



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

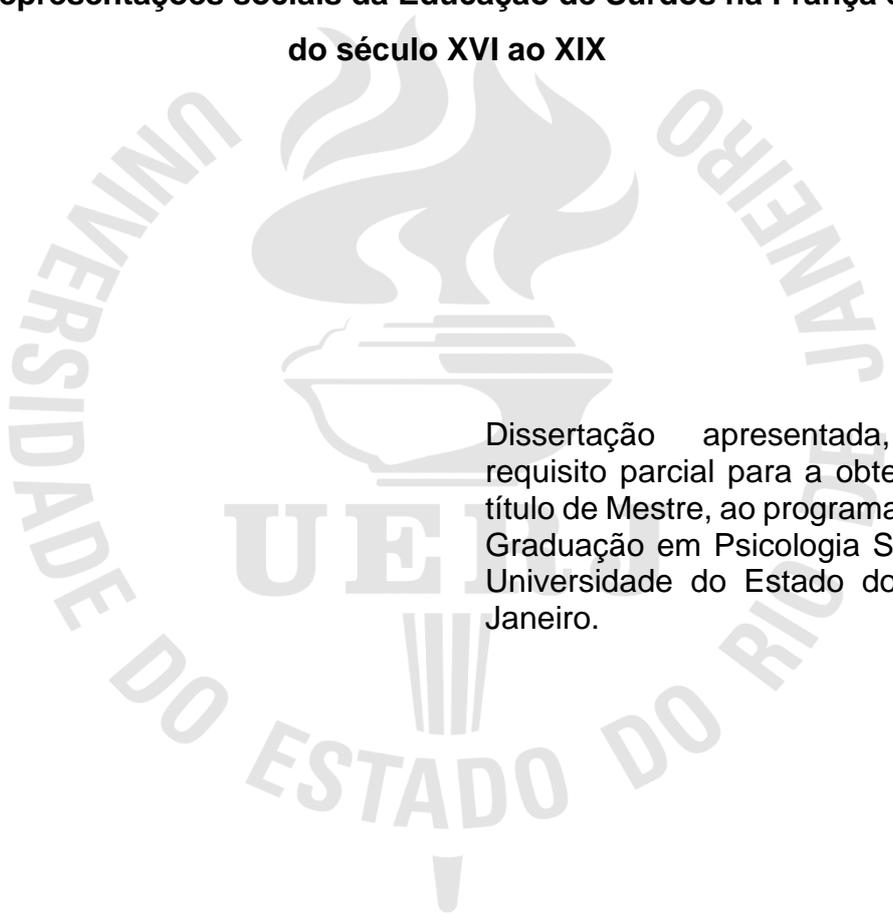
Marcos Vinícius Guimarães Viana

**Representações sociais da Educação de Surdos na França
e Brasil do século XVI ao XIX**

Rio de Janeiro
2021

Marcos Vinícius Guimarães Viana

**Representações sociais da Educação de Surdos na França e Brasil
do século XVI ao XIX**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Ricardo Vieiraves de Castro

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V614 Viana, Marcos Vinícius Guimarães
Representações sociais da Educação de Surdos na França e Brasil do
século XVI ao XIX / D'Jeanine Candido e Souza Carvalho. – 2021.
196 f.

Orientador: Ricardo Vieralves de Castro.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Representações Sociais – Teses. 3.
Surdez – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. I. Castro, Ricardo
Vieiralves de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia. III. Título.

bs

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcos Vinícius Guimarães Viana

**Representações sociais da Educação de Surdos na França e Brasil do
século XVI ao XIX**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 27 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Vieiralves de Castro (Orientador)
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernando Rangel Tura
Faculdade de Medicina – UFRJ

Prof. Dr. Marcelo Henrique da Costa
Instituto de Psicologia – Universidade Veiga de Almeida

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais por sempre acreditarem que com a Educação poderíamos ir além de onde eles foram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora por sempre guiarem e protegerem minha mente e meu coração em todos os caminhos que escolhi.

Agradeço à minha família. Minha Mãe, meu Pai e minha irmã por sempre serem o meu porto seguro. A vocês que acompanharam todo esse processo, todos os risos e lágrimas, e compreenderam minhas ausências. Gratidão.

Agradeço aos meus poucos e bons amigos. Time seletos que sempre me apoiou de perto. Agradeço carinhosamente ao meu amigo Willian Marinho por ser um grande amigo e irmão; agradeço às minhas meninas: Laís Alencar, Priscila, Rebeca, Juliana, Mariana, Taíza e Eliz, que desde 2011 estão comigo numa amizade e irmandade que extrapolaram os muros da graduação.

Agradeço aos companheiros de Mestrado/LABORE: Natália Singelo, Victor Hugo Fernandes, Elaine, Fernanda Polo, Allan Freitas e Camila Cristino. Obrigado por todo suporte e por todas as dicas.

Agradeço também aos amigos do Instituto de Psicologia Gestalt em Figura (IPGF-RJ), por nesses últimos três anos compartilharem comigo sentimentos, sensações e emoções, que foram suporte emocional e formativo para meu “Ser”. Gratidão turma GT-18. Gratidão Hugo Elídio e Graça Gouveia por serem grandiosos mestres e formadores clínicos.

Gratidão ao professor Ricardo Vieiralves por ter apostado nesse trabalho até o fim, por ter uma “supervisão” que enxergou muito além de onde eu conseguia.

Agradeço ao professor Marcelo Henrique por aceitar participar desta banca, assim como fez na qualificação, olhando para o meu Mestrado com um olhar compreensivo.

Gratidão também ao professor Luiz Fernando Tura que também mais uma vez aceitou estar nesta banca. Obrigado pela presença.

Agradeço com carinho as professoras Edna Ponciano e Patrícia Castro, que durante o Mestrado ministraram disciplinas excelentes e de forma fabulosa.

Gratidão aos amigos que fiz durante minha estadia no INES, amigos Surdos e Ouvintes, que entendem este Instituto com toda sua complexidade e

importância. Aos professores Surdos do INES, muito obrigado pela paciência em ensinar com satisfação.

Gratidão em especial à professora Solange Rocha, que fez com que eu me apaixonasse pela história da educação de surdos. Obrigado pelos seus tantos trabalhos maravilhosos e pelo carinho.

Agradeço aos colegas de trabalho na docência, na Universo e na Estácio, que sempre me incentivaram a seguir em frente. À Anne Meller e Antônia Delacruz que foram pioneiras nesse incentivo. Também agradeço à Talita Baldin e Maira Rossi por serem incentivadoras da minha trajetória acadêmica.

Agradeço à equipe da secretaria do PPGPS – UERJ pelo excelente trabalho que realizam. Em especial, agradeço à Luciana Coutinho, servidora pública nessa secretaria, e que sempre foi peça fundamental na minha comunicação e passos no programa.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos alunos de graduação, com os quais, em sala de aula, posso fazer o que gosto de forma leve e prazerosa. À vocês que acreditam em uma Psicologia mais Humana, meu muito obrigado.

Gratidão à VIDA, pois diante de tantas incertezas nesse período de Pandemia, tantos medos e receios, consigo hoje estar ao lado dos que eu amo e vivos para seguir em frente.

Setevidas

Só nos últimos cinco meses /Eu já morri umas quatro vezes
Ainda me restam três vidas pra gastar /Era um mar vermelho
Me arrastando do quarto pro banheiro /Pupila congelada
Já não sabia mais de nada / É besta assim esse quase-morrer
Desconcertante perceber / Que as coisas são
E tudo floresce a despeito de nós /A caixa de sombra se abriu
Foi um maremoto atrás do outro / Ferro na jugular
Tirando tudo do lugar /Se coisa ruim faz a gente crescer
E todo esse clichê / Já nem caibo mais na casa
Não caibo mais aqui / Pálido, doente, rendido, decadente
Viver parece mesmo coisa de insistente / A postura é combativa, ainda tô aqui,
viva / Um pouco mais triste, mas muito mais forte.

Pitty

RESUMO

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães. *Representações sociais da educação de surdos na França e Brasil do século XVI ao XIX*. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

Nesta pesquisa, buscou-se analisar e discutir o tema da educação de surdos considerando o seu percurso histórico. A partir disto salienta-se os primeiros movimentos em torno desse objetivo educacional no contexto da França do século XVI, suas modalidades e transições ideológicas. A evolução cronológica nesta pesquisa proporciona a compreensão da lógica dos fatos da educação de surdos, chegando ao cenário da educação de surdos no contexto Brasil do século XIX. O objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais sobre a educação de surdos para pessoas ouvintes (não-surdas) e para pessoas surdas, compreendendo as elaborações de ordem simbólicas envolvidas nesse processo de formação de um saber psicossocial sobre os fenômenos da surdez, educação, comunicação e Libras. A pesquisa de campo tem base qualitativa e será realizada a partir da captação de documentos de acesso público e que fazem referência à educação de surdo no Brasil, ou seja, uma pesquisa documental. Para a identificação das representações sociais será utilizado o método de Análise de Conteúdo, conforme orienta Bardin (2016). Os resultados encontrados e categorizados serão analisados a partir da relação existente entre Teoria das Representações Sociais de Sergé Moscovici e a temática da Educação de Surdos, em articulação com demais autores que contribuem para este debate.

Palavras-chave: Representações sociais. Surdez. Educação.

ABSTRACT

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães. *Social representations of the deaf education on France and Brazil in XVI to XIX century*. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

On this research, it tried to analyze and discuss na education theme about deaf people considering its history track. Starting from this point, it turns evident the first movements around this educational goal inside the context of France's XVI century, its modalities and ideological transitions. The chronological evolution about this research provides a logical comprehension about the facts of deaf's education, reaching the scenery of deaf's education on Brazil's XIX century. The goal of this research was identify the social representations about deaf's education to listeners (non-deaf) and deaf people, understanding the symbolic sequence of the elaborations involved in that educational process of a psychosocial knowledge about deaf phenomenon, education, communication and Sign language. The field research has a qualitative base and will be set up from the public access of documents' reception and that refers to Brazil deaf's education. To sum up, a documentary research. To identify the social representations, it will be used the content analysis method, according to Bardin (2016). The findings and cataloged results will be analyzed from the relation between the Sergé Moscovici's social representations theory and the thematic of Deaf's education together with others authors that contribute to this debate.

Keywords: Social representations. Deafness. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Invisibilidade dos Surdos na sociedade.....	152
Quadro 2 - Falta de conhecimento da sociedade sobre a Libras.....	160
Quadro 3 - Dificuldade do Surdo com a Língua Portuguesa.....	167
Quadro 4 - Responsabilização do Governo.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language / Língua Americana de Sinais
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DGE	Diretoria Geral de Estatística
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	Institut National de Jeunes Sourds de Paris
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
TRS	Teoria da Representação Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1	ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL ...	16
1.1	Das origens e tradições	16
1.2	Das origens e tradições francesas	23
1.3	Das origens e tradições francesas na educação de surdos	32
1.4	Sicard e a institucionalização da Educação de Surdos na França	44
1.5	A relações entre medicina e educação de surdos por Itard (1774-1838)	50
2	O ABRASILEIRAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS SEGUNDO E. HUET E TOBIAS LEITE	63
2.1	Breve Cenário da Educação no Segundo Reinado (1822-1889)	64
2.2	A influência francesa na educação de surdos no Brasil: E. Huet	68
2.3	A gestão brasileira de Tobias Rabello Leite	82
2.3.1	<u>Das proposições pedagógicas</u>	85
3	A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A SURDEZ	109
3.1	Representação social sobre a surdez e a Libras	123
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E SURDEZ	148
4.1	Considerações metodológicas	148
4.2	Categorias de Análise	151
4.2.1	<u>Invisibilidade dos surdos na sociedade</u>	151
4.2.2	<u>Falta de conhecimento da sociedade sobre a Libras</u>	159
4.2.3	<u>Dificuldade do surdo com a língua portuguesa</u>	166
4.2.4	<u>Responsabilização do Governo</u>	172
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é marcada por seu desenvolvimento histórico, compreendido e analisado, principalmente nesta dissertação, desde o fim do Império Romano, que culminou em consequências para o campo educacional, até os tempos mais contemporâneos desta educação no sistema brasileiro de ensino.

A educação no contexto europeu esteve sob o modelo de escolas cristãs, com a Igreja Católica orientando as bases educacionais e doutrinárias como forma de um “domínio intelectual” pautado na manutenção da fé.

No cenário francês destaca-se o período da Revolução Francesa como marca fundamental de transição da “Idade Média” para uma “Idade Moderna”, observando-se os ideais iluministas como forma de questionar a organização social vigente. O contexto da educação passa também por alterações significativas, perdendo força o modelo de ensino clerical e sobressaindo as discussões sobre a instrução pública como responsabilidade do Estado pós-revolução.

A educação de deficientes, em especial de surdos nesse novo contexto social francês, foi um impacto considerável no movimento renascentista pois muitos filósofos já debatiam a origem e a natureza da linguagem. A educação de surdos se torna uma prática empírica no decorrer dos anos.

O processo educacional a que se assiste na França perpassa pelas ações do Abade l'Épée, ainda relacionado a um ideal religioso de “salvação”, propõe para os surdos um modelo de educação pelos sinais manuais já utilizados por eles, mas agora com objetivo de obterem conhecimentos para terem uma vida útil. Com subvenções do governo francês, funda-se o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos da França.

A história da educação de surdos no Instituto evolui também com a participação de educadores essenciais ao processo, como a figura do Sicard, que seguiu a princípio o modelo de l'Épée, e a figura do médico Itard, que traz uma nova proposta pedagógica para educação de surdos, a partir do que vivenciou com o “menino selvagem de Aveyron” encontrado nas florestas da região.

O sucesso dos modelos educacionais da França, tanto na educação dos ditos “normais” quanto na educação de surdos, ganha destaque, e assim devido ao crescimento nacional pós-revolução, verifica-se que esse modelo de educação francês encontra espaço no processo de “exportação” cultural.

O Brasil possuía um modelo educacional aristocrático e elitista. O período do segundo reinado inicia um processo de mudança nesse cenário com o objetivo de ampliar a educação no império. As propostas educacionais baseavam-se na França por esta ser a nação que ocupava primeiro lugar no que dizia respeito à organização da instrução pública.

No Brasil ocorre a chegada do E. Huet, personagem fundamental para a o início da educação de surdos no Império. Através de uma carta direcionada ao Imperador D. Pedro II, convence-o com argumentos necessários para a instalação de um instituto de educação de surdos no Rio de Janeiro.

O então Instituto Imperial para educação de surdos organiza-se sob a direção de Huet. Representa para o governo de Dom Pedro II a potência que se tornava o império sob seu comando, principalmente em comparação aos movimentos e ideais franceses. O Brasil vivia um período de aderência a tudo que fosse oriundo da França.

Destaca-se que em meados do século XIX surge a figura de Tobias Rabello Leite, médico, que assume a gestão do Instituto. Período marcado por influências dos ideais positivistas na educação, aproximando assim a Medicina e Educação. Ressalta-se no período da gestão de Tobias a ocorrência também dos ideais higienistas que perpassaram a educação de surdos e o Instituto. Além disso, verifica-se também a entrada de uma proposta pedagógica que cada vez mais se aproxima do Oralismo, com o objetivo de ensinar o surdo a falar.

O ano de 1880 é visto no cenário da educação de surdos a nível mundial como o ano que marcou profundamente a educação de surdos, onde a partir do Congresso de Milão, professores e educadores deliberaram sobre a proibição do uso de sinais manuais para a educação de surdos. O Instituto de educação de surdos no Brasil adere aos trabalhos educacionais com grande ênfase nessa modalidade oralista.

É com base no desejo de ampliar a minha compreensão de como essa educação se organizou e principalmente se materializou na figura grandiosa do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) situado no bairro de

Laranjeiras na cidade do Rio de Janeiro, que mergulho na história dessa educação de surdos desenvolvida nessa dissertação.

No período em que fui aluno do INES, no curso básico de Libras e na pós-graduação *lato sensu* em Educação Bilíngue de Surdos, tive o prazer de adentrar um pouco mais o universo da surdez e suas vicissitudes. Encontro na pesquisa em Psicologia Social a possibilidade de compreender a história e as contribuições sociais que o Instituto Nacional de Educação de Surdos traz para o país, para o Rio de Janeiro e para a vida de tantas pessoas envolvidas direta ou indiretamente a ele.

O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais sobre a educação de surdos e a surdez, compreendendo assim as construções subjetivas e saberes compartilhados sobre esse fenômeno.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta os antecedentes da educação de surdos no Brasil, passando por período de transformações sociais europeias, principalmente destacando-se a França.

O segundo capítulo apresenta o abraqueiramento da educação de surdos, ou seja, a forma como essa educação ganha características, como se molda à brasileira.

No terceiro capítulo encontra-se a descrição da Teoria das Representações Sociais de Sergé Moscovici, em articulação com ilustres nomes dessa teoria. Esta articulação demonstra que a Teoria das Representações Sociais colabora para a compreensão dos conhecimentos psicossociais construídos e compartilhados sobre a educação de surdos e a surdez.

O quarto e último capítulo apresenta as bases metodológicas e a discussão dos resultados da pesquisa. Encontra-se nas bases da pesquisa de campo qualitativa a sustentação para a análise dos aspectos subjetivos das relações sociais, onde são produzidas as representações sociais. E, com a captação de documentos de acesso público e a utilização do método de Análise de Conteúdo de Bardin, foi possível acessar, identificar e analisar as representações sociais de Surdos e Ouvintes. A partir da discussão dos resultados, analisa-se as principais representações sociais dos Surdos e Ouvintes, encontradas em reportagens e também nas redações do ENEM 2017 que teve como tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

Esta pesquisa tem relevância para a área de Psicologia Social e de Educação pois contribui com a divulgação e aplicação dos estudos da Teoria das Representações Sociais, além da questão da educação de surdos e a surdez, que é reconhecida como um desafio ao sistema nacional de educação em todos os seus níveis. E, assim, colaborar com reflexões acerca do desenvolvimento dessa educação pelos caminhos constitucionais e legais em nossa contemporaneidade.

1 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos no Brasil se iniciou, de maneira institucionalizada, no segundo império com a decisão do Imperador Pedro II de instituí-la, a partir de uma correspondência que recebeu enviada por E. Huet na segunda metade do XIX.

A influência cultural da França no Brasil imperial, especialmente na corte, foi significativa. As missões culturais francesas da primeira metade do XIX, com Debret e Rugendas, que orientados nas perspectivas das sociedades geográficas europeias, tinham por objetivo a descrição de uma história natural que tratava de maneira ampla: botânica, zoologia, urbanismo e comportamentos sociais; a amizade do Imperador Pedro II com o Conde de Gobineau e a introdução de teorias racialistas na elite brasileira; a adesão ao espiritismo de Alan Kardec maior que na França, as influências literárias, culinárias e de etiqueta para as elites, estabeleceram a França, para as elites brasileira, especialmente as da corte imperial, um paradigma cultural a ser seguido e imitado.

É preciso também ressaltar a adoção nas escolas de medicina do Brasil (a da Bahia e do Rio de Janeiro) das concepções e práticas higienistas francesas, com consequências na estruturação de modelos de saúde coletiva e do planejamento urbano e social. A educação de surdos no Brasil, e a consequente criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1856, de caráter privado, foi um dos marcos importantes da influência cultural francesa no Brasil imperial, especialmente na última metade do XIX.

Este capítulo abordará, de maneira resumida, os processos históricos de eventos e representações da ação francesa na educação de surdos. Tal descrição se faz imprescindível para a posterior compreensão do que se sucedeu no Brasil, face a influência e protagonismo das decisões francesas na educação de surdos que foram decisivas para nós.

1.1 Das origens e tradições

O fim do império romano trouxe duas grandes consequências, entre outras: o declínio gradativo da escola clássica greco-romana e o surgimento da

formação da escola religiosa cristã: a escola do clero secular, nas cidades; e a escola do clero regular, cenobítica, nos campos. Nesse sentido, Xavier, Chagas & Reis (2017) consideram que a Igreja Católica direciona parte de seu trabalho educativo à grande massa escrava e camponesa, começando assim uma nova fase educacional no âmbito de outro modo de produção, o feudalismo servil, em substituição ao modo de produção escravista praticado no Império Romano

Como acentua Manacorda (2006), as ações do clero secular e regular mudam os conteúdos de ensino, de modo que as tradições acadêmicas da cultura greco-romana clássica direcionadas a homens livres e cidadãos, são gradativamente substituídas pelas bases religiosas bíblico-cristãs.

No desenvolvimento do cristianismo durante a Idade Média houve a constituição de um novo ideal educacional baseado nas questões de fé, moral, amor e solidariedade para uma felicidade futura. (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017).

O fim do Império Romano teve também como característica a permanência, desenvolvimento e expansão da Igreja como instituição organizada. Um dos fundamentos da Igreja com relação aos processos educacionais, dizia respeito ao estabelecimento de uma espécie de domínio intelectual, motivado pela alfabetização, quase que exclusiva, de parte do clero.

Segundo Aranha (2006):

Surgiram então as escolas cristãs, ao lado dos mosteiros e catedrais, e, como consequência [sic], os funcionários leigos do Estado passaram a ser substituídos por religiosos, os únicos que sabiam ler e escrever (p. 105-106).

As práticas educacionais da Igreja estavam intimamente ligadas as obrigações do proselitismo, da conversão e da manutenção da fé cristã. Escolas foram abertas para a formação dos povos pagãos que haviam mudado a ordem mundial, especialmente, as novas elites que se configuravam. O objetivo fundamental era, principalmente através da retórica, que mais tarde seria uma das disciplinas centrais da universidade medieval. (LE GOFF, 2003)

Esses povos foram identificados como catecúmenos, pois recebiam a referida preparação nas escolas inicialmente chamadas de catecumenatos,

sendo, em seguida, tais instituições denominadas de escolas das catedrais, por estarem localizadas no terreno do edifício das catedrais (PILETTI ET AL., 2007).

Para Durkheim (1995):

Os alunos eram, sobretudo, jovens que se preparavam ao sacerdócio; mas também eram recebidos simples leigos que não tinham decidido ainda abraçar o santo ofício. Os alunos viviam juntos em *convicts*, formas muito nova e muito particular de estabelecimentos escolares [...]. Mas o clero secular não foi o único a suscitar escolas. Logo que apareceu, o clero regular cumpriu o mesmo papel. A influência monacal não foi inferior à do episcopado. (p. 29-30).

Os professores para as novas elites ocidentais eram membros do clero, que ensinavam as chamadas sete artes liberais, divididas em dois ciclos, o *trivium*: gramática, retórica e lógica; e o *quadrivium*: aritmética, geografia, astronomia e música.

Na Alta Idade Média (séculos V ao X), se funda uma nova forma de organização clerical que se convencionou denominar de monaquismo, onde homens, e posteriormente mulheres, habitavam um ambiente comum, com regimento da vida comunitária e social com o objetivo de, apartados do “mundo” pudessem viver em plenitude a graça e a experiência religiosa. “O estudo nos mosteiros ocupava um papel preponderante. São Bento (480-547), fundador da ordem dos beneditinos, determinou que cada religioso deveria ter sete horas por dia de trabalho, que poderia ser manual ou literário” (PILETTI ET AL., 2007).

Segundo Xavier; Chagas; Reis (2017) os mosteiros eram os principais centros de educação na Alta Idade Média e também centros de editoração para a multiplicação controlada de material religioso didático. Além do mais, os mosteiros também serviam como bibliotecas, em que os monges ocupavam um longo tempo na interpretação e transcrição de um vasto material de manuscritos e traduções das obras da Antiguidade, principalmente greco-latinas.

Aranha (2006) acrescenta que:

Criar escolas não era a finalidade principal dos mosteiros, mas a atividade pedagógica tornou-se inevitável à medida que era preciso instruir os novos irmãos. Surgiram então as escolas monacais (nos mosteiros), em que se aprendiam o latim e as humanidades. Os melhores alunos coroavam a aprendizagem com o estudo da filosofia e da teologia [...]. Os mosteiros assumiram o monopólio da ciência, tornando-se o principal reduto da cultura medieval. Guardavam nas bibliotecas os tesouros da cultura greco-latina, traduziam obras para o

latim, adaptavam algumas e reinterpretavam outras à luz do cristianismo. Monges, copistas, pacientemente, multiplicavam os textos clássicos.

“As bases do conhecimento teológico-filosófico na Alta Idade Média fincavam-se na Patrística – escola de padres cuja crença principal era a de que toda verdade só pode vir à tona através da fé e de que o acesso ao conhecimento somente advém sob a iluminação divina” –, fundada, sobretudo, por Santo Agostinho (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017).

O termo Patrística refere-se a um período, também chamado de escola ou movimento filosófico, que ocorreu compreendendo aproximadamente do século I ao século VII d.C. Sua origem corresponde à atuação dos primeiros padres e demais eclesiásticos da igreja Cristã, os quais constituíram o pensamento filosófico da época, baseando-se na sabedoria das Sagradas Escrituras Cristã (SILVA, 2017).

Os estudos filosóficos de vários autores consistiam, em sua maioria, “acerca dos dogmas da igreja, de sua relação com o ser humano, da confirmação das Sagradas Escrituras e principalmente acerca de Deus e da sua relação com o ser humano e da relação do ser humano com Deus” (COELHO e RODRIGUES, 2006, p.02)

De acordo com Silva (2017) a característica principal era a defesa da fé Cristã perante as demais religiões denominadas pagãs. O pensamento filosófico e cultural grego foi utilizado como instrumento componente dessa apologética. Um momento de intensos debates, aonde procurou-se justificar a fé cristã, bem como os dogmas, tradições e visão de homem e de Deus da nova religião nascente.

Assim, ensinar para catequisar, obediência aos preceitos cristãos e aos mestres, membros do clero, ethos de resignação e humildade, para poder receber a revelação do desconhecido seriam os fundamentos desenhados pela Igreja para a educação.

“A educação consiste no despertar do discente, pois, para Santo Agostinho, o docente apenas mostra o caminho para que do interior do educando o conhecimento aflore.” (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017, p.318)

Uma mudança vital vai ocorrer a partir do século XII (há diferenças entre autores sobre o marco inicial da escolástica, tendo alguns considerado seu início

a partir do século IX), com o acesso aos textos de Aristóteles que estavam guardados principalmente em mão árabes. Santo Anselmo, Pedro Aberlado, Santo Alberto Magno e São Tomás de Aquino foram importantes intelectuais que promovem uma nova concepção teológica e do cristianismo.

Conforme Larroyo (1974):

O termo escolástica significou inicialmente o conjunto do saber, tal como era transmitido nas escolas do tipo clerical. O escolástico era o mestre das Sete Artes Liberais ou o chefe das escolas monásticas ou catedrais [...]. Mais tarde se deu o mesmo nome aos que escolarmente se dedicavam à Filosofia e à Teologia.

O movimento escolástico teve como um de seus principais representantes, o dominicano Tomás de Aquino, que enfatizava a interpretação do mundo real e a apreensão do conhecimento pelo raciocínio. O amplo sistema filosófico de Tomás de Aquino procura conciliar as bases do cristianismo com o realismo científico de Aristóteles (384-322 a.C.), segundo o qual a responsável pela compreensão e ordenação do mundo é a razão (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017).

Para Costa (1993) nesse caso, existem dois tipos de conhecimento: o sensível (captado pelos órgãos sensoriais, entrando em contato direto com a realidade) e o intelectual (apreendido pela razão sobre a essência dos objetos da ciência pela dualidade entre ato e potência). A escolástica inaugurava de maneira peremptória o cristianismo em unidade com a razão e que as “coisas da fé”, poderiam ser em grande parte definíveis e explicáveis a partir das categorias aristotélicas, especialmente relacionadas aos universais. O que se manteve em mistério, mesmo que sempre concorrendo para o Bem, é a compreensão e possível identificação, das razões e vontades de Deus.

Verifica-se que a partir do século XI, começa a formação das cidades, se iniciando a expansão comercial. A movimentação social se torna mais intensa em busca de novas oportunidades para a vida.

O historiador Georges Duby localiza as reorganizações das cidades medievais entre os séculos X e XIII, uma época em que o mundo estava mudando rapidamente. O mundo medieval de Duby estava em constante transformação (POHLMANN, 2019).

Duby (1993) em sua obra "*Guerreiros e camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu*", analisa as condições técnicas e demográficas, bem como organizações sociais e fatores econômicos das cidades, verifica-se ainda que algumas cidades medievais nasceram a partir de um contexto de fortalecimento dos poderes dos príncipes.

Na França, em meados do século XII, o apreço pelas cidades e pelo modo de vida urbano ressurgiu no seio da sociedade feudal. A França de Filipe II e de Luís IX (São Luís), depois do ano 1200, viveu uma época de crescimento material, o que representou uma expressiva urbanização que transformou aquela sociedade (DUBY, 1993).

Este mundo que, de acordo com Duby, estava em constante mudança, viu suas terras, sua produção agrícola, sua população e suas cidades se multiplicarem. Segundo Pohlmann (2019, p.8):

Naquele contexto, tudo se acelerava, inclusive a circulação dos homens. Situação que impulsionou o comércio e as viagens, principalmente aquelas que tinham como destinos os locais de peregrinação e mercados fornecedores de produtos. Novas realidades eram notadas dentro e fora das fronteiras citadinas. As cidades ultrapassaram a preeminência dos campos e passaram a submetê-los. As relações interpessoais se modificaram, assim como a dinâmica campo-cidade. As cidades comportavam e anunciavam estas mudanças. Eram, portanto, palco de múltiplas exposições que assinalavam a identidade urbana.

Com relação à educação, esta continuava sob a direção do Clero, porém com algumas diferenças, as quais foram se consolidando durante o desenvolvimento econômico do comércio, da demografia e das novas técnicas em geral (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017).

Oliveira (2009) afirma que a história das cidades medievais ocupa grande espaço na historiografia, especialmente a francesa, mas não só, desde o século XIX. Le Goff (2008) nos explicita o quanto as ordens foram importantes para a construção das cidades medievais seja sob o aspecto material, seja o mental. Exemplifica ainda mais a importância das ordens para a ambiência e configuração das cidades, pois, onde existiram mosteiros, existiram cidades. Aliás, são estes que permitem, segundo o autor, a localização das cidades. Suas palavras permitem-nos pensar em quase uma simbiose entre cidades e ordens no século XIII.

A aprendizagem básica de primeiras letras e matemática podia então ser feita no espaço provinciano da própria família ou sob a responsabilidade do clero local, mas com relação ao antigo *trivium*, que consistia no ensino de gramática, retórica e lógica de médio e grande porte.

Com o tempo, nos séculos XII-XIII (já na Baixa Idade Média), nasceriam as universidades e/ou faculdades, com os cursos de Teologia, Direito, Medicina e Artes. As formas de ensino eram concentradas na leitura expositiva de textos e de argumentos de professores. No apogeu da Escolástica, no século XIII, aconteciam os debates públicos entre mestres e alunos, o que ficou conhecido como *scholastica disputatio*. (DURKHEIM, 1995)

Com uma educação confessional, que se apropriava dos textos gregos laicos e da formação técnica da ordem romana clássica, a Idade Medieval deixou em legado a Companhia de Jesus, as universidades nos moldes atuais e praticamente todo o modelo organizacional das escolas públicas e privadas existentes (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017).

Ao fazer um balanço geral da educação na Idade Medieval, o sociólogo francês Durkheim (1995) assim se expressa em suma:

Nesse momento, com efeito, é que se constituiu, e quase partindo do zero, o organismo escolar mais poderoso e mais completo que a história tenha jamais conhecido. No lugar dessas modestas escolas das catedrais e abaciais que não podiam nunca abrigar senão um número restrito de alunos, sem laços umas com as outras, a constituição, num ponto determinado do continente europeu, de um amplo corpo docente, anônimo, impessoal, portanto, perpétuo, envolvendo centenas de mestres e milhares de estudantes, todos eles associados numa mesma obra e submetidos a uma mesma regra; a organização desse corpo de maneira que seja, tanto quanto possível, representativo de todas as disciplinas humanas; a criação, dentro desse mesmo sistema, de órgãos secundários que, sob o nome de Faculdades, correspondem às diferentes especialidades do saber; a fundação, em torno dessas escolas, de pensionatos, colégios, que servem de abrigo moral à juventude estudiosa; a instituição de graus que marcam a vida escolar e demarcam suas etapas; a instituição de exames que defendem o acesso a esses graus; a instituição, finalmente, de planos de estudos que fixam para o estudante os conhecimentos que deve adquirir durante cada uma dessas fases, e, para os mestres, as matérias a serem ensinadas: tais são as principais novidades que aparecem no espaço de dois ou três séculos [...]. Todas essas sucessivas criações são mesmo a própria obra original da Idade Média. (p. 155-156).

1.2 Das origens e tradições francesas

Um dos marcos importantes da história francesa com forte impacto em toda a história ocidental, foi a revolução francesa. Muitos historiadores consideram este evento como o fim da “Idade Média” e o início da “Idade Moderna”. Representou a crise final do Antigo Regime, cujas estruturas foram abolidas e substituídas por outras apropriadas ao novo Estado burguês (PEREIRA; FAVARO, 2016).

Torna-se necessário analisar alguns atos, fatos e fenômenos que levou à eclosão desse movimento revolucionário, para assim entendermos as consequências no que tange à educação.

Pereira e Favaro (2016) afirmam que nesse período a França era governada pelo rei Luís XVI e passava por uma forte crise financeira. Além de dívidas adquiridas na derrota da Guerra dos Sete Anos (1756-1763), sob o reinado de Luís XVI (1754-1793), novas questões agravavam a situação da monarquia existente.

As ideias iluministas tiveram na França expoentes intelectuais. Especialmente em Paris se encontravam espaços para discutir os princípios do Iluminismo e questionar a organização social vigente. Os debates das ideias iluministas ocorriam nos salões da elite francesa, mas diante do agravamento da situação econômica e do empobrecimento exponencial da população, ideais iluministas foram apropriados por revolucionários que exacerbaram os privilégios da nobreza e sua consequente pobreza entre os não nobres.

Segundo Boto (2003) no ideal Iluminista verifica-se que o conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia.

No ano de 1784 Kant definia que:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem.” (KANT, 1784, 1989).

Culturalmente, as ideias iluministas que haviam se espalhado pela Europa chegaram também na França. Especialmente em Paris, estudiosos se

encontravam para discutir os princípios do Iluminismo e questionar a organização social vigente. No início apenas as classes altas tinham acesso a essas questões, mas logo o descontentamento tornou-se geral, em virtude das dificuldades impostas para reprodução da vida da população, colocando sob suspeita os privilégios da nobreza. (PEREIRA; FAVARO, 2016)

Uma onda de descontentamento tomou conta da França e, como consequência, vieram os primeiros tumultos urbanos. Além da classe mais baixa, a aristocracia também estava descontente, pois temia a perda de seus privilégios. Na tentativa de resolver essas questões, que envolviam todas as classes, Luís XVI convocou os Estados Gerais. Cada Estado possuía aí uma câmara, sendo que o Primeiro e Segundo Estado, que somados representavam 3% da sociedade, detinham assim 2/3 do Parlamento.

Percebendo-se em desvantagem, os deputados do Terceiro Estado reuniram-se e estabeleceram a Assembleia Nacional. Fizeram entre si um acordo de defender os interesses do povo, uma vez que se consideravam os únicos a preocupar-se com isso, e de não cessarem até conseguir estabelecer uma Constituição.

A resposta do rei, a fim de evitar manifestações populares, foi a determinação de que as tropas se organizassem ao redor de Paris, o que causou assim um maior alvoroço nas manifestações populares locais. A resistência popular visava com que a Assembleia, que era idealizada, não fosse silenciada. Dessa forma a população da França se reuniu e derrubou a Bastilha, prisão da época que representava a opressão monárquica. A queda da Bastilha, que ocorreu em 14 de julho de 1789, oficializa o início da Revolução Francesa. (PEREIRA; FAVARO, 2016)

Arruda (1978) considera que os anos seguintes ao movimento revolucionário foram marcados por muita violência e diversas alterações na forma política. Os revolucionários conseguiram então estabelecer uma nova constituição, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que segundo Arruda (1978) “de inspiração iluminista, o documento defendia o direito à liberdade, igualdade perante a lei, à inviolabilidade da propriedade e o direito de resistir à opressão”.

Oficialmente o período da Revolução Francesa estendeu-se de 1789 a 1799, de acordo com Pereira e Favaro (2016), marcando um complexo contexto

de transformações políticas e econômicas, com consequências, no campo cultural e educacional, proporcionando debates e algumas propostas de intervenções educacionais. Em geral, os eventos revolucionários acabaram por impedir ações concretas na educação, ao menos em suas fases mais violentas. É preciso ressaltar, todavia, que houve muita discussão e foram lançados no período, importantes concepções acerca da educação para todos.

Ainda de acordo com Pereira e Favaro (2016) a Revolução Francesa buscou, principalmente, romper com os costumes e a estrutura do Antigo Regime. Durante toda a Idade Média, a Igreja organizou as ações educacionais, transformando a “escola” em uma ferramenta para difusão do cristianismo clerical.

Alves e Toledo (2019) afirmam que enquanto os iluministas amadureciam suas ideias que no final do século seriam as principais responsáveis pela Revolução Francesa, o ensino já tinha as suas expressões bem articuladas e com diversas iniciativas, sendo a mais conhecida e valorizada aquela ofertada nos estabelecimentos conhecidos como *collegium* (ARIÈS, 1986).

Ainda de acordo com Alves e Toledo (2019) o filósofo Rousseau, tornou-se crítico aos colégios, bem como às demais instituições públicas afirmou que tais instituições corroboravam para a formação de indivíduos vazios, cópias do homem burguês que, além de “egoísta, se via infeliz e preso às futilidades dos preceitos sociais”.

Os “colégios” aos quais Rousseau se referia não possuíam qualquer administração geral ou algum regimento padrão a ser seguido. A educação acontecia conforme o interesse de cada instituição e a sua capacidade de acolher àqueles que tinham dinheiro e tempo para estudar (CAMBI, 1999).

Alves e Toledo (2019) afirmam que por vezes, o que garantia o funcionamento eram as doações recebidas de alguma paróquia, benfeitor, ou família rica que decidisse financiar os estudos de alguns alunos, ou então pagar para que um professor ensinasse ali. Esses últimos em sua maioria, ensinavam a partir do pouco que conheciam e sem qualquer treinamento específico, tendo em vista que a formação de mestres na época era destinada prioritariamente ao clero.

Nesse contexto o trabalho dos Jesuítas ganhava destaque, sendo contrastante a organização de suas escolas em comparação com as demais

instituições de ensino. O fato de serem numerosas e guiarem-se por uma única diretriz que era o estatuto da Ordem, a *Ratio Studiorum*, o zelo pelo ensino, o número de padres consagrados ao trabalho da educação e o atendimento a mais seleta parcela da população, tudo isso lhes rendia prestígio por toda a Europa.

Segundo Negrão (2000) o *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional.

As escolas católicas se sobressaiam no cenário educacional da França, sendo elas a principal expressão pedagógica, isso porque a Igreja exercia forte influência sobre o governo e a sociedade como um todo. A prática educacional tinha um corte classista que significava privilegiar as elites. A principal justificativa era que os mais pobres não conseguiam concluir todo o ciclo escolar, sendo assim, o ensino primário seria o suficiente para que eles tivessem ao menos o básico da educação formal (ALVES; TOLEDO, 2019).

O clero, que detinha grande parte da posse de terras, interferia e mediava as relações sociais. Juntamente com a nobreza, eles faziam parte da classe dominante da sociedade e governavam segundo seus interesses. Mantinha o monopólio do sistema educacional, e decidia quem “receberia” os bens educacionais, especialmente a leitura e a escrita. Como a Igreja estava no topo da hierarquia social da sociedade feudal, as questões e preocupações nesta forma social giravam em torno das concepções cristãs, reforçando e justificando assim os dogmas pregados pela Igreja (PEREIRA; FAVARO, 2016).

O trabalho realizado por essas escolas católicas no século XVIII pode-se resumir de forma similar às práticas de conversão semelhantes àquelas arquitetadas no período da contrarreforma no século XVI. O que diferenciava a ação de um século para o outro, era que a Igreja (templo) deixava de ser o único local de disseminação de valores morais e dogmas religiosos, pois, a escola se tornava um local de extensão do aprendizado cristão e da prática da fé (CAMBI, 1999).

De acordo ainda com Pereira e Favaro (2016) a nova educação proposta a partir dos ideais Iluministas preconizava, portanto, a necessidade de ser laica, sem interferência da religião, para atender aos interesses da nova classe em ascensão.

De acordo com Leonel (1994) o intuito era promover a restauração do homem, que havia se “perdido” pelas ações deletérias do Estado e da Igreja. Para este autor, durante séculos, ambas as instituições haviam disseminado falsos valores e afastado a humanidade de sua condição natural. A história havia sido deturpada e a condição humana era subjugada a dogmas, sem qualquer função prática capaz de ser útil ao homem. Somente com os princípios adequados da razão seria possível reassumir a liberdade que, aos poucos, fora retirada do homem.

A preocupação de Rousseau, segundo Alves e Toledo (2019), não era com o funcionamento das instituições públicas, ou sobre qual grupo conduziria a direção dos colégios e escolas primárias, mas o alvo de toda a sua problemática, bem como a sustentação de sua teoria foi o “homem”. Ele pretendia mudar a própria concepção do que era educação e de como ela podia ser construída. Baseou suas análises sob o imperativo de que o homem tinha a necessidade de compreender a si mesmo. Essa lógica, diferente de todo movimento pedagógico, político e intelectual presente naquele contexto assinalou a principal marca do pensamento rousseauiano, que foi trazer o homem para o centro da discussão filosófica e pedagógica.

Cassirer (1999) afirma que a teoria de Rousseau não visou o fim das instituições, mas demonstrou que o resultado do autoconhecimento seria o rompimento natural com os grupos que aprisionassem o homem em dogmas e leis ilegítimas. O primeiro movimento de mudança deveria ser interior, a partir daquilo que impulsionasse a essência da vida humana. Sem declarar guerra às instituições, o cerne do trabalho rousseauiano se deu no encontro do homem consigo mesmo.

Nessa lógica, Rousseau (1995) afirma que “cumprindo com as regras estipuladas pela mestra natureza sobre a qual nada podemos interferir, o raciocínio lógico, o sentimento de pertença e o desejo de adesão a um grupo se tornaria um caminho espontâneo e natural a todo homem.”

O autor Château (1978) resume que a reconstrução do homem social se daria na lógica de Rousseau por meio de uma educação que considere a presença de Deus enquanto criador do homem e das coisas, a natureza como mestra e guia dos sentimentos e desejos que no homem surgiriam, a sociedade como local privilegiado para se aperfeiçoar a relação entre os sujeitos, e a razão como instrumento de equilíbrio entre o permitido e o desejável na vida social.

Alves e Toledo (2019) corroboram com a ideia de que a leitura política realizada pelos novos grupos que surgiam e ganhavam espaço na sociedade, como foi o caso dos iluministas, era que o velho regime monárquico e a Igreja Católica estavam desatualizados. Para eles, tanto no cenário político quanto no pedagógico o sistema econômico e a divisão de classes funcionavam através de uma nítida desigualdade social.

Segundo Malheiros e Rocha (2015) o ideal revolucionário de 1789, potencializava o discurso pedagógico de universalização da escola, além de desvelar a necessidade de transformar os súditos do Antigo Regime em cidadãos franceses, transformação esta que só poderia ser concretizada por meio da institucionalização da instrução nacional.

Condorcet se dedicou às questões relacionadas à instrução pública, produzindo cinco ensaios que foram os princípios constituintes dos sistemas de ensino modernos.

Pereira e Favaro (2016) afirmam que foi Condorcet quem redigiu em 1791 as “Cinco Memórias sobre a instrução pública” e apresentou para a Assembleia Nacional, e em 1792, o chamado “Relatório” (*Rapport et projet de décret sur l'organisation Générale de l'instruction publique, 1792, In: Enfance, tome 42, nº4, 1989, p.7-32*), produzido pelo Comitê de Instrução Pública, sendo fundamentado em ideais iluministas e defendendo a instrução pública a cargo do Estado. Ou seja, em suas concepções educacionais, no entanto, já eram visíveis os limites das funções de equalização de oportunidades para todos, nos moldes propostos para a escola pública.

De acordo com a autora Boto (2003) quando Condorcet é nomeado presidente do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, ele obtém a oportunidade de elaborar um traçado de escolarização capaz de, por um lado, fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população, e ser, ao mesmo tempo, racionalmente projetado.

O tema da instrução pública perpassava, porém, as discussões, por meio do imaginário que procurava antever o “homem novo” a ser engendrado para aquela pátria que se desejava liberta dos males daquilo que passou a ser, então, nomeado “Antigo Regime”. A ideia motriz do plano que teve redação de Condorcet era a de buscar, pela arquitetura institucional de um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente mitigar as desigualdades produzidas pelo ato humano. Dever-se-ia considerar a promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos, daquilo que se chamaria de dons, aptidões, potenciais, das capacidades de cada um perante os demais. O Estado então que se formara, era o maior interessado na formação dos indivíduos, até para que viessem a público os sujeitos mais meritórios; os talentos; as aptidões de cada um – o que conduziria a um aprimoramento geral da sociedade.

Dessa maneira, ainda segundo Boto (2003) o *Relatório (Rapport)* trazia por propósito primeiro o de assegurar um bem-estar coletivo, que só poderia ser obtido mediante o desenvolvimento dos potenciais individuais. Sendo assim, a instrução pública teria por objeto a ideia da partilha do conhecimento como estratégia para ampliar a felicidade individual e, portanto, coletiva dos cidadãos, a partir do pressuposto de que o esclarecimento da Renascença seria necessariamente fonte de prosperidade comum.

Para Malheiros e Rocha (2015) o filósofo e político Condorcet, em suas palavras iniciais, procura ressaltar que a oferta de uma instrução nacional, concebida como um dever do Estado, é também um mecanismo que propicia aos pretensos cidadãos franceses, do pós-revolução, os meios de prover e assegurar seu bem-estar, além de possibilitar-lhes conhecer e exercer seus direitos e deveres e capacitar-se para as funções sociais a que haveriam de serem chamados. Nessa perspectiva, fica claro o engajamento político de Condorcet para a institucionalização da instrução nacional, concebendo-a como um instrumento necessário e de total responsabilidade do Estado, que deveria provê-la a todos os cidadãos franceses. Assim sendo, Condorcet compreendia a instrução, como Diderot, por seu papel de esclarecimento, como privilegiada estratégia formadora de códigos de civilidade e, principalmente, de registros de civilização (BOTO, 2003).

Como Iluminista, Condorcet via a caminhada do homem em direção à sua perfectibilidade como uma vocação do próprio gênero humano. A educação escolar deveria dirigir-se à busca da verdade – e para isso seria voltada para o aprendizado da história, das línguas e das, assim nomeadas, ciências morais.

Em sua obra Relatório (Rapport), Condorcet (1793,1989) estabelece que o ensino seria dividido em: escola primária, escola secundária, institutos e liceus. Na escola primária, seriam veiculados os conhecimentos gerais, necessários para criar a autonomia individual que faculta ao sujeito dirigir, ele mesmo, sua própria vida, seus afazeres e sua visão de mundo. E ainda que essa oportunidade de acesso à escola fosse gradativamente alargada, de maneira que, cada vez mais, um contingente sempre mais amplo de crianças pudesse alçar um degrau a mais na instrução nacional. Por essa razão, a escola deveria ser gratuita em todos os graus, embora, no princípio, apenas a escola primária tivesse condições de ser universalizada para todo solo francês.

O objeto explícito da escolarização, para além do ensino das ciências, era o de preparar o jovem para alguma rota profissional. Neste sentido, haveria, inclusive, algum tipo de incentivo “para a assiduidade, para o amor ao trabalho, até mesmo para a bondade” (Condorcet, 1943 apud Boto, 2003), daqueles que eram criteriosamente preparados para se tornarem os futuros trabalhadores e cidadãos da pátria francesa.

O ensino das ciências era considerado um antídoto contra os preconceitos, as superstições e qualquer forma de obscurantismo. Condorcet acreditava firmemente no progresso do espírito humano, na marcha da civilização contra a ignorância (BOTO, 2003).

Condorcet se pronunciava de maneira incisiva contrário à política da oratória como arte de sedução dos corações e das paixões do homem. Competia ao sujeito instruído escutar exclusivamente a voz da racionalidade, e que a formação para a cidadania era precaver o cidadão também contra o uso eloquente e, por vezes, nefasto da retórica.

Os representantes do povo que, seduzidos por um orador, cedessem a outra força que não fosse a sua razão, atraíam o seu dever, pois que decidiam sobre interesses de outrem e perderiam bem depressa a confiança pública na qual exclusivamente está apoiada toda a constituição representativa”. (Condorcet, 1943)

Para Condorcet não haveria ordem, regra, nem mesmo qualquer lei que pudesse, sob tal prisma, ser considerada imutável ou inamovível. Não haveria limite para o aperfeiçoamento humano, assim como não há limite para demarcar o máximo possível de liberdade e de igualdade.

Na Revolução Francesa de 1789, seus filósofos, possuíam estreitos laços com essa ideia de progresso ligada ao desenvolvimento científico e à razão. No entanto, Le Goff (2013) pontua que se trata de uma ligação paradoxal, pois a revolução ocorrida na França desponta como um movimento que possibilitou o triunfo político e ideológico dessa noção de progresso. Mas, em contrapartida, nos documentos produzidos no decorrer do processo revolucionário, raramente se fez referência explícita a esse conceito.

Assim, Le Goff (2013, p. 254) evidencia que não há formas explícitas desse conceito de progresso, mas há formas particulares dessa noção, uma diversidade de processos de progresso.

Para Shinn (2008, p.45-46) “a modernidade anunciou o fim do sagrado que marcava a pré-modernidade, a sacralidade da crença na salvação e o espírito de pertinência e coesão da comunidade”. Na modernidade, esse embasamento existencial do pensamento e da conduta individual e coletiva dá lugar a um “espírito” de “desencantamento” do social.

Acrescenta ainda que “seis conceitos centrais estão na base do que veio a ser conhecido como “modernidade”: a epistemologia racional crítica, a “universalidade”, o ideal iluminista de progresso, a diferenciação estrutural, a integração funcional e o determinismo”.

Ainda segundo Shinn (2008, p.46) “a partir desses princípios, segue-se um ajuntamento de instituições acessórias, de formas de interação social, um tipo de conhecimento e um sistema epistemológico dominante para estudar o mundo material e social, experienciando e nele vivendo”.

A modernização incorpora o componente emancipatório. A modernização foi encarnada no Estado-nação, que introduziu os princípios de cidadania, dever, burocracia, direitos e responsabilidades institucionais e, não menos importante, de fronteiras. Estas últimas são as do Estado-nação, construídas em torno da linguagem, da geografia, da história, da cultura e da política. A centralidade da fronteira estende-se similarmente para a classe, a profissão, a etnia, a diversidade mental ou sexual, o privilégio e a obrigação. (SHINN, 2008)

Em relação ao segundo ponto trazido por Câmara (2018) que diz respeito ao corpo humano transformado nesse período de transformações lógicas da Modernidade, as autoras Barbosa; Matos e Costa (2011) que a partir do Renascimento, as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico, há uma maior preocupação com a liberdade do ser humano e a concepção de corpo é consequência disso.

O avanço científico e técnico produziram, nos indivíduos do período moderno, um apreço sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento. O corpo, agora sob um olhar "científico", serviu de objeto de estudos e experiências.

Então é a partir dessas mutações que as propostas para a escolarização ganharam relevância política nas monarquias do Antigo Regime, mas também durante a formação dos Estados Liberais na virada do século XVIII para o XIX. (CÂMARA, 2018)

A escolarização das pessoas surdas e os deficientes nesse contexto, torna-se necessário apresentar as ideias as 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.

Para Câmara (2018) o que interessa 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.

1.3 Das origens e tradições francesas na educação de surdo

O monge beneditino Pedro Ponce de León (1520- 1584) é reconhecido por Reily (2007) como o primeiro professor de surdos, tendo trabalhado no ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola, no mosteiro beneditino de São Salvador em Oña, na Espanha. Envolveu-se com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro

Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola (REILY, 2007)

Câmara (2018) afirma que 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 nas regras e princípios dos beneditinos, sendo que entre os beneditinos o silêncio era uma prática almejada. Por conta disso, os monges precisavam se comunicar (em burla do rigor de determinadas situações de silêncio) por meio de um sistema de sinais criado entre eles.

Segundo Reily (2007) os jovens surdos provavelmente desenvolveram uma sinalização caseira, que encontrou eco nos sinais beneditinos. O monge Ponce de León foi designado “anjo da guarda” dos meninos e foi aí que se deu o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais dos surdos.

O frade franciscano Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586) elaborou um registro de sistemas de comunicação manual. 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 desde o século VII (CÂMARA, 2018).

Esse sistema, que consistia na criação de uma representação do alfabeto por meio de movimentos das mãos, foi utilizado pelo beneditino Pedro Ponce de León para conseguir ensinar seus discípulos, os dois meninos surdos, a se comunicarem com o uso das mãos, mas também lhes ensinou, com esse método, a ler, escrever e a se expressar oralmente (REILY, 2007).

Mesmo sendo de ordens distintas, Reily (2007) afirma que pesquisadores como Daniels (1997) suspeitam que o Franciscano Yebra e o beneditino Pedro Ponce de León tiveram ocasião de encontrar-se, pois ambos se relacionavam com a nobreza da corte espanhola.

Para Presneau (1998) 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 então 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. Tratava-se de Johann Conrad Amman, médico suíço, nascido em 1624, que teve contato com as obras

espanholas e inglesas sobre a educação dos surdos, e que realizou investigações detalhadas a respeito da laringe e de seu papel na produção de som pelos seres humanos.

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” (PRESNEAU, 1998, p.126-130). Para Amman, segundo Câmara, 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 (CÂMARA, 2018).

Ainda assim, segundo o suíço 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, a dissertação conhecida como “*De Loquela*” (1700), que foi publicado por Gruyter no ano de 1900, 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 ele pôde demonstrar que o som era uma vibração mecânica que poderia ser produzida em qualquer ser humano, inclusive entre os surdos.

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.

Verifica-se então que 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.

Na França, Câmara (2018) afirma que 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).

No que diz respeito à Jacob Rodrigues Pereira¹, verifica-se que o mesmo vinha de uma família judia de origem espanhola e por conta de perseguições religiosas, sua família viveu na Espanha, Portugal e na França, onde se instalou em 1734 e onde também se dedicou ao trabalho de instrução de algumas pessoas surdas.

Ainda segundo Câmara (2018) essa instrução dada por Pereira aos surdos, consistia 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, ou seja, um treino do que chamamos de "leitura labial". Além disso, Pereira também utilizava o alfabeto manual para ajudar no

¹ A situação dos judeus convertidos e dos seus descendentes era completamente distinta da daqueles que permaneceram na antiga fé. Todos os que tivessem sido batizados como católicos encontravam-se sob a jurisdição da Inquisição. Durante o século XV, na Espanha (e, em menor medida, em Portugal também), muitos cristãos-novos eram suspeitos de continuarem a praticar secretamente o judaísmo, sendo acusados de terem feito uma conversão fingida e oportunista para conseguirem ter acesso a cargos que eram vedados aos judeus. As mesmas acusações eram dirigidas contra os descendentes desses conversos que, apesar de terem sido batizados como católicos, eram suspeitos de terem sido educados em segredo como judeus, de se manterem fiéis à "Lei de Moisés" e de praticarem ritos e cerimônias judaicas. Em termos formais, tais comportamentos da parte de um católico batizado eram considerados apostasia e podiam, como tal, ser punidos como heresia pela Inquisição. Foi, precisamente, a necessidade de perseguir e extirpar tal heresia entre os cristãos-novos que serviu de justificação para a introdução da Inquisição em Castela em finais do século XV. A criação da Inquisição portuguesa em 1536 foi justificada com argumentos análogos. (Rowland, 2010).

ensino da leitura e da escrita e promovia exercícios de leitura labial entre seus alunos.

Pereira tinha uma percepção bastante sagaz de um tipo de relação muito característica do mundo da época, a política de honras e mercês. Era muito comum que indivíduos buscassem o apoio régio para suas iniciativas, e assim demonstravam como essas iniciativas engrandeciam a monarquia e ampliavam a importância dos reis.

Ou seja, Câmara (2018) assinala que as apresentações públicas de Pereira produziram o efeito de que a educação dos surdos não era uma arte esotérica e secreta, mas uma possibilidade real que precisava ser sistematizada para que sua institucionalização fosse possível. O impacto disso no pensamento renascentista foi considerável, já que muitos filósofos debatiam intensamente a natureza da linguagem e sua origem. Nesse caso, a educação dos surdos era vista como uma forma de experimentar empiricamente a questão da origem da linguagem humana.

É com Charles Michel de l'Épée, nascido em Versalhes em 1712, que a educação de surdos tem seu maior desenvolvimento. l'Épée realizou seus estudos de formação no *Collège des Quatre Nations*, onde obteve contato e foi bastante influenciado pelo pensamento cartesiano.

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. (ENCREVÉ, 2012)

O religioso holandês Cornelius Jansen (1585-1638) defendeu, em um contexto pós-reforma religiosa, a necessidade de se reinterpretar os fundamentos da doutrina católica a partir de uma singular leitura 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 (CÂMARA, 2018). Os indivíduos acusados de jansenistas eram frequentemente perseguidos e encontravam dificuldades para ascender socialmente. A relação com o jansenismo impediu a ascensão da carreira eclesiástica de l'Épée.

O Abade l'Épée assume a educação de suas duas irmãs surdas e em sua obra *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques* (1776) descreve 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 a instrução de duas irmãs gêmeas, surdas e mudas de nascença” (Institution, 1776). 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 (CÂMARA, 2018).

Reily (2007) diz que l'Épée propôs-se a dar continuidade ao ensino por temer que, sem professor, elas morreriam na ignorância de sua religião; entretanto decidiu mudar a metodologia utilizada pelo padre Vanin, que era o uso de gravuras para ensinar o cristianismo. l'Épée entendeu que a compreensão se restringiria ao significado literal, físico da imagem, e que o sentido mais profundo da fé seria impossível de transmitir apenas por figuras visuais. Não tinha nenhum conhecimento sobre educação de surdos e resolveu ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente na pedra (lousa) com a outra.

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 salvação não é ato humano, mas divino, a pessoa escolhida por Deus poderia alcançar sua salvação eterna. Era necessário que a pessoa realizasse seus sacramentos e participasse da vida religiosa. Assim, não seria da competência humana o conhecimento sobre a condição salvífica das duas surdas, escolhidas ou não por Deus para o beneplácito de Sua Graça. O ato humano é a decisão de instruir nos sacramentos católicos (CÂMARA, 2018).

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 redenção do surdo pela Graça.

Segundo Saborit (2009) o jansenismo (ou neojansenismo) foi melhor recebido pelos revolucionários franceses, principalmente porque havia uma ideia

de retorno a pureza, dos tempos primitivos da Igreja, e assim aparentava um contraponto à nobreza associada ao clero católico.

Com base na formação religiosa do Abade l'Épée, segundo Câmara (2018), 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.

A essência desse problema era a percepção de que os surdos viviam em um ambiente desprovido de linguagem. Essa ideia era bastante antiga e marcou o pensamento ocidental por séculos. A grande novidade então 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 do serviço útil à pátria. A instrução adequada dos surdos produziria bons cidadãos e bons cristãos.

Aqui se encontra o indivíduo repleto de ideais humanitários. Do outro, encontra-se 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.

A partir disso l'Épée começou a desenvolver um projeto bastante inovador, já que 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 uns poucos e localizados surdos, mas escolarizar os surdos.

O religioso utilizou diversas estratégias para isso: 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. (CÂMARA, 2018)

O novo método criado pelo Abade era considerado 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.

De acordo com l'Épée (1773) a base disso era o sistema de comunicação por sinais, chamado de *sinais metódicos*, que substituiria, ao menos inicialmente, os exercícios de articulação do som da voz praticados seus antecessores.

Para Desloges (1779) não foi o abade quem criou e inventou essa linguagem, ao contrário, ele surge com os surdos e mudos e assim l'Épée somente sistematizou e “retificou” o que encontrou na comunicação entre surdos. O Abade a entendeu e lhe deu regras metódicas.

O próprio religioso 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. (CÂMARA, 2018)

Com base nesses sinais metódicos o religioso recusou o emprego de métodos baseados apenas no treino das capacidades fonadoras dos indivíduos surdos, 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 direta com as coisas (os verbos e pronomes, por exemplo). Sendo assim, não existe mistério ou significado oculto por trás dos sinais, é a própria realidade do mundo que pode ser neles desvelada.

Essa universalidade dos sinais metódicos não seria proveniente de seu estatuto de mímica, que imitaria os objetos existentes. Para l'Épée os sinais tinham uma estrutura linguística que não poderia ser reduzida a uma espécie de gestualidade imitativa; os sinais ocupam 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.

Souza (2003) diz que 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.

Com base nesse instrumento metódico, l'Épée traçou duras críticas aos trabalhos de seus antecessores. Não foi o aspecto oralista utilizado no ensino de

surdos que foi atacado por l'Épée, mas o uso do alfabeto manual. O problema para ele era que afinal esse método do alfabeto manual estava baseado na reprodução visual de uma língua convencional, ou seja, uma mera reprodução do francês escrito e falado. (L'ÉPÉE, 1776 apud CÂMARA, 2018)

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. Todo o método do abade estava 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.

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 (L'ÉPÉE, 1776 apud CÂMARA, 2018)

Segundo Rée (2000) os surdos se congregaram no espaço educacional oferecido pelo abade, com suas formas linguísticas própria, e aprendendo com os outros surdos da instituição. Essa ambiência constituiu uma dialética entre aspectos funcionais instituídos pelas necessidades da prática com o sistema metódico de l'Épée.

O mais importante na posição de l'Épée era introduzir os surdos na sociedade humana e isso só era possível por meio da articulação do som. Assim, ensinar o surdo a se manifestar oralmente era a única forma de garantir a plena integração do surdo na sociedade. (CÂMARA, 2018)

Nesse caso, a posição do abade é:

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 (l'Épée, 1776 apud Câmara, 2018).

O projeto do religioso pode ser compreendido em duas etapas: a utilização dos sinais metódicos; e que a educação dos surdos só estaria completa quando ocorresse o aprendizado da articulação do som.

O Abade afirmava que a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via “dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira”. Ensinar a ler em voz alta, com base na metodologia de Amman, foi estabelecido como etapa posterior (REILY, 2007).

Câmara (2018) afirma que para além do ideal caridoso do abade, podemos entender o projeto pedagógico por ele apresentado como tendo sido gestado 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, convertendo “esta existência surda e inumana num sujeito dócil e útil”. Há um forte ideal patriótico justificando a necessidade de escolarizar o surdo.

A metáfora elaborada por l'Épée do surdo como um autômato, 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. A forma de libertar esse autômato dessa prisão é alimentar a potência racional que reside em todo humano, incluindo aqui o surdo, uma antiga definição de virtual no movimento escolástico. O surdo, capaz de aprender a se comunicar e a pensar com ordem e disciplina, por meio de exercícios contínuos e constantes torna ato sua potência humana. É como se o sopro da razão fosse introduzido por meio da linguagem, os sinais metódicos e a palavra falada. (CÂMARA, 2018)

Para entender essa dinâmica, vale observar dois pontos do 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.

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. A obra do Abade, para além da sua condição de método de ensino, é também uma espécie de programa de ação futura e de socialização.

O primeiro passo para a conquista dessa capacidade copista era o aprendizado do alfabeto manual. l'Épée fez severas críticas ao alfabeto manual,

mas não o descartou inteiramente. Na realidade, para ele, esse alfabeto tinha uma função muito específica que era apresentar as letras aos jovens surdos mudos.

As práticas de oralização 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, 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.

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.

A concepção do corpo surdo é a concepção de um corpo segundo a metáfora do autômato, que como já apontado anteriormente, orientava o projeto pedagógico de l'Épée. O corpo do surdo, segundo Foucault (1987, p.163), é o "que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado por meio do exercício de um poder, de uma disciplina".

O Abade de l'Épée fez questão de dar crédito a quem contribuiu no campo de conhecimento. Convidava os interessados a visitarem sua instituição, para que conhecessem sua metodologia e semeassem suas ideias em outros centros, numa obra "verdadeiramente missionária" (REILY, 2007) e ainda submetida a concepções confessionais e religiosas.

Henry (2008) diz que 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. Também nos conta que em 1777, o imperador José II, do Sacro Império Romano-Germânico, visitou os exercícios públicos promovidos pelo abade. 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 foi escolhido pelo Imperador José II para aprender com o abade, e 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 l'Épée, chamado Sicard, assume a função de educador de surdos em Bordeaux, também na França. Após a Revolução Francesa, um decreto torna a

instituição inaugurada pelo abade no “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos da França”.

A criação desse Instituto proporcionou debates sobre a escolarização dos surdos e a 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. Enquanto l'Épée defendia o uso dos sinais metódicos como forma de iniciar a escolarização dos surdos, o método alemão defendia que seria possível partir diretamente do ensino da articulação do som da voz.

A importância de se educar os surdos também eram compartilhadas pelas autoridades públicas. Uma das razões era a presença de surdos e mudos que eram deixados circulando livremente pelas ruas das cidades, especialmente em Paris. A polícia parisiense trabalhou ativamente para a condução de crianças surdas para 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.

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”. (PRESNEAU, 1998, p.113). Com processos de urbanização crescente e desigual “os hospitais, que serviam igualmente como prisão e refúgio para os furiosos e insensatos encontrados nas vias públicas, estavam sobrecarregados”. (PRESNEAU, 1750-1789, 2010, p.63)

Assim, para “esvaziar” tais instituições e, ao mesmo tempo, “limpar as cidades” a polícia tratava de encaminhar todos aqueles com suspeita de surdez para os cuidados do abade.

Após a morte do Abade l'Épée, a prática continuou e inúmeros surdos foram enviados para receber cuidados e instrução junto à Sicard, que havia sido encarregado de cuidar da instrução dos surdos na cidade de Paris.

Câmara (2018) considera que a instituição do abade pode ser pensada como um exemplo de organização que possibilitava o exercício de um governo biopolítico dos surdos. A educação dos surdos, como concebida pelo abade, não deixa de estar situada no intervalo entre técnicas de governo e condução das crianças. Ou seja, a ação “redentora” promovida pelo clérigo, o coloca em uma posição simultânea de pastor e pedagogo.

O Abade é considerado, nesta abordagem, com a obrigação de ensinar os surdos a pensar de maneira cristã e adequada. Promover, nesse movimento, a redenção individual de cada um como o resultado do ato de ensinar e transmitir as verdades e os mistérios do cristianismo, 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.

No ideal da sociedade bem ajustada, todos precisavam se compreender mutuamente, e assim a palavra falada era o único meio que tornaria esse entendimento recíproco uma possibilidade efetiva. É nesse cenário que a educação dos surdos inicia sua institucionalização.

Por meio dessa prática educativa, era possível governar o corpo-surdo. O projeto de institucionalização da educação dos surdos permitiu sua integração efetivamente no dispositivo escolar: É nisto, segundo Reily (2007) que a obra de l'Épée foi inovadora e provocou uma verdadeira descontinuidade com o que ocorria até então (REILY, 2007).

1.4 Sicard e a institucionalização da Educação de Surdos na França

O primeiro diretor do Instituto de Paris, após a morte do Abade l'Épée, foi o abade Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822). Sob sua responsabilidade a escola criada por l'Épée se estruturou dentro do aparato burocrático do Estado francês durante a Revolução Francesa. Dessa maneira 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.

Segundo Kennedy (2015) Sicard nasceu na pequena vila de Le Fousseret, localizada próxima da cidade de Toulouse, na região da Occitânia. Oriundo de uma família pequeno burguesa da província francesa, portanto com pequenas possibilidades de ascensão social no contexto do Antigo Regime. Ordenar-se padre era a melhor estratégia para ascensão social e foi esse o caminho trilhado pelo jovem Sicard.

No ano de 1770, já padre, estabeleceu 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 decisiva a amizade de Sicard com o Arcebispo de Cicé, cuja sede ficava também na cidade de Bordeaux.

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. Sendo assim, quando retorna para Bordeaux, graças aos estudos feitos na capital da França, assume a direção da escola de surdos criada na cidade em fevereiro de 1786. Esta passa a ser considerada a segunda escola de surdos da França 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. Da mesma forma que o Instituto de Paris, o estabelecimento de Bordeaux foi posteriormente transformado em uma instituição estatal (CÂMARA, 2018).

O Arcebispo de Cicé convence o rei da França a conceder o título de “professor real de surdos e mudos” ao jovem padre Sicard. Com este título há uma pensão anual e as condições para a instalação da escola de surdos no prédio que era a antiga sede dos Jesuítas na região de Bordeaux, expulsos da França em 1763. Com isso, Sicard passou a ser reconhecido como um importante educador de surdos e suas obras ganharam notoriedade entre os eruditos do período. (CÂMARA, 2018)

Sicard, neste período, passou a se posicionar como um 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”² de 1789, que ele tivera a oportunidade de conhecer o “precioso método” de ensino de surdos criado pelo religioso em Paris.

Sicard considera que é possível ensinar aos surdos todo tipo de ideia, inclusive aquelas abstratas e metafísicas, por meio de sinais (*signes*). Ao considerar que, quando nascemos, a primeira forma de comunicação que usamos são gestos e sinais por meio dos quais representamos as palavras de

² SICARD, Roch-Ambroise Cucurron. *Mémoire sur l'art d'instruire les sourds et muets de naissance*. Bordeaux: Michel Racle, 1789. Disponível <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31175035153942&view=1up&seq=7>

coisas e ações físicas que nos afetam ou que desejamos realizar. Não existiria diferença entre a forma como se ensina os surdos e a forma como se ensina as crianças quando elas são muito pequenas.

Sicard (1789) alinha-se aos princípios de que, nas línguas de sinais, uma espécie de linguagem de ação seria a representação primeira das ideias e desejos humanos, por isso mais universal e menos equivocada que as línguas particulares.

A partir disso, Sicard também aderiria ao conceito de que os surdos possuem uma língua que lhes é própria e para compreendê-la, era necessário se viver com os surdos e estudar a língua que eles utilizam. Afirma:

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.” (Sicard, 1789, p.18-19).

Divergindo do Abade l'Épée, Sicard defendia que, para ensinar línguas (no caso o francês) aos surdos, não se deveria tentar aproximá-los da língua que está sendo ensinada, em uma espécie de movimento da língua para o surdo, mas realizar um ato 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”. (SICARD,1789, p. 32-33)

Mesmo considerando que os surdos possuem uma língua própria, Sicard vai ao encontro de l'Épée, na construção ideológica de que os surdos viviam como selvagens, sem conhecimento da ideia de bem ou de Deus, já que lhes faltava instrução. Para ele, a arte de instruir os surdos deveria receber as maiores atenções de modo a possibilitar a superação desse estado lamentável, o distanciamento das coisas da fé e de Deus, no qual os surdos viviam. (SICARD, 1789).

“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, 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.” (CÂMARA, 2018, p.168)

O interesse de Sicard 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. Por isso é central o posicionamento operado pelo abade Sicard, ao apresentar a figura do surdo como o inverso da figura do homem civilizado. (CÂMARA, 2018)

Dhombres e Didier (2008) afirmam que na concepção de Sicard o surdo sem instrução se encontrava no campo do homem da natureza, ou seja, em oposição ao homem civilizado, ao homem em sociedade. O surdo e mudo deve ser considerado como o homem da natureza que não teve contato com a civilização. Enquanto preso em sua condição de homem da natureza, seria um ser nulo na sociedade, um autômato vivo, uma estátua.

Para Sicard em 1799, de acordo com seu Curso de Instrução de Surdo-Mudo de Nascimento, 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.

Segundo Câmara (2018) 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 que essa suplementação se daria somente por meio da escolarização dos surdos.

Na realidade, Sicard³ afirma que seu objetivo não é garantir apenas que os surdos sejam igualados aos demais seres humanos e se tornem capazes de aprender a exercer algum tipo de ofício mecânico que seria necessário para sua sobrevivência.

Devido aos seus avanços, Sicard pleiteou a criação de novos estabelecimentos de ensino em diversas regiões da França, pedido este que foi endossado por outros professores do Instituto de Paris e também por pessoas surdas. (CÂMARA, 2018).

³ Essas ideias apresentadas por Sicard em 1799 constam em seu Curso de Instrução de Surdo-Mudo de Nascimento (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).

Porém, por conflitos políticos, o fato de Sicard ser visto como um “inimigo da Revolução”, fez com que os membros do Comitê da Salvação Nacional recebessem o pedido com grandes desconfianças⁴.

Arnaut (2011) acrescenta que o rei Luís XVI assina em 1790 a Constituição Civil do Clero, que dita aos religiosos do país a obrigação a prestar um juramento patriótico, no qual eles reconheciam a suprema autoridade do Estado francês sobre as questões religiosas do país. Obrigação esta que teria sido negada por Sicard.

Alguns funcionários da Igreja se recusaram a prestar esse juramento proposto pela Constituição Civil do Clero, 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. (CÂMARA,2018)

Além disso, ainda segundo Câmara (2018) Sicard também se aproveitou do contexto turbulento na vida política francesa para fazer denúncias de alguns desafetos, entre os quais estava o senhor 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”. (CÂMARA, 2018, p.166).

A análise das ideias de Sicard se deu de modo a entender como ele desempenhou um papel muito importante na construção de um regime de verdade e saberes sobre a surdez a partir de uma lógica francamente biopolítica.

⁴ Segundo relata Troisième nas Atas do Comitê de Instrução Pública da Convenção Nacional de 1797, p.338 (*Procès-verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale*)

A sua reflexão sobre a natureza da linguagem e o modo de ensinar os surdos a se comunicar se tornou algo 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”. (CÂMARA, 2018, p. 167)

Em suas obras, o padre Sicard sempre enfatizou os limites do método criado pelo Abade l'Épée. Considerava-se capacitado para aperfeiçoá-lo e torná-lo mais eficaz. (CAMARGO, 2012)

A crítica que Sicard fez ao método de l'Épée eram, em um aspecto, muito duras, quando afirmava que o Abade l'Épée criava apenas autômatos que só sabiam repetir aquilo que lhes era ditado e que não seriam capazes de efetivamente manejar os signos presentes no sistema de representação, o 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. (DHOMBRES; DIDIER, 2008)

O problema, para Sicard, é que a sintaxe da língua dos surdos era incompleta ou pouco 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 (no caso o francês). 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. (CÂMARA, 2018)

O fato de que os surdos recém chegados ao Instituto de Paris tinham a capacidade de se comunicar com os outros surdos que frequentavam o local por meio de sinais, fez com que Sicard reconhecesse que os surdos apresentavam capacidades comunicativas e, por isso, não seriam pessoas desprovidas de inteligência, mesmo que os considerasse incivilizados antes de serem educados.

Dhombres e Didier (2008) afirmam que Sicard considerava a possibilidade de que para além 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.

O 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 regradar 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). (CÂMARA, 2018)

Câmara (2018) afirma ainda que é por essa razão que, mais do que uma ruptura entre oralistas e gestualistas, o que está em análise a partir disso é uma determinação biopolítica por excelência, que marca 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.

É nesta lógica de saber que se organiza o processo de institucionalização das escolas de surdos nas décadas seguintes e que marca assim, profundamente, a forma como se pensam as práticas de escolarização dos surdos na França a partir de então.

1.5 As relações entre medicina e educação de surdos por Itard (1774-1838)

Itard nasceu em 24 de abril de 1774 na cidade de Oraison, na região francesa da Provença. Realizou 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, passando a ter contato com a medicina nessa referida ocasião.

De acordo com Chalot (1982) apud Cordeiro (2006), o jovem Itard nunca havia estado antes em um hospital, assim o fez e passou a praticar medicina para evitar o recrutamento.

No final do século XVIII, um fato se transformou em um evento importante para a história da educação das pessoas surdas: a descoberta do garoto selvagem de Aveyron (“L’enfant sauvage de l’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. Em 1800 o garoto foi “caçado” e “retirado da floresta”, sendo levado para um orfanato.

Os primeiros observadores do menino confirmaram que o garoto vivera grande parte de sua vida isolado, possivelmente sem nenhum contato com outros seres humanos e que por isto deveria ser categorizado como uma “criança selvagem,” despertando grande interesse da comunidade científica do período.

Assim que a notícia de sua descoberta chegou em Paris diversos eruditos e médicos solicitaram que o menino fosse transferido para a capital, de modo que pudesse ser analisado e estudado por uma comissão de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento (LANE, 1978).

A semelhança física com os demais humanos, e ao mesmo tempo, categorizado como quase humano, trazia o debate do “espírito” ou da “alma”, para o centro da questão humana, principalmente se houvesse a possibilidade de restaurar o que foi perdido.

O garoto de Aveyron despertou grande interesse no final do século XVIII, já que ele foi visto, por muitos, como possibilidade para a 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.

Segundo Bonnaterre (1799) apud Câmara (2018), a grande diferença entre o “selvagem” e os “civilizados” é que aquele se mostra “desprovido do dom da fala”. 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).

O naturalista Joseph Bonnaterre retoma a lógica oralista que reitera a produção de uma zona de exceção da humanidade e enquadrrou o garoto no interior desse espaço. Ou seja, o caráter humano desta criança só seria

garantido pela aquisição da fala, entendendo assim a lógica que fez com que o ensino da articulação da voz ganhasse tanta importância no processo de escolarização dos surdos.

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.”

A hipótese de “imbecilismo” o colocava fora do campo de ação da educação, pois ele não seria um indivíduo “normal”. Razões fortuitas provocaram o desenvolvimento de “anormalidade”. Nesse caso, seria impossível que ele interiorizasse os comportamentos necessários para se viver em sociedade. (BONNATERRE, 1799)

Dois médicos que avaliaram o “menino selvagem”, Philippe Pinel e Itard, caso sua condição “selvagem” fosse estabelecida por não ter se desenvolvido devido à falta de contato com outros indivíduos, se poderia pensar em uma forma de educação que tentasse amenizar esse atraso no desenvolvimento e promovesse a socialização.

Pinel foi 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.

Câmara (2018) afirma que Pinel entendia que o “selvagem de Aveyron” tinha diversos atributos e 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 viver em 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 conviveu nos hospícios franceses. A falta de avanços evidentes no desenvolvimento do garoto seria uma maneira de comprovar essa proximidade entre o garoto e as “crianças idiotas”.

Para Câmara (2018) 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”, e o modelo de trabalho para curá-la seria a imposição do esquema de educação, sem reavaliação de métodos ou técnicas.

Sendo assim, 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. (CÂMARA, 2018)

Lane (1978) acrescenta que 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” (LANE, 1978, p.186).

Ainda segundo Câmara (2018) isso vai se constituir em um dos elementos centrais para a organização do que se denominou 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 da mesma maneira que os “outros normais”, mas que apresentavam condições fisiológicas e intelectuais que o manteriam em uma condição de atraso.

Em 1800, após uma emergência médica no instituto, Itard foi chamado por Sicard, para prestar socorros a um surdo que precisava de cuidados médicos. Isso marcou o início de uma amizade entre o jovem médico e o diretor da instituição, o abade Sicard. Tal relação acaba possibilitando a instalação definitiva de Itard como médico oficial do Instituto em 31 de dezembro de 1800 (CÂMARA, 2018).

Cordeiro (2006) afirma que após essa ocorrência, Sicard considerou necessário ter um médico no Instituto. Itard foi nomeado em dezembro de 1800 para o posto de médico do *Institut des Sourds-Muets* (Instituto de Surdo-Mudos), recentemente criado, do qual ele se tornou o primeiro titular.

Alguns meses antes da nomeação de Itard para o *Institut des Sourds-Muets*, chegou a Paris a criança conhecida como o “sauvage d’Aveyron”. Sicard, que em Paris era o responsável pelo Instituto, lança um desafio para Itard: o de educar o “sauvage de l’Aveyron”. Isto ocorre em uma época de intensa transformação cultural, de valores e do próprio conhecimento científico sobre o homem. Tal tarefa tomava dimensões que transcendiam a uma pesquisa ou a uma simples intervenção educativa. (CORDEIRO, 2006)

Itard, após examinar o “garoto selvagem”, não o concebe como um indivíduo que seria categorizado como um “alienado mental”. Defende que o

menino se encontrava em um estágio atrasado de desenvolvimento e que assim sendo seria necessário educá-lo de modo a superar esse atraso (CÂMARA, 2018).

No Instituto, Itard se envolveu rapidamente com seu trabalho. Vivia entre as crianças surdas, observando-as e estudando os métodos utilizados tanto para seus cuidados como para sua educação: “Ele preocupava-se, particularmente, com o isolamento das crianças, pois parecia para Itard que as crianças surdas estavam exiladas dentro de seu próprio país” (CHALAT, 1982 apud CORDEIRO, 2006).

Ainda segundo Cordeiro (2006) a chegada do garoto encontrado nas floretas de Lacaune despertou curiosidade, polêmicas, enfrentamentos e especulações. Muitos, mesmo mediante dados insuficientes, expressaram sua opinião a respeito da impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do menino. Depois que os filósofos naturalistas cessaram de querer ver o “garoto selvagem”, e como por outro lado este não manifestasse nenhum sinal de progresso que pudesse prognosticar um êxito seguro, o abade Sicard acabou posicionando-se em favor da opinião daqueles que viam o comportamento do menino como sintoma de “idiotismo”.

Lane (1986) cita o filósofo Dégerando (1801) que certamente fez alusão à Sicard quando afirmou:

Alguns homens esclarecidos enfim partilham também deste erro e o autorizam por sua opinião. Uns, tendo em vão experimentado sobre ele seus métodos de instrução, supuseram que ele fosse incapaz de ser instruído, em vez de suspeitar da insuficiência de seus métodos, eles mesmos justificados por outro sucesso, em circunstâncias diferentes.

Galvão e Dantas (2001) colocam em evidência as contraposições entre as visões de Pinel e Itard. O médico Pinel via no menino selvagem uma debilidade orgânica, o que tornava, sob esse ângulo, inviável qualquer ação educacional ou de socialização do garoto; Já o médico Itard, por outro lado, mais próximo da epistemologia empirista do filósofo Condillac, entendia que o processo de socialização tinha um lugar privilegiado nesse caso.

Ao contrário de Philippe Pinel, que não nutria esperança em educar o menino selvagem, atribuindo às razões de seu abandono o fato de ser *idiota*, Itard assumiu o desafio de educá-lo (ROCHA, 2009).

O médico Pinel também teve a oportunidade de avaliar o garoto vindo do Aveyron, concluindo que ele era acometido de idiotismo. O médico Itard acreditava na educabilidade do menino e, ao contrário do que se pode deduzir dos documentos da época, parece que não havia uma real oposição entre Itard e Pinel, que fosse além da possibilidade da educação de Victor. Não eram, portanto, nem dois desconhecidos, nem dois inimigos que se encontravam, polemizavam sim em torno da questão da possibilidade de educar o jovem trazido do Aveyron (CORDEIRO, 2006).

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 de isolamento 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.

Itard desenvolve um esboço de trabalho pedagógico com o “menino selvagem de Aveyron”. Entendeu que a base teórica de seu diagnóstico e prognóstico estava baseada na constatação de que o problema central do menino não era de idiotismo físico ou moral, mas do resultado de um longo isolamento social que impossibilitou seu desenvolvimento linguístico e, portanto, da orientação das capacidades de sua mente para o pensamento.

A partir disso Itard desenvolvesse o método pedagógico com exercícios e estímulos que possibilitassem o desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas do garoto, permitindo sua reintegração à sociedade. Método este chamado por Lane (1978) de “tratamento médico-pedagógico”.

Lajonquière (2001) afirma que 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.

O médico Itard dividiu seu método de trabalho com o “menino selvagem” 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. Ensinar-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.

Nessa lógica de um trabalho mais humanizado, 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. (CÂMARA, 2018)

Ainda segundo o referido autor citado anteriormente, o simples ato de nomear pode ser entendido como a primeira expressão das relações de poder, de Itard sobre Victor, que foram colocadas em funcionamento visando a constituição de um projeto de subjetivação segundo uma lógica disciplinar e normalizada.

Em sua propriedade, Itard deixa o menino Victor aos cuidados diretos da senhora Madame Guérin, uma cuidadora, a quem aceitou “essa tarefa sofrível com toda a paciência de uma mãe e a inteligência de uma professora esclarecida”. (ITARD, 1894, p.13).

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”. (ITARD, 1894, p.17).

Quando Itard em seu relatório “*Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron*” (Relatórios e memórias sobre a natureza selvagem de Aveyron) de 1894 apresenta a 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. (CÂMARA, 2018)

Para além das dificuldades de comunicação causadas pelo escasso desenvolvimento da atenção sonora necessária para a compreensão da fala, o médico Itard também acreditava que as dificuldades para compreensão da fala se transformavam em um grave impedimento para o desenvolvimento da articulação fisiológica do garoto. Na medida em que ele não ouvia o som articulado, ele não utilizava plenamente seu sistema fonador e por isso os órgãos

da fala não se desenvolviam normalmente e o garoto permanecia preso em uma situação de mutismo. Itard propõe então um rigoroso sistema disciplinar de exercícios de imitação e repetição para que o garoto se tornasse capaz de ouvir e falar.

Em 1806, Itard elabora um segundo relatório descrevendo suas experiências com o “menino selvagem”. O documento desperta grande interesse no governo francês, o qual ordena 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. 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” (CÂMARA, 2018)

O dito fracasso de Itard ao ensinar o menino selvagem a articular a fala, não foi atribuído diretamente a problemas em seu método, mas na amplitude dos danos causados pelo distanciamento que o garoto enfrentou da vida civilizada, ou seja, o grande período de tempo em que o menino passou sem convívio humano.

A relação de Itard e Victor pode ser analisada posteriormente por outros autores, que de acordo com Galvão e Dantas (2001), acrescentam que o fracasso da intervenção de Itard ocorreu devido a uma divisão entre a figura do cientista e do educador, e argumentam que o estudioso francês haveria se equivocado nessas duas funções.

Assim sendo, como cientista, Itard teria colocado o garoto em uma posição de objeto de estudo e, portanto, isentado de subjetividade a sua relação com Victor, o que, por sua vez, o teria levado à sua falha primordial no papel de educador.

Dessa forma Itard retoma posteriormente suas experiências com outras 6 (seis) crianças surdas, sendo que estas não eram selvagens, podendo assim aplicar seu método médico-pedagógico.

Segundo Lane (1986) e de acordo com Cordeiro (2006), no período de 1805 a 1808 Itard dedicou-se à educação desses seis jovens, criando em grande parte sozinho seu método de educação oral para crianças atingidas pela deficiência auditiva. A partir dessa experiência, ele escreveu dois trabalhos: *Mémoire sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets* e *Mémoire sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets*. Em 1802, Itard teve a ideia de que as deficiências da audição podiam ser melhoradas por uma educação apropriada, que ele denominou de “educação fisiológica do ouvido”.

De fato, depois de três anos junto a essas crianças, Itard afirmou ter tido muito sucesso com três delas, que voltaram para sua família, falando e compreendendo a fala. Itard então reconheceu que muitas de suas ideias e mesmo sua persistência nesse empreendimento foram derivadas de sua experiência com Victor (CORDEIRO, 2006).

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 para ele:

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. (CÂMARA, 2018, p. 152).

Segundo Câmara (2018) Itard em seu *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition* (Tratado sobre doenças do ouvido e audição) de 1842 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”.

Para Itard, de acordo com Câmara (2018), a ausência de linguagem se manifestava não apenas como nociva no desenvolvimento intelectual dos surdos, mas também no campo moral, criando um indivíduo incapaz de agir de acordo com as regras da civilidade.

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. Apresentou como exemplo os surdos que estudavam no Instituto de Paris e tinham a possibilidade de se comunicar entre si, por meio de sinais, demonstrando a plena capacidade dos surdos em aperfeiçoar suas potencialidades intelectuais.

Esse tipo de comunicação entre os surdos não era totalmente eficaz, pois, para Itard (1842, p. 326-327) “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.”

O processo de educação dos surdos para Itard envolvia então uma tripla operação: sensibilização da audição, desenvolvimento da respiração e treinamento da articulação. A partir dessa sistematização a instrução oral deixava de ser vista como uma experiência teórica e se tornava uma possibilidade real. Os saberes oralistas passam então a ter um valor de verdade capaz de orientar a ação educacional dos indivíduos surdos.

Nesse movimento que se inicia desde a análise biológica e orgânica do “garoto selvagem” e se desdobra até os experimentos pedagógicos e corretivos do corpo-surdo, nasce uma 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 previamente estabelecida (o sujeito normal e ouvinte). (CÂMARA, 2018, p. 160).

Para Câmara, 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 (CÂMARA, 2018).

Antes de Itard, a educação dos surdos enfatizava em primeiro lugar o desenvolvimento de um meio de comunicação pelo uso de sinais. Entretanto, Itard introduziu nesse processo, os seus conhecimentos, combinando a medicina e a anatomia da audição humana, acrescentando suas observações práticas e técnicas. (CHALAT, 1982)

Segundo o autor anteriormente mencionado, Itard trabalhou com seus alunos surdos em ambiente controlado, determinando os níveis residuais de audição e elevando a habilidade auditiva por meio de “treinamento psicológico do ouvido”, estabelecendo, assim, um programa de treinamento de

discriminação auditiva. Desta forma, foi capaz de introduzir som no ambiente anteriormente silencioso dos surdos.

Em sua opinião, Itard, afirma que a educação e medicina deveriam andar juntas, mas numa condição: a medicina deveria esclarecer com suas “luzes” a educação. Essa medicina moderna, com os conhecimentos fisiológicos que tinha adquirido, poderia e deveria auxiliar no desenvolvimento do ensino, já que era ela, a ciência, “que, de todas as ciências naturais pode cooperar com mais força para o aperfeiçoamento da espécie humana, apreciando as anomalias orgânicas e intelectuais de cada indivíduo e determinando assim o que a educação pode fazer por ele e o que a sociedade pode esperar dele.” (ITARD,1801,2000)

Ainda segundo Cordeiro (2006) Itard proporcionou vários elementos que mais tarde tornaram-se objetos de estudo da Psicologia, numa perspectiva própria da época, isto é, a abordagem de fenômenos psicológicos no interior de outras áreas de conhecimento, no caso, a Medicina. Valorizava sobremaneira a observação, mas uma observação sistemática, cuidadosa, que revertesse em benefícios para o sujeito observado.

Dessa forma, para entender como se desenvolveram as propostas educacionais de pessoas surdas entre os séculos XVIII e XIX na França e em parte da Europa é fundamental ter em vista o 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 (método oralista), seja por meio de línguas de sinais (CORDEIRO, 2006).

Historicamente, a escolarização do surdo esteve estreitamente vinculada à tradição educacional estabelecida desde a época da Igreja monástica, tanto pela questão dos sinais criados para a comunicação silenciosa como pelo ministério da Igreja católica dirigida aos surdos da congregação. (REILY, 2007)

Assim, conhecer os documentos antigos, como os sinais monásticos e os registros de educadores religiosos pioneiros do século XVIII, que descreveram os eixos curriculares, a metodologia de ensino e a introdução de preceitos religiosos no processo educacional dos surdos, ajudam a compreender por que

os educadores católicos participaram do movimento de legitimação da língua de sinais na prática pedagógica, enquanto outros educadores de surdos na Europa daquele período investiram fervorosamente no método oralista. (REILY, 2007)

Dispõe-se da importância da intervenção educativa para o desenvolvimento humano. Sem dispor em seu aparato biológico de condições para o pleno desenvolvimento, o homem tem necessidade da interação intencional de outro homem para desenvolver toda sua potencialidade humana. Sozinho, mesmo em contato com o meio material, seu desenvolvimento seria mínimo. A intervenção educativa deve ser deliberada, principalmente em se tratando de um processo pedagógico específico, ou seja, ideias atuais dentro da psicologia e da pedagogia, já estavam presentes nos textos de Itard (CORDEIRO, 2006).

Os fios teóricos que suportam a conduta de Itard com Victor tecem por meio das divergências e semelhanças de conceitos com seus contemporâneos, tais como Pinel e Sicard, a trama “de um campo inaugurado por Itard, chamado de médico-pedagógico ou, para usar um termo mais corrente, de Educação Especial” (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 58).

Desta maneira, este capítulo apresentou brevemente as bases das origens e tradições francesas no que tange à organização urbana, social e consequentemente educacional.

Na Idade Média houve a constituição de um novo ideal educacional baseado nas questões de fé e moral. O cristianismo se desenvolve, e suas práticas educacionais alteram as tradições greco-romanas, adotando a partir de então uma base religiosa bíblico-cristã.

Posteriormente, as ideias iluministas tiveram na França expoentes intelectuais. Em Paris se encontravam espaços para discussões sobre os princípios do Iluminismo e questionamentos da organização social vigente.

O Iluminismo possibilita assim uma postura emancipatória pela qual o conhecimento formaria uma consciência livre, do homem ser capaz de pensar por si mesmo.

A partir dos cenários advindos do Iluminismo e do período histórico da Revolução Francesa, verifica-se que o avanço científico e técnico produziram, nos indivíduos do período moderno, um apreço sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento.

As propostas para a escolarização ganharam relevância política também durante a formação dos Estados Liberais na virada do século XVIII para o XIX, segundo Câmara (2018).

Para discorrer sobre a escolarização das pessoas surdas e os deficientes nesse contexto, torna-se necessário apresentar as ideias e as 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 de surdos.

Este capítulo então corrobora na compreensão histórica da educação, em especial de surdos, no decorrer do desenvolvimento da França, a partir da organização e inauguração do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, com suas técnicas, métodos e estruturas, que colaboraram para seu fortalecimento a nível nacional e internacional.

Com base nisto, verifica-se que França tinha pretensões de difundir as instituições para surdos pelo mundo, e pode, inclusive, ter oferecido auxílio para o governo imperial criar uma instituição similar no Brasil, fatos estes discutidos no capítulo a seguir.

2 O ABRASILEIRAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS SEGUNDO E. HUET E TOBIAS LEITE

O novo cenário na Europa, especialmente na França, denota marcas de um desenvolvimento e reorganização social. A Revolução Francesa e suas consequências imediatas demonstram o potencial de progresso no país.

O campo da educação sofre alterações das ideologias religiosas do Catolicismo e passam a aderir os ideais positivistas. Na educação de surdos, vê-se a organização e estruturação do Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

A partir dessa realidade, a França estava fazendo um trabalho de divulgação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos que provavelmente se estendia a outros países do continente e fora dele. É nesse sentido que a França tinha pretensões de instituir uma escola de surdos no Brasil, ofertando auxílio para tal empreitada.

A carta do ex-aluno do Instituto dos Jovens Surdos de Paris, E. Huet, apresentada ao Imperador Pedro II, é um documento histórico que confirma esse interesse francês de auxiliar o Brasil no que diz respeito à Instrução Pública, uma vez que a França já havia conseguido organizar-se em torno disto.

A organização do Instituto Imperial de Surdos-Mudos avança e nesse progresso, após a saída de Huet da direção, surge a figura do médico Tobias Leite que assume a vaga de diretor. Nessa nova direção, apresenta-se a preocupação do diretor com o quantitativo de surdos no país, buscando identifica-los através de um censo em 1872. Além disto, a figura do médico aponta para uma aderência às políticas higienistas da época, que visavam a organização do espaço urbano da nova sede do Império.

A educação de surdos no Instituto também é afetada por uma organização higienista, tanto nas rotinas cotidianas quanto nos modelos pedagógicos aplicados por Tobias e Menezes Vieira.

Ressalta-se o marco histórico que perpassou a educação de surdos nos diversos países sobre a escolha do melhor método utilizar para comunicação de surdos. Tal marco histórico ficou conhecido como o Congresso de Milão de 1880 que regulamentou a proibição da utilização de comunicação gestual em detrimento de uma comunicação oral.

Neste capítulo é possível verificar o processo de abasileiramento da educação de surdos, ou seja, a forma dessa educação adequar-se aos modos e costumes brasileiros, desde o século XIX ao início do século XX.

2.1 Breve Cenário da Educação no Segundo Reinado (1822-1889)

No Brasil imperial o governo monárquico desenvolveu políticas e práticas educacionais restritas direcionadas a parte da elite nacional. Não criou um sistema de educação universal e com amplitude e que abrangesse graus distintos e modalidades diversas. Real, em 1808, visavam a instrução secundária e o ensino superior. O governo imperial não concedeu a importância necessária à instrução primária das classes baixas e médias da sociedade (PILETTI, 1997).

A educação no Brasil Imperial e nas primeiras décadas iniciais da República (1889 – 1930), era uma experiência aristocrática e elitista, um ornamento, muito mais um elemento de distinção social do que uma instituição voltada para fins práticos e utilitários (MORAIS, 2017) ou para a afirmação de nação.

Na Assembleia Constituinte de 1823 se determinou a criação de uma legislação particular que organizasse os estudos públicos, mas pouco se fez para que, na prática, fosse efetivado. Os letrados existentes no país se reduziam a uma pequena elite intelectual, cuja cultura científica e literária foi assimilada na Europa. A maioria da população que vivia nos campos e nas cidades estava privada da instrução (QUINTANILHA, 2006).

No segundo governo imperial o Ato Adicional de 1834 determinou que o governo central teria a responsabilidade sobre o ensino superior em todo o território nacional, e dos cursos primários e secundários na Corte (Rio de Janeiro). Caberia as Províncias a responsabilidade de criar, manter e gerenciar os estabelecimentos de níveis primário e secundário em seus territórios (MORAIS, 2017).

Esse ato gerou graves consequências para o sistema educacional no País. Impossibilitou e, nem estimulou, o planejamento unificado e disseminou-se em múltiplas metodologias relacionadas às práticas educativas. Muitas escolas foram criadas, sem terem sido efetivadas, por meio de decretos e leis. Pouco investimento na educação, as províncias tinham poucos recursos diante da

excessiva centralização econômica do governo imperial e os resultados não foram alcançados (QUINTANILHA, 2006).

O poder central, que pouco fazia no campo da educação primária, agora se “servia” das determinações do ato adicional como escudo ético e legal para justificar a sua omissão, e transferir para outras instâncias essa responsabilidade (MORAIS, 2017).

Quintanilha (2006) acrescenta que os problemas enfrentados pela educação pública não eram causados somente pela falta de uniformidade nacional. Os imperativos de infraestrutura para que o processo educacional ocorresse com resultados promissores não existiam: falta de habilitação específica para os candidatos ao cargo de professor; baixa remuneração; inexistência de edifícios adequados para o funcionamento das escolas; desinteresse dos pais pela educação dos filhos; ausência de fiscalização e insumos insuficientes agravavam o processo educacional brasileiro

Em todo o Império, existiam apenas duas escolas normais para formação qualificada do magistério: uma em Niterói, fundada em 1835 e outra na cidade de Salvador em 1836. Somente em 1847, foi criada uma terceira na Província de São Paulo (NISKIER, 1996).

As províncias informavam ao governo central dessas graves dificuldades para o estabelecimento de práticas educacionais com resultado e eficácia. Os relatórios provenientes dos presidentes das províncias de Niterói, Salvador e São Paulo ao ministro do Império, a partir do 1840, afirmavam ser necessário estabelecer a obrigatoriedade da Instrução, bem como soluções que poderiam ser colocadas em prática (QUINTANILHA, 2006). A análise feita pelo governo imperial associava o baixo progresso da instrução elementar à “liberdade” dos pais e das pessoas responsáveis pela educação das crianças. As famílias, segundo esses relatórios, somente encaminhavam à escola em um juízo particular de conveniência que determinava presença intermitente e como consequência, desorganização da economia escolar e problemas de aprendizagem. (ALMEIDA, 2000).

A difícil situação pela qual passava a Instrução Pública proporcionava benefícios para as escolas particulares, que fundavam Colégios e Liceus em várias províncias do país. A concentração das escolas secundárias nas mãos de particulares resultou na acentuação da educação classista, uma vez que o seu

acesso ficava restrito aos filhos das famílias abastadas. Durante o reinado de Dom Pedro II, as modificações sofridas por esses Colégios (confessionais) e Liceus foram no sentido de se transformarem em cursos preparatórios, acelerando, desse modo, o preparo dos filhos da classe dominante e os colocando em posição de destaque (ROMANELLI, 1987)

O sistema estava desestruturado pela base; havia necessidade de organizar e reestabelecer a ordem já que esta fora afetada pelas diversas medidas tomadas em várias épocas, impulsionadas pelo momento, no entanto, sem nenhum elo entre elas ou sequer algum estudo anterior (QUINTANILHA, 2006).

Segundo Morais (2017) o segundo Reinado, notadamente a partir de 1850, coincidindo com um período de modernização da economia, com a expansão do comércio e da vida urbana, com a entrada de milhares de imigrantes europeus, e com a lenta transição do trabalho escravo para o trabalho livre, assistiu a um número cada vez maior de debates e discussões entre intelectuais e políticos em torno da instrução primária.

Apesar das pouquíssimas escolas elementares existentes no país, o desenvolvimento econômico do império, representado pela expansão do comércio e das atividades artesanais e manufatureiras, e pelo crescimento de algumas cidades, notadamente no Segundo Reinado (1840 – 1889), mesmo que de forma lenta, passava a exigir pessoas que dominassem as primeiras letras e as operações de aritmética.

Afirma Neves e Machado (1999, p.307):

As cidades cresceram junto com as primeiras indústrias. Na década de 1850, foram fundadas 62 empresas industriais, a maioria de tecidos, das quais 50 estavam localizadas na província do Rio de Janeiro, 14 bancos, vinte companhias de navegação a vapor, 23 companhias de seguros, oito estradas de ferro, oito empresas de mineração, três de transporte urbano e duas de gás. As fábricas produziam principalmente chapéus, sabão, tecidos de algodão e cerveja, mercadorias até então importadas.

No que diz respeito à Educação, argumentava-se quanto à necessidade de substituir os espaços precários e improvisados por um prédio com características próprias e voltado para o desenvolvimento do ensino, pois esse seria um passo fundamental para a melhoria da instrução. (MORAIS, 2017).

Esses debates e discussões acerca da necessidade de melhorias e reformas no campo da educação estão relacionados também à forte influência cultural que a Europa exercia sobre o Brasil. Em países do “velho mundo”, principalmente naqueles em que a Revolução Industrial e a urbanização eram mais crescentes, o Estado passou a ter uma ingerência cada vez maior na escolarização das classes subalternas, uma vez que a nova sociedade erigida a partir das tecnologias e formas de produção inovadoras exigia uma mão de obra com um mínimo de escolarização (MORAIS, 2017).

D. Pedro II, que durante toda a sua vida foi considerado “um estudioso”, não estava à margem dos problemas educacionais. Dessa forma, ao se inteirar de todos os acontecimentos no “velho mundo”, foi influenciado pelas mudanças no plano educacional que corriam na Europa de 1848 a 1850 (QUINTANILHA, 2006).

Segundo Almeida (2000) a atenção era voltada para a França, pois este país ocupava o primeiro lugar entre as nações que já haviam organizado a instrução pública.

Morais (2017) conclui ao afirmar que o século XIX assistiu a um discurso cada vez mais incisivo de que a escola seria um instrumento fundamental para retirar a população da ignorância e do atraso, e guiá-la no caminho do progresso e dos modos civilizados. Ao transmitir e inculcar valores éticos e de moralidade a um número cada vez maior de estudantes, a escola cumpriria o papel importantíssimo de inculcar nas massas proletárias o sentimento cívico e patriótico, de formar homens dedicados ao trabalho, de promover o desenvolvimento das forças econômicas, e de manter a ordem pública dentro dos princípios burgueses.

As atenções se voltavam para o ensino secundário, uma vez que esta era uma situação imposta pela aristocracia que, destituída do poder, queria, por meio da educação, manter o prestígio, ocupando o primeiro lugar na hierarquia social (GILES, 1987).

É nesse cenário que a educação dos surdos, tal como já ocorria na França, com objetivo de retirar os surdos da ignorância e do atraso do conhecimento, inicia então sua institucionalização no contexto do Brasil-Império a partir da presença de E. Huet que chega ao Brasil por volta dos anos de 1850.

2.2 A influência francesa na educação de surdos no Brasil: E. Huet

Rocha (2009) afirma que em relação Huet há dados biográficos imprecisos. Alguns dados se reportam ao ano de 1840, quando este era monitor da terceira classe do Instituto dos Surdos-Mudos de Paris, pois nesse ano, “organizou-se duas listas com a finalidade de levantar recursos financeiros para construir um monumento em homenagem ao abade L’Epée na igreja de Saint Roch em Paris. Nessa lista relativa aos alunos do Instituto de Paris, organizada somente pelo primeiro nome, há dois alunos de nome Edouard, na qual um deles doou a quantia de oito francos e o outro doou hum franco, é possível assim que um dos dois seja o Huet.” (p. 37)

“Em algumas descrições bibliográficas aparece ainda Ernest e em outras Edouard, como sendo o seu primeiro nome. Verifica-se que sua assinatura em documentos não contribui para resolver a questão, na medida em que sempre assinava E. Huet” (Rocha, 2009, p.37), bem como consta no final de sua Carta ao Imperador.

Estimado e Sofiato (2019) corroboram que o mistério envolvendo a figura de Huet se coloca para esta investigação, bem como para toda a historiografia que tem se dedicado ao tema, como um empecilho para a compreensão dos motivos que teriam levado à fundação do Instituto dos Surdos-Mudos. Supostamente para Estimado e Sofiato (2019), Huet teria sido um surdo francês que, tendo estudado e lecionado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e dirigido o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, almejava criar um instituto similar no Brasil para beneficiar os surdos que aqui viviam.

Estimado e Sofiato (2019) consideram que a partir de uma carta encontrada nos arquivos históricos do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, há uma nova hipótese sobre a criação do instituto brasileiro, o Instituto de Surdos-Mudos. Tal carta partiu do Consulado Geral da França no Brasil e do Ministério dos Casos Estrangeiros ao *Ministre des Affaires Étrangères à Paris*, do ano de 1826. Nesta carta, o Consul Geral da França no Brasil comunicou ao Ministro dos Casos Estrangeiros de Paris que o Imperador do Brasil, “apreciando tudo o que possa esclarecer sobre os estabelecimentos úteis a serem criados em seu Império, recebeu com muito interesse a comunicação direta que eu lhe fiz do

programa relativo ao estabelecimento de surdos e mudos (...)"'. Continuava dizendo que:

O Brasil, sendo um país novo onde tudo está ainda por se formar, não tem nenhum estabelecimento que tenha relação a este criado pelo abade de L'Épée e que dá tanta honra à França. Eu não sei mesmo de nenhum indivíduo que já tenha feito observações ou recolhido fatos dessa natureza que mereçam a atenção destes que se dedicam na França para o alívio dos surdos e mudos (GESTAS,1826 apud ESTIMADO; SOFIATO, 2019).

A correspondência enviada da França ao Brasil, a qual esta carta responde, demandava de autoridades se existia no Brasil algum estabelecimento de ensino destinados aos surdos, comunicando sobre a existência do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Conclui-se, desse modo, que o Ministério dos Estrangeiros francês estaria fazendo um trabalho de divulgação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos que provavelmente se estendia a outros países que não somente o Brasil (ESTIMADO; SOFIATO, 2019).

Ainda de acordo com as autoras anteriores, estas supõem que a França tinha pretensões de difundir as instituições para surdos pelo mundo, e pode, inclusive, ter oferecido auxílio para o governo imperial criar uma instituição similar no Brasil, pois a França configurava-se como uma das nações que já havia organizado seu sistema de Instrução Pública, sendo este um instrumento fundamental para retirar a população da ignorância e do atraso, e guiá-la no caminho do progresso e dos modos civilizados.

Alguns dos estudiosos que se dedicaram a escrever sobre a história do Imperial Instituto de Surdos-Mudos afirmam que Huet teria sido recomendado pelo Ministro de Instrução Pública da França, com apoio do embaixador francês no Brasil (LEMOS, 1981).

Estimado e Sofiato (2019) corroboram com a ideia de que não se encontram documentação que comprove essa intermediação oficial da vinda de Huet, mas acredita-se que seja sim uma possibilidade visto o interesse francês expresso nesta correspondência entre autoridades. Neste sentido, é necessário prosseguir em torno da busca por esta documentação para que possam-se discutir com maior profundidade às motivações que teriam trazido Huet ao Brasil, pois essas ligações entre Paris e Rio de Janeiro poderiam terem perpassado, mais do que relações oficiais e burocráticas entre Ministérios, mas também o nível de interesse dos instituidores que estiveram à frente dos estabelecimentos

Trata-se de uma difícil tarefa, pois ainda não se encontram facilmente rastros de sua vida anterior à sua chegada ao Brasil, e uma vez que não foram encontradas ainda fontes sobre ele no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Além disso, como citado anteriormente, o mistério em torno de seu nome é um empecilho na busca por informações sobre ele. (ESTIMADO E SOFIATO, 2019)

A fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, primeira denominação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ocorreu em virtude da vinda ao Brasil, entre os anos de 1850 e 1855, de E. Huet (1822-1882), primeiro gestor e professor de surdos no Brasil. Esse francês era ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris e, chegando ao Rio de Janeiro, apresentou-se ao imperador D. Pedro II com uma carta de recomendação do ministro da Instrução Pública da França, com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil (BENTES; HAYASHI, 2016).

Segundo Rocha (2009) destaca-se que era comum que surdos formados pelos Institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Com essa finalidade, por exemplo, em 1815, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e, ao concluí-los, convidou o ex-aluno dessa instituição, Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. A proposta de E. Huet feita ao Imperador do Brasil correspondia à esta tendência.

De posse dessa carta, coube ao Marquês de Abrantes apresentar Huet ao imperador D. Pedro II, em junho de 1855. Nesse encontro é entregue ao Imperador uma comunicação cujo conteúdo diz sobre a intenção de E. Huet fundar uma escola para surdos no Brasil e informa da sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges (ROCHA, 2009).

E. Huet (1855) apresenta-se ao Imperador com a seguinte carta

Vossa Majestade,

Tenho o prazer em escrever, para seu conhecimento, meu parecer e objetivo em criar uma escola de surdos. Minhas intenções

estarão em conformidade com seu Governo. Se preciso, aceito sugestões e correções nesta proposta.

Penso que sem o apoio do Império, é impossível criar a escola, pois, a maioria das famílias de surdos são pobres e não podem pagar. Então o Governo pode ajudar de duas formas: criando uma escola particular ou pública.

Se for particular, precisa oferecer bolsas para garantir a continuação dos estudos. O administrador particular tem total responsabilidade. Se a administração for pública, com seu apoio, as despesas são de responsabilidade do Governo e a escola terá um diretor geral e de estudos.

O diretor será tratado como os funcionários e os professores. Então, qual dos modelos de escola mais lhe agrada?

Já dirigi o Instituto de Surdos de Bourges dos dois modos e posso me adaptar à sua escolha.

Na minha opinião, a escola privada, com ajuda pública, é a melhor escolha, porque os diretores trabalham livres de burocracias administrativas.

As escolas particulares recebem verbas e possuem recursos próprios, podendo comparar-se com escolas públicas. Assim, conseguem ensinar o mesmo número de alunos.

Nas escolas públicas, as verbas são gastas mais com o administrativo do que com o ensino. Seja qual for o modelo de escola escolhido, o modo de admissão, regulamentos, horário e disciplinas serão iguais:

1º) A verba ou bolsa de estudos será de nove milhões de réis.

A escola fornece o uniforme, que será parecido com o de outras escolas.

O uniforme e os bens de uso pessoal são por conta dos pais que podem pagar. Se os pais não puderem pagar, a associação beneficente ajudará.

2º) As crianças serão aceitas se trazidas pela família, autoridades, padres ou pessoas de boa vontade.

Será pedida ao Governo uma bolsa ou ajuda de custos para ela.

3º) A ajuda será destinada à surdos entre 7 e 16 anos e com certificado de vacinação, esses podem ingressar.

4º) Os estudos durarão 6 anos.

5º) Serão 8 horas de aulas por dia e 4 horas de trabalhos manuais, oferecendo recreação e distração entre os estudos.

6º) As principais matérias serão: História, Catecismo, Matemática, Geografia, Agricultura teórica e prática. Sobretudo, a língua usual, que é o mais difícil de adquirir.

7º) A agricultura é o estudo que mais combina com os surdos, pois necessita de exercícios moderados que mantém a saúde. Os conhecimentos básicos dessa ciência são úteis para vida social ou vocação dos surdos e será o principal trabalho manual. Seria bom encontrar um campo vasto perto da escola, para poder plantar variadas espécies.

Não me associei ao M. de Vassimon por falta de dinheiro e local apropriados.

Espero aprovação da obra, pedindo ao Governo um terreno suficiente e de fácil cultivo combinado com a idade e a fraqueza das crianças, onde seria construída uma escola monumental para glória nacional e para o reino de Vossa Majestade.

Os custos seriam pagos pelo Governo ou por apoiadores autorizados por Vossa Majestade.

As meninas surdas seguirão as mesmas regras, com algumas exceções e serão ensinadas por uma instrutora sob minha direção. Para elas, crio a Sociedade Brasileira de Assistência aos Surdos-mudos.

A Associação tem objetivo de prestar serviços e será composta por senhoras ricas da cidade, que suprirão suas necessidades, dando trabalho apropriado e não abandonando-as, continuando a ajudá-las.

Esta é a minha proposta para a realização dessa obra. Eu aceito as decisões de Vossa Majestade. Espero com confiança a avaliação da proposta, assim como sua aceitação, com respeito e honra.

Vossa Majestade, eu, seu súdito.

Rio de Janeiro, 22 de Junho de 1855.

Assinado,

E.d. Huet.

HUET. E. [Correspondência]. Destinatário: Imperador D. Pedro II. 1855. Carta.

Mendonça et al (2019) afirmam que ao analisar a carta de Huet, em que solicita anuência do Imperador para a construção do Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, é possível perceber a intencionalidade do escritor. Escolhe palavras que visam convencer o imperador, sem deixar de apresentar suas condições e propostas.

Essa análise, por meio do uso da linguística sistêmico-funcional, realizada por Mendonça et al (2019) possibilitou a identificação e a criação de seis categorias que revelam pontos importantes da carta de Huet. A saber: intencionalidade, submissão, condição, enaltecimento, posicionamento e apresentação.

Na categoria Intencionalidade, percebe-se um tom de sutileza ao abordar a possibilidade de Dom Pedro II financiar a criação da escola de surdos-mudos no Brasil, o que se verifica nas frases: “Não é o mesmo caso se o estabelecimento for nacional: todas as despesas são assumidas pelo Governo...”; “Os custos seriam facilmente cobertos por subscrição pública ou por uma loteria autorizada por Vossa Majestade.” (MENDONÇA et al, 2019)

Ainda na análise das categorias realizadas pelas autoras anteriores, a Submissão relaciona-se à trechos da carta na qual Huet remetia-se ao Imperador de forma súdita, evidenciando sua submissão. Apresenta um envolvimento com seu interlocutor, colocando-se totalmente à disposição para acatar as decisões de Dom Pedro II. Huet dizia em sua carta: “O muito humilde e muito obediente servo e súdito”; “...estou por isso realmente disposto adaptar-me às intenções de Vossa Majestade...”; “Falta saber qual destes dois modelos de estabelecimento será o mais agradável e o mais conforme ao bom prazer de Vossa Majestade.” (MENDONÇA et al, 2019).

De acordo com a Condição, esta categoria apresenta enunciados que revelam, apesar da postura submissa de Huet ao Imperador e demasiados elogios à figura do mesmo, que o jovem surdo consegue estabelecer intenções e condições/pré-requisitos para o ingresso dos alunos no Instituto. Enuncia-se: “A pensão é aberta para qualquer indivíduo surdo-mudo entre 7 e 16 anos que tenha um certificado de vacinação”; “...8 horas por dia são dedicadas às aulas e 4 horas aos trabalhos manuais.”

No que tange à categoria Enaltecimento do Imperador, Huet apresenta palavras e expressões enfáticas que enaltecem o Imperador como forma de convencê-lo. Huet, de forma implícita, acredita na magnificência do Instituto e no reconhecimento social que ele traria para ambos. Destaca-se: “...no qual seria erigido um estabelecimento monumental para glória nacional, como para a do reino glorioso de Vossa Majestade.” (MENDONÇA et al, 2019).

Em relação ao Julgamento do sujeito surdo, verifica-se que nesta categoria os excertos de Huet denotam a visão que se tinha do sujeito surdo à época, mostrando sua fragilidade em termos de condições cognitivas e físicas. Visão esta que simboliza um senso comum, típica de um contexto histórico-cultural vigente à época em que a carta foi elaborada. A fragilidade do surdo é apontada nas frases: “...Necessitar um exercício moderado que mantenha saudável...”; “...conhecimento mais difícil de se adquirir.”

Por último verifica-se uma Auto-apresentação, uma categoria que revela a forma como Huet se apresenta como capacitado a auxiliar D. Pedro II na criação do Instituto e como argumento recorre ao seu histórico progresso e competências para dirigir um novo Instituto. Argumenta: “Tendo sucessivamente dirigido o Instituto de Surdos mudos de Bourges sob estas duas formas”; “Eu não me associei com M. de Vassimon por falta de meios, e porque eu não tinha o local apropriado para minhas visões.” (MENDONÇA et al, 2019)

O governo imperial, após recebimento desta carta decide apoiar a iniciativa de Huet e destaca o Marquês de Abrantes para presidir uma Comissão Diretora com a finalidade de acompanhar o processo de criação e o cotidiano administrativo da primeira escola para surdos no Brasil (ROCHA, 2009).

A partir da amizade entre o imperador e o Marquês de Abrantes, se constituiu uma comissão “com figuras importantes do império a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas” (ROCHA, 1997, p. 5).

O ministro dos Negócios do Império em 1856, Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro, anuncia que, visto o zelo e inteligência investidos nesta “nobre” tarefa, seria criada uma comissão promotora do nascente instituto, formada por homens selecionados. Seriam eles: os marqueses de Abrantes, de Monte Alegre e de Olinda, o conselheiro de estado Euzébio de Queiróz Coitinho Mattoso Camara, o Abade de São Bento, o Prior do convento do Carmo, o Dr. Manoel Pacheco da Silva e o cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que serviria também de secretário (ESTIMADO; SOFIATO, 2019).

Para além da apresentação formal de Huet com a Carta de indicação e da formação da Comissão Diretora, algumas hipóteses eram apresentadas como formas de buscar justificativas para a aproximação de Huet com Imperador e

para seus êxitos para com o governo no que diz respeito às subvenções do governo para implementação do Instituto dos Surdos-Mudos.

Como relata Oviedo (2007):

Huet parece ter tido, até mesmo, uma relação pessoal com o próprio Imperador do Brasil, Dom Pedro II, pois esse nome foi dado ao segundo filho de Huet, e dizem que o menino era afilhado do Imperador.

Segundo Strobel (2008), ainda nessa tentativa de apresentar uma hipótese, surge a ideia de que “o imperador D. Pedro II se interessaria pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”.

Segundo Lima (2020) ao iniciar buscas de revisão de literatura para entender quais discursos poderiam ter influenciado D. Pedro II a se interessar pela educação de surdos, nos deparamos com três possíveis explicações que podem parecer semelhantes, porém, apresentam uma disputa em relação a qual verdade é a mais aceitável. São elas:

- a) A influência de um neto de D. Pedro II surdo, filho da Princesa Isabel.
- b) A influência do genro (surdo ou deficiente auditivo.) de D. Pedro II, casado com a Princesa Isabel.
- c) A influência de ambos, filho e esposo da herdeira do trono, Princesa Isabel.

Ainda segundo Lima (2020) foi possível encontrar a gênese de cada uma das três formas de responder à questão inicialmente perscrutada, que apresenta-se através dos autores Reis (1992), Strobel (2007), e Honora e Frizanco (2009).

Segundo Reis (1992) apresentado por Lima (2020):

O professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado, diretor do INSM em 1907, nos conta, em entrevista com ele realizada, que corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo", e que, em função disso, Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil (REIS, 1992, p. 58).

Em relação ao que apresenta Strobel (2007):

Será que D. Pedro II se interessou na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua filha a Princesa Isabel, ser Surdo? (STROBEL, 2007, p. 28).

A terceira explicação apresentada por Lima (2020) parte de Honora e Frizanco (2009) que afirmam:

Dom Pedro II tinha grande interesse na educação dos Surdos, pois tinha um neto Surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o conde D'Eu, parcialmente Surdo (p. 27).

Lima (2020) afirma que como se pode perceber nas citações acima selecionadas, todas elas buscam de alguma forma tomar este relato de entrevista concedida pelo professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque como um acontecimento real, onde o fator “corria a informação” é agora substituído por “possuía um neto”; “tinha um neto”; ou seja, o discurso que inicialmente estava no campo da dúvida, passou ao campo de fato verídico e foi sendo reproduzido.

Rocha (2007, p.70) sobre a figura do professor Geraldo afirma que:

O professor Geraldo Cavalcanti é reconhecido por muitos como um grande mestre. Influenciou várias gerações de professores de surdos. Foi idealizador do método OGNDD – Oral Global Natural Dedutivo Direto -, cujo foco principal é o desenvolvimento da linguagem. [...] Nos anos 1970, em reunião com docentes do Instituto, defendeu a contratação de surdos para exercerem funções pedagógicas junto aos alunos.

A autora Reis (1992), segundo Lima (2020), quando transcreve este trecho da entrevista com o professor Geraldo Cavalcanti, logo coloca em dúvida a informação recebida acrescentando no parágrafo seguinte que:

Obter a confirmação desse dado seria bastante interessante porque classificaria melhor o interesse de D. Pedro II pelas questões da educação dos surdos que, como veremos adiante, não teve características de continuidade. Esta tarefa fica sugerida para futuras pesquisas, com escopo delimitado nesse sentido, uma vez que seria um dado importante para a reconstituição da história da surdez no Brasil (REIS, 1992, p. 58).

A dificuldade em encontrar o documento original que comprove a existência de um neto surdo também é um dos fatores que precisa ser considerado, pois este não se encontra disponível em meio digital, apenas físico e com poucas unidades, logo, a reprodução parcial do arquivo apenas com a citação da possível existência deste neto surdo ganhou força, tornando-se uma informação comum e com vários pesquisadores da área mencionando-o (LIMA, 2020).

A partir de um questionamento realizado por Strobel (2007), esta se pergunta se D. Pedro II poderia ter tido interesse na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua filha a Princesa Isabel, ser Surdo. Pois pensamentos e hipóteses se formaram considerando a possibilidade dessa surdez existir, e assim ser uma ferramenta de influência para a criação do Instituto de Surdos-Mudos.

Em seguida a própria autora também coloca em “cheque” seu próprio pensamento mencionando que “no entanto, em muitas enciclopédias e artigos, nada consta sobre sua surdez, embora esteja confirmado em um livro de biografia da vida de Princesa Isabel” (STROBEL, 2007, p. 28-29). A partir de então, dentro deste universo pesquisado, outros pesquisadores da área de surdez passaram a mencionar esta passagem (LIMA, 2020).

Sugere-se que é possível “encontrar informações sobre a surdez do Conde nas biografias dele e da Princesa Isabel. A surdez não era total. Quanto aos filhos desse casal, nunca soube que algum deles fosse surdo” (LYNCH, 2019). A existência de uma surdez parcial, ou deficiência auditiva, no Conde D’Eu foi confirmada pelo doutor Lynch, porém, o mesmo desconhece a surdez de algum dos netos do imperador. (LYNCH, 2019)

A partir de Reis (1992) e de Strobel (2007), uma terceira forma de representar a influência sofrida por D. Pedro II para a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos surgiu, colocando como principais influenciadores o neto e o genro do Imperador concomitantemente.

Ainda segundo Lima (2020) é perceptível nas datas de nascimento dos filhos de D. Pedro II uma lacuna que inviabiliza as explicações acima apontadas, sendo que, a filha herdeira do trono de D. Pedro II, Princesa Isabel, havia nascido em 1846, e, em seguida, em 1847, nascia sua irmã, Princesa Leopoldina, e os demais filhos do imperador não vingaram, morrendo em torno dos dois anos de idade cada. A data de criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos se deu em

1857, logo, a princesa Isabel e sua irmã estariam com onze e dez anos, respectivamente, o que as impossibilitaria de estarem casadas ou mesmo com filhos.

A princesa Isabel contraiu matrimônio com o Conde D'Eu em outubro de 1864, aos dezoito anos de idade (Barman, 2005 apud Lima, 2020), ou seja, sete anos após a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, e seus filhos, segundo Daibert Junior (2004) nasceram respectivamente, D. Pedro, em 1875; D. Luís, em 1878 e D. Antônio, em 1880, dezoito, vinte e um e vinte e três anos após a criação do Instituto.

Estes dados apontam a impossibilidade de considerar a existência de um neto surdo ou mesmo a surdez do Conde D'Eu como justificativas para as influências exercidas sobre a figura de Dom Pedro II para que este tornasse possível a fundação de um Instituto voltado para pessoas surdas (LIMA, 2020).

Ainda segundo esse mesmo autor, parece que se torna completamente necessário para que esta seja prerrogativa aceita pelos pesquisadores da área que, D. Pedro II tivesse, obrigatoriamente, na família imperial um membro surdo. Isso certamente daria sentido a se criar um instituto voltado para a educação de uma minoria em um período onde a educação da maioria não era atendida.

A partir dos dados achados e apresentados, verifica-se que não se encontram documentos, dados ou fatos concretos para confirmar a existência de um neto surdo de D. Pedro II no período de fundação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, e também não nega que o Conde D'Eu possa ter apresentado problemas de audição, porém, não podemos considerá-lo como fator de influência para a criação do instituto (LIMA, 2020).

Como possibilidade de resolução desse dilema sobre a surdez na família imperial, a professora e responsável técnica pelo Acervo Histórico do Instituto de Educação de Surdos, Solange Rocha (2019) em comunicação com Lima (2020) afirma:

Em minhas pesquisas realizadas até aqui não encontrei nenhum documento que apresenta um parente surdo do Imperador Pedro II. Somente o marido da Princesa Isabel, o Conde d'Eu, que volta surdo da Guerra do Paraguai. Na realidade buscar razões de natureza familiar pelas quais o Imperador apoiou a criação de um "Collégio" para educação de meninas e meninos surdos não procede. (ROCHA, 2019).

Assim, verifica-se que foi dado equivocadamente a Dom Pedro II o papel de entrar em contato com E. Huet e trazê-lo para o Brasil e assim iniciar a educação de surdos em território nacional.

Tal afirmação é confirmada por Rocha (2010) que destaca o quanto era comum que os surdos formados nos institutos europeus fossem contratados, como aconteceu com Thomas Hopkins Gallaudet que convidou o ex-aluno da instituição, Laurent Clérc, para fundar na América (EUA) a primeira escola para surdos. Nesta vertente, Silva (2006) acrescenta que países como a Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos também receberam professores dos institutos franceses, o que propiciou a possibilidade de surdos destes países ocuparem cargos importantes nos seus tempos. Com o mesmo propósito que os demais surdos formados nos modelos educacionais franceses para surdos saíram com a meta de implantar novos institutos nos demais países, assim ocorreu com a chegada de Huet ao Brasil.

A explicação para o “porque” D. Pedro II teria aceitado criar o instituto para a educação de pessoas surdas se baseia em alguns pontos: 1º) A grande aceitação e consumo de tudo que provinha da França, período que foi considerado por Bastos (2008) como o século da francofonia, onde o Brasil absorvia tudo que provinha da França, inclusive os modelos educacionais; 2º) É preciso levar em consideração que neste período as sombras do iluminismo estava percorrendo sobre o Brasil, e conforme Cotrim e Fernandes (2016) pontuam, no Iluminismo, seus pensadores apregoavam valores como a liberdade, a igualdade entre as pessoas e a tolerância entre as religiões; e, 3º) Um terceiro fator que pode se somar a esta influência teria sido a surpresa de D. Pedro II com os “milagres” que o modelo francês de educação para cegos poderia proporcionar que o fez acreditar que “a cegueira já quase não é uma desgraça” (LIMA, 2020).

Os resultados alcançados com a revisão de literatura, realizado por Lima (2020), cumprem o objetivo inicial em descobrir quais influências sofreu D. Pedro II para que, em 1857, fundasse a primeira instituição educacional para surdos, ficando evidenciado que na data da criação do referido instituto as filhas do Imperador ainda não haviam completado sequer 15 anos de idade, impossibilitando as eventuais teorias de que D. Pedro II teria sofrido influência por ter um genro ou até mesmo um neto surdo.

De acordo com Estimado e Sofiato (2019) a primeira menção ao Instituto dos Surdos-Mudos no âmbito legislativo vem da lei nº 939 de 26 de setembro de 1857 (artigo 16, inciso 10). Esta lei nos aponta, basicamente, que o subsídio oficial que o Império passa a fornecer ao Instituto. Na íntegra, ela determina:

conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos, a subvenção annual de 5:000\$000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão e aprovados pelo Governo. (BRASIL, 1857).

Assim, o instituto se transforma em uma espécie de parceria entre o âmbito público e o privado, sendo financiada pelo Governo e pelas doações da Igreja, e administrada por um particular, supervisionado pelo Império. Nos anos seguintes, o número de alunos do instituto vai aumentando progressivamente, em particular devido às novas pensões fornecidas pelo governo Imperial (ESTIMADO; SOFIATO, 2019).

A partir dos relatos anteriores, verifica-se que a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos (primeiro nome do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) representou a possibilidade de reconhecê-los como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo, sendo assim os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade.

As disciplinas que constavam do programa de ensino de Huet no Colégio Nacional para Surdos-Mudos eram disciplinas de conteúdos escolares tais como: “Língua Portuguesa; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Escrituração Mercantil; Linguagem articulada (aos com aptidão); Leitura sobre os lábios e Doutrina Cristã” (Rocha, 1997).

Segundo Pinto (2006) essas disciplinas tinham “o objetivo de difundir e unificar a língua nacional, propagar a religião, o ensino da leitura e escrita, além de uma moral atrelada às visões das classes senhoriais”.

Ainda segundo Rocha (1997) o método de E. Huet incluía o uso de sinais datilológicos para a aquisição da linguagem escrita e a leitura labial “aos que tivessem aptidão”, ou seja, trabalhava a aquisição de palavras utilizando o alfabeto feito com as mãos e, aos que tivessem alguns resíduos auditivos, desenvolvia a linguagem oral, articulada, o que apresenta então um viés da

herança do passado francês, ou seja, com os modelos desenvolvidos na França na instauração do Instituto de Surdo-Mudos de Paris e trazidos por Huet para serem replicados no Brasil.

Rocha (2007) acrescenta ainda que nessa época, o método era individual e o professor se dirigia a um aluno de cada vez, com aulas que ocorriam das 10 às 12 horas e das 15 às 17 horas, em um curso que tinha a duração de cinco anos, sem o objetivo de propiciar a seriação dos alunos.

Conforme Oviedo (2007) os primeiros alunos eram submetidos a avaliações públicas, pois o instituto começou com sete estudantes, que recebiam aulas em Língua de Sinais Francesa e que Huet se propôs a alfabetizar no português. Dois anos após o início das aulas, os estudantes já estavam em condições de se apresentar aos examinadores públicos.

E que em relação aos setes alunos iniciais, estes seriam sete meninos na idade de 7 a 17 anos, seis dos quais eram mantidos pelo Imperador, pelo convento, pelo mosteiro, e um pela própria família (ROCHA, 1997).

Os alunos surdos aprendiam então sinais da língua de sinais francesa e foram instruídos com base no alfabeto datilológico (manual) para se ensinar a escrita da língua portuguesa e ajudar na pronúncia da fala. A partir disso, desde o início, ocorre a polêmica entre ensinar conteúdos escritos, com auxílio do uso de sinais, ou ensinar a oralizar, a ler os lábios e a pronunciar vocábulos.

E. Huet dirigiu o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos desde a sua fundação em 1857 até o ano de 1861, momento em que saiu da direção do Instituto.

Já no que apresenta em seus escritos em (2009) Rocha afirma que em dezembro de 1861, após conflitos administrativos com o Marques de Abrantes, Huet negocia sua saída da direção da Instituição mediante o pagamento de uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Seu destino seria incerto após deixar o Instituto.

Uma segunda versão é dada por Oviedo (2007) que corrobora que a saída de Huet teria sido motivada pelo aceite a um convite para fundar uma escola de surdos no México.

E por último uma versão de Jannuzzi (2004) de que Huet teria sido contratado pelo governo e, ao término do contrato, vendeu seus direitos relativos ao instituto ao governo imperial por 2:744\$680 (2 contos, 744 mil e 680 réis).

Com a saída de Huet da direção da Colégio Nacional para Surdos-Mudos, ocorrem alterações das disciplinas anteriormente desenvolvidas no Instituto. Em 1867, foi retirada a disciplina leitura labial e acrescentadas leitura escrita, geometria elementar, desenho linear, francês e contabilidade. Foi mantido o ensino da língua portuguesa, da geografia e da doutrina cristã, todas ligadas à aquisição da escrita (ROCHA, 1997).

O período do ensino da escrita predomina até 1871. Nesse ano, foi reintroduzido o ensino da oralidade para os surdos mais aptos. E em 1873, o regimento interno é alterado e recoloca a disciplina “leitura sobre os lábios” com a figura do repetidor da turma.

Segundo a autora anterior, o aluno repetidor tinha a missão de: “assistir e depois repetir as lições do professor; acompanhar, pernoitar; corrigir os exercícios, substituir professores; realizar a “desmutização” do aluno” (p. 7).

2.3 A gestão brasileira de Tobias Rabello Leite

Tobias Rabello Leite nasceu no dia 7 de abril de 1827, onde hoje é a cidade de Riachuelo, na época parte do município de Laranjeiras em Sergipe. Era filho do capitão Tobias Rabello Leite e de Ana Maria de Lemos, proprietários do Engenho São Bento. Seu pai era neto do capitão José da Graça Leite Sampaio, então presidente da junta governativa de Sergipe (SOUZA, 2015).

Por volta de 1830, a situação econômica de Sergipe era proveniente da cultura da cana-de-açúcar. A aristocracia açucareira sergipana havia se instalado no vale do rio Cotinguiba (LIMA, 1971), o qual abarcava o município de Laranjeiras e seus termos (no sentido de localidades abrangidas por uma comarca), sendo a família Leite parte importante daquela aristocracia.

Segundo Nunes (1984) Tobias Leite estudou em Salvador, como era comum às famílias sergipanas mais abastadas, geralmente proprietários rurais, no século XIX, enviarem seus filhos para centros urbanos maiores a fim de realizar os preparatórios e ingressar nas academias do Império.

Com o objetivo de ficar próximo da Corte e em busca de melhores conhecimentos na área da saúde, logo pediu transferência para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde concluiu o curso de Medicina em 1849, com 22 anos de idade (SOUZA, 2015).

Segundo Sofiato (2011) após a saída de Huet da direção, o Instituto foi dirigido por três diretores que não ocuparam por muito tempo esse cargo, à exceção de Manoel de Magalhães Couto, que assumiu o cargo em 1862. Em 1868, o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Leite, foi nomeado para fazer um relatório sobre as condições de funcionamento do Instituto. Constatou que na instituição não havia ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos. Dessa forma, o então diretor, Manoel de Magalhães Couto, foi exonerado e, em seu lugar, quem assumiu interinamente a direção do Instituto foi o próprio Tobias Leite.

Souza (2007) afirma que a pedido do ministro Fernando Torres, o doutor Tobias Rabello Leite foi chamado para realizar uma inspeção no Instituto. Emitindo ele um relatório sobre a situação em que se encontrava o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, atestou que ali não havia nenhum trabalho, mas sim “um depósito asilar de surdos”. Então, Manoel de Magalhães Couto foi exonerado e Tobias Leite assumiu o cargo de diretor.

De acordo com Soares (1999), Tobias Leite foi então o quarto diretor do Instituto. Assumiu a interinidade de 1868 a 1872 e, a partir daí, foi diretor efetivo até 1896.

No Rio de Janeiro, Tobias Leite assumiu o cargo de diretor interino do antigo Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos em agosto de 1868 (ROCHA, 1997); ficando nessa condição até 1872, quando nomeado diretor efetivo, permanecendo com esse cargo até 1896, ano de sua morte. A chegada do Doutor Tobias Leite, em 1868, estabiliza a rotina institucional e ampliar o alcance do debate acerca da educação de surdos. (ROCHA, 2009).

De 1868 em diante, com Tobias Leite à frente do instituto, a educação dos surdos, no Brasil, passou a ser sistematizada e divulgada, especialmente, através de suas obras (SOUZA, 2007).

O então novo diretor Tobias Leite demonstrava sua preocupação quanto ao atendimento aos surdos nas demais províncias. Para tanto, considerou as

informações contidas no Censo, realizado em 1872, sobre a presença de surdos em todo território nacional.

Para que o censo se concretizasse ocorreu a promulgação da lei nº. 1829 de 09 de setembro de 1870 – que estabelecia a constituição de censos decenais, que seriam executados pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), também criada por essa lei – e do decreto nº 4856 de 30 de dezembro de 1871, que tratava da fixação dos detalhes da execução do censo, em 1872. (PAIVA et al, 2012)

Por esse decreto de nº 4856, “ficou determinado que, em cada paróquia do Império, haveria uma comissão censitária composta de cinco membros e um corpo de agentes recenseadores, a ela subordinado, cujo número seria fixado pelos presidentes de província, tendo em vista a população de cada paróquia e sua distribuição no espaço”. As comissões censitárias receberiam da DGE, os lotes de “boletins de família”, que eram os questionários do censo e os redistribuiriam para os agentes recenseadores. (IBGE, 1951)

Rocha (2009) afirma que o resultado do censo, segundo Tobias Leite, afirma a existência de um número considerável de surdos no Brasil, espalhados pelas províncias. A população brasileira naquela altura era de dez milhões, cento e doze mil e sessenta e um habitantes.

Segundo Paiva et al (2012) a autodeclaração censitária, adotada nos censos de 1870 e de 1872, por trazer graves deficiências aos dados, é um procedimento banido dos censos contemporâneos, mesmo em se tratando de sociedades mais letradas. Além disso, deve-se considerar que os problemas referentes à falta de uniformidade das respostas, omissão e de erros de interpretação das questões se agravavam pelo fato de que o número de pessoas que sabiam ler e escrever, pelos próprios dados do Censo de 1872, era quase igual ao número de famílias. Imagina-se o farto volume de trabalho na checagem e correção das informações produzidas pelos próprios chefes de família, ou por algum outro residente alfabetizado, caso este existisse.

Além dessa questão, o formato do questionário também pode facilitar ou dificultar o preenchimento e a sua posterior apuração. O item seguinte procura analisar este aspecto, ressaltando, sobretudo os aspectos mantidos e os alterados entre o boletim de família de 1870 e o de 1872 e, na sequência, os dados efetivamente apurados pela DGE.

Rocha (2009) diz que a crítica ao recenseamento realizado, em relação aos surdos, se deve ao fato de quando houve contato dos recenseadores com os presidentes das províncias ou com autoridades eclesiais, que eles negavam a presença de surdos onde o Censo os tinham registrado.

Ainda segundo Rocha (2009) Tobias Leite critica a imprecisão dos dados colhidos pelo censo de 1872, e a partir desses dados, tomou iniciativas de buscar e trazer os surdos das províncias para serem instruídos no Instituto (capital), sem nenhum custo para as províncias e, muito menos para as famílias, em sua grande maioria muito pobres.

Embora desde 1857 o Instituto pertencesse ao Império, os alunos ingressavam na qualidade de pensionistas do Estado ou das Províncias – a grande maioria – ou na qualidade de contribuintes financiados pelas suas respectivas famílias.

De acordo com Rocha (2009) havia alguns casos de meninos que foram abandonados por suas famílias sem nome, sem nenhuma documentação que informasse sua origem, sendo assim entregues ao Instituto.

O Instituto, que recebia também surdos de outras províncias, só tinha capacidade para atender a no máximo vinte alunos, estando longe de atender à demanda nacional.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o Instituto configurou-se em uma instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

Com base nisso, Rocha (2009) destaca que o Doutor Tobias já defendia que o Instituto deveria assumir o seu papel de ser: o centro de onde partissem o impulso e os modelos dessa difícil especialidade da educação popular.

2.3.1 Das proposições pedagógicas

O Positivismo influenciou de maneira considerável a sociedade nos séculos XIX e XX. Nas escolas, a influência do positivismo se fez sentir com força devido à influência da Psicologia e da Sociologia na Educação (ISKANDAR; LEAL, 2002).

A filosofia positiva, ao contrário dos estados teológico e metafísico, considera impossível a redução dos fenômenos naturais a um só princípio (Deus, natureza ou outro equivalente). Segundo Comte, a experiência nunca mostra mais do que uma limitada interconexão entre determinados fenômenos. Cada ciência ocupa-se apenas com certo grupo de fenômenos, irreduzíveis uns aos outros. (COMTE, 1830/1978)

Essa unidade do conhecimento não é apenas individual, mas também coletiva; isso faz da filosofia positiva o fundamento intelectual da fraternidade entre os homens, possibilitando a vida prática em comum. A união entre a teoria e a prática seria muito mais íntima no estado positivo do que nos anteriores, pois o conhecimento das relações constantes entre os fenômenos torna possível determinar seu futuro desenvolvimento. O conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade: “ver para prever” é o lema da ciência positiva. A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza pelo homem.

Comte (1830/1978) instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais.

O positivismo, segundo Iskandar e Leal (2002) admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

Segundo Iskandar e Leal, o positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Silva (2004) afirma que no Brasil, a entrada e expansão da doutrina positivista, no período republicano, deu-se na imprensa, no parlamento, nas escolas, na literatura e na academia, em suas diferentes formas de adesão, produzindo um clima de grande entusiasmo pelo seu conteúdo de modernização das ideias. Sua disseminação no campo educacional deu-se, de maneira mais genérica, nos documentos oficiais, por decorrência das reformas educacionais de Benjamin Constant, defensor entusiasta do ideário comtiano que buscavam nesses ideais elementos para formularem o projeto republicano.

Ressalta-se segundo Rocha (2009) que embora ligado ao Imperador Dom Pedro II, na passagem do regime imperial para o republicano, Tobias Leite permaneceu diretor do Instituto no período de 1868-1896, em função de sua ligação com o líder republicano Benjamim Constant que foi o primeiro Ministro da Instrução Pública e por um período também foi diretor do Instituto de Cegos.

Para Iskandar e Leal (2002) o positivismo de Comte chegou ao Brasil em meados do século XIX. A valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, foi importante para a fundamentação da escola tecnicista no Brasil. Na educação houve contribuições significativas no campo do planejamento escolar, o uso da tecnologia, ensino profissionalizante e aplicação do conhecimento científico.

A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente (SILVA, 2004).

Os ideais de ordem e progresso na educação aparecem sob forma de disciplina e educação, respectivamente, como processo evolutivo. Por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo. A superação da metafísica levaria o homem a fugir de especulações. A presença de planejamento visando ao alcance de objetivos também ilustra os ideais de ordem e progresso (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Silva (2004) acrescenta que o espírito intelectual positivista produzia uma perspectiva otimista em relação ao futuro, cultivando uma esperança utópica de edificar uma nova realidade, por conta do desenvolvimento da indústria na Europa, projetando e formulando novos modelos sociais. Os positivistas revelavam um profundo entusiasmo pelo processo educacional, fazendo da instituição escolar um campo de expectativas.

Silva (2004) acrescenta que marcado então pela ideia de força da ciência, do laicismo e da razão, o positivismo saiu em defesa de uma ciência livre, como condição imprescindível para garantir os valores da igualdade, justiça e fraternidade, ideais tão caros à Revolução Francesa. Assim, o ideário positivista é marcado por uma forte carga de otimismo e de esperança no futuro, a partir da exaltação da ciência e do saber com instrumentos de instalação de um novo mundo. As novas condições materiais produzidas pela Revolução Industrial provocaram profundas mudanças nas relações sociais entre os indivíduos.

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização, ainda que rudimentares no Brasil, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente (SILVA, 2004).

Para Souza (2007) a visão higienista do século XIX teve influência na concepção de escola e de aluno, interferindo na cultura da escola, nos currículos, e na arquitetura dos edifícios escolares. Porém, ao higienismo somavam-se outros fatores, como revela Escolano:

Na segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo (ESCOLANO, 2001, p. 46-47).

Projetava-se a organização de edifícios escolares que visava à *higiene escolar*, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respirasse bem, que enxergasse bem, que se locomove bem, que desse higienicamente fim aos dejetos de limpeza e, finalmente, que seja controlado através da

interiorização das noções de ordem e de progresso, ideais tão caros ao ideário republicano. Na escola tem-se o lugar para aprender, produzir efeitos de realidade nos discursos que ela carrega: ministrar o ensino. Isso torna o espaço-escola supervalorizado pela sociedade que a elegeu como uma instituição privilegiada de ensino.

A partir desta ideia, as escolas passaram a ser construídas no sentido da busca da luminosidade, higiene, liberdade, como espaço cultural que uniformize a disciplina, em que os professores deveriam priorizar, em seus trabalhos escolares, a formação de hábitos e disciplinas, pois neste método permite-se economizar trabalho e tempo, portanto, surgem mais resultados, tão caros à produção capitalista (SILVA, 2004).

A relação entre Medicina e Educação Especial, no que tange à atuação de médicos na educação de surdos na Europa, data do século XVI. No Brasil essa relação ocorre tardiamente, já no século XIX, através do pioneirismo do Dr. Tobias Leite e do Dr. Joaquim Menezes Vieira. A educação do surdo, devido a sua especificidade, deveria ser ministrada por um médico com vocação para a educação, conforme afirmava Leite:

As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assumpto, só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da physiologia dos órgãos da palavra. Por esta razão, si me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um médico que tivesse manifesta e aprovada aptidão para o magistério. (LEITE, 1874).

Com base nisto, o professor que ocupou a cadeira de “Linguagem Articulada” foi Menezes Vieira, também um médico, que, além das funções que exerceu no Instituto dos Surdos-Mudos foi o fundador do Colégio Menezes Vieira.

Souza e Santana (2012) acrescentam que O Colégio Menezes Vieira foi, praticamente, uma instituição modelo, era o que de mais moderno existia na época, embora tenha sido curto seu período de existência, de 1875 a 1887. Percebem-se vários pontos em comum entre o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e esse colégio. Um deles é o pioneirismo: o primeiro era a única escola

de surdos do Brasil, com todas as características de uma escola moderna; o segundo, o primeiro jardim de infância, símbolo de modernidade no Império.

As duas escolas também recebiam visitas do Imperador Pedro II, que, muitas vezes, participou das solenidades dos dois estabelecimentos de ensino. Oralista convicto, Menezes Vieira foi defensor incansável do ensino da linguagem articulada.

Souza (2007) apresenta que de acordo com Tobias Leite, o índice de mortalidade do Instituto era muito baixo, por causa das medidas de higiene e pela qualidade da alimentação oferecida aos alunos. Sua concepção de Medicina preventiva era avançada para a época. O fato é que, apesar do higienismo, não se reduziram as lutas dos médicos contra as frequentes epidemias causadas pela falta de saneamento básico na capital do Império. Ou seja, a valorização do médico no ambiente escolar não resulta apenas de necessidades pedagógicas.

Não se pode deixar de notar que o Tobias defendeu uma política sanitária para a capital do Império, uma atitude médica preventiva, assim como defendeu a educação das classes populares e, principalmente, a dos surdos. Em sua tese sobre a política sanitária na capital do Império, ele faz uma pesquisa de campo, investigando os diversos aspectos da saúde pública do Rio de Janeiro (SOUZA, 2007).

Quanto às instalações do instituto:

O estabelecimento, que póde ser visitado a qualquer hora, não obstante não se achar em edificio expressamente construído, oferece à apreciação dos visitantes bonitas salas, dormitórios vastos bem claros e arejados, enfermaria, refeitório, copa, cozinha, latrinas de patente e magnifico banheiro. E na chácara grandes pateos arborizados, jardim, horta e passeios longos pela montanha até o aqueduto da Carioca, donde se aprecia a vista da bahia e da barra (LEITE, 1877).

Tobias Leite preocupava-se com a alimentação dos alunos:

Sempre carne verde para evitar contaminação; também com as instalações sanitárias, com a iluminação e o arejamento das dependências do instituto. Os cuidados confirmam a postura profissional do médico sanitário, demonstrada na tese “Breves considerações a respeito da política sanitária” (LEITE, 1849).

Souza (2007) define que, a educação e a higienização da infância compõem o discurso sobre a edificação de uma sociedade moderna e civilizada. Souza (1998, p. 67) chama atenção para o fato de que a “crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas sociais de ensino”.

Em relação às práticas educativas da época, existia uma sintonia entre a educação dada no Instituto dos Surdos-Mudos e as praticadas nos “países civilizados”, especialmente no Instituto dos Surdos de Paris. O ideal de “civilização europeia” povoava o imaginário da elite brasileira. Entre os exemplos, houve a importação e divulgação de novos métodos, de técnicas de ensino e de instrumentos (SOUZA, 2007).

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, desde sua fundação, tinha um programa escolar composto por disciplinas e outras atividades que eram desenvolvidas de forma paralela, visando ao trabalho de reabilitação do aluno surdo e sua “inserção” na sociedade da época, acompanhando as tendências nacionais e objetivando formar cidadãos “úteis” e “[...] com hábito de viver por conta própria” (LEITE, 1868 apud SOFIATO, 2019).

Em se tratando da primeira instituição especializada para a educação de alunos surdos fundada no país, abarcava uma grande responsabilidade e fazia parte dos projetos imperiais de educação dos “marginalizados” da sociedade da época, assim como os alunos cegos e outros grupos considerados vulneráveis, em função de suas variadas condições (SOFIATO, 2019).

Nesse período, também aconteceu certa indignação com métodos pedagógicos então adotados, defendendo-se o acesso de todos à educação, pois, com os avanços da Biologia, se passou a melhor perceber as diferenças individuais. Começava a existir uma preocupação com essas diferenças, ainda que voltada para uma visão clínica e filantrópica. Sobre isso, Monarcha (1995) faz acrescenta que a biologia e a psicologia proporcionariam uma nova compreensão das necessidades da infância; e os conhecimentos da sociologia estabeleceriam novas finalidades para a educação da vida social.

Sempre apontando a urgência da educação das camadas mais pobres do país, Dr. Tobias Leite lutava pela divulgação do instituto e o acesso do surdo a ele.

Acrescenta Souza (2007) que durante os vinte e oito anos em que dirigiu o Instituto dos Surdos-Mudos, Tobias Leite empenhou-se na divulgação da importância da instituição. Tobias Leite (1873) afirma que algumas pessoas ilustres ou de elevada posição social tinham dúvidas, de que a educação dos surdos-mudos seria uma possibilidade.

Sobre seus esforços frente ao Instituto e à educação de surdos, Tobias (1873) apresenta:

Não me limitei a isso: tendo notado que muitas pessoas, aliás, ilustradas, ou pelo menos de elevada posição social, duvidavam da possibilidade dos surdos-mudos receberem instrução literária, extrahi da melhor obra que conheço para o ensino desses infelizes, a do illustre professor Vallade Gabel, um compêndio para o ensino da língua portuguesa; mandei-o imprimir a minha custa, e distribui gratuitamente quatrocentos exemplares pelas províncias em que maior numero há de surdos-mudos, reservando o restante da edição para o serviço do Instituto, por ser o único livro deste gênero que existe em nossa língua. Mais teria feito neste sentido, si tivesse recursos na razão dos meus desejos.

Tobias Leite, em seu “Relatório do Diretor”, apresentado em 31 de março de 1874, apontava os objetivos do curso no instituto e as dificuldades com relação à proficiência em língua portuguesa:

O surdo-mudo que completar o curso de estudos no Instituto, além de saber ler, escrever corretamente, e as operações arithmeticas mais necessárias na vida commum, levará noções de geometria e de agrimensura, de geographia, de história pátria, das artes mecânicas, das sciencias naturais, e dos seus deveres e direitos como cidadãos com essa instrução, mais ou menos, perfeita conforme as intelligencias e applicações. [...]. É verdade que o surdo que termina sua educação, aqui, não é capaz de redigir com perfeição nem de satisfazer a todas perguntas fora das fórmulas usuas da conversação.

No início, ele adotou a língua de sinais como melhor meio de ensinar aos surdos; depois dos congressos internacionais, no final dos oitocentos, passou a utilizar a linguagem articulada, ou seja, o treino constante em busca da oralização dos surdos, ao invés do ensino da linguagem escrita. A partir da influência dos congressos internacionais que oficializaram o ensino da língua oral na educação dos surdos, e da crítica do professor e médico Menezes Vieira a respeito da prática educativa da linguagem escrita no ensino dos surdos, que o instituto passou a enfatizar a disciplina “Linguagem Articulada” para todos os alunos.

A partir das dificuldades na educação dos surdos, Tobias Leite ressaltava que o programa do instituto seria desenvolvido na medida das possibilidades dos alunos e que a finalidade do curso de seis anos não era formar homens de letras. As ambiguidades e contradições, sobre a melhor pedagogia para ensinar aos surdos, marcaram a gestão do Dr. Tobias. O esforço histórico para educar o surdo pelo método oral não contribuiu para a proficiência do surdo na língua portuguesa, nem para seu acesso ao currículo escolar (SOUZA, 2007).

Em seu Relatório do Diretor de 1877, Tobias Leite conclui, em relação à comunicação que:

A comunicação com um surdo-mudo póde ser escripta, oral ou por signaes. A escripta é o meio melhor e mais geral de comunicar com os surdos-mudos. Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada evitão quanto podem, em parte pelo esforço que lhes é preciso, e, pelo acanhamento que lhes causa a sensação desagradavel que produz a voz sua voz inevitavelmente gutural. Os allemães não pensão assim: considerão a palavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos (LEITE, 1877).

Algo notável, na história da educação dos surdos brasileiros, foi a criação do Museu Escolar do Instituto dos Surdos-Mudos, através do Decreto-Lei nº 890, de 1880, com objetos oferecidos pelo Imperador D. Pedro II ao então Diretor Dr. Tobias Leite:

As vantagens que se colhem com o ensino com objetos de museu são de fácil apreciação por qualquer pessoa que assista as lições: ganha-se tempo, poupa-se trabalho, e, o que é de sabido valor, capta-se facilmente a curiosidade dos discípulos e prende-se sua atenção que é a dificuldade de quem ensina. Nas mãos de um professor ilustrado e zeloso o Museu escolar não se presta só ao ensino de nomenclatura, usos e utilidade dos objetos que o compõe, presta-se pelo método intuitivo a dar de quase todas as ciências noções ao alcance da compreensão dos meninos, e que lhe são de muito proveito não só para sua educação moral como para as necessidades da vida. Se não me faltarem os meios perseguirei no empenho de desenvolvê-lo tanto quanto for exigido pelo ensino dos alunos do Instituto (BASTOS, 2002 apud SOUZA, 2007).

Ainda segundo Souza (2007) o método intuitivo era o que priorizava o ensino através dos sentidos, utilizando o vasto material, invariavelmente, apresentado pelo professor (mapas, selos, gravuras etc.). Tobias Leite, no relatório de 1873, afirmava que o ensino, como nos anos anteriores, progrediu por meio da escrita e pelo método intuitivo.

Os conteúdos curriculares, considerando-se o programa do ano de 1876 (LEITE, 1877, p. 78-79), eram baseados, praticamente na gramática. Sem dificuldades, constata-se que o programa era minucioso aprofundando-se em complexidade de em ano em ano, havendo, inclusive o cuidado de relacionar os compêndios que deveriam ser utilizados.

Tobias Leite em Relatório de 1877 afirma:

Para auxilio e complemento desse ensino intuitivo e visual, possui o estabelecimento e faz uso constante de uma numerosa collecção de selos de origem allemã e franceza representando acções, factos e scenas da vida real no mundo exterior, e bem assim de um aparelho para o ensino da arithmetica, de collecção completa de pesos e medidas do systema métrico, de figuras geométricas de madeira, mappas e globos geográficos.

O conhecimento fragmentado levou à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Em relação à disciplina no ambiente escolar, eram terminantemente proibidos os castigos físicos, não havia distinção entre pobres e ricos, todos eram tratados com igualdade (LEITE, 1877, p.11). Com respeito às medidas disciplinares, no primeiro momento, os alunos eram repreendidos, com a segunda infração eram privados do recreio ou de saída, a terceira repreensão seria a diminuição da alimentação e, por último, a expulsão. A pena deveria ser aplicada pelo diretor ou pelos professores com autorização do diretor.

A expulsão era dada pelo governo, a pedido do diretor (LEITE, 1877, p. 66). Além das punições, ainda havia a distribuição de prêmios para os alunos que se distinguiram. Esses prêmios eram medalhas de ouro, prata e bronze, cunhadas na Casa da Moeda. A premiação era feita em sessão solene, com a presença do ministro do Império e, às vezes, do imperador (SOUZA, 2007).

No que diz respeito ao ensino profissionalizante, Tobias Leite defendia apenas o nível de educação primária para os surdos, dizendo que o objetivo não era o de formar homens letrados. Sendo eles de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo.

Em seu pensamento, nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos (ROCHA, 2009).

Era preciso adquirir uma profissão e tornar-se um ser humano produtivo, fazendo parte do mercado de trabalho, mesmo que isso significasse ser explorado com baixos salários, não ter consciência crítica em relação ao trabalho realizado e estar reduzido a uma única escolha, no caso, o trabalho no campo.

A defesa da liberdade e da emancipação dos indivíduos influenciou a educação de surdos nas oficinas do instituto, pois o relatório de Manuel Francisco Correia, comissário do governo, diz:

A frequência no instituto é, entretanto, de grande utilidade, porque com a instrução primária e a profissional que podem adquirir os surdos-mudos tornam-se cidadãos úteis e laboriosos, e não se ocultam, como os que envergonhados de sua inferioridade pela privação da audição e da palavra, e pela absoluta falta de conhecimento, não se afeiçoam à vida social e concentram-se no lar doméstico (CORREIA, 1874).

Para Rocha (2007) o diretor Tobias Leite, tomou então a iniciativa de colocar em prática o ensino agrícola e mandou preparar num terreno anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica.

Esse fato aconteceu em virtude das necessidades e transformações do mercado de trabalho, com reflexos no campo da educação. A realização de um ensino profissionalizante nas instituições públicas, a exemplo do que ocorrera no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, decorreu da concepção de que, enquanto as classes médias e altas tinham como meta a universidade, cabia às classes inferiores a aquisição de uma profissão.

Segundo Sofiato (2009) o diretor Tobias Leite (1869), em um dos seus relatórios, ponderava que o ensino profissional era o complemento de todos os Institutos de surdos-mudos, e que seria oferecido de acordo com as condições físicas e as aptidões dos alunos, exceto aos alunos vindos de famílias mais abastadas:

O ensino profissional não é só um benefício para todos os que são educados em estabelecimentos como este, é também uma

conveniência do Estado, poisque a instrucção litteraria sem uma profissão, e sem o habito do trabalho, seria um dom improficuo, e muitas vezes funesto ao surdo-mudo, por suggerir-lhe idéias e esperanças incompatíveis com o seu estado (LEITE, 1869, p. 6).

Uma das primeiras oficinas a serem oferecidas era a de marcenaria, que funcionava em caráter provisório, em 1865. Tal oficina era oferecida para os meninos. Com o passar dos anos, outras foram sendo implantadas com a mesma finalidade, tais como a de horticultura, sapataria e alfaiataria (SOFIATO, 2019). Acrescenta Rocha (2009) que os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria.

Sobre isso, Leite (1868) ponderava que:

O ensino profissional não é só um benefício para todos os que são educados em estabelecimentos como este, é também uma conveniência para o Estado, poisque a instrucção litteraria sem uma profissão, e sem o habito do trabalho, seria um dom improficuo, e muitas vezes funesto ao surdo-mudo, por sugerir-lhes ideias e esperanças incompatíveis com o seu estado.

Assim sendo, ele defendia que o surdo, após a conclusão de seus estudos, deveria dominar um ofício para garantir a sua própria subsistência

É inquestionavelmente de máxima importância e conveniência que o surdo-mudo tenha um ofício, ou arte de que subsista. Na escolha de um ofício ou arte a que o surdo mudo deva aplicar-se convem atender-se a sua posição a sua constituição physica, a localidade em que tem de residir, a sua aptidão, e até a posição ou gênero de vida de seu pai. Em geral, as artes e officios convém mais aos habitantes das cidades, e a agricultura aos dos campos. Das artes e officios devem ser preferidos os que podem ser exercidos em qualquer parte, cidade, ou pequenos povoados. Sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encadernador, são industrias que muito lhe convêm.(...) Nas fabricas de fiar, tecer, e outras congêneres, os surdosmudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do padrão (LEITE, 1877, p.22-24).

Para Iskandar e Leal (2002) a educação influenciada pelos ideais positivistas carece de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico. A educação tem o poder de mudar o homem e, conseqüentemente, toda uma sociedade.

Para Silva (2004) as propostas positivistas indicavam a necessidade de implementar um conjunto de reformas educacionais, como instrumento de

modernização da sociedade brasileira. O ideário positivista não consistia em restringir a liberdade, mas visava garantir sua ampliação.

A ideia de alfabetização dos surdos também estava posta como um desafio. É possível afirmar que tanto a proposta do ensino pela escrita quanto a do ensino pela leitura labial e articulação labial incluíam-se na agenda da discussão sobre alfabetização das camadas populares do país, das quais os surdos, em sua maioria, eram parte. A circulação das ideias no final do século XIX relativas à educação também se fazia presente no debate que se praticava quanto aos métodos adotados na educação de surdos

O Instituto por ser de âmbito público e da administração federal esteve vulnerável às inúmeras condicionantes políticas, mormente àquelas pelas quais o seu funcionamento era brutalmente alterado. É preciso compreender a dinâmica das gestões e das correlações de forças entre seus sujeitos e suas ideias. Portanto é através dessas determinantes que podemos entender o perfil asilar que eventualmente a instituição assumiu e não como um valor intrínseco ao seu funcionamento (ROCHA, 2009).

O diretor Tobias Leite foi figura participativa nas discussões educacionais do Império. Durante os vinte e oito anos em que dirigiu o instituto, lutou incessantemente para a divulgação da educação dos surdos (SOUZA, 2007).

É possível que a orientação profissional tenha contribuído para que a instituição, na primeira metade do século XX, estivesse mais voltada para o seu cotidiano e, com isso, sua atuação em nível nacional, marca da gestão de Tobias Leite, fosse ficando restrita aos alunos que receberia de todo o Brasil.

A partir disto, permanecem as propostas formuladas pelo Doutor Tobias em 1884, relativas à necessidade de criação de outros Institutos para atender aos surdos de todo o Brasil, pois até o final da década de 1920, só havia, além do INES, um asilo para moças surdas em Itajubá, Minas Gerais, sem finalidade de ensino, o Instituto Central do Povo no Rio de Janeiro e o Instituto Rodrigues Alves no estado de São Paulo (ROCHA, 2009).

O Instituto Central do Povo configurou-se como uma associação filantrópica evangélica, da denominação Igreja Metodista do Brasil, existente no Rio de Janeiro, que fundou em suas dependências um departamento especial para surdos mudos, com fins escolares e extraescolares, que se situava no bairro da Saúde. (INES, 2013).

Neste Instituto os surdos mudos encontravam-se para um espaço de reuniões, onde havia diversões e instruções, configurando-se mais como um clube do que uma escola, no qual seus frequentadores eram adultos e tinham a liberdade de frequentar quando quisessem e quando pudessem (INES, 2013).

Nas dependências do Instituto, os surdos-mudos recebiam, quando necessitavam, assistência médica, odontológica, farmacêutica, jurídica, inteiramente grátis. Aos domingos era Igreja Metodista, e além de instrução religiosa, inteiramente voluntária, os surdos mudos praticavam esportes variados e também acesso à biblioteca (INES, 2013).

Silva (2006) acrescenta que o Instituto Central do Povo é uma das mais importantes instituições da igreja metodista, no campo da promoção social. Hoje o Instituto Metodista de Ação Social (IMAS) é o mantenedor do Instituto Central do Povo, obra inicialmente realizada pelo missionário da Igreja Metodista dos Estados Unidos, o reverendo Dr. Tucker.

Brito (2017) é possível verificar que a criação do Instituto Central do Povo (Missão Central) fora financiada por empresários envolvidos nas obras de melhoramento e saneamento da cidade. Acrescenta que C. H. Walker, ou Charles Hay, como aparece nos relatórios da Missão Central, era o nome do proprietário da firma inglesa que levava seu nome e obtivera o contrato de execução das obras de melhoramentos do porto do Rio de Janeiro, em setembro de 1903.

Joseph Walker foi o fundador financeiro da Missão Central com o repasse do valor de 250 libras iniciais para Tucker. Ele e sua esposa se mantiveram como os principais contribuintes da Missão Central por sete anos. (BRITO, 2017)

Já no ano de 1905 chegava em São Paulo, enviado pelo Monsenhor-Bispo de Piacenza (Itália), o professor italiano Carusone, habilitado pela Escola Normal anexa ao Instituto Nacional de Surdo Mudo de Milão, que é a mais antiga da Europa, a fim de fundar um Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” para o ensino e educação dos surdos mudos (INES, 2013)

Carusone era partidário do método oral puro e por isso encontrou enorme dificuldade para conseguir o seu objetivo, além de obter grande descrença na eficácia dos seus métodos. Somente no ano de 1908 conseguiu uma demonstração pública nos salões do “Correio Paulistano”, da efetividade dos seus métodos. Em 1911 após reunir uma pequena turma de alunos, instalou-se

na rua dos Guayanazes nº 60. O governo estadual a nível de encorajamento dispõe então de uma subvenção anual de 2 contos de réis (INES, 2013)

Segundo Rocha (2009) no que tange ao oralismo, as grandes narrativas sobre a educação de surdos vêm demarcando o campo em duas idades míticas, a saber: o período antes do Congresso de Milão (1800) e o período depois do Congresso de Milão. Antes de Milão, corresponderia a um tempo no qual os surdos, de uma maneira geral, usavam livremente a língua de sinais, terminavam com sucesso seus estudos, tinham ótimo desempenho social, criavam eventos de convivência para celebrar seus heróis, e contribuía para a criação de outros espaços educacionais para seus semelhantes. Esse tempo estaria mais ou menos localizado do final do século XVIII até a década de oitenta do século XIX.

Com o advento de Milão, em 1880, esse tempo mítico é brutalmente interrompido, dando início a uma idade obscura na qual os surdos não poderiam utilizar a língua de sinais e seriam forçados à aquisição de linguagem oral. Portanto, depois de Milão, o ideário *oralista* vitorioso ocupa a cena política e educacional da educação de surdos por mais de um século.

O método oral puro ocorreu em virtude da repercussão do congresso de Milão. Nesse evento, realizado na Itália, no período de 6 a 11 de setembro de 1880, ocorreu uma votação em que professores surdos, em minoria, foram derrotados pela maioria de professores ouvintes, aprovando o privilégio da modalidade oral em detrimento da língua de sinais na educação de surdos (Sá, 1999). Essa proibição de uso da língua de sinais deu origem ao que se passou a chamar de oralismo (BENTES, HAYASHI, 2016)

Esse fato histórico serviu de argumento para uma representação de opressão da comunidade surda no mundo todo, pois se estaria proibindo o uso da língua de sinais. Nos estudos de Skliar, esse período de opressão perdurou por 100 anos, de 1880 a 1980, quando a lógica de opressão da língua de sinais passou a ser revertida.

Nas palavras de Lane (1992):

Apesar do impacto devastador sobre as crianças e adultos surdos ao longo do século, o encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes à linguagem gestual. O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audistas reasseguraram a conveniência das suas ações perante dificuldades embaraçosas. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na

colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e a mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos.

Segundo Skliar, Massone e Veinberg (1995) definem o oralismo pelas características negativas dos surdos:

A educação converte-se em eminentemente terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e sua derivada – a fala. Os surdos são considerados enfermos reabilitáveis, e os intentos pedagógicos são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.

Uma das obras de referência, cujo exame pode nos habilitar a ter uma compreensão mais profunda do debate que se travou no século XIX acerca da escolarização dos surdos, são as atas do Congresso de Milão. Esse evento, além de demarcar a transição de um tempo mítico, trata-se, também, de um evento monumento. Dificilmente encontra-se um texto, na produção bibliográfica das décadas finais do século XX, sobre educação de surdos, que não faça uma remissão contaminada de críticas a este evento. O centro da questão foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino pelos sinais (ROCHA, 2009).

Com o advento de Milão, em 1880, dá-se início a uma idade obscura na qual os surdos não poderiam utilizar a língua de sinais e seriam forçados à aquisição de linguagem oral. Portanto, depois de Milão, o ideário *oralista* vitorioso ocupa a cena política e educacional da educação de surdos por mais de um século. (ROCHA, 2009).

A ideia muito difundida é a de que a supressão da língua de sinais nos projetos educacionais para surdos derivou em uma tragédia linguística muito cara aos surdos. A perspectiva é de que houve uma espécie de congelamento por um século de projetos públicos eficazes para o aluno surdo pela proibição do ensino pelos sinais.

Segundo Lane (1992, p.109):

Apesar do impacto devastador sobre as crianças e adultos surdos ao longo do século, o encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes à linguagem gestual. O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audistas reasguraram a conveniência das suas ações perante dificuldades embaraçosas. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na

colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e a mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos.

Lane (1992, p.111) acrescenta que:

As conclusões de Milão corresponderam igualmente ao desejo dos educadores de total controlo das salas de aulas, o que não consegue alcançar se os alunos utilizarem uma linguagem gestual e os professores não.

Ainda segundo Rocha (2009) os compêndios das Atas do Congresso de Milão mais importantes que tratam da educação de surdos, produzidos ainda na primeira metade oitocentista, centram a discussão em como os sinais podem ajudar ou atrapalhar a estruturação da língua, seja esta nas modalidades oral ou escrita. Por isso, o debate, também presente em Milão, acerca da necessidade de definir o que seriam sinais metódicos e sinais naturais, tem tanta relevância. A ideia seria admitir o uso de sinais somente se a estrutura narrativa destes não interferisse na estrutura da linguagem escrita, ou seja, que a sua ordenação seguisse a ordenação da estrutura frasal. Outro ponto relevante e pouco dito é a de que a aquisição de língua oral não era para todos. Havia quase um consenso de que nem todos os surdos teriam condições de serem instruídos pelo método oral.

A partir dessas nuances o que se verifica é que houve um projeto ideológico *oralista* secular. O INES, também capturado por essa narrativa, é apresentado como uma Instituição que abraçou a deliberação milanesa configurando-se, portanto, em um espaço onde se consolidou um trabalho de tradição *oralista* por mais de um século.

Bentes e Hayashi (2016) afirmam que são criados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos dois departamentos, o Oral e o Silencioso. Ressaltam-se as caracterizações normalistas feitas aos alunos pela instituição, uma vez que no departamento Oral que foi criado se estabelecia a seguinte estrutura: “linguagem articulada e leitura labial destinada aos surdos profundos de inteligência normal.” O ápice do método oral puro é possível caracterizar com proeminência a atitude de *normalizar* o indivíduo surdo.

Rocha (2009) acrescenta sobre o Congresso de Milão a ideia de que o que emerge das discussões é uma preocupação em escolher um método de ensino

eficaz para a sua socialização e, também, um método ou o desenvolvimento de uma linguagem que ajudasse na aquisição de linguagem escrita.

O período coberto é de exatamente um século, indo da década de sessenta do século XIX à década de sessenta do século vinte. Portanto, um percurso que cobre o ideário Antes de Milão/ Depois de Milão, correspondente ao predomínio de uma suposta ideologia e práticas oralistas. (ROCHA, 2009)

Rocha (2009, p.98):

A ideia dessa ideologia *oralista* que perdura por cem anos tem implicado na pouca pesquisa acerca desse longo período. Dificilmente encontramos estudos históricos que tomem como objeto as primeiras décadas do século XX. Este tempo está capturado pelo significado atribuído a uma Idade do Oralismo e, em decorrência dessa apreensão, perdemos a possibilidade de investigar os diferentes processos pelos quais passaram as discussões de aquisição de língua e escolarização dos surdos no citado período.

A partir do exposto anteriormente, vale ressaltar que as consequências do Congresso de Milão de 1880, adentram o novo século, e cerca de 50 anos depois ainda é possível verificar sua força nos espaços educacionais do Instituto. Em 1930, período em que a direção do Instituto esteve nas mãos de Armando Paiva de Lacerda (1930-1947) e posteriormente com Antônio Carlos de Mello Barreto (1947-1951), teve como objetivo “emendar” o surdo. A política de atendimento às pessoas ditas anormais foi nomeada de *ensino emendativo*. Segundo Jannuzzi (2004) “a expressão *emendativo*, do latim *emendare*, significa corrigir falta, tirar defeito, [...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. No modelo ideológico da *normalidade*, o ensino emendativo considerou a deficiência auditiva associada unicamente ao desenvolvimento dos órgãos fonatórios, com a proibição do uso de gestos em sala de aula.

O *ensino emendativo* foi institucionalizado, segundo Jannuzzi (2004), pelo decreto-lei n. 20.826/1931, que designou os estudantes como anormais físicos (débeis, cegos, surdos-mudos), anormais de conduta (delinquentes, perversos, viciados) e anormais de inteligência, “aconselhando escolas especiais para algumas dessas deficiências”. Tal institucionalização significou, no caso dos surdos, a centralização da prática docente em desenvolver a linguagem oral e a

fornecer uma habilitação profissional, institucionalizando papéis a serem cumpridos pelos docentes na Educação Especial: serem reabilitadores da fala.

A partir desta realidade, em São Paulo, Carusone que era partidário do método oralista, vê o Instituto Paulista progredir rapidamente, obrigando-o a procurar prédios que melhor se adaptassem aos seus fins. Parte dos alunos são admitidos gratuitamente, pagando os restantes mensalidades que variam de acordo com suas posses. Carusone conseguiu assim estabelecer 4 classes, sendo 3 masculinas e 1 feminina, na quais permaneceu com seu método de ensino, o método oral puro (INES, 2013)

No que diz respeito ao Estado de Minas Gerais, havia como referência o Asilo para Moças Surdas Mudas de Itajubá, que se tratava apenas de um asilo para moças surdas mudas, dirigido e mantido por freiras de um convento, que recebe uma pequena subvenção do governo de Minas Gerais. Todavia a sua frequência é mínima, e lá só ensinavam às alunas serviços domésticos e alguns trabalhos manuais, sendo totalmente descurado o ensino da leitura, escrita ou linguagem falada (INES, 2013).

Cabe ressaltar que, segundo Souza (2007), nos anos que sucederam à Proclamação da República, Tobias Leite manteve-se fiel ao imperador D. Pedro II. Sempre o visitou no exílio e, por ocasião da inauguração de seu retrato no instituto, elogiou o apoio por ele dado à instituição. Manteve-se monarquista e não mais fez publicações. Provavelmente, a ausência de suas publicações teria sido consequência do novo momento político em que estava obrigado a inserir-se. No entanto, é notável que, mesmo no regime republicano, ele continuou dirigindo o Instituto dos Surdos-Mudos, e isso, provavelmente, se deveu a Benjamin Constant. Foi ele que, provavelmente, garantiu a permanência de Tobias Leite no Instituto dos Surdos como um ato de reconhecimento.

O movimento republicano apoiou-se em ideias positivistas para formular sua ideologia da ordem e do progresso, graças particularmente à atuação de Benjamin Constant (ISKANDAR; LEAL, 2002).

O fato é que, apesar de tudo, o empenho de Tobias Leite para vulgarizar a educação dos surdos, durante os 28 anos em que dirigiu o Instituto de Surdos-Mudos, deixou marcas, inegavelmente, positivas (SOUZA, 2007).

No período que vai de 1871 a 1910, e em decorrência da saída de Tobias Leite do Instituto, o ensino da modalidade oral (para os mais aptos), da escrita e

da profissionalização se fortalecem no Instituto. Assume a direção do Instituto o Doutor Custódio Ferreira Martins cuja gestão teve a duração de vinte e três anos, indo até o ano de 1930.

O grande marco desse período da direção do Doutor Custódio, foi a obra de ampliação das dependências do Instituto situado na Rua das Laranjeiras desde meados do século XIX, mais precisamente no ano de 1877. As obras tiveram seu início em 1913, sendo que a nova sede ficou pronta no ano de 1915 (ROCHA, 2009).

Destaca-se que após a Proclamação da República, verifica-se uma expansão nos projetos de educação de surdos. O Estado de São Paulo investiu na instauração de um programa de ensino modelo, passando a influenciar a remodelação escolar dos demais Estados. Várias reformas foram surgindo, no sentido de encontrar o método de ensino adequado para ampliar o nível de alfabetização dos brasileiros. Assim, a partir da experiência de São Paulo, ocorreram várias reformas, mas a educação dos deficientes não foi parte dos vários programas de ensino que foram traçados.

Ainda no que diz respeito ao progresso positivista no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a posse de Ana Rímoli Dória, em 1951 como gestora do INES – cargo no qual permaneceu até 1961 – representou o apogeu do *ensino emendativo* no Brasil. Segundo essa gestora, “a mecânica da fala deve ser ensinada à criança antes mesmo de qualquer outra noção ou conhecimento; só depois de razoável domínio desta, serão assimiladas as demais noções que fazem parte do currículo do curso primário” (Doria, 1961)

A partir da segunda metade dos anos 1960 assiste-se a um período de propaganda da educação do surdo e da formação de professores para atuar nas novas escolas especiais que tinham sido fundadas (BENTES; HAYASHI, 2016).

Isso implica que o objetivo principal do ensino do surdo continuava a ser pautado pela busca de tratamentos que suprissem as *anormalidades*, as enfermidades, as degenerescências, os defeitos, os quais deveriam ser superados “adaptando o educando ao nível social dos normais” (Januzzi, 2004.) Uma demonstração da combinação entre ensino e atendimento médico eram as práticas que ocorriam nas escolas especiais onde existiam enfermarias para aplicação de curativos, injeções, vacinações e a realização de exames clínicos de laboratório e audiometria, além de tratamento de fisioterapia (*idem*). Sendo

assim, a perspectiva *emendativa* foi colocada em prática no país até o final da década de 1960 (BENTES; HAYASHI, 2016).

Nos anos 1960, os sinais falados por surdos começam a ter estatuto de língua e passam a ter suas gramáticas descritas valendo-se das pesquisas na área de Linguística realizadas na Universidade Gallaudet, Estados Unidos, por William Stokoe (1919-2000), que descreveu a estrutura da American Sign Language (ALS).

Esses estudos descritivos de Stokoe em 1978 possibilitaram maior visibilidade à língua de sinais e propiciaram o surgimento da *comunicação total*, na década de 1970 e, mais tarde, do *bilinguismo*, na década de 1980.

Segundo Rocha (1997), no Brasil, a precursora desses modelos foi a professora Ivete Vasconcelos, que adquiriu conhecimento desses métodos em razão de viagens aos Estados Unidos.

De acordo com Bentes e Hayashi (2016) no INES o modelo da comunicação total caracterizou-se por usar todas as formas de comunicação possíveis, inclusive aceitando o que se chamou de *português sinalizado*, para trabalhar a estrutura da língua portuguesa, usando para tal o léxico da língua de sinais. Na prática significou a descaracterização das duas línguas, tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, pois as possibilidades estruturais da primeira não são fixas, e o contexto mais uma vez não foi considerado, sendo a língua de sinais tratada como fornecedora de vocabulário.

Entre os anos de 1982 e 1985 as mudanças metodológicas começaram a ocorrer no INES. No ano de 1985, justamente em uma época de efervescência política brasileira – a Nova República –, ocorre a indicação da professora Lenita Oliveira Viana para a direção do INES. Essa professora promove inúmeras alterações na instituição, entre as quais a de “promover os primeiros cursos de Língua de Sinais no INES ministrados por Fernando Valverde e Lúcia Severo”. A efervescência política no Instituto deu-se com o debate entre os métodos audiofonatório (sem língua de sinais), a comunicação total e o Grupo Controle, que fazia pesquisas na implementação do ensino por meio da língua brasileira de sinais (BENTES; HAYASHI, 2016).

Outro fator para essas mudanças foi a divulgação do *bilinguismo* na Suécia, onde a língua de sinais foi oficialmente aceita pelo parlamento daquele país, em 1981 (Wallin, 1992 apud Bentes; Hayashi, 2016). Esse fato influenciou linguistas

como Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes e Tânia Amara Felipe, passando a divulgar pesquisas relacionadas ao ensino bilíngue de surdos no Brasil.

Do debate entre *oralismo*, *comunicação total* e *bilinguismo* permaneceu a proposta bilíngue. Perde-se força a aquisição da língua oral portuguesa e a Libras recebe o *status* de língua de ensino, ocorrendo a partir de 1993 a contratação de professores que deveriam ministrar suas aulas utilizando a Libras, abrindo espaço para a perspectiva da *alteridade*, sendo que a língua portuguesa passa a ser colocada como segunda língua (BENTES; HAYASHI, 2016).

O INES também altera seu currículo para oferecer as mesmas disciplinas das escolas regulares. Ocorre, segundo Rocha (2007), “a transformação de uma Instituição que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa”. Constata-se que a atitude normalizadora foi substituída pela atitude da diversidade.

A tese da *diversidade* parece ter tido mais propagação, lembrando que nessa tese ocorre um discurso falacioso de que a *normalidade* havia acabado – portanto, perdera sua hegemonia – e que a sociedade atual estava atenta à diversidade. Com isso, o pensamento corrente era de que bastaria aprovar a Lei de Libras ou matricular um surdo na escola regular que se resolveria o problema da diferença, quando na realidade o currículo ainda permanece voltado à normalidade, aos mais inteligentes, a um tipo ideal de aluno.

O discurso que considera a *alteridade* aparece particularmente quando se considera o método manual; quando se considera o “outro”, com suas habilidades e potencialidades; quando se respeita sua forma de falar, que passa a ter estatuto de instrumento de ensino e aprendizagem. A Libras não serve apenas para aprender português, serve, em primeiro lugar, para compreender o mundo, para intervir nesse mundo e, em segundo lugar, para traduzir os textos orais e escritos da língua portuguesa (BENTES; HAYASHI, 2016).

Todas essas transformações ocorrem, sobretudo, na legislação federal, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), que em seu capítulo V trata da “Educação Especial”, permitindo assim por exemplo que no ano de 2006 fosse possível o INES criar o Instituto Superior

Bilíngue de Educação com licenciatura em Pedagogia. Tal graduação é bilíngue (Português/Língua Brasileira de Sinais) para “surdos” e “ouvintes”, promovendo de certa forma uma inclusão ao inverso, uma vez que propicia o acesso de pessoas ouvintes para estudar com surdos na escola especial. Observa-se então no cenário da educação brasileira no ano de 2014 a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei 13.005/2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Dessa maneira esse capítulo destacou o processo de influência da sociedade francesa no que diz respeito à educação de surdos. O movimento inicial dessa educação especial, tem na França suas bases no Catolicismo.

As escolas catedráticas serviam de espaços para que a Igreja pudesse educar em prol da manutenção da Fé. As bases dogmáticas da Patrística deram contorno à essa prática.

A transição gradativa do movimento da educação religiosa se apresenta com o surgimento da Escolástica, na qual o cristianismo usa de bases racionais para definir e explicar a Fé a partir das categorias aristotélicas.

A partir do advento do Iluminismo apresenta-se o conhecimento técnico e científico como forma de apreço sobre o uso da razão para ordenamento do mundo natural e da organização da sociedade vigente.

No que tange ao surgimento e organização da educação de surdos no Brasil, verifica-se no período de 1868 com a gestão de Tobias Rabello Leite que o Instituto passa por uma organização de base higienista, tal como preconizava a medicina do período, bem como uma reestruturação em suas propostas pedagógicas, com a inserção da disciplina de “linguagem articulada”, que ensinaria o surdo a falar através do treino do sistema fonatório, e a inserção de oficinas de ofícios laborativos.

Dentre os pontos estabelecidos ao longo da gestão de Tobias, verifica-se um legado no desenvolvimento da educação de surdos e do Instituto. O uso da língua de sinais ou a busca pela oralização de surdos, que tem seu ápice nas discussões do Congresso de Milão, ainda puderam ser vistos no decorrer dos 100 anos, o que inclui o período de transição de Império para República, na qual o INES esteve imerso.

A educação de surdos na contemporaneidade ainda esbarra nas questões sociais, ideológicas e educacionais, sobre a melhor maneira do surdo se comunicar, ou seja, utilizar Libras ou aprender a falar?

A história da educação de surdos no Brasil, ainda parece demonstrar uma preocupação recorrente sobre o futuro das pessoas surdas, no que diz respeito à temática de sua inserção profissional e no mercado de trabalho. Tal visão remete às ideias do período imperialista, na qual o surdo deveria aprender a ler e a escrever, bem como aprender um ofício para que não seja um “inútil” social.

O capítulo a seguir traz as contribuições sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) para o debate sobre a educação de surdos, a representação dos sujeitos surdos e a organização da Libras como item fundamental neste processo.

3 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A SURDEZ

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de revisão de literatura e análise documental, pois esta metodologia possibilita uma compreensão mais ampla do fenômeno da surdez e educação de surdos.

O autor Sá (2015) justifica a importância do diálogo da psicologia social com as ciências humanas e sociais na tentativa de apreender o fenômeno, pois este não pode ser amplamente explicado apenas por uma microteoria ou uma teoria restrita e limitante, nesse sentido, o autor aponta para a pluralidade metodológica contida na forma europeia de psicologia social, sobretudo, na teoria das representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais foi escolhida para basear o estudo sobre a educação de surdos no processo de evolução dessa modalidade, do século XVI na França ao início do século XX no Brasil, por se tratar de um conceito baseado na troca de experiências, conhecimentos e crenças de determinados sujeitos. Como diz Castro e Costa (2018, p. 27):

O compartilhamento é a chave paradigmáticas das representações sociais. A representação sobre um determinado objeto só pode acontecer a partir do compartilhamento entre diversos indivíduos que tem alguma espécie de “território comum”, mesmo que este território possa ser compreendido em sentido lato, como o acesso a uma notícia vinculada em meios de massa.

As representações são construídas e as percepções moldadas a partir dos discursos e das narrativas sociais. Essas narrativas então antecedem as práticas sociais no sentido de gerar um campo, um espaço para elas, ou seja, para expressar uma atitude, uma ação na direção de um objeto, os sujeitos precisam ter uma representação sobre ele.

Para Rateau et al. (2012), durante os contatos e os múltiplos envolvimento com diferentes grupos sociais, o indivíduo adquire e propaga conhecimentos, crenças e valores que possibilitam compartilhar uma concepção comum das coisas e dos outros. Afirmam ainda:

[...] esta reconstrução da realidade, esta representação da realidade é, sobretudo social; isto é, elaborada de acordo com as características sociais do indivíduo e compartilhada pelo grupo de outros indivíduos que tenham as mesmas características. (p. 2)

A Teoria das Representações Sociais possui uma estrutura conceitual que também é flexível e que compreende a forma como indivíduos e grupos socialmente elaboram, modificam e transmitem suas realidades sociais.

O início desse campo teórico se dá com a publicação do trabalho de Serge Moscovici, *“La psychanalyse, son image et son public”* (1961/2012) durante a década de 60, que versava sobre o fenômeno da popularização da psicanálise e sua apropriação pelos cidadãos parisienses.

Segundo Sá (2015), nesta obra Moscovici estuda como a psicanálise é representada no cotidiano pela sociedade parisiense. Moscovici investiga como diversos grupos sociais que fazem parte da sociedade – profissionais liberais, estudantes, alunos de escolas técnicas, operários, e indivíduos de classe média A – e a mídia local – jornais, revistas e programas de rádio – percebem a psicanálise, delimitam a qual público ela se destina, constroem imagens sobre os psicanalistas, difundem a teoria freudiana e utilizam dos conhecimentos teóricos da psicanálise nas relações cotidianas.

A Teoria das Representações Sociais se insere em uma espécie de “psicologia social sociológica” (FARR, 2008; SÁ, 2015) e exige articulações teóricas para além da psicologia *stricto sensu* (CASTRO; HENRIQUE DA COSTA, 2018), sendo, sobretudo, definida a partir da dinâmica do relacionamento e do compartilhamento social.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) situa-se no campo da psicologia social europeia. Uma teoria que pretende investigar o senso comum, apreender como tal conhecimento é construído, representado e compartilhado socialmente.

Moscovici estabeleceu, segundo Castro e Henrique da Costa (2018), um saber social do cotidiano e ressignificou o senso comum, retirando-o o atributo da vulgaridade e da banalidade e o situando em um processo criativo para a compreensão do cotidiano e a estruturação de modos de vida.

O senso comum é uma modalidade de conhecimento “desprezado” pela ciência, sobretudo, sob o olhar positivista, tido como ilógico e de menor valor por aqueles que tinham o conhecimento científico como soberano. (CASTRO E COSTA 2018)

O trabalho de Moscovici valoriza o senso comum – as relações cotidianas informais, as comunicações e os conhecimentos populares –, que por muitas vezes foi renegado como objeto digno de estudo pela ciência.

Uma de suas teses é a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico disponível na sociedade. Apropriação essa feita por pessoas que não são especialistas no assunto, que não se relacionam dentro de um território de especialistas e não dominam todo um linguajar da área.

A Teoria das Representações Sociais surge, então, como uma alternativa opositora ao forte processo de individualização da psicologia social, presente nos discursos e escritos dos pesquisadores norte-americanos, influenciados pela tradição do positivismo e da psicologia experimental (FARR, 2013).

A proposição sociológica de Psicologia Social desenvolve-se justamente no encontro dos processos individuais e sociais. Assim, essa vertente da psicologia social se afasta do positivismo e do método experimental (FARR, 2008), utilizando-se de diversos métodos, muitas vezes provindos da sociologia e da antropologia – como a observação participante, a análise de documentos, a análise de conteúdo e o grupo focal. A compreensão e a aproximação dos complexos fenômenos psicossociais possibilitam estudos das relações entre indivíduos e sociedade e, principalmente, sobre o compartilhamento social.

Nessa vertente, o social não é percebido como uma simples aglutinação de indivíduos em espaço físico, mas sim como um espaço de trocas e relações interpessoais, que leva em conta fenômenos como a linguagem, a cultura, a história e a memória. Os fenômenos sociais são levados em conta nessa proposta, assim os fenômenos de ordem psicológica não são descartados e, sim, valorizados.

Para Moscovici (2015), as Representações Sociais se constituem como um modelo teórico – de psicologia social – que considera a influência e a importância dos processos de comunicação e linguagem, do contexto histórico, das relações interpessoais, das relações grupais – endogrupal (in-group) e exogrupal (out-group) –, das formas de circulação de conhecimentos e valores e dos processos individuais e psicológicos dos indivíduos.

Celso Sá (2015) concorda com os críticos, a perspectiva desenvolvida nos Estados Unidos simplesmente não se mostrava capaz de dar conta das relações cotidianas da vida humana em um nível mais propriamente social ou coletivo.

É nesse contexto que Apfelbaum (1992) citado por Oliveira (2010) afirma que os anos de 1970 irão assistir ao surgimento da chamada “crise da Psicologia Social”, motivada pela excessiva individualização da Psicologia Social Psicológica e dos movimentos sociais ocorridos nos anos de 1970. Nesse sentido, a crise da Psicologia Social se caracterizou, sobretudo, pelo questionamento das bases conceituais e metodológicas da Psicologia Social Psicológica até então dominante, no que tange à sua validade, relevância e capacidade de generalização.

Os questionamentos se dirigiam principalmente à sua relevância social, isto é, ao fato dessa vertente da Psicologia Social usar uma linguagem científica cada vez mais neutra e afastada dos problemas sociais reais e, conseqüentemente, desenvolver modelos e teorias que não eram capazes de contribuir para a explicação da nova realidade social que surgia (OLIVEIRA, 2010)

Verifica-se claramente a divisão composta por dois modos distintos de psicologia social, um modelo norte-americano, com forte marco individualista, positivista e experimental *versus* o modelo europeu, de caráter mais sociológico, com metodologia flexível e propenso à diálogos com as ciências humanas e sociais.

Ainda de acordo com Sá (2015), o termo representações sociais designa um conjunto de fenômenos bem como o conceito que os engloba e a teoria assim construída para explicá-los.

Denise Jodelet (2001) afirma que:

A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum ao conjunto social (p. 22).

Segundo Villas Boas (2004) há uma diversidade de entendimento sobre as representações sociais e uma heterogeneidade presente em diversos autores no que tange a conceituação de representações sociais.

A partir das ideias de Émile Durkheim e suas definições de representações coletivas, Moscovici (2012) registra que seu conceito de Representações Sociais era uma dedicação em recuperar e atualizar o conceito de representações coletivas criado no século XIX por Durkheim.

Ao desenvolver a teoria das representações sociais, Moscovici supera a dicotomia expressa nos conceitos de representações individuais e representações coletivas. De acordo com Guareschi (2000), a teoria das representações sociais é uma teoria que tenta e, em até certo ponto, consegue dar conta da solução de conflitos dicotômicos contidos na Psicologia Social, dentre esses, a oposição entre o individual e o social. Nesse sentido, uma representação social seria “ao mesmo tempo, individual, pois ela necessita ancorar-se em um sujeito, como é, do mesmo modo, social, pois existe na mente e na mídia” (p. 36).

Fazendo assim um contraponto à tradição americana individualista, Moscovici buscou em Durkheim um viés sociológico, buscando explorar as representações coletivas propostas por ele, pelo qual procurava explicar fenômenos sociais e institucionais amplos e complexos.

Segundo Duveen (2015) acredita-se que existe uma grande diferença central entre os dois conceitos. Ele afirma que a sociologia de Durkheim e suas representações coletivas são, consistentemente, orientadas a estudar aquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas ou unidas, isto é, as forças e estruturas que são capazes de proteger o todo contra a fragmentação ou a destruição e, principalmente, a ausência de regra e ordem social. E ainda que, as representações sociais são orientadas para questões relativas às mudanças que as crenças, instituições e conhecimentos sofrem, assim como por quais meios se preservam ou se conservam e se tornam parte do meio social.

A explicação de representações coletivas proposta por Durkheim no início do século XX parecia ser suficiente para explicar os fatos que ocorriam na época, dada a relativa plenitude das religiões e outros sistemas unificadores. Entretanto, em uma sociedade moderna, novos fenômenos representacionais eram propostos e aqueles que Durkheim se debruçou, já não se encaixavam mais nessa perspectiva.

O psicólogo Moscovici entende que os conceitos, explicações, opiniões, afirmações a cerca de um objeto, são propriamente as Representações Sociais, que devem ser consideradas como teorias do senso comum responsáveis pela interpretação e a construção de realidades sociais.

Moscovici (1976) introduz como proposta o conceito de representação social, numa atualização do conceito de representações coletivas, ancorado no contexto da contemporaneidade.

A partir de novos comportamentos na sociedade contemporânea, Moscovici não poderia classificá-los como representações coletivas. Surge então o termo Representações Sociais, como forma de se afastar das definições extremamente sociológicas de Durkheim e construir uma teoria psicossocial própria.

Diz Moscovici (1984, pp.18-9) a cerca disto:

As representações em que estou interessado não são as das sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis (apud Sá, 2015, p.186).

Nessa mesma direção, Sá (2007) destaca algumas diferenças entre o conceito elaborado por Durkheim e o conceito concebido por Moscovici, dentre elas, o fato das representações sociais, em sua formulação teórica, designar um fenômeno que emerge estritamente nas sociedades contemporâneas.

Celso Sá (2015) aponta três aspectos que diferenciam as representações sociais das coletivas. A primeira diferenciação pode ser feita em relação à redução da abrangência e heterogeneidade das representações sociais para as representações coletivas, pois, de acordo com este autor, as representações coletivas de Durkheim englobavam aspectos muito amplos como: os mitos, as religiões, as ciências e as categorias de espaço e tempo. Por sua vez, as representações sociais de Moscovici são mais focadas na elaboração de comportamentos e comunicações entre indivíduos na vida cotidiana. O segundo aspecto estaria relacionado à forma estática das representações coletivas, enquanto as representações sociais possuem mais flexibilidade, mobilidade e circulação para explicar as novas representações emergentes e oriundas das sociedades modernas. E a terceira diferença seria que as representações coletivas eram vistas pela sociologia de Durkheim como dados ou entidades autoexplicativas, absolutas e irreduzíveis a análises posteriores. Já as representações sociais são compreendidas tanto como conceito quanto como

fenômenos que precisam ser explicados e explorados em seus processos de formação. Destaca-se ainda que nas representações coletivas existe uma hierarquização entre representações coletivas e individuais, tendo as coletivas mais valor sobre as individuais. Já Moscovici (2015), em seu conceito de representação social, horizontaliza essa relação, dando tanto valor aos processos psicológicos quanto sociológicos.

No universo consensual, ou seja, nas relações e comunicações do dia-a-dia, há um local de segurança e conforto onde ocorre uma prevalência do hábito, da repetição e da tradição (MOSCOVICI, 2015).

O conceito de Moscovici contempla a mudança ocorrida no decorrer da modernidade em que os meios de comunicação de massa passaram a ocupar o lugar da religião (saber teológico) e da ciência, promovendo uma “ampla e diversificada socialização de todas as formas de conhecimento” (p. 589).

O senso comum, definido por Moscovici, é todo o conhecimento partilhado pela sociedade que, expostos em linguagem, é capaz de formar saberes sobre os objetos. É um conjunto definido de descrições e explicações, que podem estar interligadas, da personalidade, de fenômenos naturais que os indivíduos possuem sem mesmo saber, e que utilizam para participar de uma conversação, organizar uma experiência ou até mesmo para negociar com outras pessoas.

Moscovici estabeleceu, segundo Castro e Henrique da Costa (2018), um saber social do cotidiano e ressignificou o senso comum, retirando-o o atributo da vulgaridade e da banalidade e o situando em um processo criativo para a compreensão do cotidiano e a estruturação de modos de vida.

Esse trabalho de Moscovici valoriza o senso comum, no que tange às relações cotidianas informais, as comunicações e os conhecimentos populares, que por muitas vezes foi renegado como objeto digno de estudo pela ciência. Uma de suas principais formulações é a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico disponível na sociedade. É a partir dessa apropriação feita pelo senso comum, que as pessoas que não são especialistas no assunto, que não se relacionam dentro de um território de especialistas e não dominam todo um linguajar técnico-científico, que encontra-se um primeiro ponto de encontro, de interseção e diálogo com o objeto de estudo.

Moscovici considera ainda a existência de dois universos distintos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Nestes últimos

se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, criados a partir de um rigor lógico e metodológico. É no universo reificado que se encontra a base para a criação do universo consensual. Já nos universos consensuais, são compreendidas as atividades intelectuais desenvolvidas a partir da interação social cotidiana, guiando-se através de uma lógica que lhe é característica, com mecanismos distintos de “verificação”. É neste universo que são elaboradas as Representações Sociais.

Nesse contexto, Moscovici (2003) afirma que as representações sociais restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. De certa forma são as representações sociais que surgem na mente dos sujeitos para atribuir sentido às coisas ou para explicar a situação de alguém. Diz Moscovici: “Elas são tão “naturais” e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimi-las” (MOSCOVICI, 2003, p.201).

Segundo Moscovici (2003), uma nova representação social surge sempre com o aparecimento de um novo acontecimento que não possua um fato anterior para embasá-lo, um fenômeno desconhecido ou um evento fora do comum. Esse novo “fato” impulsiona a atividade cognitiva dos indivíduos para tentar interpretá-lo, controlá-lo ou até mesmo criar barreiras, ocasionando uma série de discussões e comunicações interpessoais com os membros do grupo.

Como resultado, informações, crenças, hipóteses ou especulações são compartilhadas, gerando o aparecimento de posições majoritárias em grupos sociais diferentes (RATEAU, 2012).

Moscovici (2007), ao explicar a lógica de funcionamento da teoria e da construção de uma representação social, propõe um princípio fundamental e constitutivo, o de transformar o não-familiar em familiar.

Moscovici (2012), ao longo de sua obra seminal e de outros textos, aprimora o conceito das representações sociais. A grande constante é que essas representações são construídas socialmente, elaboradas em processo e em compartilhamento social, com a finalidade de tornar familiar o que não é familiar. As representações sociais seriam transmitidas através da conversação e circulariam nas relações informais do dia-a-dia, sendo um conhecimento socialmente popular e que define o senso comum. Serge Moscovici (2015)

entende assim que a Teoria das Representações Sociais é uma teoria aberta e não um sistema fechado.

Sá (2015) explicita a respeito:

Uma realidade social, como a entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo, ou não familiar, vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí, operam os processos pelos quais ela passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real (p. 201).

Esses processos citados acima são dois: ancoragem e objetivação. O processo de ancoragem se caracteriza pela tentativa de explicar algo novo a partir de algo que já existe, e, o de objetivação, a transformação de uma ideia em uma imagem (SÁ, 2007).

Para Deschamps e Moliner (2009) a vida social é dinâmica e, ordinariamente, objetos, fenômenos, indivíduos, grupos e acontecimentos produzem mudanças que provocam uma “estranheza”, uma falta de sentido e uma série de comportamentos, atitudes e imagens não usuais, não comuns, não familiares à realidade cotidiana dos grupos sociais. O “novo” exige sentido, e para compreender melhor como as representações sociais familiarizam o desconhecido, é necessário apresentar dois processos que as constituem: a ancoragem e a objetivação.

De maneira didática e funcional Celso Sá (2015) explicita como Moscovici nomeou estes dois processos. “A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto e interpretá-lo” (p.198), foi chamada de “ancorar”. “A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, ‘naturalizá-lo” (p.198), foi chamada de “objetivar”.

Segundo Sêga (2000) a ancoragem é o processo que trata do “enraizamento social da representação e de seu objeto”, mas que também comporta outro aspecto, concernente à “integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, como também, “às transformações decorrentes” (p.130). O processo de ancoragem abarca as operações de classificação e de denominação.

Para Deschamps e Moliner (2009) afirmam que a ancoragem é o processo cognitivo pelo qual: “os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente este quadro de

referência corresponde a um domínio familiar” (p. 127). A ancoragem é um processo em que os indivíduos dão sentido ao desconhecido, sendo que esta atribuição de sentido se estabelece com base em um quadro referencial já existente e conhecido, em uma herança cultural que já circula na sociedade, em conhecimentos e valores partilhados que já fazem parte da vida dos indivíduos.

A ancoragem tem a função de modificar algo estranho, que nos perturba, em um sistema próprio de categorias e o relaciona com um conjunto de fenômenos padrão que os sujeitos identificam como apropriada. Moscovici diz que: “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Quando sujeitos conseguem discutir sobre um assunto, avaliá-lo para a partir de então comunicá-lo, quer dizer que eles são capazes de representar o não-familiar em um mundo familiar. O objeto/assunto será, desta maneira, interpretado de diferentes maneiras de acordo com os grupos sociais. O “novo”, que ainda não tem nome, é pensado através do antigo, do já existente, do que já é comum e de referência para os indivíduos. Essa ancoragem/categorização ocorre através da generalização de elementos que o objeto novo tenha em comum com o quadro referencial; uma generalização superficial que analisa poucos elementos.

Celso Sá (2015) explica que ancorar é classificar e denominar coisas não classificáveis e que não possuem denominação; são coisas estranhas, ameaçadoras, mas que instigam, aguçam, despertam curiosidade e o desejo de serem entendidas e categorizadas. É importante observar que “as representações já disponíveis podem funcionar também como sistemas de acolhimento de novas representações.

No outro processo, o de objetivação, a construção da representação se dá a partir da atribuição de uma forma, ou, figura específica acerca do objeto, ilustrando a palavra, tornando-a uma imagem. Portanto, na objetivação as ideias abstratas transformam-se em figuras quase concretas, ocorre a materialização. A estabilização do núcleo figurativo juntamente com a espacialização dos seus elementos “lhe confere o estatuto de ambiência e de instrumento para orientar as percepções e os julgamentos numa realidade socialmente construída” (SEGA, 2000, p.128).

Para Deschamps e Moliner (2009) a objetivação é pensada como o processo que: “os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto. Trata-se de transformar a crença ou a opinião em informação” (p. 127). Assim sendo, objetivar é tornar tangível o intangível.

Categorizar alguma coisa ou alguém quer dizer escolher um padrão na memória e definir uma relação com características positivas ou negativas com ele; não é uma alternativa intelectual, mas está relacionada a uma atitude específica em relação ao objeto, uma vontade de conceituá-lo como normal ou diferente. Já a objetivação tem a função de transformar um conceito em uma imagem, em outras palavras, ela tem a função de dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o concreto, quase “tangível”. Esse processo diz respeito à maneira pela qual um objeto, por intermédio da comunicação a respeito dele, será facilmente simplificado, imaginado e diagramado. Nas palavras de Moscovici, esse processo tem o objetivo de “transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2003, p.71)”

Entretanto nem todas as ideias possuem imagens que possam ser relacionadas, seja porque elas não são facilmente acessadas ou as imagens presentes na memória são socialmente atribuídas em valor. As figuras selecionadas pelos indivíduos, levando em consideração sua capacidade de representar, são incorporadas a um *núcleo figurativo* (MOSCOVICI, 2003), que nada mais é que, segundo Moscovici, uma reunião de imagens que descrevem um conjunto de ideias.

A partir do momento que um grupo de indivíduos reconhece o núcleo figurativo, ele é capaz de discutir mais facilmente sobre qualquer assunto que se relacione a esse núcleo, além de utilizar as palavras pertencentes a esse paradigma mais frequentemente.

Moscovici (2007) afirma que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza” (p. 40). Desta maneira, no contexto de um grupo, todo membro é, ao mesmo tempo, emissor e receptor de influência social. De acordo com Sá (1998), a representação social é um fenômeno que conta com um sujeito e um objeto. Sendo assim, a representação social é sempre de alguém (sujeito) sobre algo (objeto).

Para Vaz (2011) o sujeito não será visto como um mero receptáculo de informações do que é produzido no universo reificado e propagado pelos meios comunicação, muito pelo contrário, não há passividade nessa relação, pois o sujeito é agente ativo na construção de sentido do mundo. Essa forma de compreender o sujeito está baseada naquilo que Moscovici classificou como paradigma da sociedade pensante.

Este paradigma rejeita tanto uma concepção exclusivamente sociológica, em que se sustenta que a sociedade está sempre sob o controle total da ideologia dominante, como também rejeita uma concepção exclusivamente psicológica, que considera as mentes como “caixas pretas” onde informações e ideias são mecanicamente recebidas e transformadas em julgamentos e opiniões. A sociedade pensante se encaixa em uma perspectiva psicossociológica, onde os indivíduos não são entendidos nem como processadores de informações e nem como “portadores” de ideologia, mas são agentes ativos que produzem, através da interação social, suas próprias representações. A teoria das representações se fundamenta, igualmente, em teorias da sociedade e do sujeito, ocupando este território limítrofe entre psicologia e ciências sociais que torna esta teoria tão particular (p. 58).

Ao criar a teoria, Moscovici forneceu diversos sinais para uma definição da noção de representação social, mas, em contrapartida sempre defendeu que esse conceito não deveria permanecer estático em uma definição delineada de forma específica e acabada. Como diz Celso Sá (1996) “Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual”. (p. 30)

A teoria apresentada por Moscovici está interessada em entender como pessoas comuns, comunidades e instituições elaboram saberes em relação a si mesmas, sobre o outro e sobre os inúmeros objetos sociais que lhes são importantes. A Teoria da Representação Social se refere aos saberes sociais produzidos e partilhados na vida cotidiana (JOVCHELOVITCH, 2008).

A partir desses aspectos, a definição de representação social apresentada por Denise Jodelet (2001) é a que fornece maior clareza e simplicidade, e a que mais auxilia a entender o conceito: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Continua dizendo que:

Na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p.17 e 18).

Basicamente a representação social é uma modalidade de saber popular e prática que liga um sujeito a um objeto (Jodelet,1986 apud Sá, 1998, p.32). Jodelet (2001) assinala para a variedade deste objeto, podendo ser “uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real como imaginário ou mítico” (p. 21).

Jodelet (2001) revela dois pontos importantes a respeito do caráter das representações sociais. O primeiro é que uma representação é sempre uma representação de um sujeito, de um grupo, de um conjunto de indivíduos que se se relacionam. Há sempre um sujeito que representa algo. O segundo ponto é que a representação social é sempre uma representação sobre algo. Há sempre algo que é representado, um objeto social com relevância para os indivíduos. Esse objeto social pode ser compreendido então como uma instituição, como os valores dominantes de uma sociedade, personalidades famosas, experiências vividas, modos de vida e de agir em grupo, entre outros.

Por sua vez, não é qualquer objeto, ou qualquer coisa, que gera representações sociais. Moscovici (2015) alerta que é preciso uma pressão à inferência, ou seja, que o objeto tenha uma importância nas comunicações e relações do grupo e que, ao mesmo tempo, aja uma pressão do grupo para que as pessoas se posicionem sobre aquilo, se comuniquem e emitam opiniões valorativas.

A definição de representações sociais, desenvolvida por Moscovici (2012) e sintetizada por Jodelet (2001), a concebe como um conhecimento elaborado socialmente por um grupo a respeito de um objeto social.

Moscovici (2015) afirma que há uma pressão feita pelo ambiente, compreendido para além da sociologia positiva, que impulsiona os indivíduos à manifestação e à expressão do que pensam sobre os fenômenos do cotidiano, emitindo juízos de valores e estabelecendo modos de vida.

Moscovici (2015) afirma que uma representação social não é equivalente à difusão de conhecimento científico, tampouco a sua vulgarização. As

representações sociais, como um saber prático, são produtos de complexas modificações que se assemelham e se distanciam dos conceitos acadêmicos.

Da mesma forma, pode-se dizer sobre as representações sociais, que dependem da cultura, das relações informais e da conversação no cotidiano (MOSCOVICI, 2015).

As representações sociais também agem enquanto fator importante na formação das identidades, dessa forma Deschamps e Moliner (2009) concordam com tal asserção na medida em que percebem o papel importante que as representações assumem na formação das identidades dos grupos. Para os autores, os grupos representam coletivamente determinados objetos sociais e é a partir dessa representação – que inclui não só a percepção, mas diversas formas de agir e de se comportar diante do objeto – que se estabelece as semelhanças e diferenças endogrupais (in-group) – entre os membros do próprio grupo – e exogrupais (out-group) – entre grupos diferentes.

Deschamps e Moliner (2009) revelam que os indivíduos de um grupo compartilham formas semelhantes de pensar e agir sobre um determinado objeto, que servem de marcador identitário para que os próprios membros possam se reconhecer enquanto grupo. Ao mesmo tempo, servem também como um marcador de diferenciação do endogrupo, membros do próprio grupo contra outros grupos externos.

As formas de pensar e agir sobre um objeto específico fazem parte da constituição da identidade social do endogrupo, assim como o fazem se diferenciar de um exogrupo que pensa e age sobre o mesmo objeto de outras maneiras. Ou seja, é o que ajuda os seus membros a se enxergarem como um grupo e a se diferenciarem de outros grupos externos.

A teoria das representações sociais foi amplamente difundida nas décadas seguintes à sua introdução na literatura sociopsicológica, especialmente entre os psicólogos europeus e latino-americanos, com os pesquisadores de tal corrente procurando aplicar seus princípios teóricos a inúmeros eventos aos quais podem ser atribuídos significados que emergem do senso comum. Nesse sentido, a análise das teorias mantidas pelo homem comum tem contribuído para a compreensão de fenômenos tão diversificados (OLIVEIRA, 2010).

A Teoria da Representação Social (TRS) se caracteriza por ser um conceito flexível e adaptável possibilitando o uso por diversos campos como a saúde,

economia, administração, entre outros. A frouxidão deixada pelo psicólogo social ao criar a sua teoria, produziu caminhos para essas áreas, como também permitiu que outros teóricos que estudassem a TRS elaborassem a partir dela outros conceitos que apenas complementam os estudos nessa área.

Neste aspecto afirma Rateau et. al (2012) que “A TRS é uma teoria versátil e adaptável, uma teoria psicossocial do senso comum e, finalmente, uma teoria que suscitou a elaboração de metodologias diversas” (p. 12).

A Teoria das Representações Sociais constitui então de forma essencial a base teórica que orienta a concepção do objeto de estudo dessa dissertação, bem como auxiliará na compreensão dos debates em torno de sua construção.

3.1 Representação social sobre a surdez e a Libras

O período histórico que retrata a educação especial, abrangendo também o surgimento do INES até o início do século XX, caracteriza-se por conceitos que justificaram atitudes para com o “outro” e que interferiram diretamente na educação de pessoas deficientes. (BENTES; HAYASHI, 2016)

A partir disto, é necessária uma breve incursão sobre o conceito de normalidade, como uma possível categoria de análise de atitudes para com o indivíduo “diferente”.

Segundo Davis (2006) o conceito de *normalidade*, com a interpretação atual de não possuir defeitos ou problemas físicos ou mentais, foi estabelecido na primeira metade do século XIX para impor determinado padrão de ser humano.

Silva (2000, p. 83) diz que a normalidade implica a “eleição – arbitrária – de uma identidade específica”, imposta por determinado grupo social como a única válida a todos os demais indivíduos, o que coloca à margem da sociedade os indivíduos que não se enquadram no padrão estabelecido de corpo.

A característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal”. Portanto as *atitudes normalizadoras* são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do indivíduo. (BENTES; HAYSHI, 2016)

Acrescenta ainda que o que é valorizado é o indivíduo normal, sem desvios, dentro dos padrões estabelecidos, dentro das medidas, impondo um corpo

único, perfeito, com sexualidade única, com qualidades imprescindíveis e medidas.

Em seu processo de socialização, o homem constrói sua visão de mundo e de si mesmo. Neste processo, ele assume posições e papéis sociais, exibindo atitudes e condutas continuamente avaliadas por seu grupo social e internalizando as normas do sistema social (NUNES *et al*, 2002).

A princípio, quando se pensa em *normalidade*, pensa-se na frequência de um determinado fenômeno como sendo o estado mais comum, ou seja, o normal é estabelecido pelo que a maioria é ou faz. Assim, determinando o estado mais frequente, determina-se o mais saudável (BACKES *et al*, 2009).

Ainda segundo Nunes *et al* (2002) a partir do momento que um indivíduo é rotulado, frequentemente através de um diagnóstico de “excepcional”, todas as suas atitudes e comportamentos, assim como sua expressão de subjetividade, passam a ser vistas sob a ótica da “anormalidade”. Todas as suas manifestações humanas serão consideradas como exemplos das supostas características de seu quadro patológico. Deste modo, o portador de necessidades especiais é percebido em seu ambiente social como um ser com desenvolvimento diferenciado. Nesse sentido, é possível afirmar que a questão da necessidade especial, sob a ótica de um paradigma psicossocial, é vista como um fenômeno socialmente construído e, portanto, passível de desconstrução (AMARAL, 1994; GLAT, 1989, 1995; OMOTE, 1994, 1997; GOFFINAN, 1982 *apud* NUNES *et al*, 2002).

A consciência de um eu que olha a si, numa reflexividade, ou a consciência do olhar do outro sobre esse eu, em circunstâncias de anormalidade, parece ter que assumir a força de uma intensa desmistificação: como demonstrar que não se trata de um monstro, nem de um selvagem? A ideia de “besta endemoniada” que pairava sobre os “deficientes”, na época da inquisição, parece persistir ainda hoje, como um fantasma a assombrar (...) (CAVALCANTE, 2001, p. 135).

Sendo assim, as necessidades especiais são percebidas, conforme o progresso filosófico, psicológico e científico, de acordo com o contexto histórico. As necessidades especiais comportam uma série de particularidades do sujeito, dentre eles: retardos mentais, autismos, pessoas intelectualmente superiores, surdos, mudos, cegos, síndrome de Down, dentre outras (CAVALCANTE, 2001).

O conceito de surdez e da pessoa surda vem sofrendo mudanças no decorrer da história e particularmente nas últimas décadas, importantes avanços políticos veem ocorrendo nesta área, difundindo no Brasil a ideia da pessoa surda, com ênfase na “diferença” e não mais na deficiência” (SILVA, 2005). Este reconhecimento político da surdez pode ser traduzido em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos, com os recortes de suas identidades, língua, comunidade e cultura entre outros (LIMEIRA DE SÁ, 2002).

A pessoa surda pode ser definida como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir de maneira natural, a língua oral/auditiva usada na comunidade majoritária, e que constrói sua identidade calcada nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (BITTENCOURT; MONTAGNOLI, 2007).

Todavia, apesar dos avanços observados nas discussões teórico-conceituais sobre este tema, ainda se percebe que a sociedade tem muita dificuldade em mudar seus valores e assimilar novos conceitos.

A surdez tem sido analisada como um obstáculo na comunicação, que isola a criança da sua família e da comunidade ouvinte, e entendida como um tipo de privação sensorial cujos efeitos estão associados aos significados produzidos pela sociedade através de práticas discursivas onde se efetivam as caracterizações estereotipadas da pessoa surda, a quem são atribuídos traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional entre outros. Tais estereótipos são reforçados em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que tem dificuldade de conviver com as diferenças (BOSCOLO; SANTOS, 2005).

Verifica-se que mesmo com todo esse avanço tecnológico e informativo sobre a cultura surda, ainda presenciamos uma parcela bem extensa da população ouvinte fazendo o uso de terminologias que para a sociedade surda transmite uma mensagem preconceituosa, arbitrária e negativa. Essas terminologias são: Surdo-Mudo ou Mudo; Deficiente Auditivo ou Surdo. (CARDOSO, 2016).

Para Harlan Lanne (1992) diz que, o humano portador da surdez surge como um deficiente intelectual, o que faz-se pensar que quando utilizamos o

termo “mudo” em “surdo e mudo” não referenciamos somente a mudez, mas também à fraqueza da mente.

A autora Strobel (2008) contribui com essa discussão ao afirmar que:

(...) as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a ser comunidades culturais (...) "falantes" de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente "falar" em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDOMUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (...) Dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO é preconceituoso, não acham?

Cardoso (2016) sugere ainda que o termo Deficiente Auditivo pudesse ser utilizado nesta reflexão, a partir da ideia de que deficiente auditivo é aquele que tem perda parcial da audição, ou seja, escuta o mínimo de ruído possível. Mas o termo em voga traz duas vertentes, quando é aplicado de forma a chamar um surdo.

A autora Strobel (2008) afirma que a terminologia “deficiente auditivo” tem sido rejeitada pelos surdos/as por ser fruto de representações construídas pela medicina, a qual considera que aqueles são doentes e/ou deficientes e, categoriza-os de acordo com o grau da surdez, entre leve, moderado, severo ou profundo.

Deficiência Auditiva, é um termo técnico usado na área da saúde e, algumas vezes, em textos legais, refere-se a uma perda sensorial auditiva, sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons (REDONDO; CARVALHO, 2000; BRASIL, 2005 apud VIANA, 2016).

Para Padden; Humphries (1998) citado por Viana (2016) em relação à deficiência auditiva encontram-se dois modelos de definição: a clínico-terapêutico que sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetem o aparelho auditivo e não designa o grupo cultural dos surdos, e a definição do modelo socioantropológico, onde a surdez é uma condição natural e não uma deficiência/doença que necessita de cura.

A surdez também pode caracterizar-se pela redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons devido a fatores que afetam as orelhas média, interna e externa, ou seja, é a perda total ou parcial da capacidade de

ouvir. É entendida como um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma dificuldade de percepção do estímulo sonoro (LACERDA; GÓES, 2000).

Para Correa (2000) citado por Nascimento (2002) a criança com surdez tem o fator biológico comprometido no nível auditivo que a impede de adquirir sua língua materna pelo processo natural de ouvir e falar. Não desenvolverá, portanto, a linguagem oral por si só. Necessitará, para isso, de um tratamento adequado e precoce.

As questões relacionadas à surdez e ao próprio surdo apesar de perpassarem por questões fisiológicas, apresentam-se imersas em pressupostos ainda mais profundos, que envolvem situações socioculturais e que provocam desde a antiguidade reflexões e estudos na área. Suas consequências não se limitam apenas às dificuldades auditivas, mas a aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais (GOLDFELD, 2003 apud VIANA, 2016).

Porém, ainda com base no que explicita a Lei 13.146, Strobel (2008) apresenta:

Porém, ressaltamos que, contraditoriamente, há pessoas surdas que assumem os termos “deficiente auditivo”, “D.A.” e “pessoa com deficiência auditiva” consciente ou inconscientemente, outras os utilizam apenas em determinados espaços sociais para poder usufruir direitos que lhes são garantidos pela legislação e políticas sociais

A autora Thoma (2016) afirma que as grandes verdades, ou as metanarrativas, concretizadas na elaboração de filosofias educacionais, são uma forma de perceber a educação dos surdos dentro do paradigma moderno da ciência, que categoriza os sujeitos em oposições binárias (surdo/ouvinte; negro/branco; rico/pobre, entre outras) esquecendo ou negando a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito.

Ainda segundo a autora (2016) a partir de um novo paradigma, sabe-se que não há mais como negar a existência das várias faces que constituem os sujeitos. E que, ainda quando a questão principal a ser discutida for a surdez, essa não pode mais ser vista sob a condição deficitária, biológica, e sim como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída.

Nesse sentido, a surdez passa a ser vista como um marcador social, que conforme citado anteriormente por Deschamps e Moliner (2009) revelam que os indivíduos de um grupo compartilham formas semelhantes de pensar e agir sobre um determinado objeto, que servem de marcador identitário para que os próprios membros possam se reconhecer enquanto grupo.

A temática das representações sociais tem constituído um campo fértil de pesquisas na área da saúde. Estudos sobre as percepções, conhecimentos e representações sociais têm trazido importantes contribuições de diversos autores à compreensão do processo saúde-doença, visto que têm como base a experiência vivida das pessoas, e são produzidas pelas interações de grupos sociais, refletindo assuntos que são objeto de seu cotidiano (NUNES, 2000).

Segundo Sá (1996) as representações sociais acontecem em todas as ocasiões e lugares onde pessoas se encontram e se comunicam, onde se desenvolve a vida cotidiana e nos universos de opiniões característicos de diferentes segmentos e grupos populacionais. Tais discursos não são neutros e geram consequências na vida das pessoas.

Jodelet (1986) afirma que representações sociais são, portanto, modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social em que vivemos e se manifestam através de imagens, conceitos, categorias, teorias, mas não se reduzem somente aos componentes cognitivos. Desta forma, são fenômenos sociais gerados a partir de funções simbólicas e ideológicas e das formas de comunicação onde circulam (SPINK, 1996).

Para Canesqui (2003) reforça a ideia de que as representações da saúde e doença se apoiam em conceitos, símbolos e estruturas interiorizadas, conforme os grupos sociais a que pertencem. Minayo (2004) toma as representações como senso comum, ideias, imagens, concepções e visões de mundo. Para esta as representações sociais “estão pensadas em relação às bases materiais que a engendram: de um lado temos o homem que é produto de seu produto: as estruturas da sociedade criam o seu ponto de partida; de outro, temos que este homem constrói a história dentro das condições recebidas ultrapassando-as e inscreve sua significação sobre toda a parte, em todo o tempo e a ordem das coisas”.

Desta maneira Cardoso (2016) afirma que o termo “surdo” é largamente utilizado pelos pesquisadores e membros do corpo social surdo, pois como observamos, alguns estudiosos o colocam como sendo parte dos signos e ideais defendidos por eles (surdos). A partir do exposto anteriormente, esta dissertação utilizará o termo correto para referir-se às pessoas Surdas, pois como corrobora Thoma (2016) alguns grupos de pesquisadores e estudiosos, ciente disso, estão dando início a uma nova caminhada, feita em parceria com os surdos, que busca expandir as discussões a toda sociedade.

Há grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se num "universalismo". A representação social julga a cultura dos surdos pela cultura ouvinte e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto. (STROBEL, 2016)

Segundo Wrigley (1996, p. 35):

[...] os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um "universalismo vivido", "de experiências da surdez". Ora, os surdos "podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimamente "declarados" ou "compreendidos" dentro da experiência nativa dos Surdos.

Pode ocorrer que, pelos sujeitos surdos estarem em contato com a comunidade ouvinte, acomodem-se externamente aos valores e normas hegemônicas dessa comunidade como uma maneira de se adaptarem às situações porque pensam que assim é mais fácil ter sucesso social. (STROBEL, 2016)

Quando os sujeitos surdos não se aceitam na cultura surda, eles se percebem como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria que é ouvinte. E, aí esses sujeitos não se reconhecem como cultura diferente, isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferente do ouvinte e, com isso, pode acontecer conflitos ou dificuldade de aceitação de sua identidade surda.

Asseguram Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85) que:

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

Essas representações clínicas, profissionais, que atuam corrigindo sujeitos surdos, muitas vezes podem influir a sociedade, principalmente nas famílias que querem que seu filho seja igual a eles, isto é, com o "modelo" de pessoas ouvintes. (STROBEL, 2016)

Quando a família nega a participação das crianças surdas ao povo surdo, ela poderá fazer com que essas crianças acreditem que é ruim ser surdo, e isto prejudicará o desenvolvimento sadio de identidade delas, assim como mencionam os autores Freeman, Carbin e Boese (1999, p. 225):

[...] você poderá, portanto, vir a conhecer pessoas surdas envergonhadas da surdez, de usar língua de sinais. Essa baixa autoestima pode ser resultado de esforços enganosos de pais e escolas para fazer de uma pessoa surda uma cópia fiel de uma pessoa ouvinte.

Talvez, a mais "sofrida" de todas as representações no decorrer da história dos surdos é o de "modelar" os sujeitos surdos a partir das representações hegemônicas. (STROBEL, 2016)

Reflete Wrigley (1996, p. 47) esta afirmação:

[...] para o oralista, convencionalização [...] tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas 'passarão' por ouvintes, tornando-se assim aceitáveis' como pessoas que parecem ouvir". Essa representação ouvintista ainda é feita atualmente. Muitas vezes a sociedade ouvintista quer que os surdos sejam "curados", direcionando-os para a ilusão da esperança de "normalizar-se".

A sociedade muitas vezes afirma que o povo surdo tem sua cultura, mas não a conhece. Comentam e afirmam que como na sociedade a maioria dos sujeitos é ouvinte, o sujeito surdo tem que viver e submeter-se a essa maioria que o rodeia. Por exemplo, em muitas escolas de surdos, os profissionais que trabalham lá são ouvintes e têm um "mundo" diferente dos surdos. De acordo com eles, a cultura ouvinte é superior e veem seus alunos surdos de forma caridosa e paternalista, que necessitam de auxílio para se desenvolver, pois sozinhos não vão conseguir ou terão mais dificuldades. (STROBEL, 2016).

McCleary (2003, p. 3):

[...] quando o surdo diz "eu tenho orgulho de ser surdo", ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um "coitado", porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho de o surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo.

Essa citação acima complementa o que Skliar (1998, p. 28) explica sobre o problema das representações sociais em consideração da cultura surda:

[...] porque se acha que não há nada fora de seu normal, de sua própria autorreferência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes.

Em consequência disso, esses sujeitos surdos que não se reconhecem na cultura surda acabam planejando suas ações para cada situação de modo a ser aceito pela sociedade ouvinte, defendendo a língua oral como mais vantajosa do que a língua de sinais para a inclusão na vida social. (STROBEL, 2016)

Afirmar que é apenas uma questão de escolha para o sujeito surdo saber utilizar a fala é uma visão simplista e ingênua da realidade. Não podemos esquecer que historicamente os sujeitos surdos sempre tiveram estereótipos sociais como seres inferiores aos sujeitos ouvintes, como seres "deficientes" que precisavam se adequar, caminhar para a "normalidade". Para que isso aconteça, eles precisavam se oralizar. Isto marcou por muitos anos o povo surdo. (STROBEL, 2016)

Ainda segundo a autora surda Strobel (2016) o sujeito surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribui.

A autora surda Laborit (1994, p. 131) se reconhece ao afirmar:

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ornados. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional.

Com a oficialização da Libras, em abril de 2002, inicia-se a abertura de novos espaços para o povo surdo, mas ainda há conflitos por parte de alguns profissionais que trabalham com sujeitos surdos e também dos sujeitos surdos oralizados. Para estes profissionais oralistas, a língua de sinais é limitada e primitiva, não sendo aconselhável seu uso. Também acreditam que ela atrapalha no treinamento da fala e na integração dos sujeitos surdos à sociedade. (STROBEL, 2016)

Skliar (1998, p. 28) já advertia sobre essas pontuações negativas da cultura surda. Ele pronuncia:

[...] quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem – ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da "cultura surda", trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. [...] A cultura surda não é urna imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

Para Strobel (2016) verifica-se que hoje em dia ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos. Ou, ainda, iniciam dizendo serem a favor da língua de sinais e, aos poucos, sem ninguém perceber, vão deixando-a de lado, assim como afirma Felipe (2003): "Aceitam-se programas bilíngues transitórios, que, iniciando com a Libras, gradualmente substituirão essa língua pela língua portuguesa".

Strobel (2016) questiona se sujeitos ouvintes não conhecem ou não compreendem realmente a cultura surda ou não aceitam a cultura surda? Na realidade, o problema não são os sujeitos surdos, não são as identidades surdas, nem a língua de sinais e sim as representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda.

A cultura surda e a língua de sinais, no decorrer da história de surdos, sofreram verdadeiras perseguições, mas as representações sociais estão passando por uma nova mudança para o povo surdo que não teme esconder suas identidades culturais.

Os sujeitos surdos sabem, o que querem, como evidencia McCleary (2003, p. 2):

[...] diga para um ouvinte: "Eu tenho orgulho de usar a língua de sinais

brasileira". Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar, "Sim, claro! Os gestos são muito bonitos e expressivos!"

Segundo Strobel (2016) os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas "diferenças" e assim respiram com mais orgulho e riqueza suas condições culturais.

Uma dessas diferenças é a língua de sinais, que é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2016).

Ainda de acordo com essa autora (2016), um artefato cultural do povo surdo é a língua, e a língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda, que é apresentado de forma conceitual no que segue adiante.

Em 1760, na França, o abade L'Epée (Charles Michel de l'Epée: 1712 - 1789) iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris, datilologia/alfabeto manual e sinais criados, e obteve grande êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, como o caminho correto para a educação dos seus alunos (RAMOS, 2007).

É conhecido como o "início oficial" da educação dos surdos brasileiros a fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES), através da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857. Surpreendentemente, em 1880, no famoso Congresso de Milão, que reuniu professores de surdos, as Línguas de Sinais passam a ser progressivamente banidas na educação de surdos, só sendo retomadas a partir da década de 1940 ou mais tarde (RAMOS, 2007).

A Libras foi bastante influenciada pela Língua Francesa de Sinais, apesar de não se encontrar, através da análise do programa de ensino adotado inicialmente por Huet (Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura Sobre os Lábios para os com aptidão e Doutrina Cristã), nenhuma referência à Língua de Sinais. Entretanto, poucos anos depois, Tobias Rabello Leite (diretor do Instituto no

período de 1868 a 1896) publica *Notícias do Instituto dos Surdos e Mudos do Rio de Janeiro pelo seu diretor Tobias Leite* (1877) e *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos* (1881), nos quais se percebe que havia aceitação da Língua de Sinais e do alfabeto datilológico. O autor considerava a utilidade dos dois no ensino do surdo, como forma de facilitar o entendimento professor/aluno (LEITE, 1881 In REIS, 1992:60/68 APUD RAMOS, 2004).

Ainda segundo Ramos (2007) a publicação do mais importante documento encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, data de 1873, conhecido como *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*⁵, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama⁶, com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc). Flausino foi autor das ilustrações e da própria impressão em técnica de litografia. Não se sabe se a organização também foi realizada por ele.

Identificar as origens da Libras é realmente uma tarefa a ser realizada, pois surpreende a todos aqueles que trabalham com a comunidade surda brasileira (tão espalhada por este imenso país) a homogeneidade linguística da mesma. Apesar dos "sotaques" regionais, podemos observar apenas algumas variações lexicais que não comprometem em nenhum momento sua unidade estrutural. (RAMOS, 2007)

A Língua de Sinais é diferente da língua oral e sua principal diferença está no canal de transmissão – gestual/visual – da Língua de Sinais, em oposição ao canal oral/auditivo das línguas orais (MOURA, et al, 1993 apud VIANA, 2016). A Língua de Sinais pode transmitir emoções, poesia, humor que, conforme Goldfeld (1997) e Quadros e Karnopp (2004), possuem a característica da

⁵ Um belíssimo trabalho do ponto de vista artístico e de grande relevância para estudos linguísticos que tenham como objeto a língua de sinais. O livro na realidade é um dicionário iconográfico, tal como seu nome, contendo o registro dos sinais (palavras) mais praticados pelos surdos, na segunda metade do século XIX, na província do Rio de Janeiro, onde sempre funcionou o Instituto (ROCHA, 2009).

⁶ Flausino José da Gama era filho de Anacleto José da Costa Gama. Surdo congênito, entrou para o Instituto no dia 1º de julho de 1869. Exerceu a função de repetidor no período de 1871/1878. No ano de 1875, Flausino manifestou desejo, junto ao diretor Tobias Leite, de desenhar o que seria o primeiro dicionário de língua de sinais produzido no Brasil. O original pertence ao acervo da Biblioteca Nacional. No ano de 1871, quatro anos antes desta importante realização, constava no relatório enviado ao Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, por Tobias Leite, elogio ao trabalho de Flausino como repetidor, atribuindo a ele o sucesso obtido pelos alunos (ROCHA, 2009).

polissemia, que é a utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem e outros (VIANA, 2016).

Segundo Strobel (2016) a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.

Acrescenta Strobel (2016) que quando pronunciamos "povo surdo", estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

A língua é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa essa mesma língua como elemento comum, entende-se que a cultura surda e a língua de sinais são referências do povo surdo.

A formação de identidades surdas é construída então a partir de comportamentos transmitidos coletivamente e espontaneamente pelo "povo surdo" quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas. (STROBEL, 2016).

Dessa maneira, Deschamps e Moliner (2009) apresentam em seu texto sobre a identidade social que é através da pertença a diferentes grupos que o indivíduo adquire uma identidade social que define o lugar particular que este ocupa na sociedade.

Segundo Tajfel (1972, p.292):

[...] encontra-se a identidade social conceituada nesta perspectiva como "ligada ao conhecimento (de um indivíduo) de sua pertença a certos grupos sociais e da significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença.

Deschamps e Moliner (2009) afirmam que os indivíduos tentam estabelecer ou preservar na comparação entre grupos uma diferença em favor de seu próprio grupo. Tajfel (1972, p.296):

Um grupo social preservará a contribuição que ele traz aos aspectos da identidade social do indivíduo, positivamente avaliados por este indivíduo, somente se o grupo pode guardar essas avaliações positivas distintas dos outros grupos.

Deschamps e Moliner (2009, p.65) contribuem ao debate acrescentando que:

A partir do modelo de Tajfel, quando os indivíduos se colocam do lado das relações entre grupos, eles têm a representação de um universo dicotomizado: seu grupo de pertença e os outros grupos. A “necessidade” de uma identidade positiva leva-os a valorizar seu grupo em relação aos outros. É então esta percepção, este conhecimento, esta representação de seu entorno que os leva, via motivação, a uma positividade de si-mesmo, a discriminar os membros dos outros grupos ao nível avaliativo e comportamental.

O “povo surdo” são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, que constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo; seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico. (STROBEL, 2016). Código este que se organiza a partir do desenvolvimento da Libras.

A Língua Brasileira de Sinais não é o português falado com as mãos. Chegou-se a pensar que é um tipo de linguagem, como a do corpo ou que é tão somente gestos iguais aos da língua oral; porém, ela é reconhecida cientificamente como um sistema linguístico de comunicação gestual – visual, com estrutura gramatical própria oriunda das Comunidades Surdas do Brasil; é natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas (VIANA, 2002)

Os autores Castro (2005) e Honora (2009) afirmam que a retórica que circunda o surdo e a língua de sinais, e o ouvinte e a língua oral, vem se arrastando desde a antiguidade e, infelizmente, ainda é palco de desinformação e preconceito.

Acrescenta Strobel (2016) ao afirmar que língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos ter sofrido a repressão exercida pelo oralismo, não foi extinta e continuou a ser transmitida, de geração em geração, pelo povo surdo com muita força e garra.

Ao contrário do que muitos pensam a língua de sinais não é universal, não é algo que possa ser utilizado por todos os surdos da sociedade de forma uniforme e sem influências do uso (GESSER, 2009).

No mundo todo, há, pelo menos, uma língua de sinais com suas variações regionais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica (STROBEL, 2016).

Cada comunidade surda possui a sua língua de sinais, não sendo, portanto universal. Cada país possui a sua, como acontece com as línguas orais (Português, Inglês, Espanhol...), mas sendo diferente destas. Temos então a ASL (Língua de Sinais Americana); BSL (Língua de Sinais Britânica), LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), entre outras. As pessoas estão acostumadas a associar língua com fala, e assim apresentam concepções inadequadas sobre a língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Como língua, não se configura apenas com o alfabeto, sendo este apenas um recurso utilizado, mas é composta de todos os componentes pertinentes a qualquer língua oral, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, não se configurando uma língua limitada (QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004; HONORA, 2009 apud VIANA, 2016).

Para Viana (2016) as Línguas de Sinais, como línguas completas, contêm todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico e sintático. Por ser uma língua percebida pelos olhos e com canal de transmissão visual-gestual, é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais, e de um léxico que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais.

A língua de sinais do Brasil não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. Neste artefato língua, do povo surdo, a língua de sinais também pode passar pelas mudanças históricas - com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração surda que o utiliza (STROBEL, 2016).

As Línguas de Sinais apresentam as expressões faciais como parte dos processos gramaticais, denominados marcações não-manuais. Ela pode ser aprendida facilmente por uma criança surda e vai proporcioná-la a oportunidade de desenvolver a percepção das coisas e a elaboração do pensamento, pois

exalta o que a criança tem de mais íntegro - a visão (MOURA; VERGAMINI; CAMPOS, 2008).

Dessa maneira, os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso, é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com quem se identificam e tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano (STROBEL, 2016)

Entretanto, por apresentar seu canal de transmissão visual-gestual e possuir sinais icônicos, a língua de sinais também é confundida com mímica. Isso está associado principalmente ao preconceito de que os surdos não são 'normais' e que também sua forma de comunicação não é legítima. (VIANA, 2016)

A língua de sinais é uma língua prioritária do povo surdo que é expressa através da modalidade espaço-visual. A partir da década de 1950 iniciaram-se estudos profundos sobre as línguas de sinais como, por exemplo, o do americano Willian Stokoe (1965) e, no Brasil, dos ouvintes pioneiros, e assim depois vieram os pesquisadores surdos; como exemplos os ouvintes Lucinda Ferreira Brito (1986), Ronice Quadros (1995, 2004), Tanya Felipe (2002) e Lodenir Karnopp (2004) e os surdos linguistas Ana Regina e Souza Campello (2007) e Shirley Vilhalva (2007), que proporcionaram a valorização da língua de sinais, dando-lhe status de uma língua legítima do povo surdo. (STROBEL, 2016)

O fato é que a língua de sinais preenche todos os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. O autor Gesser (2009) afirma que “as línguas de sinais são línguas naturais tão humanas quanto às demais e que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto” (p. 7).

De acordo com a autora Thoma (2016) para compreender as bases da formulação de filosofias e políticas educacionais para surdos que aparecem na história da educação, questões ligadas às representações e aos imaginários sociais merecem ser tomadas como ponto de reflexão por serem guias dos comportamentos e ações humanas frente a determinados sujeitos ou grupos sociais. O funcionamento de uma sociedade está embasado nos sentidos dados aos objetos; as práticas sociais determinam o imaginário social de um determinado grupo em uma época dada, e ao mesmo tempo, o sistema de

representações determina as práticas sociais. Nesse sistema de representações, estão presentes as crenças, os costumes, e os valores legitimados pela ordem social.

Ainda segundo Thoma (2016), as representações e imaginários constituídos sobre a surdez a partir da mídia, podem ser concepções de forte contribuição na elaboração de políticas e práticas educacionais: políticas e práticas comumente pautadas na naturalização dos surdos, como sendo sujeitos improdutivos, incapazes, limitados e impossibilitados diante de maioria ouvinte (não-surda).

A mídia, principal formadora de opiniões em nossa contemporaneidade, é também uma das principais responsáveis pela imagem social que temos sobre determinados grupos ou sujeitos. Por meio dela, as representações são produzidas e reproduzidas de acordo com os interesses de quem estará no comando, dos pertencentes às categorias privilegiadas quando pensamos em relações binárias – nesse caso, os ouvintes.

A forma como os surdos são representados na mídia ocorre de forma espiralada, não linear, isto é, como um processo descontínuo, com idas e vindas, avanços e retrocessos. Com isso, as representações vão sendo criadas e legitimadas fazendo, por exemplo, com que a opinião pública ora se sensibilize pelos limites encontrados pelos surdos no mercado de trabalho, ora superestime considerando-o capaz de realizar todo tipo de atividade, “apesar da deficiência”. O que menos se percebe (ao menos para aqueles que não convivem com surdos) é que tanto em um caso ou outro, o preconceito aparece em primeiro plano, seja subestimando ou superestimando a capacidade do surdo. (THOMA, 2016)

A mídia faz circular discursos sobre os surdos e a surdez derivados de “regimes de verdade” sobre esses sujeitos, ao mesmo tempo em que cria um discurso próprio sobre eles, levando assim ao conhecimento da população geral. O senso comum, inúmeras vezes percebe o que está na mídia como verdadeiro e incontestável, pois provém de um discurso que “sabe”, que “investiga” aquilo que se torna público, e conseqüentemente, esse discurso detém o poder de formar opiniões sobre o que se escreve ou apresenta. (THOMA, 2016)

Para Le Bom citado por Arruda (2018), a era das massas é a da imaginação, e nela se reina pela imaginação; palavras e fórmulas são apenas

substitutos de imagens, que têm poder muito superior. A ideia-imagem é uma forma de pensamento que visa expressar a realidade apelando para leis da memória e da sugestão. Com efeito, os meios de comunicação de massas hoje só fazem multiplicar este poder: como afirma Moscovici (1981 apud Arruda, 2018)) no espaço de um século, passamos de uma cultura da palavra a uma cultura das imagens figuradas, que são mais possantes.

O resgate de Le Bon por Moscovici no livro *“A era das multidões”* (1981) termina por produzir uma teoria sobre a dimensão afetiva das imagens, ou das ideias-imagens nas massas, demonstrando sua força irresistível. O triunfo do poder da imagem na era do espetáculo só reafirmou a relação do imaginário com a zona dos afetos.

Numa análise psicossocial, Rouquette (1994) introduz o conceito de *nexus*, “nós afetivos pré-lógicos comuns a um grande número de indivíduos uma sociedade particular”. Trata-se de pré-concepções, elaborações do imaginário social, de ordem pré-lógica. Apontam para uma convergência de atitudes que contribuem para dar um tipo de coerência aos sistemas cognitivos que provêm, não da coerência articulada da argumentação, mas da fusão desses afetos. Eles cristalizam, assim, valores ou contra-valores, organizando critérios para o apego e a repulsa.

Segundo Arruda (2018) o imaginário é então diferente de imaginação, pois é um fenômeno coletivo, com componentes psicossociais ainda não explorados de forma sistemática. Sua substância é composta pela memória social, povoada por ideias e imagens provenientes dela e/ou do inconsciente. Ele se organiza e se dissemina por meio de representações e afetos. Frequentemente se trata de representações hegemônicas, mas também habita as emancipadas, polemicas e antecipatórias. Apresenta ademais, as dimensões importantes para a abordagem psicossociológica das representações sociais.

O pensamento abstrato capaz de simbolizar o que não é imediato, o que não se apresenta de maneira clara à percepção humana, então, é atravessado pelo pensamento concreto: para poder capturar os extratos mais fluidos e distantes daquilo com que precisa lidar, ele recorre com frequência à figuração. A simbolização, a codificação que ele executa, inspirado por antigos mitos e experiências humanas, procederia a um exercício bastante conhecido dos psicólogos: ser revisitado por imagens, acomodar-se em analogias e formular

metáforas para elaborar o conhecimento. Deste percurso, o pensamento científico não escapa.

Arruda (2018) afirma que Durkheim se apega às estruturas sociais como fonte inspiradora das figurações do imaginário. Mas até que ponto todas as formas de organização da sociedade se dão exclusivamente no âmbito funcional? Arruda (2018) corrobora que Castoriadis (1975) discutirá a questão, sublinhando o peso do imaginário, do seu aspecto criativo e magmático de significações na organização da sociedade.

Segundo Arruda (2018), o autor Moscovici (1992) também aponta, por um outro viés, a existência de um pensamento que vara as fronteiras do impossível, driblando a preocupação da ciência de separar o observável do imaginário, “um pensamento que justifica a possibilidade de agir lá onde as leis físicas e biológicas não permitem mais.”

Por outro lado a instituição imaginária social é, sem dúvida, um guia para a vida em sociedade, a sobrevivência social, o estabelecer balizas – imaginárias – para o funcionamento da engrenagem. Elas participam de um saber pré-teórico indispensável para mover-se no cotidiano.

O imaginário é acionado como processo coletivo, ao se incorporar à representação social, inclusive de vários grupos. Em segundo lugar, ao surgir como ancoradouro para algo que incomoda e assusta, e oferecer uma tonalidade sombria para esta ancoragem. Em terceiro lugar, o peso desta dimensão afetiva, que não se reduz apenas ao desequilíbrio que o novo provoca. A atitude é, sem dúvida, um eixo, ela se expressa nas escolhas que são feitas inconscientemente em todas as etapas de elaboração que conduz o estranho a tornar-se familiar, ou seja, os passos para ancorar e objetivar tal objeto. Ela parece direcionar as seleções e descontextualizações, a esquematização, e orienta para o terreno onde jogar a âncora para dar sentido ao objeto. (ARRUDA, 2018).

O pensamento de Castoriadis (1975) nos abre a possibilidade de perceber a sociedade impregnada de situações de manipulações políticas legitimadas para assegurar o lugar de cada um. A manipulação política que sofremos sem nos dar conta é quase sempre percebida como um fato normal, que não tem por que ser questionado. Não pensamos por exemplo que as oportunidades sociais possuem uma relação direta com a condição sociocultural de cada um. Se é surdo, como esperar que esteja apto a desempenhar papéis similares aos dos

ouvintes, com tantas barreiras comunicativas e linguísticas existentes? (THOMA, 2016).

A ideia de manipulação nem sempre é aceita passivamente e os conflitos fazem com que os indivíduos elaborem seu projeto de autonomia. A busca de autonomia pelo surdo é, ainda hoje, relativamente lenta devido em parte à inculcação das representações já construídas.

A sociedade composta por diversas instituições, por sua vez, também se aliena delas, visto que as instituições (religiosas, políticas, educacionais, entre outros) possuem sua própria autonomia, tornando-se compreensível a heterogeneidade das instâncias sociais. (THOMA, 2016).

A autora surda Karin Strobel (2016) afirma que há grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se num "universalismo". A representação social julga a cultura dos surdos pela cultura ouvinte e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto. Segundo Wrigley (1996 apud Strobel, 2016):

[...] os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um "universalismo vivido", "de experiências da surdez". Ora, os surdos "podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimamente "declarados compreendidos" dentro da experiência nativa dos Surdos.

Pode ocorrer que, pelos sujeitos surdos estarem em contato com a comunidade ouvinte, acomodem-se externamente aos valores e normas hegemônicas dessa comunidade como uma maneira de se adaptarem às situações porque pensam que assim é mais fácil ter sucesso social (STROBEL, 2016).

Asseguram Lopes e Veiga-Neto (2006) que:

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

Essas representações clínicas, profissionais, que atuam corrigindo sujeitos surdos, muitas vezes podem influir a sociedade, principalmente nas famílias que querem que seu filho seja igual a eles, isto é, com "modelo" de pessoas ouvintes.

Para Thoma (2016) na melhor das hipóteses o surdo tem sido visto como possibilidade de sucesso, desde que a características biológicas que o difere seja superada em nome de uma integração escola e social mais efetiva. Dessa forma, todo investimento que se faz frente à integração é de exclusiva responsabilidade do surdo ou, em outras palavras, caso ele não consiga se integrar à sociedade majoritária dos denominados ouvintes, "a culpa é sua", pois é ele quem fracassa ao não conseguir ser como os demais e não dessa mesma sociedade, pretensamente democrática, que lhe deu chances de recuperação.

Quando a família, por exemplo, nega a participação das crianças surdas ao povo surdo, ela poderá fazer com que essas crianças acreditem que é ruim ser surdo, e isto prejudicará o desenvolvimento sadio de identidade delas, assim como mencionam os autores americanos Freeman, Carbin e Boese (1999 apud STROBEL, 2016):

[...] você poderá, portanto, vir a conhecer pessoas surdas envergonhadas da surdez, de usar língua de sinais ou de seu mau inglês. Essa baixa autoestima pode ser resultado de esforços enganosos de pais e escolas para fazer de uma pessoa surda uma cópia fiel de uma pessoa ouvinte.

Strobel (2016) afirma que talvez, a mais "sofrida" de todas as representações no decorrer da história dos surdos é o de "modelar" os sujeitos surdos a partir das representações hegemônicas. Reflete Wrigley (1996), citado por Strobel (2016), esta afirmação:

[...] para o oralista, convencionalização [...] tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas 'passarão' por ouvintes, tornando-se assim aceitáveis' como pessoas que parecem ouvir". Essa representação ouvintista ainda é feita atualmente. Muitas vezes a sociedade ouvintista quer que os surdos sejam "curados", direcionando-os para a ilusão da esperança de "normalizar-se".

Para Strobel (2016) a sociedade afirma que o povo surdo tem sua cultura, mas não a conhece. Comentam e afirmam que como na sociedade a maioria dos sujeitos é ouvinte, o sujeito surdo tem que viver e submeter-se a essa maioria que o rodeia. Por exemplo, em muitas escolas de surdos, os profissionais que

trabalham lá são ouvintes e têm um "mundo" diferente dos surdos. De acordo com eles, a cultura ouvinte é superior e veem seus alunos surdos de forma caridosa e paternalista, que necessitam de auxílio para se desenvolver, pois sozinhos não vão conseguir ou terão mais dificuldades.

Então, por que os sujeitos ouvintes não conhecem ou não compreendem realmente a cultura surda ou não aceitam a cultura surda? Na realidade, o problema não são os sujeitos surdos, não são as identidades surdas, nem a língua de sinais e sim as representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda.

Segundo McCleary (2003):

[...] quando o surdo diz "eu tenho orgulho de ser surdo", ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um "coitado", porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho de o surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo.

Essa citação acima complementa o que Skliar (1998a, p. 28) explica sobre o problema das representações sociais em consideração da cultura surda:

[...] porque se acha que não há nada fora de seu normal, de sua própria autorreferência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes.

Para sujeitos surdos que não se reconhecem na cultura surda, estes acabam planejando suas ações para cada situação de modo a ser aceito pela sociedade ouvinte, defendendo a língua oral como mais vantajosa do que a língua de sinais para a inclusão na vida social (STROBEL, 2016).

Afirmar que é apenas uma questão de escolha para o sujeito surdo saber utilizar a fala é uma visão simplista e ingênua da realidade. Não podemos esquecer que historicamente os sujeitos surdos sempre tiveram estereótipos sociais como seres inferiores aos sujeitos ouvintes, como seres "deficientes" que precisavam se adequar, caminhar para a "normalidade". Para que isso aconteça, eles precisavam se oralizar. Isto marcou por muitos anos o povo surdo.

O sujeito surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribui.

A cultura surda e a língua de sinais, no decorrer da história de surdos, sofreram verdadeiras perseguições, mas as representações sociais estão passando por uma nova mudança para o povo surdo que não teme esconder suas identidades culturais. Os sujeitos surdos sabem, o que querem, como evidencia McCleary (2003, p. 2):

[...] diga para um ouvinte: "Eu tenho orgulho de usar a língua de sinais brasileira". Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar, "Sim, claro! Os gestos são muito bonitos e expressivos!" Mas não é por isso que você tem orgulho! Você tem orgulho porque quando você usa a língua de sinais, você pode ser surdo e feliz ao mesmo tempo. Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas "diferenças" e assim respiram com mais orgulho e riqueza suas condições culturais!

Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo. Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata. Os surdos pré-linguais, ou seja, que nunca ouviram ou perderam a audição muito cedo, não invejam os ouvintes e não se consideram deficientes (STROBEL, 2016).

A autora e atriz surda Laborit (1994) afirma em sua obra:

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ornados. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional. (p.131).

Com a oficialização da Libras, em Abril de 2002, inicia-se a abertura de novos espaços para o povo surdo, mas ainda há conflitos por parte de alguns profissionais que trabalham com sujeitos surdos e dos sujeitos surdos oralizados. Para estes profissionais oralistas, a língua de sinais é limitada e primitiva, não sendo aconselhável seu uso. Também acreditam que ela atrapalha no treinamento da fala e na integração dos sujeitos surdos à sociedade (STROBEL, 2016).

Skliar (1998) já advertia sobre essas pontuações negativas da cultura surda. Ele pronuncia:

[...] quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem – ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da "cultura surda", trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. [...] A cultura surda não é urna imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

De acordo com Thoma (2016) durante muito tempo, o sistema de ensino brasileiro, seguindo a tendência global, priorizou uma educação pautada em modelos positivistas, nos quais a subjetividade dos sujeitos foi desconsiderada e o universo simbólico negligenciado, descartado do processo educacional por não poder ser objetivado nem traduzido pela ciência. Nesta educação, não houve o reconhecimento de que o imaginário construído sobre os sujeitos e sobre os grupos sociais se relaciona diretamente à forma como se conduz seu tratamento e sua educação. O imaginário categoriza e classifica segundo as potencialidades e limites que interessam à maioria (chamada assim muito mais pelo poder nas decisões políticas do que pela representatividade numérica de seus componentes) e não reconhecer esse fato implica negar o valor das subjetividades nas práticas educacionais e sociais. Ao mesmo tempo, essa negação serve como garantia para a exclusão social e educacional de alguns.

Na história da educação dos surdos surgiram tendências, apontando concepções distintas, e por vezes, opostas, quanto a melhor forma de educar o surdo e, no ritmo das mudanças, as filosofias educacionais foram (re)feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história desta educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes das épocas e das sociedades. Pode-se dizer que cada uma destas filosofias nada mais representa o que o imaginário e as representações sociais construídas sobre os surdos ao longo dos tempos. Cada uma delas possui, ao seu modo, imagens da surdez e dos surdos que apontam para uma distinção, sendo essa em geral pensada sob a ótica da inferioridade, da subalternidade e da incapacidade. (THOMA, 2016)

Strobel (2016) afirma que ainda existem práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos. Ou, ainda, iniciam dizendo serem a favor

da língua de sinais e, aos poucos, sem ninguém perceber, vão deixando-a de lado, assim como afirma Felipe (2003): "Aceita-se programas bilíngues transitórios, que, iniciando com a Libras, gradualmente substituirá essa língua pela Língua Portuguesa".

As grandes verdades ou metanarrativas, concretizadas na elaboração de filosofias educacionais, são uma forma de perceber a educação dos surdos dentro do paradigma moderno da ciência, que categoriza os sujeitos em oposições binárias (surdo/ouvinte; negro/branco; rico/pobre) esquecendo ou negando a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito (THOMA, 2016).

O pesquisador surdo Wilson Miranda (2001) afirma:

Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão. A ideia de comunidade surda contestada e continuamente sendo reconstituída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema-esquerda, apresenta-se mais como uma ameaça à representação do outro surdo.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E SURDEZ

4.1 Considerações metodológicas

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental, pois tem como principal fonte de análise a utilização de documentos – dados primários – que ainda não foram objetos de análises científicas (PIMENTEL, 2001).

Segundo Fachin (2017) a pesquisa documental corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção e utilização de toda espécie de informações.

Ainda conforme a mesma autora (2017) para a pesquisa documental, considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons e outros. São observados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ordem régia etc.

Para Silva et al (2009) a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Segundo Tonial (2014) a importância de fazer pesquisa a partir dos documentos consiste em que neles estão contidos os percursos da história, as camadas de sedimentarização dos discursos e suas caminhadas, rupturas, enfrentamentos, enunciações, cooptações e agenciamentos.

Ainda segundo Silva et al (2009) todo o trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo.

A pesquisa tem como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais e utiliza a análise de conteúdo categorial-temática como proposta metodológica para o exame dos dados primários coletados.

Após a realização da coleta inicial dos dados, eles foram analisados através da proposta metodológica da análise de conteúdo, que Bardin (2016) define como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Em outras palavras, a análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto diversificado de técnicas, métodos e instrumentos que servem para sistematizar, organizar, classificar e interpretar comunicações, conciliando o rigor metodológico científico e a experiência subjetiva. Como proposta por Bardin (2002), torna-se possível ao pesquisador analisar materiais jornalísticos, discursos, entrevistas, obras literárias, documentos, textos, propagandas e até mesmo relatos terapêuticos sob critérios claros e definidos. Essa proposta possibilita que o investigador não tenha como única ferramenta de trabalho a intuição ou a sua subjetividade.

Dentro das técnicas, instrumentos e metodologias que compõe a análise de conteúdo, foi escolhida a análise categorial-temática, que consiste, segundo Bardin (2016), em uma técnica de análise de material que desmembra o texto em diversas unidades, no caso escolhido em temas, e, por conseguinte, reagrupa-os em grandes categorias. O conceito de tema foi compreendido como o núcleo de sentido de um discurso, o argumento central que expõe a finalidade da comunicação. O tamanho de um tema não é pré-determinado e varia entre uma frase a um parágrafo.

De acordo com Minayo (1999), as Metodologias de Pesquisa Qualitativa são compreendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como intrínsecos aos atos, às relações e às estruturas sociais. Assim sendo, deve-se levar em consideração a compreensão da realidade humana vivida socialmente nos níveis mais intensos das relações sociais apreendidas no cotidiano, nas relações interpessoais e nos contextos em que elas ocorrem. Neste sentido, a pesquisa qualitativa é uma possibilidade metodológica para a investigação das representações sociais.

No processo de Análise de Conteúdo realizou-se a escolha da unidade de registro de tema. Segundo Bardin (2016, op.cit), o tema geralmente é utilizado como unidade de registro para investigar motivações de opiniões, atitudes, valores e crenças das falas dos entrevistados. Sendo assim, fazer uma análise temática permite descobrir os “núcleos de sentido” que formam a comunicação,

nos quais a presença ou frequência em que aparecem podem significar algo para o objetivo da análise.

A partir da análise temática dos dados, foi possível organizar os recortes dos documentos (unidades de contexto) de acordo com cada tema. E, posteriormente, dividi-los em grupos de acordo com suas características e sentidos, formando categorias analíticas.

Todos os dados encontrados foram analisados e articulados com outros estudos existentes sobre a surdez e as políticas de educação de surdos, e também foram discutidos com base na Teoria das Representações Sociais, através das obras de Sergé Moscovici, Denise Jodelet, Celso Pereira de Sá, Ângela Arruda, entre outros.

No que diz respeito à coleta de documentos que foi utilizada para análise, encontram-se 21 materiais, destacam-se 6 reportagens, sendo 4 textos jornalísticos acessados na modalidade on-line e 2 reportagens em vídeo acessadas também na modalidade on-line, além de 15 redações do Enem 2017 escritas por candidatos ouvintes, encontradas através de reportagens que destacaram as redações “nota mil”, e outras encontradas através de busca aleatório no site *Google*.

A internet foi utilizada como meio para a coleta de dados, de acordo com Zanini (2016), que estipula a centralidade da utilização da internet, no cotidiano dos indivíduos, como marco da sociedade contemporânea. Arruda (2015) também reconhece a influência da internet no dia a dia dos indivíduos e nos seus processos de comunicação, por isso afirma:

Hoje em dia, a velocidade frenética da informação e do progresso da tecnologia da informação transformou a forma como comunicamos, pensamos e construímos o nosso conhecimento. As práticas de informação e comunicação mudam com rapidez, o que afeta os métodos de ensino e aprendizagem, bem como a forma como pensamos e interagimos uns com os outros. (ARRUDA, 2015, p. 104)

A internet pode ser analisada como ambiente virtual de comunicação, convivência, sociabilidade, relacionamento entre indivíduos e/ou grupos, que proporciona a formação e compartilhamento de representações sociais. Moscovici (2012) propõe a comunicação como base essencial da constituição e da transmissão das representações sociais.

As reportagens são: *“Enem dá notoriedade à educação de surdos”* (O Globo, 2017); *“Jovem surda que ‘não entendeu nada’ do Enem fala sobre redação: Conquista”* (G1, 2017); *“Surdos e educadores discutem como atender quem se comunica por Libras e oralizados”* (O Globo, 2017); *“Desafios da Surdez”* (O Globo, 2017); *“Folha explica os desafios para educação de surdos”* (Tv Folha de São Paulo, 2017); *“Lei sobre educação de surdos abre debate sobre segregação de alunos”* (Folha de São Paulo, 2021).

Sendo assim, o determinante para o recorte do campo foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado no ano de 2017 cujo tema da redação foi *“Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”*. Nas reportagens participaram pessoas surdas ou ouvintes que foram entrevistadas pela mídia jornalística a respeito do tema da redação do ENEM e sobre a educação de surdos no país.

Estes sujeitos também mantêm contato com o universo do senso comum, e a partir de entrevistas, falas e comentários em notícias da mídia, adquirem e compartilham conhecimento também com base nesse cotidiano. Estes aspectos que compõem a formação das representações sociais dos surdos e ouvintes a respeito da educação de surdos no Brasil, fazem com que eles se tornem um grupo relevante para a investigação do fenômeno.

Para uma melhor compreensão e interpretação dos resultados, elaborou-se quadros analíticos contendo a relação entre as categorias classificatórias e as unidades de contexto (recortes das falas) que as representam, de acordo com a sua categoria analítica.

4.2 Categorias de Análise

4.2.1 Invisibilidade dos surdos na sociedade

Nesta categoria é verificado a regularidade de palavras e expressões que indicam a presença de concepções sobre a (in)visibilidade de pessoas surdas, seus efeitos e representações por meio da dicotomia Surdo x Ouvinte.

Quadro 1- Invisibilidade dos surdos na sociedade

Item Aglutinador	Unidades de Contexto
A 1.1) Concepções do Surdo	<p data-bbox="810 329 1356 640">“Quando eu vi o tema sobre surdez, fiquei muito orgulhosa porque eu queria que ouvintes sentissem como é ser surdo, e isso foi interessante.” (Surdo – Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="810 685 1356 1267">“Porque aqui no Brasil se pensa muito em educação dentro de sala de aula, mas e em outros lugares em que ela também está? E na arte? Nas artes visuais? Então essa é a minha preocupação. Pensar nisso tudo. Como é que a inclusão funciona em diferentes áreas culturais. Não só especificamente no ensino formal. Essa é a minha preocupação.” (Surdo - Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="810 1312 1356 1671">“Na escola eu tinha alguns amigos meus que me ajudavam. Mas havia pessoas que tinham preconceito comigo. Eu ficava muito triste porque eu estava isolada dentro da escola. Eu ficava sempre muito sozinha.” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="810 1715 1356 2040">"São passos lentos, mas o Brasil está tentando incluir os deficientes. O tema foi ótimo, foi uma conquista para a conscientização das pessoas. Provavelmente essa escolha aconteceu por conta dos nossos</p>

	<p>esforços e da luta que nos envolvemos por mudanças positivas para cada um de nós". (Surda - Reportagem On-line)</p> <p>"Não acredito na segregação, mas sim em mais uma possibilidade de pensar investimentos públicos para um grupo da comunidade surda que há anos, em diferentes gerações, vêm lutando pelo reconhecimento da sua cultura." (Surdo - Reportagem On-line)</p>
<p>A 1.2) Concepções do Ouvinte</p>	<p>"Quantos surdos a gente vê representado na sociedade? Ainda é surpreendente falar desse tema." (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>"Mas quantos surdos temos? E quantos surdos não percebemos no nosso dia a dia?" (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>"O tema da redação, para ele, foi muito importante. Revigorou as esperanças." (Ouvinte Reportagem On-line)</p> <p>"O meu medo do ensino do futuro dela é ela mudar de escola, e ficar parada, bloqueada, isolada, excluída. Porque não existe inclusão. Existe exclusão!" (Ouvinte - Reportagem On-line)</p>

“Como é que nossos filhos vão entender, olhar pra lousa e olhar pro intérprete, o interlocutor ao mesmo tempo? Nós queremos que nossos filhos tenham uma educação voltada pra eles.” (Ouvinte - Reportagem Online)

“Nesse contexto, não há dúvidas de que a formação educacional de surdos é um desafio no Brasil o qual ocorre, infelizmente, devido não só à negligência governamental, mas também ao preconceito da sociedade.” (Redação 1)

“Outrossim, o preconceito da sociedade ainda é um grande impasse à permanência dos deficientes auditivos nas escolas. Tristemente, a existência da discriminação contra surdos é reflexo da valorização dos padrões criados pela consciência coletiva. (Redação 1)”

“Em consequência disso, os deficientes auditivos encontram inúmeras dificuldades em variados âmbitos de suas vidas. Um exemplo disso é a difícil inserção dos surdos no mercado de trabalho, devido à precária educação recebida por eles e ao preconceito intrínseco à sociedade brasileira.” (Redação 2)

“Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, [...]” (Redação 4)

“É evidente, portanto, que há entraves para que os deficientes auditivos tenham pleno acesso à educação no Brasil.” (Redação 5)

“A lamentável condição de vulnerabilidade à qual são submetidos os deficientes auditivos é percebida no déficit deixado pelo sistema educacional vigente no país. (Redação 6)”

“Esse desconhecimento produz na sociedade concepções errôneas a respeito do papel social do portador de deficiências: como consequência do descumprimento dos deveres constitucionais do Estado, as famílias – acomodadas por pouca instrução – alimentam a falsa ideia de que o deficiente auditivo não tem contribuição significativa para a sociedade, o que o afasta da escolaridade e neutraliza a relevância que possui.” (Redação 6)

“Muitos jovens e crianças são vítimas de bullying e preconceito dos colegas de classe, e em alguns casos,

até mesmo dos professores e diretores.” (Redação 9)

“Por sua vez, as escolas e universidades estão, de certa forma, despreparados para receberem os surdos, porque há falta de professores preparados, de tecnologias de assistência (Libras, atividades que incluam legendas, pouca acessibilidade) e falta de empatia.” (Redação 10)

“Além disso, grande parte dos brasileiros desconhece tais legislações, o que dificulta a inclusão plena dos deficientes auditivos e evidencia uma atuação negligente do Estado.” (Redação 11)

“é comum que pais de estudantes ditos "normais" dificultem o ingresso de alunos portadores de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal parcela tornará o "ritmo" da aula mais lento;” (Redação 12)

“Assim, segue sendo um desafio brasileiro a inclusão de deficientes na formação educacional, em suma para com os deficientes auditivos, por se apresentarem numa categoria que sofre ainda mais preconceito dentro da esfera dos deficientes.” (Redação 13)

	<p>“...ainda é preciso desmistificar a figura do deficiente auditivo na sociedade.” (Redação 13)</p> <p>“...no Brasil contemporâneo, a parcela surda da população – clama infelizmente sem sucesso – por igualdade de condições.” (Redação 14)</p> <p>“...uma forte presença da intolerância com relação aos deficientes, que sofrem com a exclusão e com a discriminação.” (Redação 15)</p>
--	--

Fonte: O autor, 2021.

No Quadro 1 observa-se que o item aglutinador A 1.1 apresenta termos que surgem nas falas de sujeitos surdos, no que diz respeito à invisibilidade de surdos na sociedade, tais como “orgulho”, “inclusão”, “preconceito”, “conscientização”, “reconhecimento”. Essas expressões marcam uma trajetória de possível apagamento da identidade e da cultura surda no território nacional.

Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som - um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos. Eu estaria isolado, desorientado, incomunicável e incapaz de receber comunicação. Essas representações imaginárias estão equivocadas, os povos surdos não vivem isolados e incomunicáveis; simplesmente os sujeitos surdos têm seu modo de agir diferente de sujeitos ouvintes (STROBEL, 2016).

Wrigley (1996) explica que a política ouvintista, segundo o autor Skliar (1998), "é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte".

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas"

das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (Strobel, 2016)

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida. (KARNOPP, 2006, p. 99).

O item A 1.2 apresenta termos que surgem pelos relatos de sujeitos ouvintes, tais como “representado”, “quantos surdos”, “esperanças”, “exclusão”. Essas expressões apresentadas pelos ouvintes reforçam o discurso apresentado pelos sujeitos surdos, uma vez que ouvintes parecem não saber ou desconhecem de fato a existência do quantitativo real de surdos no país, bem como o aspecto majoritário da exclusão sobre uma minoria ativa.

No discurso ouvintista, o sujeito surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver "normalmente". Se não conseguir, é considerado "desviante".

Pode ocorrer que, pelos sujeitos surdos estarem em contato com a comunidade ouvinte, acomodem-se externamente aos valores e normas hegemônicas dessa comunidade como uma maneira de se adaptarem às situações porque pensam que assim é mais fácil ter sucesso social. (STROBEL, 2016)

Quando os sujeitos surdos não se aceitam na cultura surda, eles se percebem como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria que é ouvinte. E, aí esses sujeitos não se reconhecem como cultura diferente, isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferente do ouvinte e, com isso, pode acontecer conflitos ou dificuldade de aceitação de sua identidade surda. Asseguram Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85) que “na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo”. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

Quando a família nega a participação das crianças surdas ao povo surdo, ela poderá fazer com que essas crianças acreditem que é ruim ser surdo, e isto prejudicará o desenvolvimento sadio de identidade delas, assim como mencionam os autores americanos Freeman, Carbin e Boese (1999, p. 225):

[...] você poderá, portanto, vir a conhecer pessoas surdas envergonhadas da surdez, de usar língua de sinais. Essa baixa autoestima pode ser resultado de esforços enganosos de pais e escolas para fazer de uma pessoa surda uma cópia fiel de uma pessoa ouvinte.

Ao longo dos séculos, na história dos surdos, o poder ouvintista tende a impor sua cultura ouvinte sobre os demais povos surdos debaixo de sua área de influência, resultando desta mescla os conflitos de representações e de identidades surdas. Durante muito tempo, devido ao processo de imposição cultural ouvinte no povo surdo, vemos um acesso quase irrestrito à cultura surda, por causa de lutas de relações de poder em ambos os lados. Mas atualmente o povo surdo luta com garra e força por reconhecimento da representação de diferença cultural e identidade surda. Quando comentamos em "incluir", obviamente é porque tem sujeitos que estão "excluídos", isto é, estão fora.

A inclusão é um movimento que tem intenção de envolver toda a sociedade; porém, a sociedade de inclusão não vê o sujeito surdo como diferença cultural, mas sim como deficiente necessitado da normalização, cujo padrão social aceito é o ouvinte.

4.2.2 Falta de conhecimento da sociedade sobre a Libras

Verificação da regularidade de palavras e expressões que indicam a presença de concepções sobre o conhecimento ou desconhecimento da sociedade no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais, seus efeitos e representações por meio da dicotomia Surdo x Ouvinte.

Quadro 2 - Falta de conhecimento da sociedade sobre a Libras

Item Aglutinador	Unidades de Contexto
A 2.1) Concepções do Surdo	<p>“E aí nesse colégio eu tive outra experiência em que as pessoas falavam e eu não entendia absolutamente nada. Não tinha língua de sinais, então eu parei completamente de usar a língua. Nessa escola, a professora insistia na oralidade. Ela falava e não usava Libras.” (Surdo - Reportagem On-line)</p> <p>“Nem todos os professores precisam saber LIBRAS, mas todos precisam entender a nossa cultura, respeitar e entender as nossas necessidades e limites. Um começo seria as crianças, ainda na escola, aprenderem o básico de LIBRAS.” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p>“É engraçado que as pessoas viajam para outros países e querem aprender outro idioma. Dão um jeito de aprender o mínimo, a dar bom dia em outra língua. E quem sabe dar bom dia para o surdo?” (Surdo - Reportagem On-line)</p> <p>“O professor dizia que não sabia Libras. Então tem que aprender. Pois é, eu uso língua de sinais e você fala, e agora? Eu fiquei desestimulado e</p>

	<p>parei de estudar. O professor fala de costas, eu sou surdo e não entendo nada.” (Surdo - Reportagem On-line)</p> <p>“Meus professores insistiam em estimular minha oralidade, mas eu sempre me senti mais à vontade me comunicando por sinais.” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p>“Colocavam fones em mim, que geravam zumbidos nos meus ouvidos e em nada me ajudavam. Eu senti que, por um longo tempo na minha vida escolar, eu simplesmente não me desenvolvi.” (Surda - Reportagem On-line)</p>
<p>A 2.2) Concepções do Ouvinte</p>	<p>“Muitas pessoas falam “a linguagem de sinais” ou “ah, parece mímica”, “nossa é engraçado” ou não é. Isso demonstra também a nossa estranheza né? E é falta de conhecimento mesmo.” (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>“De pensar que a Libras é uma língua, ela tem uma estrutura, que se constrói completamente diferente da língua portuguesa. É a segunda língua do nosso país.” (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>“A Língua brasileira de sinais (Libras) é reconhecida em lei como a segunda oficial do país, mas a</p>

sociedade não está preparada para se comunicar com os surdos, que dependem principalmente dela, sua primeira língua.” (Ouvinte - Reportagem On-line)

“Deveríamos pensar a Libras como campo de conhecimento, com culturas, saberes e interações muito ricas.” (Ouvinte - Reportagem On-line)

“Essa situação abjeta está relacionada à inexistência ou à incipiência de professores que dominem a Libras e à carência de aulas proficientes, inclusivas e proativas, o que deveria ser atenuado por meio de uma maior gerência do Estado nesse âmbito escolar.” (Redação 3)

“A formação educacional dos surdos é prejudicada pela negligência social, de modo que as escolas e os profissionais não estão capacitados adequadamente para oferecer o ensino em Libras e os demais auxílios necessários.” (Redação 7)

“Ademais, é vital a capacitação dos professores e dos pedagogos, pelo Ministério da Educação, com o fito de instruir sobre as necessidades de tal grupo, como o ensaio em Libras, utilizando cursos e métodos

para acolher esses deficientes.”
(Redação 8)

“Desse modo, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.” (Redação 8)

“Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para capacitação pedagógica do surdo.” (Redação 8)

“[...] não se tem utilizado a educação para que se torne comum aos cidadãos a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de Libras, segunda língua oficial do Brasil.” (Redação 8)

“A maior dificuldade nas escolas é a colaboração por parte da direção e dos professores em, por exemplo, [...] disponibilizar intérprete de Libras para o aluno surdo não oralizado.”
(Redação 9)

“Esses indivíduos sofrem, diariamente, com a escassez de materiais didáticos adaptados e com a insuficiente formação de profissionais, que, muitas vezes, são incapazes de oferecer uma educação em Libras.”
(Redação 11)

	<p>“[...] mas também a disponibilidade de professores específicos ainda é escassa, além da linguagem de sinais ainda ser desconhecida por grande parte dos brasileiros.” (Redação 12)</p> <p>“Assim , mesmo que o surdo não apresente características de um indivíduo deficiente fisicamente, muitas vezes configuram uma limitação na fala, que os fazem serem tratados como deficientes mentais, desde a infância. Desse modo uma mutação que poderia ser amenizada com fonoaudiólogos e aparelhos auditivos, na maioria das vezes são tratados com medicamentos e psiquiatra.” (Redação 13)</p> <p>“É necessário destacar também a existência de um despreparo das escolas e do governo em relação aos deficientes auditivos, uma vez que a Libras – Língua Brasileira de Sinais – ainda não é efetivamente difundida.” (Redação 15)</p>
--	---

Fonte: O autor, 2021.

No Quadro 2 observa-se que o item aglutinador A 2.1 apresenta termos que surgem nas falas de sujeitos surdos, no que diz respeito à falta de conhecimento da sociedade sobre a Libras, tais como “não tinha Libras”, “entender e respeitar”, “oralidade”, “cultura surda”, “parar de estudar”, “parar de usar a língua”. Essas expressões podem ser analisadas pelo viés da comunicação dos surdos, através da Libras, que nos relatos aparecem como língua não entendida e respeitada

pela maioria ouvinte. A Libras, de acordo com os recortes anteriores, aparece como oposição à prática do Oralismo.

O item A 2.2 apresenta termos que surgem pelos relatos de sujeitos ouvintes, tais como “mímica”, “estranheza”, “diferente”, “não preparo”, “cultura”. Expressões reveladas nos discursos de ouvintes, que demarcam de fato um distanciamento de realidades vivenciais de dois grupos.

O autor Skliar (1998, p.28) já advertia sobre essas pontuações negativas da cultura surda. Ele pronuncia:

[...] quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem – ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da "cultura surda", trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. [...] A cultura surda não é urna imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

Strobel (2016) afirma que não se podem esquecer que historicamente os sujeitos surdos sempre tiveram estereótipos sociais como seres inferiores aos sujeitos ouvintes, como seres "deficientes" que precisavam se adequar, caminhar para a "normalidade". Para que isso aconteça, eles precisavam se oralizar. Isto marcou por muitos anos o povo surdo.

Com a oficialização da Libras, em abril de 2002 através da Lei nº10.436, inicia-se a abertura de novos espaços para o povo surdo, mas ainda há conflitos por parte de alguns profissionais que trabalham com sujeitos surdos e dos sujeitos surdos oralizados, que por vezes não utilizam a Libras. Para estes profissionais ouvintes e oralistas, a língua de sinais é limitada e primitiva, não sendo aconselhável seu uso. Também acreditam que ela atrapalha no treinamento da fala e na integração dos sujeitos surdos à sociedade. (STROBEL, 2016)

Ainda de acordo com a autora acima, os defensores da língua de sinais para os povos surdos asseguram que é na posse dessa língua que o sujeito surdo construirá a identidade surda, já que ele não é sujeito ouvinte. A maioria das narrativas tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Mas o que ocorre verdadeiramente é que, no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais, se faz brotar novas probabilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de

aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte. Nota-se que dessa forma a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais, isto é, pode ocorrer nas “fronteiras identificatórias” entre o próprio sujeito surdo e o sujeito ouvinte, quando obtém a consideração dos demais membros do povo surdo na comunidade à qual pertence.

Rocha (2009) afirma que a Libras não serve apenas para aprender português, serve, em primeiro lugar, para compreender o mundo, para intervir nesse mundo e, em segundo lugar, para traduzir os textos orais e escritos da língua portuguesa.

Segundo Morais et al (2019) a Libras é uma língua visual–espacial, constituída por suas próprias características e estrutura, semântica, variação linguística, entre outras características, como qualquer outra língua. Para os ouvintes, nascidos no Brasil, o Português é a primeira língua na forma oral e para os surdos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a sua primeira língua ou sua língua materna.

A língua de sinais também é confundida com mímica. Isso está associado principalmente ao preconceito de que os surdos não são 'normais' e que também sua forma de comunicação não é legítima. (VIANA, 2016)

Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo. Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata. Os surdos pré-linguais, ou seja, que nunca ouviram ou perderam a audição muito cedo, não invejam os ouvintes e não se consideram deficientes. (STROBEL, 2016)

Com isso, o pensamento corrente era de que bastaria aprovar a Lei de Libras (nº10.436/2002) ou matricular um surdo na escola regular que se resolveria o problema da diferença, quando na realidade o currículo ainda permanece voltado à normalidade, aos mais inteligentes, a um tipo ideal de aluno (ROCHA, 2009).

4.2.3 Dificuldade do surdo com a língua portuguesa

Regularidade de palavras e expressões que indicam a presença de concepções sobre a dificuldade apresentada pelo sujeito surdo no que diz respeito ao uso e domínio da língua portuguesa, seus efeitos e representações por meio da dicotomia Surdo x Ouvinte.

Quadro 3 - Dificuldade do surdo com a Língua Portuguesa

Item Aglutinador	Unidades de Contexto
A 3.1) Concepções do Surdo	<p data-bbox="807 607 1356 808">“E aí para escrever português, eu fui tentando, não foi fácil produzir um texto.” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="807 853 1356 1323">“Com 13 anos de idade eu ainda estava na quarta série do ensino fundamental. Não conseguia acompanhar as minhas turmas da escola e, na faculdade, precisei largar o curso dos meus sonhos por problemas de compreensão da matéria” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="807 1368 1356 1787">“Voltei para a mesma universidade, mas agora faço um curso com vocabulário mais fácil. Ainda é difícil, mas consigo aprender melhor pois tenho uma facilidade um pouco maior de aprendizado com essas palavras mais simples” (Surda - Reportagem On-line)</p> <p data-bbox="807 1832 1356 1977">“Escrever em português é uma grande dificuldade. Eu entendo muito pouco de português. Prefiro sinais</p>

	<p>porque o português é difícil.” (Surdo - Reportagem On-line)</p>
<p>A 3.2) Concepções do Ouvinte</p>	<p>“O surdo precisa adquirir o conhecimento inicialmente através de sua língua natural, a de sinais. A partir dela, tem acesso à educação e pode desenvolver suas capacidades, como aprender a língua portuguesa.” (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>“O surdo é totalmente visual. O surdo não entende a nossa leitura. Ele não entende essa estrutura da língua. A redação do surdo é totalmente invertida. O intérprete é só o canal. O surdo precisa ver para aprender. A mensagem precisa ser modificada e readequada para ele”. (Ouvinte - Reportagem On-line)</p> <p>“Porque a primeira língua dos nossos filhos não é português, é Libras. O português é só escrito pra eles. Por isso que têm essa dificuldade.” (Ouvinte - Reportagem On-line).</p>

Fonte: O autor, 2021.

No Quadro 3 observa-se que o item aglutinador A 3.1 apresenta termos que surgem nas falas de sujeitos surdos, no que diz respeito à dificuldade do surdo com a língua portuguesa, tais como “escrever português”, “não foi fácil”, “problemas de compreensão”, “vocabulário mais fácil”, “palavras mais simples”, “português é difícil”, “grande dificuldade”. Ao destacar essas expressões, verifica-se a existência real de uma dificuldade dos surdos com a língua

portuguesa, que é a primeira língua oficial do Brasil. Para os surdos, o português aparece como língua estrangeira, ou seja, não sendo sua língua natural.

O item A 3.2 apresenta termos que surgem pelos relatos de sujeitos ouvintes, tais como “surdo não entende a nossa leitura”, “aprender a língua portuguesa”, “não entende essa estrutura de língua”, “ver para aprender”, “não é a primeira língua”, “tem dificuldade”. Essas expressões apresentadas pelos ouvintes corroboram para o que apresentam os surdos quando afirmam que são sujeitos visuais e que não entendem a estrutura da língua portuguesa.

Para Strobel (2016), vemos que hoje em dia ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos. Ou, ainda, iniciam dizendo serem a favor da língua de sinais e, aos poucos, sem ninguém perceber, vão deixando-a de lado, assim como afirma Felipe (2003): "Aceitam se programas bilíngues transitórios, que, iniciando com a Libras, gradualmente substituirão essa língua pela língua portuguesa".

A representação do surdo como um doente dificulta a organização política deste para reivindicar seus direitos na escola, na mídia e nos lugares públicos. A identidade do sujeito surdo, sob a ótica da representação realista, busca se adaptar ao seu déficit auditivo e à superação da deficiência por outras atividades chamadas de compensatórias.

Dessa maneira, a "inclusão" de sujeitos surdos na escola, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo. Na verdade, a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é "inclusão", e sim urna forçada "adaptação" com a situação do dia a dia dentro de escola de ouvintes (STROBEL, 2016).

No que se diz respeito às dificuldades que o aluno surdo encontra com a língua portuguesa, destaca-se a falta de compreensão na leitura: o aspecto mais básico da leitura relaciona-se com compreensão, posto que sem compreensão, não se pode efetivamente dizer que a leitura ocorreu. A falta de compreensão de um texto, muitas vezes, está relacionada com a falta do sinal em Libras para mostrar-lhes o significado. A língua de sinais, além de ser a primeira língua do cidadão surdo, também é a língua de instrução, contudo não é a língua utilizada em processos de avaliação (GOMES, 2015)

O ambiente de interação do aluno surdo, muitas vezes, é limitado, deixando de oferecer-lhe recursos necessários para o desenvolvimento do letramento, como material didático adequado, consciência dos profissionais com relação às características linguísticas desse aprendiz e de recursos visuais pertinentes, pois o aprendiz surdo é visual (MORAIS et al, 2019).

Destaca-se ainda a importância do professor bilíngue, que precisa conhecer as estruturas das duas línguas (Portuguesa e Libras), pois segundo o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, no artigo 5º estabelece:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Para consolidar um ambiente educacional voltado para o bilinguismo, essas duas línguas, a Libras e a Portuguesa, precisam caminhar juntas no convívio escolar. Isto é, as crianças, ouvintes e surdas, devem aprender a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Os professores devem ser bilíngues, usuários das duas línguas e a escola deve contar com professores surdos também. Essa interação entre as duas línguas no âmbito escolar proporciona uma comunicação acessível sem prejuízo para ambas as partes.

Em relação à questão escrita, o ensino muitas vezes está focado na metalinguagem da variedade culta da Língua Portuguesa, com exercícios de descrição gramatical e regras, ao invés de constituir um momento de produção e significação, tornando o aprendiz surdo um sujeito ativo na interação social, construindo habilidades na escrita, como produtor e receptor da língua alvo (MORAIS et al, 2019).

Para Moraes & Cruz (2019), o ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros textuais fornece aos aprendizes um instrumento poderoso para conhecer, reconhecer e identificar as características de determinado texto, havendo, portanto, a familiarização com as peculiaridades linguísticas típicas do gênero discursivo, como, por exemplo, a presença de verbos no modo imperativo, a presença de metáfora, de construções ambíguas, entre outras.

Assim, os aprendizes são levados a observar, primeiramente, a organização do gênero, e, posteriormente, os aspectos linguísticos.

Na escola, ainda segundo Moraes et al (2019), é muito importante discutir que a escrita não se reduz à mera transcrição da fala, mostrando aos alunos que existem especificidades próprias de cada modalidade, pois a linguagem escrita tem suas próprias regras e seus recursos precisam ser revistos para garantir seu desenvolvimento.

Para muitos alunos surdos as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas de matemática, história, geografia, ciências etc. (VIROLE, 2005)

Ainda se encontram escolas sem professores capacitados para o desenvolvimento do processo de ensino–aprendizagem para surdos e, nas escolas dita bilíngues, muitas vezes, são negadas a eles condições para seu desenvolvimento pleno, por usarem estratégias e metodologias inadequadas.

Assim sendo, o tema da redação do Enem no ano de 2017 foi importante para o surdo. Ele pode se apresentar, mostrar que ele é um sujeito que necessita ser percebido, não como um “coitadinho”, mas como sujeito que vive, pensa, um cidadão brasileiro que outrora esquecido e hoje luta por ter um lugar em nossa sociedade. Porém, eles não obtiveram um bom desempenho, suas notas foram baixas. O que mostra que somente acesso em Libras ou um tema de conhecimento não garantem um desempenho satisfatório.

O desempenho insuficiente pode se justificar pela falta de domínio de conteúdo, de habilidade de compreensão textual e de produção escrita. Acessibilidade havia. O aluno podia escolher entre o tradutor intérprete, o vídeo Libras e a leitura facial. Mas, essa acessibilidade realmente trouxe vantagem para o aluno surdo? (MORAIS et al, 2019).

Os supracitados autores finalizam analisando sobre a educação de surdos e a aplicação do Enem 2017, e assim concluindo que obtivemos avanços importantes para os candidatos surdo do Enem, no entanto, a língua não basta, não é o suficiente para que haja de fato acessibilidade. Não é a tradução de palavras, a tradução da prova ou leitura labial que irão garantir o sucesso do surdo no exame. É o preparo, o conhecimento de mundo e dos conteúdos

escolares. O envolvimento não deve ser somente da escola, mas também da família e da sociedade de maneira geral.

4.2.4 Responsabilização do Governo

Regularidade de palavras e expressões que indicam a presença de concepções sobre as responsabilidades atribuídas ao Governo, principalmente ao Federal, no que diz respeito à políticas públicas, inclusão, capacitação, Libras e seus diversos efeitos e representações por meio da dicotomia Surdo x Ouvinte.

Quadro 4 - Responsabilização do Governo

Item Aglutinador	Unidades de Contexto
A 4.1) Concepções do Surdo	<p>"A lei é clara no aspecto que define o público: uma parcela da população que usa a Língua Brasileira de Sinais." (Surdo - Reportagem Online)</p> <p>"Não acredito na segregação, mas sim em mais uma possibilidade de pensar investimentos públicos para um grupo da comunidade surda que há anos, em diferentes gerações, vêm lutando pelo reconhecimento da sua cultura." (Surdo – Reportagem Online)</p>
A 4.2) Concepções do Ouvinte	<p>"Cabe ao Ministério da Educação criar um projeto para ser desenvolvido nas escolas o qual promova palestras, apresentações artísticas e atividades lúdicas a respeito do cotidiano e dos direitos dos surdos." (Redação 1)</p>

“Além disso, é imprescindível que o Poder Público destine maiores investimentos à capacitação de profissionais da educação especializados no ensino inclusivo e às melhorias estruturais nas escolas, com o objetivo de oferecer aos surdos uma formação mais eficaz. Ademais, cabe também ao Estado incentivar a contratação de deficientes por empresas privadas, por meio de subsídios e Parcerias Público-Privadas, objetivando a ampliar a participação desse grupo social no mercado de trabalho.” (Redação 2)

“Por fim, ativistas políticos devem realizar mutirões no Ministério ou na Secretaria de Educação, pressionando os demíurgos indiferentes à problemática abordada, com o fito de incentivá-los a profissionalizarem adequadamente os professores – para que todos saibam, no mínimo, o básico de Libras – e a efetivarem o estudo da Língua Brasileira de Sinais, por meio da disponibilização de verbas e da criação de políticas públicas convenientes, contrariando a teórica inclusão da primeira escola de surdos brasileira.” (Redação 3)

“Nesse sentido, urge que o Estado, por meio de envio de recursos ao Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em deficientes auditivos e a capacitação de profissionais para atuarem não apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente.” (Redação 4)

“Dessa maneira, é preciso que o Estado brasileiro promova melhorias no sistema público de ensino do país, por meio de sua adaptação às necessidades dos surdos, como oferta do ensino de libras, com profissionais especializados para que esse grupo tenha seus direitos respeitados.” (Redação 5)

“Logo, é necessário que o Ministério da Educação, em parceria com instituições de apoio ao surdo, proporcione a este maiores chances de se inserir no mercado, mediante a implementação do suporte adequado para a formação escolar e acadêmica desse indivíduo – com profissionais especializados em atendê-lo -, a fim de gerar maior igualdade na

qualificação e na disputa por emprego. É imprescindível, ainda, que as famílias desses deficientes exijam do poder público a concretude dos princípios constitucionais de proteção a esse grupo, por meio do aprofundamento no conhecimento das leis que protegem essa camada, para que, a partir da obtenção do saber, esse empenho seja fortalecido e, assim, essa parcela receba o acompanhamento necessário para atingir a formação educacional e a contribuição à sociedade.” (Redação 6)

“Logo, medidas públicas são necessárias para alterar esse cenário. É fundamental, portanto, a criação de oficinas educativas, pelas prefeituras, visando à elucidação das massas sobre a marginalização da educação dos surdos, por meio de palestras de sociólogos que orientem a inserção social e escolar desses sujeitos.” (Redação 7)

“Infere-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve realizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por

meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado” (Redação 8)

“Exposto os fatos acima, uma possível solução seria o governo estadual ou, até mesmo, o federal promover cursos de instrução sobre como lidar com os jovens portadores de deficiência auditiva para os profissionais de ensino, a fim de qualificá-los para atender e auxiliar alunos surdos nas escolas.” (Redação 9)

“Para solucionar tais desafios, o Governo deve oferecer cursos ao corpo docente das instituições escolares, mostrando e investindo em projetos que unam os alunos sem deficiência auditiva com os surdos, incitando a empatia. Tais projetos desenvolvidos em sala de aula devem conter aula de Libras, facilitando a interação entre os alunos. (Redação 10)

“Portanto, a fim de garantir a devida formação educacional dos deficientes auditivos, cabe ao Poder Público, por meio da destinação de

mais recursos ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, garantir uma melhor capacitação dos professores e uma maior disponibilização de materiais adaptados, além de promover informes educativos, mediante as redes sociais, sobre a existência do Estatuto da Pessoa com Deficiência.” (Redação 11)

“Esse panorama nefasto suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quando das instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social.” (Redação 12)

“que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública - por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos -, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva.” (Redação 12)

“Em suma, para que seja desenraizado o preconceito com os deficientes auditivos no Brasil, é dever do Ministério da Educação pela

	<p>obrigatoriedade nas escolas, por matérias que ensinem Libras e o sistema de Braille, desde o ensino fundamental até o médio.” (Redação 13)</p> <p>“Nesse sentido, cabe aos governos Federal e Municipal a aplicação obrigatória do ensino da Língua Brasileira de Sinais às turmas de ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas.” (Redação 14)</p> <p>“Será somente a partir desse trabalho de parceria entre o Estado e a sociedade que o muro de desigualdades enfrentado pelos surdos poderá ser, estrondosamente, derrubado.” (Redação 14)</p> <p>“Faz-se necessário a requalificação de professores, por meio de cursos de Libras oferecidos gratuitamente pelo governo, de forma que a população surda tenha mais acesso a educação.” (Redação 15)</p>
--	---

Fonte: O autor, 2021.

No Quadro 4 observa-se que o item aglutinador A 4.1 apresenta termos que surgem nas falas de sujeitos surdos, no que diz respeito à Responsabilização do Governo, tais como “lei”, “investimentos públicos” e “reconhecimento de cultura”. Ao destacar essas expressões, possibilita-nos pensar na existência de uma demanda da comunidade surda, e que com nova Lei e investimentos, essa alteração pode ser entendida como fruto de antigos anseios e lutas de parte da comunidade surda.

O item A 4.2 apresenta termos que surgem pelos relatos de sujeitos ouvintes, tais como “Governo”, “Ministério da Educação”, “Poder Público”, “Estado”. Essas expressões apresentadas pelos ouvintes contribuem para o entendimento de que o movimento da educação de surdos, no que diz respeito à inclusão, uso da Libras e capacitação dos profissionais, é de inteira responsabilidade das Políticas Públicas.

Nesse sentido, Política é um conceito abrangente, e que pode ser compreendido enquanto ciência dos fenômenos referentes ao Estado ou ao Governo; sistema de regras que dizem respeito à direção dos negócios e à administração pública; arte de governar ou ainda, refere-se ao poder, resolução de conflitos ou mecanismos de tomadas de decisão (MELAZZO, 2010).

Ainda de acordo com o autor acima, outra linha de análise nos remete ao ato de pessoas ou grupos de pessoas se fazerem presentes e participantes de atividades que visem transformar ou manter uma certa realidade, sempre localizadas em um espaço geográfico e histórico, que pressupõe movimento e constante renovação.

Para Höfling (2001) Política pública é o Estado em Ação, com responsabilidade de fomentar e implantar um projeto de governo por meio de programas e ações voltados para setores específicos da sociedade.

As políticas públicas envolvem preferências, escolhas e decisões, o que remete sua discussão para os mecanismos individuais e coletivos que envolvem sua formação, desde a fase de planejamento, passando por sua execução e, mesmo, na fase de avaliação de seus resultados. (MELAZZO, 2010)

Envolvem espaço de lutas e busca de construção de direitos, afirmando-se uma visão que politiza sua discussão, na medida em que obriga o analista a não mais apenas se referenciar no Estado, isto é, abrir-se para uma concepção que não coloque o Estado como único e inevitável centro possível do debate. Incorpora a dimensão essencialmente conflitiva de interesses e grupos de interesses próprios da dinâmica de uma sociedade marcada por lutas de classes, em um primeiro e abrangente plano de análise, mas também de lutas segmentadas por outros elementos definidores de identidades e interesses na sociedade. (MELAZZO, 2010)

Em relação à Política de Educação, discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais tomam

grandes dimensões no contexto da educação inclusiva nos diferentes níveis da educação brasileira. Leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) foram elaboradas com o propósito geral de garantir a todos condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de oportunidades, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para o desenvolvimento educacional dos alunos. (VIANA; GOMES, 2020)

Ainda para os referidos autores acima, a educação dos surdos constitui um grande desafio aos sistemas educacionais ao redor do mundo. Entende-se que para uma maior compreensão dessa temática, torna-se necessário destacar que os aspectos fundamentais na construção dessa realidade são frutos da construção coletiva do homem ao longo do processo histórico. Ou seja, por meio de diversos períodos ao longo do tempo, a visão sociocultural acrescentou novos aspectos e propostas para o modelo educacional de pessoas surdas.

Os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir da metade da década dos anos 1980 nos Estados Unidos e ganham força entre países europeus, tais como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. Para autores norte-americanos citados por Rubio (1998) e Ansay (2009), os objetivos da escola inclusiva eram: a unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral e a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos. A inclusão representa um avanço educacional e social, uma mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais a todos, uma “escola para todos”.

Segundo Ansay (2009), no Brasil constata-se que a partir da década de 1990 com as políticas de inclusão escolar houve um aumento nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e surdos no ensino comum.

A educação de pessoas com deficiência, de acordo com a Lei 9.394/96 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) em seu inciso III do art. 4º determina que é dever do Estado o: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com base no que foi exposto anteriormente, Skliar (1999) argumenta que os jovens surdos que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento. Já Gesueli (2006) corrobora para destacar a importância no contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos. Essa convivência possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes.

Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer em crianças na idade de 5-6 anos. Antes do contato com o surdo adulto esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer. (GESUELI, 2006, p. 286).

Para Bisol et al (2010) isso representa um avanço incontestável em termos políticos, sociais ou psicológicos, compreendidos aqui o desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, só possível com o ingresso da criança no processo dialógico propiciado por uma língua compartilhada.

Recentemente em 03 de Agosto de 2021, a Lei nº14.191/21 sancionada pelo presidente em exercício, Jair Bolsonaro, alterou as diretrizes da educação de surdos e abriu espaço para o fomento de escolas especiais. (Saldaña in Folha de São Paulo, 2021)

Esta nova lei altera a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor em seu texto sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, inserindo o “Capítulo V-A”. A educação bilíngue de surdos ganha status de modalidade própria, independente da educação especial, com isso, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) passa a ser a primeira língua nessa modalidade e a língua portuguesa, a segunda. A lei prevê que a União assegure recursos financeiros e apoio técnico para implementar a medida. (Saldaña in Folha de São Paulo, 2021)

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua

Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Lei 14.191/21).

Sabe-se da existência a nível nacional de escolas para surdos, assim como escolas especiais para pessoas com outros tipos de deficiência, mas o regramento sobre educação especial preconiza uma oferta escolar inclusiva, ou seja, com alunos matriculados preferencialmente em escolas comuns, chamadas de escolas regulares.

A partir desta nova lei, a previsão para a educação de surdos é de uma oferta escolar especializada e separada, em uma modalidade de escola somente para surdos. Apesar da nova legislação ter apoio da comunidade surda, assiste-se à movimentos de resistências entre especialistas da educação sobre as consequências dessa proposta legislativa, como por exemplo, a possibilidade de uma intensificação da segregação de crianças e jovens surdos.

Ainda segundo Saldaña (Folha de São Paulo, 2021) a lei, no entanto, pontua que a efetivação do texto deve ocorrer sem prejuízo "das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis" (art.60 parágrafo 3º).

A educação de surdos no sistema brasileiro pode ser pensada e debatida por meio do viés político-pedagógico garantido na legislação vigente. O que fica evidente é que, apesar do avanço das políticas públicas, sua aplicação no dia-a-dia dos estudantes surdos ainda carece de efetivação nas instituições. (VIANA; GOMES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se analisar e discutir o tema da educação de surdos e surdez, a partir dos discursos que existem, majoritariamente de pessoas Ouvintes (não-surdas), considerando a complexidade do tema na realidade brasileira. Para tal desenvolvimento, a pesquisa perscrutou a história da educação de surdos no período aproximadamente de quatro séculos.

O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações sociais sobre a educação de surdos, compreendendo a elaboração deste saber social e verificando os discursos imanentes. Para tal análise contemporânea dos recortes dos discursos, tornou-se necessário a compreensão de que a cada época, seja na França ou Brasil, uma nova representação compartilhava-se e agregava sentido aos sujeitos surdos e à surdez.

No que diz respeito ao processo de invisibilidade dos sujeitos surdos, ou as práticas sociais de exclusão dessa parcela da sociedade, encontram-se discursos de pessoas Ouvintes que confirmam essas práticas exclusivas e preconceituosas contra Surdos, bem como a inserção automática de Surdos dentro da categoria “deficientes”.

Já para os sujeitos Surdos, verifica-se recortes de falas que apresentam a temática da inclusão como algo que os representam enquanto aspecto de ordem educacional, na qual são colocados como centro de debates, porém essa inclusão os escapa quando o cenário não é educacional. A exemplo disto, um professor Surdo entrevistado pelo jornal O Globo traz o seguinte: “Como é que a inclusão funciona em diferentes áreas culturais. Não só especificamente no ensino formal. Essa é a minha preocupação.”

Ao que aparenta, conseguimos compreender que o debate sobre a educação de surdos nos coloca frente à falta de conhecimento da sociedade sobre os surdos, seus contextos e suas comunicações. Pensar na Libras como Língua Oficial é apresentado de forma muito similar entre ambos grupos, Surdos e Ouvintes, por compartilharem ideias e conceitos de que há uma ausência de professores e/ou pessoas capacitadas para o ensino da Libras, mesmo esta sendo uma Língua oficialmente reconhecida por Lei Federal desde 2002.

Negligenciar tal importância e reconhecimento da Libras em território nacional, como sendo a Primeira Língua dos Surdos (para aqueles que

sinalizam), como sendo Língua de instrução para conhecimento de mundo, pode ser pensado pelo viés de uma política de “apagamento” de uma minoria. Quando os Surdos, que apresentaram relatos nas reportagens aqui destacadas nessa dissertação, afirmam que os professores da escola regular não sabiam usar Libras e que tentavam estimular a oralidade, estão de certa forma denunciando o quanto ainda há uma ideologia oralista de que é o “outro” diferente que deve se adaptar a uma cultura maior (a cultura dos Ouvintes).

É nessa lógica que se pode pensar na dificuldade que Surdos encontram com a Língua Portuguesa. Ora, se Ouvintes nativos da Língua Portuguesa, que conhecem a Língua por vias audiovisuais, a consideram uma Língua difícil e complexa, não obstante seria muito mais complexo ao Surdo que não a conhece pelas mesmas vias. O Surdo aprende de forma visual-gestual-espacial, pois é assim que a Libras se constrói e se organiza, através de sinais e configurações manuais complexas.

Ao analisarmos os materiais encontramos afirmativas que confirmam suas dificuldades com a Língua Portuguesa, bem como um nível de cansaço e exaustão que, principalmente crianças surdas apresentam, quando estão em sala de aula aprendendo algum conteúdo que lhes é transmitido em Português (escrito). A transmissão de conteúdo sem técnicas adequadas aos Surdos, não possibilita aos alunos a formação de um conhecimento com atenção e prazer.

Esta pesquisa apresenta em sua última categoria de análise um fenômeno interessante. Verifica-se quem em todas as 15 redações do ENEM 2017, todos os candidatos Ouvintes dissertaram que as propostas para transpor os desafios educacionais dos Surdos no Brasil devem ser de responsabilidade do Governo, seja ele em qualquer uma de suas esferas.

O que direciona e organiza os níveis educacionais no país é o que estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a partir do ano de 1996. Neste sentido, a educação de surdos sempre esteve atrelada à educação especial, como uma educação associada a outras deficiências e síndromes. Apenas no ano de 2002 a Libras é reconhecida por Lei, o que modifica o cenário da educação proporcionando uma nova organização modal para a educação de surdos, ao menos fora de classes especiais ou salas de recursos.

Apenas quatro anos após esta redação do ENEM 2017, é que a LDB é alterada a partir da Lei nº14.191/21 que estabelece o ensino Bilíngue para surdos, reconhecendo primeiramente o uso da Libras e secundariamente a Língua Portuguesa. Tal proposta avança a educação de surdos e se distancia cada vez mais de propostas oralistas.

A nova Lei determina que a União financie essa nova estruturação de diretrizes e bases curriculares. Além disto, é necessário verificar os reflexos efetivos dessa Lei, pois esta abre precedentes para que escolas adaptadas para o público surdo cresça no país e as escolas regulares possam presenciar um esvaziamento de alunos surdos e assim não terem mais que se preocupar com a inclusão do surdo.

Contudo, apesar dessa hipótese, há de se reconhecer que o povo surdo teve mais um reconhecimento de sua cultura com o advento dessa Lei 14.191/21 e com as alterações da LDB. Uma luta diante da “(in)visibilidade” Surda.

Esta pesquisa torna-se uma contribuição para a educação de surdos no Brasil, ao menos no que diz respeito da compreensão desses fenômenos educacionais do século XVI ao XIX, bem como possibilita um devir para análises futuros do contexto dessa educação de surdos no período histórico que avança na formação do “Brasil República”.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais: In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ADELL, E. A. A. A linguagem e os signos nas teorias do conhecimento no século das luzes. **Tese (Doutorado)**. São Paulo: FFLCH-USP, 2016.
- AGOSTINHO, De Magistro. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ALVES, J. D. O.; TOLEDO, C. A. A. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos – SP. Novembro 2019
- ALVES, J.D.O; TOLEDO. C.A.A. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Revista OLHARES**. v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019
- ANSAY, N. N.; A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior. 2009. **Dissertação (Mestrado)**. Setor de Educação. UFPR. Curitiba-PR. 2009
- ARRUDA, A. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P; LOPES, J. M. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 355 p.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel; DAINEZ, Débora (Eds.). O garoto selvagem e o dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2017. 282 p.
- BARBOZA, A.; ROSSI, M. Jovem surda que 'não entendeu nada' do Enem fala sobre redação: 'Conquista'. G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/jovem-surda-que-nao-entendeu-nada-do-enem-fala-sobre-redacao-conquista.ghtml>. Acessado em: setembro/2021
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTES, J. A. O.; HAYSHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.- dez. 2016
- BERTRAND, A. “Deux définitions du langage d’action, ou deux théories de l’esprit?” In: _____. (org.) Condillac, philosophe du langage?. Lyon: ENE Éditions, 2016
- BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13

BLOWER, A. P. Enem dá notoriedade à educação de surdos. Oglabo.globo.com. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-da-notoriedade-educacao-de-surdos-22036835> Acessado em: setembro/2021

BONNATERRE, P. J. 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. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626260x/f5.image>

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735 762, setembro 2003

BRASIL. Lei da Libras. Lei 10.436/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei que altera a LDB. Lei 14.191/2021. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

BRITO, E. C. V. O. Hugh Clarence Tucker e o Instituto Central do Povo no Rio de Janeiro: os metodistas na construção da República Brasileira (1866 – 1915). **Dissertação (Mestrado em História Social)**. 2017. UERJ. Rio de Janeiro – RJ.

CÂMARA, L. C. A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. **Tese (Doutorado)**. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas – SP.2018

CAMBI, F. História da Pedagogia. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. São Paulo – SP.

CARDOSO, I. G. Surdo-Mudo ou Mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo: Qual dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição Nº 17 / Fevereiro de 2016

CASTRO, R., COSTA M. Cotidiano e Psicologia Social: sobre os desafios contemporâneos da pesquisa e da teoria em psicologia social, In: ANTUNES, A. OLIVEIRA C., RAUSKI E. (orgs). **Ciências sociais aplicadas: cotidiano e representações**. Ponta Grossa, Texto e Contexto, 2018.

CAVALCANTE, F. Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança “anormal”. 2001

CAVALCANTE, F. Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Coleção Antropologia e Saúde. RJ. FIOCRUZ, 2003

CAVALCANTE, E. B. Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. **Tese (Doutorado)**. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas – SP. 2016

COMTE, A. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

CONDORCET, N. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique. In: *Enfance*, tome 42, n°4, 1989. pp. 7-32; Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1898

CORDEIRO, A. F. M. Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). **Tese (Doutorado em Educação)**. PUC-SP. 2006. São Paulo – SP.

“DESAFIOS DA SURDEZ”. OGlobo.globo.com. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/desafios-da-surdez-22061883> Acessado em: setembro/2021

DESCHAMPS, J. C; MOLINER, P. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 198 p.

DESLOGES, P. 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. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465.texteImage>

DHOMBRES, J.; DIDIER, B. (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>.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e prática**, 18 (1), p.27-35, 2002

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n° 108, novembro/1999

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.- dez. 2013, p.1713-1734.

DURKHEIM, É. A evolução pedagógica. 1995. P. 29-30. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995

ENCREVÉ, F. **Les sourds dans la société française au XIXe siècle. Paris: Creaphis Editions, 2012. Disponível: <http://journals.openedition.org/rh19/4581>**

ESTIMADO, R. B.; SOFIATO, G. C. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 6ª ed. São Paulo: Saraiva. 2017.

FARR, R.M. As raízes da psicologia social moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):157-166, 2001

FELIPE, T. A. Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante. 8ª. edição- Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERRAZZA, Daniele Andrade. Psicologia e políticas públicas: desafios para superação de práticas normativas. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 36-58, dez. 2016

FOUCAULT, M. Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 154-156. Disponível em: <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/M-FOUCAULT-SEGURIDAD-TERRITORIO-POBLACION.pdf>

FOUCAULT, Michel. O poder psiquiátrico: curso no Collège de France, 1973-1974. São Paulo: Martins Fontes, 2006

FOUCAULT. M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Portugal: Almedina, 2014

GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420 p.

GUARESCHI, P. A.; JOVECHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.33-46, 2000.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

HUET. E. [Correspondência]. Destinatário: Imperador D. Pedro II. 1855. Carta. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/185>

INES. A surdo mudez no Brasil (cadeira de hygiene) – Rio de Janeiro: INES, 2013 (Série Histórica, Vol. 6)

INES. Atas: Congresso de Milão [de] 1880. – Rio de Janeiro: INES, 2011 (Série Histórica, Vol. 2)

ISKANDAR, J. I; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002

ITARD, J. M. C. Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, 1894. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5752734w.textelimage>

ITARD, J. M. C. Traité des maladies de l'oreille et de l'audition, 1842. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=56eHgM7GOyAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

JODELET, D. Loucura e representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JORDÃO, E. A. As conferências públicas no projeto de instrução pública e organização do ensino de Condorcet. *Filosofia e Educação (Online)*– **Revista Digital do Paideia**. Volume 3, Número 1, Abril /2011 – Setembro /2011

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013

KENNEDY, Emmet. *Abbé Sicards's Deaf Education*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

L'EPÉE, C. M. (abbé de). La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience. (1784). Disponível em:
<http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?38463>.

L'EPÉE, C. M. (abbé de). Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. (1776). Disponível em:
<http://www.bium.univparis5.fr/histmed/medica/cote?38462>.

L'EPÉE, C. M. (abbé de). Exercice de sourds et muets, que se fera mercredi 4 août 1773, chez monsieur l'Abbé de L'Epée (1773). Disponível em:
<http://books.google.com>

LABORITT, E. O voo da Gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994

LAJONQUIÈRE, L. "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, H. L'enfant sauvage de l'Aveyron. Paris: Payot, 1978

LE GOFF, J. História e Memória. 7ª ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, J. Os intelectuais na Idade Média. Rio de Janeiro. Ed. José Olympio. 2003

Lei sobre educação de surdos abre debate sobre segregação de alunos. Folha.uol.com.br. 2021. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/lei-sobre-educacao-de-surdos-abre-debate-sobre-segregacao-de-alunos.shtml> Acessado em: outubro/2021

LEITE, T. R. **Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & H. Laemert, 1877

LEITE, T. R. "Relatório do Diretor". In: **Jornal do Aracaju**, Aracaju, 31 mar. 1874

LEITE, T. R. Relatório do Diretor. 1869. Disponível em:
<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/408>

LEITE, T. R. Relatório do Diretor. 1870. Disponível em:
<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/410>

LEITE, T. R. Relatório do Diretor. 1871. Disponível em:
<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/381>.

LIMA, C. R. O. Influências de d. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil: uma visão foucaultiana. **Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2020.

MALHEIROS, R. G; ROCHA, G. O. R.; O debate francês acerca da instrução pública e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.- dez. 2015

MALHEIROS, R.G.; ROCHA, G.O.R. O debate francês acerca da instrução pública e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 20 n. 63 out.- dez. 2015

MCCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: Encontro paulista entre intérpretes e surdos. 17 de maio 2003, São Paulo: FENEIS-SP

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Tópos**, v. 4, n. 2, p. 9 - 32, 2010.

MENDONÇA, A. et al. O passado tem história: análise sistêmico-funcional da carta de Huet para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **INTERLETRAS. QUALIS**. V.8. n.29. Abril/2019 Setembro/2019.

MONTES, M.; COSTA, E. S. Tobias Rabello Leite e Antônio Garcia Filho: história da educação dos surdos e suas interfaces com a medicina no Brasil e em Sergipe (séc. XIX-XX). 2017. **10º Encontro Internacional de Formação de Professores**. Sergipe – PE

MORAIS, F. B. C. et al. Reflexões sobre os surdos no Enem 2017 e 2018 – **NOVAS CONQUISTAS E ANTIGOS DEBATES**. V. 10 – 2019.2

MORAIS, R. A. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**. V.18, n.2. 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299>

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 456 p.

MOSCOVICI, S. Psicologia das Minorias Ativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 287p.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404 p.

NEGRÃO, A. M. M. O Método Pedagógico dos Jesuítas. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. N.14. Mai/Jun/Jul/Ago

OLIVEIRA, E. S. Filosofia Patrística e A Ética Agostiniana. 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/45>

OLIVEIRA, T. Memória e história da educação medieval: uma análise da autentica habita e do estatuto de Sorbonne. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 683-698, nov. 2009.

OVIEDO, A. El libro Refugium Infirmorum (Madrid, 1593), del monje franciscano Fray Melchor de Yebra. 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu>

PAINS, C. Surdos e educadores discutem como atender quem se comunica por Libras e oralizados. O Globo.globo.com. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/to-dentro/post/surdos-e-educadores-discutem-como-atender-quem-se-comunica-por-libras-e-oralizados.html> Acessado: setembro/2021

PAIVA, C. A. et al. Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório). **Cedeplar**. UFMG. Janeiro/2012

PEREIRA, K. C. P.; FAVARO, N. A. L. G. A Revolução Francesa e as origens da escola pública. 2017. UNESPAR – Paranavaí – PR. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-revoluao-francesa-e-as-origens-da-escola-publica>

PEREIRA, K.C.P.; FAVARO, N.A.L.G. **A revolução francesa e as origens da escola pública. 2016. São Paulo.** 10º Seminário do Trabalho: trabalho, crise e políticas sociais na América Latina.

PERLIN, G. T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. **Tese (Doutorado)**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 p. 179-195, novembro/ 2001.

POHLMANN, J. F. As cidades medievais de Georges Duby. **Revista Diálogos Mediterrânicos**. Número 17 – Dezembro/2019

PRESNEAU, J. R. L'éducation des sourds et muets, des aveugles et des contrefaits au Siècle des Lumières: 1750-1789. Paris: L'Harmattan, 2010.

PRESNEAU, J. R. Signes et institution des sourds: XVIII-XIX siècle. Paris: PUF, 1998.

QUINTANILHA, M. M. S. A educação e a ação político-educativa do imperador do brasil d. Pedro II. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. 2006. Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.

RAMOS, C. R. LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br

RATEAU, Patrick et al. Teoria da Representação Social. Tradução de Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012. v, 2, p. 477- 497. Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada.

RÉE, J. I see a voice: Deafness, Language and the Senses. Metropolitan Books; 1st edition (November. 1999).

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

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

ROCHA, S. O INES e a educação de Surdos no Brasil. Vol.01, 2ª edição (Dez/2008) – Rio de Janeiro: INES/2008

ROSSI, E. R. (ORGS). Fundamentos históricos da educação no Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: **Eduem**, 2009. 166 p.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ROWLAND, R. Cristãos-novos, marranos e judeus no espelho da Inquisição. **Topoi**, v. 11, n. 20, jan.-jun. 2010, p. 172-188.

RUSSEAU, J. J. Emílio; ou, Da educação. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SÁ, C. P. Estudos de Psicologia Social: história, comportamento, representação e memória. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. 458 p.

SÁ, C. P. Núcleo central das representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALDAÑA, P. FOLHA EXPLICA OS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS". Folha.uol.com.br. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE> Acessado em: setembro/2021

SANTOS, A. N. M.; SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX e a circulação da língua de sinais no imperial instituto de surdos-mudos. **Educação em Revista** | Belo Horizonte|v.36|e228663|2020

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: SASSAKI, R. K. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR. 2003

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 13. Julho /2000

SHINN, T. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008

SICARD, R. A. C. 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. Disponível em: <https://www.injs-paris.fr/page/roch-ambroise-cucurron-sicard-1742-1822>

SICARD, R. A. C. Mémoire sur l'art d'instruire les sourds et muets de naissance. Bordeaux: Michel Racle, 1789. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31175035153942&view=1up&seq=7>

SILVA, J. C. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez. 2004

SILVA, L. F. N. O ANIMAL EM CONDILLAC OU AS REIVENÇÕES DO HUMANO. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Filosofia. USP. São Paulo. 2015

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE**. 2009. PUC-PR. CURITIBA- PR.

SILVA, N. Da "Revolução Francesa" ao "século XXI": algumas notas acerca do sistema educacional francês. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 97-123, Set/Dez 2007

SILVA, N. Da "Revolução Francesa" ao "século XXI": algumas notas acerca do sistema educacional francês. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 97-123, Set/Dez 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olha sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOFIATO, C. G. Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais. **Tese (Doutorado)** Instituto de Artes. 2011. Unicamp. Campinas – SP.

SOFIATO, C. G.; SANTANA. R. S. O ensino de Ciências Naturaes e os alunos surdos do século XIX. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 333-351, 2019

SOFIATO, C.; REILY, L. Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 16(2):183-190, jul./dez., 2011

SOUSA, C. P. et al. Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 399p.

SOUZA, R. M. "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. Disponível: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wYznBgDdtmRBtzKrt4mzsJC/?lang=pt>

SOUZA, V. R. M. Gênese da educação dos surdos em Aracaju. 2007. **Tese (Doutorado em Educação)**. UFBA. Salvador – BA.

SOUZA, V. R. M.; SANTANA, J. S. Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabello Leite: médicos e professores (1875- 1890). 2012. **VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão -SE.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Quarta edição. Editora UFSC. Florianópolis – SC. 2016

TROISIÈME, T. 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). Disponível em: <https://archive.org/details/bulletinsdelafa01mdgoog>

TROISIÈME, T. Procès-verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. Paris: Imprimerie Nationale, 1797. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k29290w/f303.image>

VIANA, M. M. C. A língua de sinais e a fonoaudiologia: possibilidade na atuação com os surdos. **Afluente**, UFMA/Campus III, v.1, n.3, p. 79-97, out./dez. 2016

VIANA, M. V. G.; GOMES, M. R. Desafios do aluno surdo no ensino superior. INES | **Revista Espaço** | Rio de Janeiro | nº 53 | jan-jun | 2020.

VIROLE, B. Développement psychologique de l'enfant sourd: Moments critiques. 2001. Disponível em: www.benoitvirole.com

XAVIER, A. R.; CHAGAS, E. F.; REIS, E. C. Cultura e educação na idade média: aspectos histórico-filosófico-teológicos. **Revista Dialectus**. Ano 4. n.11. Agosto-Dezembro. 2017. p. 310-326

ZANINI, D. Etnografia em mídias sociais. In: SILVA, T.; STABILE, M. (Org.). **Monitoramento e Pesquisa em Mídias Sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. 364 p.