a possibilidade de vislumbrar um sistema educativo no qual todos os surdos “aptos” se tornariam “surdos-falantes”.⁵⁸³ Ainda assim, a própria resolução oficial do congresso não excluía o uso instrumental de sinais na educação de surdos.

Há uma distância importante entre se afirmar que o principal objetivo da educação é ensinar o surdo a falar (nos Congressos de 1878 e 1879) e se defender que todo surdo pode e deve aprender a falar sem o auxílio de qualquer recurso a sinais, como o será defendido no Segundo Congresso Internacional.⁵⁸⁴

⁵⁸² *Ibid.*, p. 226.

⁵⁸³ *Ibid.*, p. 226.

⁵⁸⁴ Os próprios congressistas defendem tal ideia no encontro de Milão, quando afirmam que “em Paris nós colocamos a pedra fundamental; mas lá nós não tínhamos ainda as ideias que temos hoje; em Lyon nós avançamos um pouco; mas isso ainda não era suficiente”. FORNARI, Pasquale. **Compte-Rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880**. Paris: Éditions du Fox, s/d., p. 107. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se reconhece uma linha de continuidade, há também a clara percepção de uma ruptura ocorrendo em Milão.

O Segundo “Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”

O local desse segundo congresso foi a cidade italiana de Milão. Ele ocorreu entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880. Há diferenças nos cálculos de participantes do evento, variando de 164 a 252 participantes. De qualquer maneira, é um número muito mais elevado do que aquele do primeiro congresso, que contou com a participação de apenas 54 pessoas.

Porém, dificilmente pode-se dizer que se tratou de um encontro plenamente internacional. Como afirma Iain Hutchison, “o Congresso foi dominado por oralistas da Itália e da França, com apenas alguns delegados da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outras nações europeias”.⁵⁸⁵ Mais da metade dos participantes eram italianos e entre um terço e um quarto eram franceses. Os demais 15% eram compostos por ingleses, americanos, suecos e suíços.⁵⁸⁶

Uma novidade importante do Congresso de Milão é que, diferentemente dos dois anteriores, no qual o grupo articulado em torno da Sociedade Pereire tinha controle da organização e das discussões do evento, este foi marcado pela grande presença daquilo que François Buton chamou de “atores tradicionais da educação de surdos-mudos”: os professores e diretores de escolas católicas e das Instituições Nacionais de ensino da França.⁵⁸⁷

Esse dado é importante para entender o maior impacto das decisões tomadas durante o Congresso. Como a maioria das escolas francesas enviou representantes para o evento, suas determinações foram aceitas e aplicadas rapidamente em grande parte dos estabelecimentos de ensino franceses.

⁵⁸⁵ HUTCHISON, Iain. “Oralism: A Sign of the Times? The Contest for Deaf Communication in Education Provision in Late Nineteenth-century Scotland”. In: **European Review of History: Revue européenne d'histoire**, 14:4, 481-501 p. 484.

⁵⁸⁶ BUTON, François. **L'administration**, op. cit., p. 227. Vale destacar que Harlan Lane afirma que professores alemães não foram convidados para o Congresso por conta dos desdobramentos da Guerra Franco-Prussiana de 1870 e 1871. LANE, Harlan. **When the mind hears: a history of deaf**. Nova York: Random House, 1984, arquivo digital sem paginação.

⁵⁸⁷ BUTON, François. **L'administration**, op. cit. p. 253.

Outro dado importante é a participação irrisória de pessoas surdas no evento. Apenas 3 participantes eram surdos,⁵⁸⁸ o que evidencia bem aquilo que já foi dito de que os congressos não eram locais criados para o debate, mas para produzir um procedimento de verificação. Ele seria o local onde determinadas relações de saber/poder seriam legitimadas a partir da produção de um conhecimento “verdadeiro” e reconhecido pelas principais autoridades no ensino de surdos da Europa e América. Dessa forma, seria possível silenciar discursos e propostas discordantes e criar um saber positivo em torno do método oral puro.

Não é gratuito que a maioria dos membros eram adeptos do oralismo⁵⁸⁹ e as duas delegações francesas (o governo francês enviou uma delegação representando o Ministério do Interior e outra que representava o Ministério da Instrução Pública) também defendiam esse método. Por isso, como afirma Florence Encrevé, “tratava-se de um congresso no qual as conclusões são conhecidas de partida” e que mesmo sem “um valor executivo”,⁵⁹⁰ ele daria legitimidade internacional às reformas defendidas por membros dos dois Ministérios, já que agora o método articulatório teria a validade de especialistas “incontestáveis”.

Um ponto importante a ser lembrado é que, diferentemente de outras regiões da Europa (como a Itália⁵⁹¹ e a Alemanha), existiam ainda muitas escolas de surdos na França nas quais o método intuitivo e outras variações de método misto eram adotados.⁵⁹² Nesse caso, os reformistas esperavam que o campo de

⁵⁸⁸ ENCREVÈ, Florence. “Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xixe siècle”. In: **Le Mouvement Social**. 2008/2 (n° 223), p. 83-98, p. 85.

⁵⁸⁹ Esse aspecto oralista fica claro desde o momento de abertura das discussões do Congresso. Na seção inaugural, ocorrida em 6 de setembro, o médico Auguste Zucchi, representante do Ministério da Instrução Pública italiano, afirmou que “a palavra viva, que é o privilégio do homem, o veículo único, e seguro do pensamento, o dom de Deus”. Essa lógica metafísica que associa a fala com a propriedade definidora da existência humana é um ponto chave para compreender o pensamento oralista defendido por grande parte dos congressistas. **Compte-Rendu du Congrès International**, **op. cit.**, p. 95.

⁵⁹⁰ **Ibid.**, p. 86.

⁵⁹¹ Na Itália, por exemplo, existiam 36 instituições de ensino de surdos, nas quais o método oralista eram dominantes. Cf. La Rochelle, Ernest. **Jacob Rodrigues Péreire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux**. Paris: Societé d'imprimerie Paul Dupont, 1882, p. 4.

⁵⁹² Segundo dados apresentados durante o Primeiro Congresso Internacional, existiam 57 instituições de ensino de pessoas surdas na França. Três delas tinham dotação oficial de recursos públicos, enquanto as demais eram estabelecimentos particulares. Estas contavam com mais de 2000 alunos e tinham cerca de 250 professores. Como não existiam mecanismos de controle estatais desses locais, cada instituição podia adotar o método que considerasse mais adequado, o que resultava em um universo de práticas de ensino muito variado e diversificado. **Compte-Rendu du Congrès International**, **op. cit.**, p. 437.

verdade que se constituiria em torno do Congresso possibilitasse a transformação dessa situação, promovendo a unificação do método em torno das práticas articulatórias.

O Congresso foi organizado a partir de quatro eixos principais de discussão: 1º edifícios escolares e materiais; 2º ensino; 3º métodos; 4º questões especiais. Porém, os congressistas decidiram inverter a ordem dos debates e iniciar pela questão central, aquela que dependeria todas as demais, justamente o problema dos métodos de ensino.⁵⁹³

Antes de iniciar a análise dos debates em torno do método, é importante ressaltar mais uma vez que o Congresso foi organizado de modo a reforçar constantemente o valor de verdade do método articulatório. Por isso, além das discussões entre especialistas, os organizadores do encontro prepararam visitas guiadas às instituições de ensino oralistas da região de Milão e também prepararam apresentações dos alunos do Instituto de Surdos-Mudos Pobres de Milão e também do Instituto Real-Nacional da Itália.⁵⁹⁴

As apresentações dos estudantes surdos foram organizadas a partir de um programa de provas aos quais os alunos das duas instituições seriam submetidos. Este programa trazia um roteiro para cada ano de ensino, iniciando com atividades mais elementares (como a repetição de sílabas e de palavras simples por meio da

⁵⁹³ **Ibid.**, p. 37. É importante destacar que os debates do Congresso de Milão foram registrados em diferentes *corpus* documentais. A versão oficial das atas do Congresso foi publicada em italiano em 1881. Para isso, Pascale Fornari (1837-1923), professor do Instituto Real de Surdos de Milão, utilizou os registros estenográficos do Congresso, as memórias enviadas pelos participantes, as notas tomadas durante o evento e os trabalhos publicados após o encontro para organizar a publicação. Esta edição foi publicada também em francês no mesmo ano. Além dessa obra, que pode ser vista como o discurso oficial do Congresso, outros documentos foram produzidos. Ernest La Rochelle elaborou um relatório do Congresso para a família Pereire. Adolphe Franck elaborou um relatório ao Ministério do Interior sobre o encontro. Há também um documento inglês intitulado “Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos”, elaborado por A. A. Kinsey, secretário da seção anglofônica do Congresso. Este foi produzido a partir dos registros produzidos por Kinsey durante o Congresso e tinha o objetivo de suprir a lacuna de um documento oficial em língua inglesa, sendo uma versão bastante reduzida quando comparada com a edição de Fornari. É possível que existam ainda outros registros, produzidos por autoridades de outros países, mas que não foram localizados durante as etapas de pesquisa da presente tese. Tendo em vista a importância do documento produzido por Fornari, bem como os registros de La Rochelle e Franck, para compreender o impacto do Congresso no sistema educacional francês, privilegiamos a análise em torno desse material.

⁵⁹⁴ A cidade de Milão tinha dois estabelecimentos dedicados ao ensino de pessoas surdas. O primeiro era o Instituto Real-Nacional, dirigido pelo abade Elisée Ghislandi. O segundo era o Instituto de Surdos-Mudos pobres da província, dirigido pelo abade Jules Tarra. Ambos os estabelecimentos eram administrados por Conselhos que eram presididos pelos médicos Auguste Zucchi e Innocent Pini.

leitura labial) e finalizando com atividades mais complexas (como realizar a leitura labial durante uma narrativa complexa e responder perguntas sobre a explanação ou fazer uma exposição oral sobre temas de História da Igreja ou sobre o catecismo católico).⁵⁹⁵

Percebe-se, assim, a profunda articulação entre esse mecanismo confessional (um exame), a produção de uma forma de assujeitamento (o aluno surdo-oralizado) e de um saber positivo (a efetividade do método articulatório). Assim, o Congresso pode ser entendido como um espaço que confere materialidade a relações de saber/poder que permitem o exercício de uma forma de governo capaz de subjetivar o corpo-surdo em um sujeito oralizado. E, além disso, em uma lógica propriamente tautológica, transforma esse procedimento de subjetivação em uma demonstração da efetividade mesma dessa prática de governo.

Assim, foi no interior dessa lógica que se iniciaram os debates do Congresso de Milão. Um dos primeiros a se pronunciar foi Vaïsse. Este afirmou que todos os participantes do encontro

tinham o mesmo desejo, aquele de fazer para nossos alunos tudo que suas condições tornam possível. Nós somos convencidos da possibilidade de promover um maior desenvolvimento do ensino da fala e da leitura labial aos surdos-mudos, ensino que Jacob-Rodrigues Pereire introduziu na França há um século e meio, e que nosso ilustre predecessor, o abade de l'Épée ele mesmo, reconheceu como o único meio de devolver à sociedade o surdo de nascença.⁵⁹⁶

Mais uma vez, fica bastante claro que o processo de construção de uma verdade oralista não envolvia apenas a demonstração da positividade dessas práticas no presente, mas também a construção de uma narrativa sobre a história da educação dos surdos. Dessa forma, busca-se reforçar a validade do oralismo no presente por meio da tradição de educadores franceses.

Não é gratuito que a figura de l'Épée seja mobilizada constantemente pelos adeptos dos métodos articulatórios, já que este foi eleito como um dos principais símbolos da luta da comunidade surda francesa ao longo do século XIX pelo

⁵⁹⁵ **ibid.**, p. 60-67.

⁵⁹⁶ **ibid.**, p. 101.

controle dos rumos da educação dos surdos. Nesse sentido, transformar l'Épée em uma espécie de antecessor do oralismo era um elemento importante nessa luta em torno de diferentes práticas de governo.⁵⁹⁷

De forma análoga, o Congresso também se esforçou em demonstrar que os próprios surdos tinham interesse em promover a disseminação do método articulatório. Foi nesse sentido que, durante as discussões da manhã do dia 9 de setembro, foi lida a carta de Félix Carbonera, um professor surdo-mudo que foi instruído por meio de métodos articulatórios.

Em sua carta, ele afirma que “o ensino da fala articulada aos surdos-mudos é tanto útil quanto confortável, provando eu mesmo que, ainda que fale de forma pouco clara, posso me fazer entender, enquanto consigo ler muito bem do lábio de outro alguém: o que aliviou minha desventura de ser totalmente privado da escuta”.⁵⁹⁸

E ele seguiu afirmando que “faz votos que todos os caros senhores professores de surdos-mudos se empenhem assiduamente em tal instrução da fala articulada e durante todo o curso de seus estudos não deixem jamais de corrigir e melhorar a fala de seus alunos de modo que eles possam conseguir o desejado conforto moral e social”.⁵⁹⁹

As discussões propriamente sobre o método tiveram início a partir do segundo encontro do Congresso, na manhã do dia 7 de setembro. Nesse caso, após algumas discussões de ordem burocrática sobre o andamento dos debates durante o Congresso, a primeira pessoa a argumentar a favor do método oral foi a inglesa Madame Ackers.

Para isso, ela leu uma longa memória na qual apresentou um relato sobre suas investigações sobre a melhor maneira de educar sua filha surda. Ela própria não era responsável por uma instituição de surdos, sendo interessada apenas em

⁵⁹⁷ É nesse sentido, por exemplo, que Magnat, em sua obra “Organização das escolas de surdos-mudos”, cite um trecho da obra do abade de l'Épée como uma das justificativas das vantagens do método de articulação: “O único meio de devolver totalmente o surdo-mudo à sociedade é por meio do aprendizado da escuta por meio dos olhos e a se exprimir de viva voz”, disse o abade de l'Épée. E, com efeito, a fala não é a linguagem de todos, tanto do sábio quanto do ignorante, tanto do mestre quando do trabalhador, tanto do rico como do pobre?”. Vale destacar que longos trechos dessa obra foram lidos durante o Congresso, como forma de defender o método oralista. **Ibid.**, p. 495.

⁵⁹⁸ **Ibid.**, p. 410 (a carta foi citada em italiano nas Atas)

⁵⁹⁹ **Ibid.**, p. 411.

encontrar a melhor forma de incluir sua filha na sociedade. E segundo seu relato, esta era aquela baseada no método oral puro.

O relato de Ackers é interessante por formular o primeiro tipo de argumento utilizado para justificar o método oral puro, qual seja, o de que a língua de sinais era uma forma incompleta ou menos desenvolvida que a fala articulada. Assim, a única forma efetiva da inserção social dos surdos era abandonando o uso de sinais em favor da fala.

Além disso, segundo ela, aqueles que eram ensinados com o método oral puro avançavam mais rapidamente no aprendizado da língua escrita. Por isso, mesmo quando estes permaneciam muito pouco tempo na escola, eles seriam capazes de adquirir o “passaporte do saber”, ou seja, a língua plena e completa que era utilizada nos livros.⁶⁰⁰

Um argumento análogo foi desenvolvido pelo Reverendo Thomas Arnold, responsável por uma escola particular na Inglaterra. Segundo ele, a relação existente entre o som e o pensamento é uma característica privilegiada do desenvolvimento humano. Foi por meio da criação da linguagem articulada que os seres humanos puderam criar as ferramentas mentais necessárias para a produção de ideias abstratas.⁶⁰¹

De acordo com Arnold, no início dos tempos, quanto os seres humanos ainda estavam desenvolvendo a linguagem, o pensamento estava muito próximo de fatos concretos. Por isso, era possível expressar ideias por meio de sinais simples. Essa primeira forma de linguagem, portanto, era uma expressão primitiva e pouco desenvolvida da capacidade intelectual humana, E ele entendia que a língua de sinais é uma forma de comunicação análoga a essa primeira linguagem e não permite o pleno desenvolvimento intelectual dos surdos.⁶⁰²

⁶⁰⁰ **ibid.**, p. 127-128.

⁶⁰¹ Nesse caso, é interessante observar como um argumento semelhante foi utilizado por Émile Benveniste, no século XX, para afirmar que a gestualidade não poderia formar um sistema linguístico pleno: “do que caracteriza realmente a linguagem humana. A primeira, essencial, está em que a mensagem das abelhas consiste inteiramente na dança sem a intervenção de um “aparelho vocal”, enquanto não há linguagem sem voz. Dai surge outra diferença, que é de ordem física. A comunicação nas abelhas, não sendo vocal mas gestual, efetua-se necessariamente em condições que permitem percepção visual, sob a luz do dia; não pode ocorrer na obscuridade. A linguagem humana não conhece essa limitação”. BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1976, p. 65.

⁶⁰² **Compte-Rendu du Congrès International**, op. cit., p. p. 143-144.

De forma semelhante, Magnat defendeu que “a fala não serve somente para exprimir nosso pensamento, ela serve sobretudo para formá-lo; sem ela, toda a ordem das ideias nos escapa e podemos dizer que a vida moral restaria incompleta e mutilada. Ela facilita a aquisição de ideias abstratas. Ninguém poderá sustentar que ela não é a condição indispensável para o desenvolvimento da inteligência”.⁶⁰³

Outro argumento importante em favor do método oral é o da inadequação da língua de sinais com a língua da sociedade na qual os surdos estavam inseridos. Nesse caso, um exemplo importante desse tipo de argumento foi formulado por Hugentobler. Segundo ele, mesmo se fosse admitido que a língua natural do surdo é a língua de sinais (o que ele próprio refuta e considerada inadequado afirmar), esta jamais seria a língua falada pela sociedade.

Nesse caso, tal qual um estrangeiro, que precisa aprender a língua nacional, o surdo também deveria aprender a se comunicar por meio da língua articulada utilizada pela sociedade na qual ele vive. Por isso, “a fala do surdo-mudo, mesmo imperfeita, lhe devolve melhor à sociedade que o sinal, que é uma língua a parte e que o estigmatizaria como sendo um ser a parte entre seus semelhantes”.⁶⁰⁴

Há também argumentos de ordem médica, especialmente a tese de que o trabalho necessário para a articulação do som serve de estímulo para a circulação do sangue e para a regularização da atividade pulmonar, o que favoreceria o fortalecimento do corpo e evitaria doenças e problemas físicos entre os surdos.

É muito interessante observar a explicação que Oscar Claveau utiliza para justificar os efeitos benéficos das práticas oralistas para a saúde dos surdos:

As primeiras aulas têm por finalidade exercitar o aluno de modo a fazer entrar em seus pulmões a quantidade de ar necessária para a emissão do som (inspiração) e a reger no movimento inverso (expiração) a liberação do ar inspirado. É importante notar (...) que a ativação dos pulmões e dos músculos pode colocar o surdo-mudo em condições normais e que exerce, por consequência, uma influência favorável sobre o conjunto de suas funções fisiológicas ligadas à respiração.⁶⁰⁵

⁶⁰³ **ibid.**, p. 495.

⁶⁰⁴ **ibid.**, p. 209.

⁶⁰⁵ ENCREVÉ, Florence. **Réflexions**, *op. cit.*, p. 90.

Magnat é outro que defende o papel da oralização para a saúde do surdo. Segundo ele, “do ponto de vista higiênico, a fala, por multiplicar os movimentos respiratórios dos pulmões, modifica consideravelmente a saúde do surdo-mudo. Reconhece-se, com efeito, que os pulmões, por não se suprir pelo movimento natural, decaí gradualmente em um estado patológico que predispõe o surdo-mudo à tísica laríngea ou pulmonar”.⁶⁰⁶

Nesse caso, existe uma associação entre a disciplina necessária para a articulação do som e a normalização das funções fisiológicas do corpo-surdo. O treino articulatório é sempre pensado como o mecanismo necessário para a garantia da normalidade fisiológica própria ao humano.

Vale destacar que essa lógica normalizadora ia mesmo além da pura fisiologia humana. Outra forma de argumento, em favor do treino articulatório, mobilizava justificativas metafísicas para defender a necessidade de ensinar os surdos a falar. Nesse sentido, os argumentos de Giulio Tarra, presidente do Congresso e diretor do Instituto de Surdos-Mudos pobres de Milão, são bastante instrutivos.

Ele iniciou seu argumento defendendo que a fala é a única potência capaz de reviver a luz divina nos seres humanos, porque permitiria o desenvolvimento físico, moral e intelectual de uma forma integrada. Já a língua de sinais não possibilitaria isso por não ser útil para exprimir plenamente os fenômenos concretos do mundo e por ser completamente incapaz de transmitir ideias abstratas.

Para Tarra, a fala tem um efeito especial sobre a atenção dos olhos, do pensamento e do espírito dos surdos, já que exige um esforço disciplinar que ajusta o corpo e o espírito do surdo para o aprendizado. Por isso, o italiano entende que o oralismo era uma forma de docilizar o surdo, o que permitia o “desenvolvimento de suas faculdades morais” e com apenas um ano de instrução o surdo já se encontraria “moralizado e se tornaria dócil”.⁶⁰⁷

Além desse efeito disciplinador, que aproximaria a alma do surdo da verdade de Deus, existiria outra razão para abandonar a língua de sinais em prol

⁶⁰⁶ **Compte-Rendu du Congrès International, op. cit.**, p. 496.

⁶⁰⁷ **Ibid.**, p. 225-226.

da fala. Para Tarra, quando um surdo se acusa de um ato pecaminoso por meio de sinais, ele reproduziria em si mesmo as sensações que foram produzidas durante o ato pecaminoso, já que o sinal é produzido por meio de um gesto físico vinculado ao ato. Nessa perspectiva, ocorreria uma espécie de atualização afetiva ligada a motricidade da língua de sinais.

O problema é que na medida em que se atualiza nos sinais o gozo pecaminoso, o surdo se afastaria da redenção e do perdão divino. Na realidade, na medida em que ele se confessa para se livrar do pecado, ele peca novamente. Isso inviabilizaria a função salvífica do ato confessional e impossibilitaria o desenvolvimento moral do surdo.

Já quando o surdo se confessa oralmente, isso não ocorre. Na realidade, a confissão oral permite que o surdo sinta a vergonha e o pecado de suas ações e busque sua redenção. Nesse caso, a oralização era um mecanismo com um duplo efeito: ele possibilitaria a docilização do corpo e a redenção cristã da alma.

Há, ainda, um outro elemento considerado central para Tarra. Segundo ele, os métodos orais permitem uma melhor instrução religiosa do surdo, já que apenas a fala articulada poderia produzir “os signos mentais que podem indicar as coisas espirituais e abstratas sem lhes dar uma figura, sem lhes materializar”.⁶⁰⁸

As ideias de Tarra evidenciam muito bem os mecanismos de governo que perpassam a lógica oralista. O que percorre essa metafísica cristã é um projeto claramente disciplinar, no qual o corpo-surdo era visto como um corpo a ser assujeitado de modo a garantir sua adequação aos valores morais cristãos.

Dessa forma, pode-se dizer que as bases conceituais do oralismo estavam ordenadas em torno de quatro elementos centrais: o caráter simbólico da fala; o caráter social da fala; o caráter médico da fala; e o caráter metafísico da fala. Esse quadrilátero não apenas rebaixa as línguas de sinais para uma posição de inferioridade quanto às demais línguas, mas também a coloca fora da órbita da própria humanidade.

Nesse sentido, Magnat é bastante eloquente:

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 226-230.

o surdo-mudo é de algum modo humanizado, que se permita esta expressão, pela fala. Com efeito, percebe-se que ela enobrece todo seu ser ao dar a sua figura uma expressão mais calma, mais serena e temperando os movimentos desordenados de seus braços e de suas mãos, tão feias frequentemente e tão pouco feitas para atrair a simpatia mesmo das pessoas que vivem com eles.⁶⁰⁹

As línguas de sinais não são pensadas como um instrumento válido de comunicação humana, mas como uma expressão defeituosa e indocilizada de intercâmbio de ideias. Por isso, ela está muito mais próxima de uma forma de animalidade do que uma expressão propriamente racional ou civilizada do pensamento humano.

Nessa lógica, mais do que um auxílio para o desenvolvimento intelectual dos surdos, as línguas de sinais eram vistas como um entrave ou mesmo uma ameaça para a formação moral e racional do surdo. Ela não apenas dificultava o aprendizado como era uma ameaça moral e física. Um surdo que aprendesse sinalizar poderia caminhar de forma irremediável, na concepção dos congressistas, na direção da anormalidade físico-moral.

Há, portanto, um claro movimento de esvaziamento do estatuto ontológico da língua de sinais. A própria natureza dos sinais deixa de ser vista como semelhante à natureza da fala articulada. E o mais importante, essa diferença resulta em uma hierarquia. Há uma forma de língua que respeita a dignidade física e divina do homem e outra que não seria própria ao homem, já que impediria o pleno funcionamento dos mecanismos disciplinares necessários para a individuação.

É no interior desse conjunto de pressupostos que os congressistas vão defender a imposição daquilo que era chamado de método oral puro, ou seja, um método de ensino no qual as línguas de sinais se encontravam completamente ausentes. Este se distanciava tanto dos métodos gestualistas, quanto dos métodos mistos (como o intuitivo criado por Valade-Gabel). Para os congressistas, apenas a fala pura seria capaz de restituir a surdez no interior da normalidade humana.

Nesse sentido, vale observar a maneira como os congressistas diferenciaram o método misto do método oralista: “visto que os gestos naturais se

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 497.

distinguem dos sinais artificiais e dos metódicos, sendo espontâneos e tenho sido inventados pelas necessidades urgentes de se fazer compreender, gestos diferentes segundo as pessoas, mas à utilidade de todas as inteligências; visto que o método oral misto é aquele que, para a instrução dos surdos-mudos, se serve indiferentemente de sinais e da fala; visto que o método oral puro, sem negar a necessidade relativa de alguns gestos naturais primitivos, no começo da instrução, como meio de comunicação, não tem que uma finalidade suprema, aquela de ensinar a fala (quer dizer, a falar e a ler sobre os lábios da forma mais exata possível), com um exercício tão contínuo que ela se torne o meio único de comunicação e a forma única do pensamento, como para os ouvintes-falantes”.⁶¹⁰

Há, portanto, uma sutileza muito importante na maneira como os congressistas pensavam o método oral. Ele não foi concebido como um método no qual toda forma de expressão corporal seria banida. Na realidade, foi elaborada uma diferença entre gestos naturais, que poderiam ser compreendidos de forma intuitiva pelos indivíduos, e que seriam criados de acordo com as necessidades comunicativas, e os sinais sistematizados (tanto os metódicos, quanto aquilo que poderíamos chamar de língua de sinais).

O que deveria ser banido em uma escola que seguisse o método oral puro era apenas os sinais sistematizados. Nesse sentido, o que está em jogo não é simplesmente um esforço para banir qualquer tipo de expressividade corporal, mas sim um ataque sistemático à possibilidade mesma da organização de uma comunidade que compartilhe uma mesma língua (a língua de sinais) no interior das escolas de surdos.

É por essa razão que havia um grande esforço conceitual para separar os gestos dos sinais, já que mesmo para os congressistas de Milão é evidente que não há possibilidades de iniciar uma educação oralista sem uma comunicação mínima por meio da gestualidade. Por isso, era fundamental criar um saber que permitisse o funcionamento dessa gestualidade sem que isso legitime o uso de uma língua propriamente falando.

Havia, assim, um mecanismo que ao mesmo tempo em que reduzia a língua de sinais a uma condição ontológica inferior às demais línguas, enxergava nessa

⁶¹⁰ *Ibid.*, p. 270-271.

língua o potencial político de articulação de uma comunidade surda. E não era gratuito que ocorresse esse duplo movimento, já que era justamente a ameaça representada pela possibilidade dos surdos se articularem política e epistemologicamente que animou durante todo o século as defesas do método oralista.

Isso evidentemente não significava que nenhum congressista tenha defendido a legitimidade das línguas de sinais. Talvez um dos principais exemplos nesse sentido tenha sido a fala de Edward Miner Gallaudet (1837-1917). Segundo ele, o melhor método de ensino de surdos era aquele que “emprega a língua de sinais naturais, em uma medida limitada em cada nível do curso de instrução, que faz o uso do alfabeto manual da mesma maneira, e ao mesmo que a articulação é tentada com todos, e é aplicada durante o período inteiro de instrução com cada aluno que promete atingir um sucesso razoável”.

Ele defendia isso, já que essa combinação seria a forma de garantir a eficácia da educação para um maior número de indivíduos. Ele não negava que a “fala é uma faculdade da maior importância aos homens. Que sua aquisição pelos surdos-mudos é um dom precioso, ninguém vai negar”, mas há em sua fala uma torção muito importante da lógica oralista apresentada anteriormente.

Isso pelo fato de que afirmava que:

“os selvagens da África têm a faculdade de falar, mas eles não são objetos de inveja para os surdos-mudos inteligentes e bem ensinados (...). As pessoas das classes mais baixas da sociedade, sem educação, têm a fala, mas há milhares de surdos-mudos na França, Inglaterra e América que não gostariam de trocar de condição com eles. O que é a educação? É a fala? Essas duas palavras são sinônimos? É a fala que deu a civilização ao mundo? Certamente não. Com a fala, mas sem a educação, as pessoas baixas, mesmo nos países cristãos, restariam por inúmeros séculos em um estado de degradação e escravidão”.⁶¹¹

Nesse caso, mais do que a simples defesa do método intuitivo, o que Gallaudet estava propondo era uma torção da base do pensamento oralista, dissociando a fala do pensamento (e da própria condição de civilizado), o que abria

⁶¹¹ *Ibid.*, p. 134-135.

caminho para a defesa do uso das línguas de sinais nas escolas de surdos. Ainda que, para isso, ele continuasse operando com uma cisão entre civilizados e selvagens que é constantemente mobilizada contra o próprio uso das línguas de sinais.

Além disso, Gallaudet mobilizava outro argumento importante, qual seja, o da eficácia do ensino misto. Como ele afirmou, “é um fato bem estabelecido que praticamente todos os alunos saídos das escolas nesses países [que utilizam o método misto], ainda que de todo modo mudos, vivem hoje em dia como as pessoas inteligentes, bem instruídas e que podem se manter: felizes em todos as relações da vida, bons cidadãos, reconhecem as benfeitorias que receberam e plenos de esperança pela vida eterna”.⁶¹²

Ele também defendia que há muitos surdos que não poderiam jamais aprender a falar e mesmo aqueles que podem aprender precisariam de um tempo tão longo para isso que outros aspectos da formação dos surdos acabariam negligenciados. E finalizava afirmando que a língua de sinais “é a língua natural dos surdos-mudos, e a língua maternal do mundo será aceita como um auxílio indispensável em todas as etapas do curso de instrução, ao mesmo tempo que seu emprego excessivo será evitado”.⁶¹³

Mais do que nunca, fica claro como a disputa entre os adeptos de um método articulatório mais radical e do método misto era sobretudo uma disputa sobre a natureza mesmo da língua e sua relação com o pensamento e com a antropologia humana. Defender o método misto não era apenas defender uma instrução a partir da língua de sinais, mas afirmar que esta língua era também um elemento próprio da natureza humana. Pensar não seria uma potência decorrente da fala, mas que poderia se manifestar em diversos meios de expressão, inclusive a língua de sinais.

Gallaudet não foi a única voz que se levantou contra o método oralista durante o Congresso, porém estas defesas não bastaram para superar a organização das forças oralistas que dominavam a tomada de decisões em Milão. Ao longo do Congresso, foram votadas e aprovadas oito resoluções. Estas foram

⁶¹² **ibid.**, p. 136.

⁶¹³ **ibid.**, p. 138.

as decisões oficiais do encontro e expressavam a síntese dos debates ocorridos entre todos os especialistas.

A primeira resolução determinou “que o método oral deve ser preferido à mímica para a educação e a instrução dos surdos-mudos”. A segunda, complementando a primeira, afirmou que “o método oral puro deve ser preferido”, de modo a não permanecer nenhuma ambiguidade sobre a questão do método intuitivo ou misto.⁶¹⁴

A terceira resolução era um voto para que “os governos tomem as disposições necessárias para que todos os surdos-mudos sejam instruídos”. A quarta resolução visou esclarecer alguns aspectos práticos sobre as aplicações do método oral, como a utilização de uma estratégia objetiva de ensino, que “consiste em designar [objetos] de início pela fala, depois pela escrita” e que no início da instrução, as formas gramaticais principais deveriam ser apresentadas por meio de exemplo e apenas posteriormente por meio de raciocínios lógico-dedutivos.⁶¹⁵

A quinta resolução foi um voto estimulando a publicação de livros especiais que poderiam auxiliar no ensino da fala. A sexta resolução foi uma declaração, afirmando que o ensino da fala não se perderia quando o aluno surdo deixasse a escola. Na realidade, ocorreria o contrário: a prática cotidiana de comunicação dos surdos ajudaria a treinar e a aperfeiçoar a fala durante a vida inteira do mesmo.⁶¹⁶

A sétima e a oitava resoluções traziam determinações sobre a organização das escolas de surdos. Elas afirmavam que a criança surda deveria entrar na escola entre 8 e 10 anos, que o curso deveria ter uma duração mínima de 7 anos ou mesmo 8 anos. Também especificava que um professor só poderia trabalhar adequadamente com 10 alunos ao mesmo tempo.⁶¹⁷

Finalmente, ela determinava o processo de transição das escolas de ensino misto para escolas oralistas puras. Para isso, deveriam ser criadas classes novas para os alunos recém-chegados, de modo que estes não se misturassem com aqueles que vinham sendo instruídos por meio do método misto. Além disso, a cada ano, uma nova classe dessas seria criada, até que todas as classes antigas

⁶¹⁴ **ibid.**, p. 325.

⁶¹⁵ **ibid.**, p. 325-326.

⁶¹⁶ **ibid.**, p. 327.

⁶¹⁷ **ibid.**, p. 327.

se formassem e só restassem as classes que foram instruídas desde o início por meio de métodos oralistas.⁶¹⁸

Dessa forma, pode-se dizer que o conjunto de resoluções do Congresso de Milão defendeu de forma categórica o método oral puro, estabelecendo um pequeno período de transição, que possibilitaria a separação dos alunos que estudaram pelos métodos antigos daqueles que estudariam apenas segundo os princípios do método oral. Além disso, a proposta era universalizar o método oral, de modo a garantir que todos os surdos saíssem da escola capazes de articular o som da voz e realizar a leitura labial.

Diferentemente dos congressos anteriores, onde ainda havia algum espaço para negociações entre diferentes experiências de ensino, o Congresso de Milão, por meio de suas resoluções, produziu uma verdade única em torno da educação dos surdos: a verdade da fala articulada. A força dessa produção de uma verdade pode ser observada a partir da mudança de posição de uma figura de grande relevância política no período, Adolphe Franck (1809-1893).

Professor do Collège de France e membro da Academia de Ciências Morais e Políticas, ele foi o representante do Ministério do Interior durante o Congresso de Milão, sendo inclusive responsável pela elaboração de um relatório sobre o evento para o ministério. Seu envolvimento com a questão do ensino dos surdos, entretanto, é anterior ao Congresso e remonta ao final da década de 1850.

Naquele momento, o Ministério do Interior solicitou a formação de uma comissão para analisar algumas obras destinadas à educação dos surdos de modo a orientar a ação do Ministério no intuito de reformar o ensino de surdos na França. Essa comissão foi formada por membros da Academia de Ciências, da Academia de Inscrições e de Belas-Letras, da Academia Francesa e do próprio Franck, representando o Collège de France e a Academia de Ciências Morais e Políticas.⁶¹⁹

Esse grupo finalizou os trabalhos e enviou um relatório para o Ministério do Interior em 1861. Nesse documento, Franck se posicionou de forma bastante crítica contra o oralismo, inclusive chamando o sistema Blanchet (que estava em

⁶¹⁸ **ibid.**, p. 327-328.

⁶¹⁹ BERNARD, Yves. **L'esprit des sourds**: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle. Paris: Éditions du Fox, 2014., p. 874.

voga no período) de um “ato de charlatanismo”. Além disso, ele defendeu que o método oral só poderia ser aplicado a uma categoria especial de alunos, aqueles que perderam a audição após o domínio da língua.⁶²⁰

Como ele afirma, “todas as vezes que encontramos um surdo-mudo capaz de utilizar a fala, não diremos como facilidade, mas de uma maneira inteligível e suportável à orelha, é sempre uma criança que virou surda após um acidente ou uma doença, e que já falara por um certo número de anos com mais ou menos perfeição”.⁶²¹

Por outro lado, ele também considerava que “os sinais em geral, tanto aqueles que se chamam naturais, quanto os sinais metódicos, são um meio impotente e mesmo perigoso de ensinar os surdos-mudos a língua na qual ele deve se servir, a língua de seu país”.⁶²²

Para chegar a tais conclusões, Franck visitou 13 estabelecimentos de ensino da França, inclusive escolas que aplicavam o método oralista de Blanchet e também que aplicavam os métodos desenvolvidos por Bébien e outros adeptos do gestualismo. Ao final de sua visita, ele entendeu que o método intuitivo de Valade-Gabel era o mais favorável ao aperfeiçoamento do sistema de ensino francês.⁶²³

Sendo assim, pode-se dizer que Franck via no método intuitivo uma via intermediária entre o oralismo e o gestualismo. Por isso, ele permitiria o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos surdos, especialmente o francês escrito, e ajudaria no avanço de suas inteligências. E o mais importante nisso, ele recusou categoricamente a possibilidade de que todos os surdos poderiam aprender a falar. No relatório de 1861, portanto, Franck era um opositor radical do oralismo puro.

Posteriormente, em 1875, durante uma conferência pública, Franck voltou ao tema da articulação da voz e afirmou que poderia mudar de opinião sobre o método oral puro caso tivesse evidências do sucesso e da eficácia de tais esforços no ensino da fala a surdos de nascença. Foi seguindo tal orientação que, nos

⁶²⁰ **ibid.**, p. 874.

⁶²¹ **ibid.**, p. 886.

⁶²² **ibid.**, p. 884.

⁶²³ **ibid.**, p. 875-876.

debates ocorridos durante o Congresso de Milão, Franck passou de um opositor radical do oralismo a um de seus defensores.⁶²⁴

Nesse sentido, dois fatores importantes na mudança de perspectiva de Franck foram as visitas feitas às instituições oralistas italianas, onde ele afirmou ter tido a oportunidade de ver os melhores resultados alcançados pelo método oralista, bem como a leitura do relatório produzido pelos funcionários do Ministério do Interior após o Primeiro Congresso Internacional.⁶²⁵

Pode-se dizer, assim, que os procedimentos de verificação postos em funcionamento a partir do Primeiro Congresso Internacional não produziram apenas uma espécie de verdade teórica situada no plano epistemológico, mas provocaram efeitos práticos na maneira mesma como os sujeitos envolvidos na educação dos surdos pensavam e agiam. A construção da verdade oralista não se deu apenas em discursos, mas se expressou também na conversão de perspectiva dos próprios sujeitos.

Franck não foi o único crítico do oralismo que passou a defender esse método durante o Congresso. O padre Hubert, superior da Congregação de São-Gabriel, uma das congregações religiosas com o maior número de escolas de surdos na França, afirmou que não economizaria esforços e recursos para garantir a implementação do oralismo nas instituições controladas pela congregação. O mesmo foi dito pelo diretor da Instituição de Saint-Médard-lès-Soissons.⁶²⁶

Nesse sentido, percebe-se a eficácia dos mecanismos construídos a partir dos congressos para potencializar a defesa do oralismo, o que se mostrou capaz de converter inúmeros críticos desse método em defensores dispostos a adotá-lo com pronta rapidez.

As palavras de Franck são bastante eloquentes da força dessa conversão: “a conclusão que sai dessas observações [das escolas oralistas italianas] (...) é que é necessário o mais rápido possível instruir pela fala não um certo número de alunos escolhidos, mas todos os alunos de nossas duas instituições nacionais. É

⁶²⁴ LA ROCHELLE, Ernest. *Jacob Rodrigues Péreire, op. cit.*, p. 11.

⁶²⁵ FRANCK, Adolphe. *Rapport au Ministère de l'Intérieur et de Cultes sur le Congrès de Milan*. Paris: Éditions du Fox, s/d., p. 07.

⁶²⁶ *Ibid.*, p. 10.

necessário que o ensino da articulação seja a regra geral, a regra absoluta, e não a exceção”.⁶²⁷

E essa conversão pela verdade não deveria ser apenas uma conversão do indivíduo, mas do próprio funcionamento do Estado. Como defendeu Franck, “todos os estabelecimentos privados, laicos ou eclesiásticos, onde seja introduzido de uma forma séria o ensino da articulação sejam encorajados e, se tiverem a necessidade, parcialmente subvencionados pelo Governo”.⁶²⁸

Dessa forma, pode-se dizer que existem um movimento articulado entre a produção de uma verdade, a transformação dessa verdade em uma prática de assujeitamento e a mobilização dessa verdade para a produção de técnicas e mecanismos de governo. É no interior desse triângulo que se torna possível entender a forma como o oralismo se impôs como o único método verdadeiro no final do século XIX e em poucos anos passou a ser aplicado como a matriz de organização do sistema de ensino francês e de outros países ocidentais.

As decisões do Congresso tiveram ampla divulgação. O jornal parisiense *La Liberté*, por exemplo, publicou em suas edições de 13 e 23 de setembro as resoluções tomadas em Milão.⁶²⁹ O Ministério do Interior francês também agiu rapidamente para implementar as resoluções de Milão.

Em outubro de 1880, apenas um mês após o Congresso, formou-se uma comissão no Instituto de Paris para analisar formas de aplicar aquilo que fora decidido em Milão. A comissão decidiu que as novas turmas que ingressariam na escola já seriam instruídas por meio do método oral puro. Além disso, no Instituto de Chambéry, o método oral puro foi adotado a partir de 1881.⁶³⁰

As escolas particulares, especialmente os inúmeros estabelecimentos religiosos, também passaram a utilizar o método oral puro na década de 1880. Como forma de incentivar isso, o Ministério do Interior criou, em 1884, um certificado de aptidão para o ensino de surdos-mudos pelo método oral.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 24-25.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 25.

⁶²⁹ LA ROCHELLE, Ernest. *Jacob Rodrigues Péreire, op. cit.*, p. 03.

⁶³⁰ ENCREVÉ, Florence. *Réflexions, op. cit.*, p. 92-93 e BUTON, François. *L'administration, op. cit.*, p. 224-225.

O resultado disso foi que professores surdos ficaram impossibilitados de conquistar o certificado, já que era baseado em testes de ensino da fala e da leitura labial.⁶³¹ O último professor surdo do Instituto de Paris deixou o estabelecimento em 1886.⁶³²

Nesse cenário, pode-se dizer que o tripé instaurado em torno dos congressos possibilitou a consolidação de um conjunto de mecanismos de poder para o governo do corpo-surdo de modo a produzir um tipo de subjetividade assentada na anormalidade do ser-surdo. Para o funcionamento desse tripé, foi muito importante a criação de um regime de verdade em torno de técnicas biopolíticas de gestão do corpo-surdo segundo critérios oralistas

E como visto, a partir da década de 1880, as escolas de surdos passaram a governar as subjetividades dos surdos, tanto em sua dimensão individual, quanto em sua dimensão coletiva de população, por meio de mecanismos cada vez mais rigorosos de disciplinarização e controle biopolítico de modo a promover a articulação da voz e a produzir constantemente a “anormalidade” do ser-surdo.

⁶³¹ ENCREVÉ, Florence. **Réflexions**, *op. cit.* p. 82.

⁶³² BUTON, p. François. **L'administration**, *op. cit.*, p. 221.

Conclusão

Em 2017, o tema da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a mais importante avaliação global do Ensino Médio no país e forma de acesso de um grande número de universidades públicas e privadas, foi sobre “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. O tema causou surpresa em muitos especialistas e o argumento principal utilizado foi o de que tratava-se de uma questão muito específica e longe da realidade concreta do aluno do Ensino Médio⁶³³. Para além dessa percepção bastante enraizada no senso comum de que a questão do ensino dos surdos não é uma questão de interesse de todos, e que nos diz bastante sobre a força dos mecanismos normalizadores atuantes em nossa sociedade, o que me interessa ressaltar é a forma como esse exame pode ser relacionado com as principais questões discutidas no presente trabalho.

Nesse caso, é importante iniciar destacando que a proposta da redação era composta por quatro textos motivadores, os quais têm a função de orientar a reflexão do aluno e circunscrever o tema que deve ser trabalhado na prova. O primeiro texto era um pequeno fragmento da Lei 13.146, de julho de 2015⁶³⁴ que ressaltava a questão do ensino bilíngue e a importância do uso da Libras no ambiente educacional brasileiro. Já o segundo texto motivador era um gráfico que destacava a queda no número de matrículas de alunos surdos em escolares regulares (inclusivas) e especiais (que podem englobar as escolas bilíngues). O

⁶³³ Basta uma rápida pesquisa nos jornais e portais de internet para encontrar diversas reportagens que destacam o caráter surpreendente da escolha do tema da prova: Revista Exame – “Tema da redação do Enem 2017 surpreende professores” (disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/tema-da-redacao-do-enem-2017-surpreende-professores/>>. Acesso em: 15 jan. 2018; Folha de São Paulo – “Tema de redação do Enem surpreende e emociona alunos de escola de surdos” (disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933299-tema-de-redacao-do-enem-surpreende-e-emociona-alunos-de-escola-de-surdos.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2018); Metrôpoles – “Tema da redação do Enem 2017 surpreende educadores” (disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/tema-da-redacao-do-enem-2017-surpreende-educadores>>. Acesso em: 15 jan. 2018); G1 – “Enem 2017: Tema da redação surpreende, mas é considerado fácil por estudantes” (disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/enem-2017-tema-da-redacao-surpreende-mas-e-considerado-facil-por-estudantes.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2018)

⁶³⁴ Trata-se da lei que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei pode ser vista como um importante passo na conquista de direitos de diferentes grupos sociais no país, inclusive a comunidade surda. O texto completo da lei pode ser acessado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

terceiro texto era uma propaganda voltada para a inclusão de pessoas surdas no mercado de trabalho e ao combate do preconceito. Finalmente, o quarto texto traçava um breve panorama sobre a história da educação das pessoas surdas no Brasil, destacando como seu marco inicial a criação da primeira escola de surdos em 1857, além de ressaltar que apenas em 2002 a Libras foi reconhecida como um meio legal de expressão no país.

Pode-se dizer, assim, que a prova estava organizada em torno de quatro elementos que marcaram o processo de institucionalização da educação das pessoas surdas entre finais do século XVIII e ao longo do século XIX: 1. a educabilidade, via escolarização, das pessoas surdas; 2. a importância de se criar um “método” que garanta o sucesso da escolarização das pessoas surdas; 3. a necessidade de garantir a inclusão no interior dos mecanismos sociais mais amplos, especialmente o mercado de trabalho, das pessoas surdas; 4. a filiação dessas preocupações com uma tradição histórica que remonta a um período anterior do tempo e que dota de sentido a ação no presente. É a articulação desses quatro elementos que possibilita a formação de uma positividade sobre a surdez inserida no interior de um dispositivo escolar que possibilita a criação de mecanismos de poder e governo dos surdos até o presente.

Nesse caso, é importante lembrar que a noção de governo não significa dominação ou controle absoluto, mas práticas sutis e cotidianas de orientação das condutas dos indivíduos de modo a garantir a inserção deles em uma racionalidade mais ampla que organiza e dá forma à sociedade que opera tais relações de governo. Assim, pode-se dizer que, desde o século XVIII, as sociedades ocidentais encontraram uma forma de governar os surdos que foi determinada principalmente pela emergência de mecanismos escolares que visavam a transformação de singularidade somáticas em sujeitos surdos definidos. Longe de rompermos com essa lógica, o que vemos até o presente é a contínua reiteração desses mecanismos. Isso, porém, não significa que a lógica da escolarização não se modificou de forma alguma. Há um movimento marcado por transformações, rupturas, reformas⁶³⁵ e permanências ao longo desse período.

⁶³⁵ Sobre o conceito de reforma, cf. “Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a

Esse movimento teve como ponto de emergência os primeiros debates públicos sobre a educabilidade dos surdos no século XVIII. A principal figura desse debate foi, como vimos, o religioso francês Charles-Michel de l'Épée. Porém, ele não foi o único responsável, nesse primeiro momento, em produzir uma verdade sobre a surdez segundo a ótica da escolaridade. Jacob-Rodrigues Pereira e Samuel Heinicke, entre outros, também contribuíram para a criação dessa ideia, até então bastante inovadora, de que era possível escolarizar as pessoas surdas e, com isso, transformá-las em sujeitos úteis ao Estado e capazes de aceitar as verdades religiosas ou cívicas de então.

Nesse sentido, um momento decisivo para a institucionalização desses saberes voltados para a escolarização de pessoas surdas, tanto na dimensão propriamente pedagógica quanto médico-terapêutica, ocorreu nas primeiras décadas do século XIX na França. Para isso, tiveram grande importância os experimentos e práticas desenvolvidos no Instituto de Paris por Sicard e Itard. Ambos partiram de premissas bastante semelhantes e enxergavam o surdo como um ser desprovido de linguagem e isolado da comunidade humana. Para superar esse isolamento e garantir a integração do surdo, ambos defenderam práticas diversas para garantir a aquisição da linguagem, entendida sempre enquanto uma expressão supostamente⁶³⁶ falada do pensamento, nos alunos surdos.

Tais práticas adotaram estratégias distintas, mas que se combinaram de modo a efetivar um mecanismo de governo estruturado de modo a garantir o disciplinamento e a normalização do corpo dos surdos, ao mesmo tempo em que promovia um esvaziamento ontológico da língua de sinais, que não era concebida como o meio mais adequado para a organização do pensamento humano. Nesse caso, é importante ressaltar que a base epistemológica desse esvaziamento se constituiu a partir da influência em ambos de uma interpretação da obra do filósofo

que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. Isto é evidente nas

prisões: a menor, a mais modesta reivindicação dos prisioneiros basta para esvaziar a pseudo-reforma Pleven. Se as crianças conseguissem que seu protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar*: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão” FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 72.

⁶³⁶ Supostamente já que o número de fonemas envolve muito mais signos do que aqueles existentes no próprio alfabeto. Por isso, o alfabeto é um mecanismo de disciplinamento do pensamento de modo a possibilitar uma transcrição pedagogizado da fala.

francês Condillac. Esse movimento duplo, a saber, a disciplinarização/normalização da surdez e o esvaziamento ontológico da língua de sinais, pode ser entendido como o elemento estruturante dessa episteme que possibilitou a criação de meios para governar os surdos a partir de então.

Nas décadas posteriores, essa episteme legitimou os debates em torno dos melhores métodos para se escolarizar os surdos. Em alguns momentos, seus limites conceituais foram esgarçados e levados até um ponto próximo de ruptura. O exemplo mais claro disso foi a obra de Roch-Ambroise Auguste Bébien. Esse professor de surdos, em alguns momentos de sua reflexão, foi responsável por algumas das mais importantes críticas à positividade que se desenvolvia sobre a surdez no século XIX, ressaltando a importância da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos, bem como recusando a tese de que os surdos como seres desprovidos de linguagem e que só poderiam ser humanizados a partir da disciplinarização/normalização escolar em francês apenas.

Por outro lado, o próprio Bébien também contribuiu para reafirmar as bases epistêmicas do governo dos surdos, na medida em que retomou práticas articulatórias e defendeu o disciplinamento da atenção dos surdos por meio do registro articulado da língua. Assim, a figura de Bébien evidencia a maneira como se constituiu um regime de verdade em torno da surdez que organizava o campo do verdadeiro e do falso e que, por mais que se tencionasse esse regime de verdade, os sujeitos ouvintes que pensaram a educação dos surdos no século XIX eram tributários da história que legitimou essas regras. Mais do que um recuo individual, o que Bébien nos revela é a força mesma dessa episteme, que acaba agindo de modo a permitir que determinados saberes se constituam enquanto positivities, já aqueles que não seguem as regras de verificação que são próprias a essa episteme acabam sufocados e controlados, como o próprio Bébien, que foi obrigado a abandonar o Instituto de Paris por conta de suas ideias.

Vale destacar que se Bébien é uma figura que expressa o jogo de tensões no interior dessa episteme, há outros que produziram saberes e práticas que contribuíram para o fortalecimento mesmo desse regime de verdade, como o Barão De Gérando, Valade-Gabel, Désiré Ordinaire, Edouard Morel, Alexandre Blanchet, Nicolas Deleau, entre outros. Estes professores, filantropos e médicos produziram diversos saberes que tornaram possível a construção de uma “verdadeira”

pedagogia anatomofisiológica que agia sobre o corpo dos surdos de modo a torná-lo capaz de articular o som da voz e compreender a fala por meio da leitura labial, de modo a evitar o uso das línguas de sinais. Por isso, pode-se dizer que eles produziram estratégias de escolarização profundamente orientadas segundo uma lógica fonocêntrica.

Esse movimento se desenrolou com intensidade cada vez maior ao longo do século XIX e o ponto de consolidação desse processo foi a organização dos Congressos internacionais sobre a educação dos surdos. O mais famoso deles foi o Congresso de Milão, que marcou uma profunda ruptura na maneira como se organizava o processo de escolarização de pessoas surdas. Este possibilitou a conformação de um modelo bastante radical da episteme que regulou os saberes positivos sobre a surdez ao longo do século XIX: o oralismo e a interdição escolar das línguas de sinais.

Nesse modelo, consolida-se a ideia de que a surdez era uma “anormalidade” que deveria ser regulada a partir de mecanismos bipolíticos (mesmo em sua modalidade mais extrema, a eugenia) que possibilitariam o ensino da articulação do som da voz para todos os surdos. A grande utopia desse modo de pensar a surdez era o desenvolvimento técnico necessário para a plena correção médico-cirúrgica do corpo do surdo de modo a transformá-lo em um “quase”-ouvinte. Como o desenvolvimento médico de então não possibilitava a concretização dessa utopia, os congressistas depositaram suas esperanças em corrigir a surdez por meio do ensino da articulação e outras técnicas anatomofisiológicas de escolarização. Entretanto, vale lembrar que Itard já em sua época fazia estudos sobre a eletroestimulação da cóclea e realizava procedimentos nos quais artefatos poderiam ser utilizados nos ouvidos dos sujeitos surdos visando a correção da surdez.

É muito comum pensarmos o presente como um período que rompeu definitivamente com o passado, especialmente esse passado que remonta ao século XIX. No caso da educação dos surdos, a questão do Congresso de Milão e a chamada vitória do oralismo é frequentemente pensada como um acontecimento do passado, do qual nossas modernas práticas pedagógicas teriam conseguido romper plenamente. Porém, não é difícil perceber como diversos elementos que foram elaborados no interior dessa episteme que orientou o processo de escolarização das

peças surdas no século XIX continuam muito presentes na maneira como se pensa a questão no presente.

O exemplo mais claro disso é a crença no papel do implante coclear como uma forma definitiva de correção da surdez. Pode-se dizer que o implante deu concretude à utopia da transformação da anormalidade surda em uma “quase”-normalidade ouvinte. Porém, o implante é apenas uma dimensão que evidencia a maneira como continuamos ao menos parcialmente presos a esse regime de verdade que analisamos no presente trabalho. Outra dimensão igualmente importante disso é o modo predominante de escolarização de pessoas surdas em escolas inclusivas. Esse modo de escolarização não é outra coisa que uma maneira de impor uma pedagogia oralizada para o aprendizado aos alunos surdos, na medida em que as aulas e as dinâmicas de ensino-aprendizagem acabam predominantemente organizadas, nesses espaços inclusivos, de acordo com as necessidades dos alunos ouvintes. E a imposição do português como língua de prestígio.

Nesse sentido, as salas de AEE podem ser entendidas como um mecanismo essencial nessa estratégia de oralização dos surdos a partir do ensino inclusivista, já que elas legitimam o ensino segundo a lógica do português e colocam a língua de sinais em uma posição de subordinação. O aluno surdo deve aprender majoritariamente tal qual o aluno ouvinte (por meio da aula pensada segundo a fala, mesmo quando traduzida em Libras pelo intérprete) e o momento no qual ele pode aprender a partir da língua de sinais (quando o professor do AEE organiza a aula segundo uma estrutura didática que respeita as particularidades visuoespaciais das línguas de sinais) é sempre uma pequena fração do tempo total de escolarização.

Não é difícil perceber as implicações disso para o processo de aprendizagem das pessoas surdas. Ironicamente, o próprio exame que tematizou a questão dos desafios educacionais das pessoas surdas evidenciou com clareza o resultado de continuarmos presos a concepções historicamente construídas da surdez e das formas de se escolarizar os surdos. A nota média de todos os candidatos que participaram do Enem foi de 541,9 pontos. Já a nota média dos alunos surdos que fizeram a prova foi de 367,4 quando optaram pela realização da videoprova em Libras e 369,1 quando optaram pela presença de intérpretes em sala de aula. Isso

significa que a nota média dos alunos surdos foi mais de 30% inferior à nota média dos alunos ouvintes.

Essa discrepância indica de forma eloquente os limites desse modelo de ensino e a necessidade de se desconstruir esse modo de pensar o surdo como um sujeito que precisa ser incluído em um mecanismo escolar que seja organizado segundo uma lógica de normalização e disciplinarização a partir do ensino do português falado ou escrito. Nesse caso, a questão que a conclusão desse trabalho me coloca é se o ensino bilíngue, que pouco existe na prática dos sistemas de educação básica do Brasil, conta com as ferramentas necessárias para desarticular esse modo de se pensar a escolarização de surdos que vem sendo construído e reconstruído segundo uma pedagogia oralizada.

Fontes Primárias e Bibliografia

Fontes primárias

AGOSTINHO, **De Magistro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ALARD, Jean. **Contreverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets**. Paris: Imprimerie G. Pelluard, 1881.

Banquets des sourds-muets réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de L'Épée. Paris: Chez Jacques Ledoyen, 1842.

BÉBIAN, Roch Ambroise Auguste. **Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets**. Paris : Méquignon l'Aîné, 1827.

_____. **Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel**. Paris : J. G. Dentu, 1817.

_____. Examen critique de la nouvelle organisation de l'enseignement dans l'Institution royale des sourds-muets de Paris. Paris: Treuttel et Wurtz, 1834.

_____. Mimographie, ou essai d'écriture mimique, propre a régulariser le langage des sourds-muets. Paris: Louis Colas, 1825.

BERTHIER, Ferdinand. **L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès; avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles**. Paris: Lévy Frères, 1852, p. 20-23. Disponível em: <http://www2.biusante.parisdescartes.fr/livanc/?cote=64227x01&do=chapitre>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. Paris: Éditions du fox, s/d.

_____. **Sur l'opinion de feu le Docteur Itard.** Paris: Michel Lévy Frères, 1852.

_____. **L'abbé Sicard, célèbre instituer des sourds-muets.** Paris: Charles Douniol, 1873.

BLANCHET, Alexandre Louis Paul. **La surdi-mutité: traité philosophique et médical.** Volume 1. Paris: Labé, 1850.

Bonnaterre, Pierre Joseph. **Notice historique sur le sauvage de l'Aveyron, et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques.** Paris: La Veuve Panckoucke, 1799

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

Bousquet, Jean Baptiste Édouard. **Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité.** Paris: F. Alcan, 1891.

Bulletins de la Faculté de Médecine de Paris et de la Société Établie dans son sein. Première Série. Paris: Imprimerie de Migneret, 1812.

CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de la. **Essai d'éducation nationale, ou plan d'études**. 1763. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, Rz-3559. Disponible em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049/f2.image.r=.langFR>. Acesso em: 15 abr. 2016

Comptes Rendus Sténographiques publiés sous les auspices du Comité Central des Congrès et Conférences. Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets. Paris: Imprimerie Nationale, 1879.

CONDILLAC, Étienne de. **Essai sur l'origine des connaissances humaines**. Genebra: Slatkine Reprints, 1970.

_____. **Oeuvres complètes de Condillac, revues, corrigées par l'auteur et imprimées sur ses manuscrits autographes. Volume 8. Grammaire**. Paris: DUFART, 1803.

COPANS, Jean e JAMIN, Jean (org.). **Aux origines de l'anthropologie française. Les mémoires de la Société des observateurs de l'Homme en l'an VIII**, Paris: Collection _____ Les _____ Cahiers _____ de Gradhiva, 1994.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **O mundo ou tratado da luz e O homem**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

DESCHAMPS, Claude François. **Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets**. Paris: Chez les frères Debure, 1779.

Desloges, Pierre. **Observations d'un sourd et muèt, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets, publié en 1779 par M. l'abbé Deschamps, chapelain de l'église d'Orléans**. 1779. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, X-6027. Disponible em:

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465.r=desloges%20pierre?rk=21459;2>.

Acesso em: 15 abr. 2016

Deuxième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe et de l'Amérique. Paris: Imprimerie de Plassan, 1829.

DHOMBRES, Jean (dir.) ; DIDIER, Béatrice (org.). **L'École normale de l'an III. Vol. 4, Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale : Garat - Sicard - La Harpe - Bernardin de Saint-Pierre.** Paris : Éditions Rue d'Ulm, 2008. Disponível em: <http://books.openedition.org/editionsulm/1445?format=toc>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Dictionnaire de l'Académie française, 6th Edition (1835), disponível em: <<http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/dicos/pubdico1look.pl?strippedhw=industrie>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DUVERGIER, J. B. **Collection complete des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du conseil-d'état.** Deuxième Edition. Paris: A. Guyot et scribe, 1835.

FORNARI, Pasquale. **Compte-Rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880.** Paris: Éditions du Fox, s/d.

FRANCK, Adolphe. **Rapport au Ministère de l'Intérieur et de Cultes sur le Congrès de Milan.** Paris: Éditions du Fox, s/d.

GERANDO, Joseph-Marie de. **De l'Éducation des Sourds-Muets de Naissance.** Paris: Méquignon L'Ainé Père, 1827.

GÉRANDO, Joseph-Marie de. **Le visiteur du pauvre,** Paris: Éditions Jean-Michel Place, 1989.

ITARD, Jean Marc-Gaspard. **Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité.** Paris: Félix Alcan, 1894.

_____. **Dictionnaire des sciences médicales.** Paris: C. L. F. Panckoucke Éditeur, 1821.

_____. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition. Tome deuxième.** Paris: Librairie Médicale de Méquignon-marvis fils, 1842.

LA ROCHELLE, Ernest. **Jacob Rodrigues Péreire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux.** Paris: Société d'imprimerie Paul Dupont, 1882.

L'EPÉE, Charles Michel (abbé de). **La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience.** (1784). Disponible em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?38463>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Exercice de sourds et muets, que se fera mercredi 4 août 1773, chez monsieur l'Abbé de L'Epée** (1773). Disponible em: <http://books.google.com>. Acesso em: 15 abri. 2016.

_____. **Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques.** (1776). Disponible em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?38462>. Acesso em: 15 abri. 2016.

MENIÈRE, Prosper. **De la guérison de la surdi-mutité et de l'éducation des sourds-muets.** Paris: Germer Baillière, 1853.

MORVEAU, Louis-Bernard Guyton de. **Mémoire sur l'éducation publique:** avec le prospectus d'un collège, suivant les principes de cet ouvrage. 1764. Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, R-22145. Disponible em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854289>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NOTICE sur l'Institution nationale des sourds-muets de Paris depuis son origine jusqu'à nos jours (1760-1896): accompagnée de documents concernant l'enseignement scolaire, l'enseignement professionnel, conditions d'admission des élèves.... et suivie du catalogue du Musée universel des sourds-muets. Paris: Typographie de l'institution nationale, 1896.

Première Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe et de l'Amérique. Paris: Imprimerie de Plassan, 1827.

Procès-verbaux du Comité d'Instruction Publiqué de la Convention Nationale. Tome Troisième. Paris: Imprimerie Nationale, 1797.

Quatrième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique et de l'Asie. Paris: Imprimerie Royale, 1836.

REGNARD, Albert. **Contribution à l'histoire de l'enseignement des sourds-muets.** Paris: Librairie de la Société du recueil des lois et des arrêts, 1902.

Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets. n. 8.

Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets. n. 9.

ROLLAND D'ERCEVILLE, Barthélemy-Gabriel. **Compte rendu aux chambres assemblées, par M. Rolland, des différens mémoires envoyés par les universités sises dans le ressort de la Cour, en exécution de l'arrêt... du 3 septembre 1762, relativement au plan d'étude à suivre dans les collèges non dépendans des universités, et à la correspondance à établir entre les collèges et les universités.** 1769. Bibliothèque nationale de France, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme, 4-Z LE SENNE-2028. Disponible em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6373680w/f8.image.r=>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações Internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003, p. 237.

_____. **Emílio**: ou da educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

SÃO PAULO. **Decreto nº 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integr_a.asp?alt=11112011D%20527850000. Acesso em: 15 jan. 2018.

SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. **Mémoire sur l'art d'instruire les sourds et muets de naissance**. Bordeaux: Michel Racle, 1789.

_____. **Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance , pour servir à l'éducation des sourds-muets et qui peut être utile à celle de ceux qui entendent et qui parlent**. Paris: Le Clere, 1799.

_____. **Théorie des signes pour l'instruction des sourds-muets. Tome Premier**. Paris: Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets, 1808

Troisième Circulaire de l'Institut Royal des Sourds-Muets de Paris, a toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique et de l'Asie. Paris: Imprimerie Royale, 1832.

VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **De la situation des écoles de sourds-muets non subventionnées par l'État**. Bordeaux: G. Gounouilhou, 1875.

_____. **La parole enseignée au sourd-muet. Cours de Phonomimie**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1878.

_____. **Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes**. Paris: Roret, 1857.

VARAZZE, Jacopo. **Legenda Áurea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VESALIUS, Andreas. **De humani corporis fabrica : epitome, tabulae sex.** Campinas: Editora da Unicamp. 2003.

Virrey, J. J. **Histoire Naturelle du genre humain. Tome Second.** Paris: L'Imprimerie de F. Durant, 1800.

Bibliografia

ADELL, Edna Amaral de Andrade. **A linguagem e os signos nas teorias do conhecimento no século das luzes.** Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2016.

AGRIMI, Jole e CRISCIANI, Chiara. "L'assistance dans la civilisation chrétienne médiévale". In: GRMEK, Mirko D. **Histoire de la pensée médicale en occident. 1. Antiquité et Moyen Age.** Paris: Éditions du seuil, 1995.

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos.** Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2011.

BENVENUTO, Andrea. "O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault". In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte, 2006, p. 233-234.

_____. e SÉGUILLON, Didier. "Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos". In: **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 45, p. 60-78, set. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3707/3834>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral.** São Paulo: Nacional, 1976.

BERNARD, Yves. **Quelques traits de la pédagogie curative de l'enfant sourd. Une approche des problématiques de l'Antiquité au début du XX^e siècle.**

Disponível em: <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/orl/b.php>.

Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **L'esprit des sourds: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle.** Paris: Éditions du Fox, 2014.

BERTIN, Fabrice. **Auguste Bébien et les sourds: le chemin de l'émancipation.**

Tese de doutorado. Poitiers: Université de Poitiers, 2015.

BERTRAND, Aliènor. "Deux définitions du langage d'action, ou deux théories de l'esprit?" In: _____. (org.) **Condillac, philosophe du langage?** Lyon: ENE Éditions, 2016

BOURGALAIS, Patrick. **Les miroirs du silence.** L'éducation des jeunes sourds dans l'Ouest, 1800-1934. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

BOUTON, Charles P. **Discours physique du langage: genèse et histoire de la neurolinguistique.** Paris: Éditions Klincksieck, 1984.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013.

BUTON, François. **L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885).** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

CÂMARA, Leandro Calbente e SOUZA, Regina Maria de. "Das leis para a inclusão de surdos às (im)possibilidades de mudanças nas práticas escolares para a implantação da educação bilíngue no Brasil". In: LINS, Heloísa A. Matos, NASCIMENTO, Lilian C. R. e SOUZA, Regina Maria de (org.). **Ações afirmativas**

para pessoas surdas no processo de escolarização. Campinas: UNICAMP, 2017, p. 45-64.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar:** reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

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

CHAMAYOU, Grégoire. **Les corps vils:** expérimenter sur les êtres humains aux XVIIIe et XIXe siècles. Paris: La Découverte, 2008.

CHEVALLIER, Philippe. **Michel Foucault Le pouvoir et la bataille.** Paris: PUF, 2014.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DAVIS, Natalie Zemon. **The gift in the sixteenth-century France.** Londres: Oxford Press, 2000.

DELAPORTE, Yves. **Les sourds c'est comme ça:** ethnologie de la surdimutité. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.

DOYLE, William. **Jansenism.** Inglaterra: Macmillan, 2000.

DUBY, Georges. **Histoire de la France des origines à nos jours.** Paris: Larousse, 1999.

EHRSAM, Raphaël. "Représentation des sourds et muets et fonctions de la parole de Descartes à Kant". In: **Archives de Philosophie**. 2012/4 (Tome 75), p. 643-667.

ENCREVÉ, Florence. **Les sourds dans la société française au XIXe siècle**. Paris: Creaphis Editions, 2012.

_____. "Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xixe siècle". In: **Le Mouvement Social**. 2008/2 (n° 223), p. 83-98

ENTRALGO, P. Laín. **Historia de la medicina**. Barcelona: Masson, 1978.

FAYET, Aurélien e FAYET, Michell. **L'histoire de France**. Paris: Eyrolles, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009

_____. **História da sexualidade, volume 1**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, 2014.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____. **Obrar mal, decir la verdade: la función de la confesión en la justicia**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

_____. "L'intellectuel et les pouvoirs". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2012.

_____. "Les mailles du pouvoir". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012.

_____. "Le sujet et le pouvoir". In: **Dits et écrits**, volume IV, 1976-1988. França: Gallimard, 1994.

_____. "Sexualité et solitude". In: _____. **Dits et écrits II. 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001

_____. "Entretien avec Michel Foucault". In: **Dits et Ecrits**, volume 2. França: Gallimard, 2012.

_____. "Préface à l'"Histoire de la sexualité"". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012.

_____. "*Omnes et Singulatim*: por uma crítica da 'razão política'". In: **Novos Estudos CEBRAP**, nº 26, março de 1990.

_____. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: CCS, 2010.

_____. **O Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France, 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France, 1973-1974. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. "Qu'est-ce que les Lumières?". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012.

_____. "Structuralisme et poststructuralisme". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012.

_____. "Table ronde du 20 mai 1978". In: **Dits et écrits**, volume II, 1976-1988. França: Gallimard, 2012.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura europeia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GREENWALD, Brian H. e VAN CLEVE, John Vickrey. "A deaf variety of the human race": historical memory, alexander graham bell, and eugenics". In: **The Journal of the Gilded Age and Progressive Era** 14 (2015).

GRMEK, Mirko D. **Histoire de la pensée médicale en occident. 1. Antiquité et Moyen Age**. Paris: Éditions du seuil, 1995.

HENRY, Freeman G. **Language, Culture, and Hegemony in Modern France: 1539 to the Millennium**. Birmingham: Summa Publications, 2008.

HESPANHA, Antonio Manuel. **La Gracia del Derecho: Economía de La Cultura en la Edad Moderna**. Haurie. Madrid: Centros de Estudios Constitucionales, 1993.

HUTCHISON, Iain. "Oralism: A Sign of the Times? The Contest for Deaf Communication in Education Provision in Late Nineteenth-century Scotland". In: **European Review of History: Revue européenne d'histoire**, 14:4, 481-501.

JACQUART, Danielle. "La scolastique médicale" em GRMEK, Mirko D. **Histoire de la pensée médicale en occident. 1. Antiquité et Moyen Age**. Paris: Éditions du seuil, 1995.

JACQUET-FRANCILLON, François e D'ENFERT, Renaud (org.). **Une histoire de l'école**. Paris: RETZ, 2010.

Kaluszynski Martine. "Les Congrès internationaux d'anthropologie criminelle (1885-1914)". In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 59-70.

KENNEDY, Emmet. **Abbé Sicards's Deaf Education**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

KIM, Joon Ho. **O estigma da deficiência física e o paradigma da reconstrução biocibernética do corpo**. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2013.

LADD, Pady. **Understanding Deaf Culture: in search of deafhood**. Nova York: Multilingual Matters, 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. "Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças". In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-117.

LANE, Harlan. **When the mind hears: a history of deaf**. Nova York: Random House, 1984.

_____. **The mask of benevolence**. Chicago: Independent Publishers, 1999.

_____. **L'enfant sauvage de l'Aveyron**. Paris: Payot, 1978

Le Pouvoir des Signes. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989.

LEGENT, **Les soins médicaux aux sourds-muets en France au XIXe siècle**. L'eclosion de l'otologie moderne. Disponível em: <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/orl/a.php>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LEWIS, Hannah. **Deaf Liberation Theology**. Inglaterra: Ashgate Publishing Limited, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Surdez & educação**. São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. e RECHT, Tatiana Luiza. "Inclusão, biopolítica e educação". In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago, 2013.

LOUP, Aude de Saint, "Les sourds-muets au Moyen-Âge: mille ans de signes oubliés. In: **Le Pouvoir des Signes**. Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MANDRESSI, Rafael. "Dissections et anatomie". In: VIGARELLO, Georges (org.). **Histoire du corps**. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

METZLER, Irina. **Disability in Medieval Europe**, Londres: Routledge, 2006.

MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. São Paulo: Campus, 1989.

NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em *signwriting***. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2011.

NOGUERA-RAMIREZ, **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

PADDEN, Carol A. e GUNSAULS, Darline Clark. "How the Alphabet came to be used in a sign language". In: **Sign Language Studies**, vol. 4, n. 1, Fall, 2003.

Plann, Susan. **A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of California Press, 1997.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PORTER, Roy e VIGARELLO, Georges. "Corps, santé et maladies". In: VIGARELLO, Georges (org.). **Histoire du corps**. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

PRESNEAU, Jean-René. **Signes et institution des sourds: XVIIIe-XIXe siècle**. Paris: PUF, 1998.

_____. **L'éducation des sourds et muets, des aveugles et des contrefaits au Siècle des Lumières: 1750-1789**. Paris: L'Harmattan, 2010.

PROCHASSON, Christophe. "Les Congrès : lieux de l'échange intellectuel. Introduction". In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 5-8.

QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos surdos I**, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

RASMUSSEN, Anne. "Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867-1900)". In: **Mil neuf cent**, n°7, 1989. Les congrès lieux de l'échange intellectuel 1850-1914. pp. 23-44.

RESENDE, Haroldo, "A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade". In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 127-140.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, Ago. 2007.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010.

ROCHA, Solange Maria de. **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 de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.

SANTOS, Paulo César. "Um olhar sobre as Exposições Universais". In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal, julho 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362520918_ARQUIVO_CesarA_NPUH1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

SÁNCHEZ G. Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**, Caracas: CEPROSORD, 1990.

SÉGUILLON, Didier. **De la gymnastique amorosienne au sport silencieux: le corps du jeune sourd entre orthopédie et intégration: ou l'histoire d'une éducation "A coprs et à cri" 1822-1937**. Tese de Doutorado. Bordeaux: Bordeaux 2, 1998.

_____. "Du langage des Signes à l'apprentissage de la parole ou l'échec d'une réforme". In: **Staps** 2002/2 (no 58), p. 21-34. DOI 10.3917/sta.058.0021.

SILVA, Lourenço Fernandes Neto e. **O animal em Condillac ou as reinvenções do humano**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH-USP, 2015.

SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**. Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STRIVAY, Lucienne. Enfants-loups, enfant-mouton, enfants-ours, enfants seuls.... In: **Communications**, 76, 2004. Nouvelles figures du sauvage, sous la direction de Sophie Bobbé. pp. 41-57.

_____. "L'enfant sauvage, itinéraire d'une figure à travers les témoignages, les discours du mythe, des sciences, de la fiction et de la spéculation", In: **Cahiers Robinsons**, n. 12, 2002

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

_____. "Intuições 'linguísticas' sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época" In: **D..E.L.T.A.**, 19: 2, 2003 (329-344).

TRUFFAUT, Berard. "Etienne de Fay and the History of the Deaf". In: FISCHER, R. e LANE, H. **Looking Back: a reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages**. Hamburgo: Signum, 1993.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. "O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar". In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

WHEATLEY, Edward. "Medieval Constructions of Blindness in France and England". In: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. Nova York: Routledge, 2010.