



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Priscila Costa Lemos Barbosa

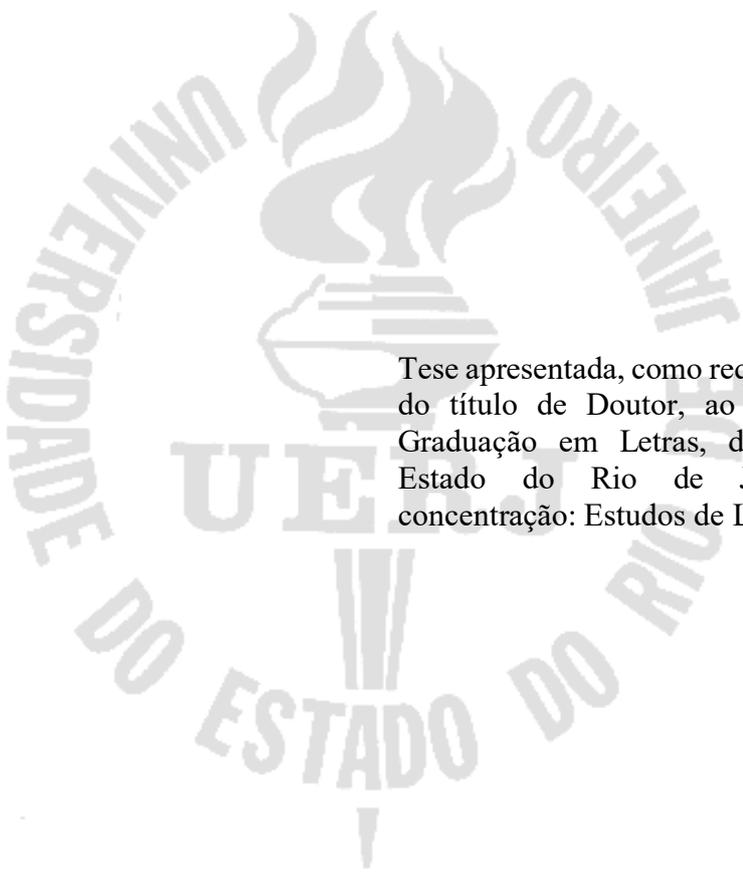
Ainda se busca uma língua para o sujeito surdo? O abade L'Épée como horizonte de projeção e de prospecção na história da educação de surdos

Rio de Janeiro

2023

Priscila Costa Lemos Barbosa

Ainda se busca uma língua para o sujeito surdo? O abade L'Épée como horizonte de projeção e de prospecção na história da educação de surdos



Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Angela Côrrea Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2023

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

B238

Barbosa, Priscila Costa Lemos.

Ainda se busca uma língua para o sujeito surdo? O abade L'Épée como horizonte de projeção e de prospecção na história da educação de surdos / Priscila Costa Lemos Barbosa. – 2023.

253 f. Il.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. L'Épée, Charles-Michel de, 1712-1789 – Teses. 2. Surdos – Educação – História – Teses. 3. Política linguística – Teses. 4. Surdos – Linguagem – Teses. I. Baalbaki, Angela Correa Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800:376.33

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

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

Assinatura

Data

Priscila Costa Lemos Barbosa

Ainda se busca uma língua para o sujeito surdo? O abade L'Épée como horizonte de projeção e de prospecção na história da educação de surdos

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 11 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^ª. Dra. Juciele Dias
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof^ª. Dra. Andréa Rodrigues
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Vanise Gomes de Medeiros
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Dilermando Moraes Costa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Fátima Maria Costa Barbosa, que esteve ao meu lado em cada etapa da minha vida, me aconselhando nas dúvidas, me levantando em meus tropeços, me inspirando como um símbolo de resiliência nas batalhas, e com seu amor inigualável nunca largou da minha mão em nenhuma das minhas empreitadas. A ela, toda minha gratidão, respeito e aplausos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra, glória e louvor por ter me sustentado, capacitado e me honrado para a conquista de mais esse título, agora como Doutora em Linguística. Sem Ele, eu não teria conseguido.

Aos meus amados pais, Fátima Maria Costa Barbosa e Roberto José Barbosa, os quais sempre estiveram presentes em minha jornada acadêmica, com palavras de ânimo e de força para concretizar essa tese de doutoramento, mesmo diante de tantos obstáculos que se interpuseram no meio do caminho.

Ao meu querido marido Alexander Heleno Braz, o qual sempre teve tanta paciência, companheirismo e acolhida aos meus pensamentos, sempre me encorajando com palavras de incentivo e alegria.

À minha querida família Barbosa, que esteve em todo o tempo com muito amor, no apoio, carinho e torcida para a obtenção de mais essa vitória acadêmica. Especialmente agradeço a Gustavo, Raquel, Tiago, Aline, Nadja e Camila.

À minha querida Igreja Cristã Maranata de Sampaio, minha segunda família, da qual nunca faltou orações, palavras de ânimos e pensamentos voltados para o meu sucesso acadêmico. Especialmente às minhas queridas senhoras, intercessoras incansáveis pela minha vida, e aos irmãos do Grupo de Louvor, que tiveram muita paciência e compreensão para com o meu percurso acadêmico, sobretudo nos dois últimos anos.

À querida amiga e irmã Regina, que acolheu a mim e a minha mãe calorosa e afetuosamente em sua residência em Versalhes, na França, quando passei 1 mês no ano de 2022, em razão dos meus estudos no Instituto de Jovens Surdos de Paris.

Aos meus queridos amigos, os quais foram sensíveis, dando-me força nessa jornada, e sendo compreensivos quando das minhas ausências a muitos eventos sociais, por estar debruçada sobre essa tese de doutoramento tão longa.

À minha orientadora querida, Professora Dr^a Angela Baalbaki, incansável, exemplo de luta, de trabalhadora, que não mede esforços para ajudar seus orientandos. Quanta admiração, respeito e gratidão! Agradeço pela excelência na orientação, no cuidado com meu texto, na alegria em me orientar e na acolhida dessa ideia de uma tese tão longa e tão complexa.

Às professoras doutoras Wilma Favorito, Vanise Gomes de Medeiros, Juciele Dias e Andréa Rodrigues, pelo prestígio de suas presenças na banca deste exame.

Ao Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, desde 2008, acolheu a mim na jornada acadêmica.

Ao Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris – INJSP -, que me acolheu no ano de 2022 para realizar minhas pesquisas na Biblioteca.

À Claire Jahan, arquivista e assistente de conservação do patrimônio do Instituto de Jovens Surdos, que me recebeu tão bem no INJSP, reservando para mim todos os quase 300 livros e documentos selecionados por mim.

Escrever é transformar em palavras esse olhar para dentro, estudar o mundo para o qual a pessoa se transporta quando se recolhe em si mesma – com paciência, obstinação e alegria.

PAMUK

RESUMO

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. *Ainda se busca uma língua para o sujeito surdo? O abade L'Épée como horizonte de projeção e de prospecção na história da educação de surdos*. 2023. 253 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho, por meio de uma pesquisa de cunho teórico, foi norteadado pela seguinte pergunta: que língua se quis construir para o sujeito surdo a partir do método do abade L'Épée, na combinação de duas línguas – de sinais e francesa oral no contexto da França do século XVIII? Para tentar responder a essa pergunta, a discussão toma como referencial teórico a Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX 1990, 1995, 1997, 2004, 2006; ORLANDI, 1990, 1993, 1994, 1997, 2001, 2011, 2012, 2013, 2015; HAROCHE, 1992, 1998; COURTINE 1982; FOUCAULT 1975, 2000, 2006, 2010, 2016) em confluência com a História das Ideias Linguísticas (AUROUX 1992; GUIMARÃES 1994, 1996, 1997, 2002; ORLANDI 2002, 2013; FÁVERO 1996; ZOPPI-FONTANA 2009), entre outros, para investigar o deslocamento de posições-sujeito que aparecem na figura do abade francês Charles-Michel de L'Épée em sua trajetória para educar surdos na França do século XVIII, tomando como *corpus* principal de análise as quatro cartas escritas por L'Épée entre os anos de 1771 e 1774. Para depreendermos os efeitos de sentido na história da educação de surdos no mundo, em relação ao processo de construção e de humanização desse sujeito e de sua língua, trouxemos as concepções de Michel Pêcheux (1969) a respeito das seguintes noções: sujeito, formações discursivas, imaginárias e ideológicas. A noção de posição-sujeito (PÊCHEUX, 1969/1997) também nos foi cara para compreendermos o jogo de posições-sujeito que compareceram sobre o sujeito L'Épée, na medida em que a criação de uma metodologia de ensino para os surdos permitiu não só que L'Épée ficasse configurado como figura de “saber” sobre o surdo e a surdez, mas também como o espaço de referência, tornando-o um objeto de saber sobre o surdo porque a partir dele se instaura uma discursividade sobre esse sujeito. A partir de alguns posicionamentos discursivos, percebemos que a trajetória de Charles-Michel de L'Épée vai configurá-lo como o “Pai dos surdos” na historicidade do sujeito surdo. Na construção das análises, a noção de formações imaginárias desenvolvida por Pêcheux (1975) foi de fundamental importância para compreender como as posições discursivas nas quais os sujeitos se posicionam interferem na imagem do abade L'Épée, do surdo e na imagem de língua. Para os conceitos teóricos sobre língua e política linguística, utilizou-se de Fávero (1996), Zoppi-Fontana (2009); Dezerto (2013); Guimarães (2002) e Orlandi (2012). Para falar sobre o surdo, referiu-se a Barbosa (2020); Silva (2012); Câmara (2018); Carvalho (2013); Behares (2014); Bernard (1999). Para a parte da história biográfica de L'Épée trouxemos Ruchot (2013); Boucheut (2008); Stokoe (1960) e sobre a historiografia da França do século XVIII trouxemos Chartier (2009); Gonçalves (2009), Todorov (2008), Vial (2001); Vovelle (2012), dentre outros. A partir do amálgama da língua de sinais à estrutura da língua francesa oral do método combinatório de línguas que L'Épée compôs – os Sinais Metódicos -, a língua de sinais vai sendo descrita, e, de igual maneira, o sujeito surdo vai sendo instituído às margens do processo de nacionalização da França. Portanto, essa tese apresenta o abade Charles-Michel de L'Épée como um horizonte de projeção e de retrospectiva (Aurox, 1992) na história da educação de surdos porque a partir de sua figura o surdo é instituído, com uma língua, uma escola, uma metodologia de ensino e com professores para sua educação.

Palavras-chave: Abade L'Épée; educação; política linguística; posição-sujeito; sujeito surdo.

RESUMÉ

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. *Y a-t-il encore une recherche d'une langue pour les sourds ? L'Abbé de L'Épée comme l'horizon de projection et de prospection dans l'histoire de l'éducation des sourds*. 2023. 253 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023..

Ce travail, à travers une recherche théorique, a été guidé par la question suivante : quelle langue a-t-on voulu construire pour le sujet sourd à partir de la méthode de l'abbé de L'Épée, dans la combinaison de deux langues – le français des signes et le français oral dans le contexte de La France du XVIIIe siècle ? Pour tenter de répondre à cette question, la discussion prend comme référence théorique l'Analyse du Discours matérialiste (PÊCHEUX 1990, 1995, 1997, 2004, 2006 ; ORLANDI, 1990, 1993, 1994, 1997, 2001, 2011, 2012, 2013, 2015 ; HAROCHE, 1992, 1998 ; COURTINE 1982 ; FOUCAULT 1975, 2000, 2006, 2010, 2016) à la confluence de l'Histoire des idées linguistiques (AUROUX 1992 ; GUIMARÃES 1994, 1996, 1997, 2002 ; ORLANDI 2002, 2013 ; FAVERO 1996 ; 2009), entre autres, pour étudier le déplacement des positions de sujet qui apparaissent dans la figure de l'abbé français Charles-Michel de L'Épée dans sa trajectoire d'éducation des personnes sourdes dans la France du XVIIIe siècle, en prenant comme principal corpus d'analyse les quatre lettres écrites par L'Épée entre les années 1771 et 1774. Pour comprendre les effets de sens dans l'histoire de l'éducation des sourds dans le monde, en relation avec le processus de construction et d'humanisation de ce sujet et de son langage, nous avons ramené les conceptions de Michel Pêcheux (1969) à propos des notions suivantes : sujets, formations discursives, imaginaires et idéologiques. La notion de position disciplinaire (PÊCHEUX, 1969/1997) nous a également été importante pour comprendre le jeu de positions disciplinaires apparu sur le sujet L'Épée, dans la mesure où la création d'une méthodologie pédagogique pour les sourds a permis de ne pas seulement que L'Épée serait configurée comme figure de « savoir » sur les sourds et la surdité, mais aussi comme espace de référence, ce qui en ferait un objet de savoir sur les sourds car à partir de là s'établit une discursivité sur ce sujet. À partir de certaines positions discursives, on se rend compte que la trajectoire de Charles-Michel de L'Épée va le configurer comme le « Père des sourds » dans l'historicité du sujet sourd. Dans la construction des analyses, la notion de formations imaginaires développée par Pêcheux (1975) a été d'une importance fondamentale pour comprendre comment les positions discursives dans lesquelles se positionnent les sujets interfèrent dans l'image de l'abbé de L'Épée, du sourd et du image du langage. Pour les concepts théoriques sur la langue et la politique linguistique, nous avons utilisé Fávero (1996), Zoppi-Fontana (2009) ; Dezerto (2013); Guimarães (2002) et Orlandi (2012). Pour parler des personnes sourdes, il a fait référence à Barbosa (2020) ; Silva (2012) ; Câmara (2018) ; Carvalho (2013); Behares (2014); Bernard (1999). Pour la partie histoire biographique de L'Épée nous avons apporté Ruchot (2013) ; Boucheut (2008) ; Stokoé (1960) et sur l'historiographie de la France du XVIIIe siècle nous avons apporté Chartier (2009) ; Gonçalves (2009), Todorov (2008), Vial (2001) ; Vovelle (2012), entre autres. De l'amalgame de la langue des signes à la structure de la langue française orale de la méthode combinatoire des langues que L'Épée a composée - les Signes Méthodiques -, la langue des signes se décrit, et, de la même manière, le sujet sourd est en marge du processus de nationalisation français. Ainsi, cette thèse présente l'abbé Charles-Michel de L'Épée comme un horizon de projection et de rétrospection (Auroux, 1992) dans l'histoire de l'éducation des sourds car à partir de sa figure les sourds se constituent, avec un langage, une école, une méthodologie d'enseignement et avec des professeurs pour leur éducation.

Mots-clés: Abbé de L'Épée; éducation; politique linguistique; position-sujet; sujet sourd.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	L'Épée apresenta o alfabeto manual feito por um surdo ao seu pai....	62
Figura 2-	Luís XIV.....	71
Figura 3-	Versalhes.....	71
Figura 4-	Encontro do abade L'Épée com as irmãs gêmeas surdas.....	74
Figura 5-	O abade L'Épée com seus alunos.....	79
Figura 6 -	O abade L'Épée recebe surdos de todas as idades em sua casa para lhes ensinar aulas de datilologia (alfabeto com as mãos).....	91
Figura 7-	Louis XVI e Maria Antonieta.....	92
Figura 8-	Louis XVI lendo o livro de exercícios de L'Épée.....	92
Figura 9-	Cena fictícia do abade L'Épée instruindo seus alunos na presença de Louis XVI.....	93
Figura 10-	Joseph II mostra a Louis XVI o livro de exercícios feito pelo abade L'Épée aos surdos.....	94
Figura 11-	O método do abade L'Épée sendo difundido em 1780 pela Europa....	95
Figura 12-	O professor Jacob Rodrigues Pereira praticando a oralização com M. Marrois L'orran.....	96
Figura 13-	O abade L'Épée em seu leito de morte.....	104
Figura 14-	Lei relativa ao abade L'Épée e seu estabelecimento em favor dos surdos e mudos.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Proposta de sumário para o livro <i>Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques</i> de Michel de L'Épée.....	112
Quadro 2-	Relações interlinguísticas – Antiguidade Clássica até o século XVIII.....	129
Quadro 3-	Verbetes método, metódico e empírico – séculos XVIII e XXI	131
Quadro 4-	Verbetes gramática e arte – séculos XVIII e XXI.....	135
Quadro 5-	Sinais Metódicos e processos de gramatização.....	136

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM DISCURSO SOBRE A FRANÇA DOS SETECENTOS.....	19
1.1	Religião e Iluminismo - A concepção do conhecimento na França do século XVIII.....	23
1.2	Os efeitos da dessacralização na França iluminista.....	30
1.3	Educação para que (m)? A concepção da escola única e universal.....	37
1.4	Os “miseráveis da terra” e o direito ao trabalho no século XVIII.....	48
1.5	A assistência aos miseráveis e a emergência do sujeito surdo.....	57
2	CHARLES-MICHEL DE L’ÉPÉE.....	64
2.1	Charles-Michel de L’Épée - uma possível história narrada.....	70
2.2	Abade.....	72
2.3	Professor de surdos.....	76
2.4	Linguista.....	82
2.5	Divulgador.....	91
2.6	Charles-Michel de L’Épée - O pai dos surdos.....	103
3	EM BUSCA DE UMA LÍNGUA UNIVERSAL.....	109
3.1	A inauguração do sujeito surdo.....	116
3.2	A natureza da linguagem humana – os signos naturais e os signos convencionais.....	119
3.3	O Latim e a língua nacional: o caso do francês.....	123
3.4	A emergência de uma gramática para o surdo.....	133
3.5	Os Sinais Metódicos como língua universal.....	140
4	AS CARTAS DE L’ÉPÉE.....	149
4.1	Surdos políglotas.....	152
4.1.1	<u>À procura de multiplicadores de sinais: os professores de surdos.....</u>	156
4.1.2	<u>As lições públicas e a dignidade da pessoa surda.....</u>	160
4.1.3	<u>Uma escola para o surdo.....</u>	164
4.2	Surdos alfabetizados.....	167
4.3	Devolvendo os surdos à sociedade – o surdo trabalhador.....	174
4.4	Uma língua de todos e para todos.....	178

CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A - Cartas do abade Charles-Michel de L'Épée traduzidas para o português.....	204
ANEXO A - Cartas do abade Charles-Michel de L'Épée em francês (digitalizado).....	232
ANEXO B - Exemplo da primeira carta escrita pelo abade L'Épée com sua assinatura.....	251
ANEXO C - Sessão pública de 1772, contendo a lista dos alunos presentes	252
ANEXO D - Uma carta de L'Épée enviada para o abade Salvan em 1789..	253

INTRODUÇÃO

UM CAMINHO QUE SE INSERE NO MEIO DE TANTOS OUTROS CAMINHOS – PALAVRAS INICIAIS

Enquanto passo os dias, os meses, os anos sentados à minha mesa, acrescentando pouco a pouco novas palavras à página em branco, sinto-me como se criasse um mundo novo, como se trouxesse à vida aquela outra pessoa que existe dentro de mim da mesma forma como alguém poderia construir uma ponte ou uma abóbada, pedra por pedra. As pedras que usamos, nós os escritores, são as palavras.

Pamuk

Esse texto já nasce com um problema: o problema da completude. Esse trabalho é incompleto, por não caber tudo o que se propõe, pelos múltiplos sentidos que ele terá sob as muitas lentes que irão lê-lo. Essa pesquisa já nasce incompleta, cheia de falhas, não só pela natureza daquela que a escreve, mas também pelo objeto sobre o qual ela fala: a língua. Há toda uma problemática girando em torno da língua nesta tese de doutoramento, mas a língua é falha, incompleta e suscetível de equívoco, de faltas e deslizes. E por seus equívocos e incompletudes percebe-se sua plasticidade, revelando, assim, sua beleza, pois ela se molda, se transforma, combinando-se e recombina-se num amálgama infinito.

Ao longo de todo o processo de escrita dessa pesquisa tentamos capturar a essência desse trabalho, mas nos escapava a todo tempo. Chegamos ao dia derradeiro sem uma tese para defender, até que percebemos, enfim, o motivo de tanta fuga: a causa se dava pela natureza de nosso objeto de estudo – a natureza da língua. Estamos falando de língua em toda essa tese, uma língua que chama, uma língua que escama, uma língua que move, uma língua que se move, uma língua que constitui, uma língua que unifica, uma língua que constrói, uma língua que corrói, uma língua que nomeia, mas que não identifica, língua que homogeneiza e que separa. Afinal, que língua se quer para o sujeito surdo? Encontramos, assim, depois de quase cinco anos de pesquisa, a nossa tese, que vem em forma de pergunta, porque pensamos que não haja uma resposta para essa indagação.

Nossa inscrição nessa área de estudo não aconteceu sem um movimento na história, em nossa história, e ela é fruto de um desafio que nos foi apresentado em nosso último período da graduação: como ensinar a língua portuguesa a sujeitos que não podem ouvi-la? Essa questão nos embalou durante todo o nosso percurso de pós-graduação, portanto fomos para o INES –

Instituto Nacional de Educação de Surdos - para conhecer melhor o sujeito surdo: sua língua, sua história, sua comunidade. Foi então que nos deparamos com um material didático publicado no século XIX, no Brasil, para uso de docentes de surdos – o *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*. Qual não foi nossa curiosidade para descobrir de que se tratava esse material, portanto nos debruçamos sobre ele ao longo de dois anos do mestrado para melhor compreendê-lo. E pudemos apreender, dentre outras questões, que se queria formar um cidadão nacional para servir de mão-de-obra à nascente e crescente sociedade brasileira oitocentista.

Ao término do mestrado, a inquietação que ficou em nós foi o de nosso objeto de análise ter sido fruto de traduções de duas obras francesas do século XIX. Sabendo que a França exercia grande influência cultural sobre o Brasil – e sobre o mundo - naquele momento por sua intensa produção editorial e propagação de conhecimento, sobretudo oriunda dos iluministas, propomos a conhecer um pouco mais de um material elaborado por uma personalidade bastante conhecida na historicidade do sujeito surdo: o abade L'Épée. Ao observar a maneira como ele ensinava os tempos verbais para seus alunos em um livro que chegou às nossas mãos, decidimos nos lançar ao desafio de investigar como se davam tais lições aos surdos naquele momento. Portanto, partimos, em nossa pesquisa, para outra nação, 100 anos mais cedo: voltamos à França do século XVIII.

Decidimos traduzir o primeiro livro do abade L'Épée – *Institution de Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques – ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujetis à une Méthode*, publicado em 1776. Da leitura desse material e pensando na questão da tal língua universal que L'Épée colocara no subtítulo de sua obra, foram surgindo várias indagações para as quais não obtivemos resposta no aporte bibliográfico encontrado aqui no Brasil. O que se tem publicado acerca do sujeito surdo em nosso país ainda é bastante incipiente e repetitivo. É como se houvesse apenas um lado a ser contado da história do surdo e sob um mesmo prisma, observando sempre as mesmas questões. Precisávamos escavar essa História e observar mais de perto como se deu a constituição desse sujeito socialmente. No ano de 2022 partimos para o Instituto de jovens surdos de Paris, na França. Então, nossa pesquisa começou a tomar formato.

Após tirar mais de duas mil fotografias de livros e documentos centenários pré-selecionados no acervo da biblioteca do instituto, observamos tantos registros acerca da história, da educação, das línguas de sinais, do próprio instituto, enfim, era tanto material, que por um momento nos perdemos em nosso corpus investigativo. Então, resolvemos observar os documentos cujos registros eram os mais antigos de todos, e resolvemos nos ater às cartas

enviadas por L'Épée a um amigo seu, contando-lhe sobre os infortúnios, expectativas e descobertas vividos por ele em sua trajetória como educador de surdos. Diante da leitura de suas quatro cartas, fomos observando diversas questões que compõem a nossa tese, tais como: as condições de produção da França setecentista, questões sobre educação, sobre religião, filosofia e política, isto para dizer alguns dos temas encontrados.

Mas, ao longo de nossas pesquisas, vimos o quão proeminente era o nome de Charles-Michel de L'Épée na história dos surdos, e como seus gestos já se encontravam entranhados e imbricados com todo um enredo acerca do sujeito surdo. E, como nosso tempo de conclusão da tese chegava ao fim, e a tese me escapava pelos dedos, nos víamos diante de muito material bibliográfico, mas sem uma questão específica para defender. Enveredamos, assim, pelo caminho das cartas, observando os dizeres de L'Épée, já que seu nome figurava de maneira tão forte. Foi assim que, tentando encaixar as cartas em eixos temáticos, percebemos uma língua de sinais sendo descrita e registrada, às margens da língua francesa. Quer dizer, identificamos que todos os esforços empreendidos na educação desse sujeito fora em prol de uma política linguística, em razão da formação do Estado nacional francês e, portanto, de atribuição de sua língua ao sujeito surdo como sua língua nacional.

Podemos dizer, portanto, que essa tese de doutoramento resulta de uma pesquisa sobre a história dos saberes linguísticos produzidos acerca das línguas de sinais, em diálogo com o processo de institucionalização do sujeito surdo na sociedade francesa do século XVIII. Quanto à filiação teórica, esse trabalho encontra-se no entremeio da História das Ideias Linguísticas (HIL) e da Análise de Discurso materialista (AD), no entanto ela também é atravessada por outros campos do conhecimento, tais como: história e educação. Portanto, nosso texto tem uma relação entre línguas, educação e história, com mobilizações de teorias advindas da AD, da HIL, da educação e da história. É importante destacar que além das teorias de AD e HIL, que nos acompanham como filiações teóricas desde o mestrado, os demais campos do saber não foram pensadas anteriormente; eles foram comparecendo em nosso texto, na medida em que movíamos assuntos muito amplos, diante de condições de produção de uma nacionalidade diferente da nossa, mas sobretudo pelo lastro temporal tão grande existente em nossa pesquisa.

Essa reunião de regiões do conhecimento são movimentos constitutivos de um estudo que se propõe a fazer a História das Ideias Linguísticas e, ao mesmo tempo, compreender essa teoria na prática do fazer. Nesse sentido, nosso objetivo é o de realizar um gesto de interpretação sobre *que língua se quis construir a partir do método de L'Épée e atribuir ao sujeito surdo, no contexto da França do século XVIII*, que teve como ponto de partida as quatro cartas escritas

pelo abade francês Charles-Michel de L'Épée entre os anos de 1771 e 1774 ao seu amigo Jean-Baptiste Marduel.

Essas cartas foram publicadas juntamente com o livro *Insitution de Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques – ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujetis à une Méthode*, no ano de 1776, quando L'Épée publica seu método em forma de livro. No contexto histórico em questão, a sociedade era uma forte consumidora de obras impressas, mas a censura era imposta fortemente sobre os textos veiculados. Portanto, uma das maneiras de se fazer ouvir era com a publicação de cartas, muitas vezes encobrindo a autoria, ou até mesmo o destinatário, como acontece com as cartas escritas por L'Épée, pois o nome de Marduel não fora revelado na ocasião.

Desse modo, nos utilizamos das noções advindas da Análise do Discurso, em confluência com a História das Ideias Linguísticas, para a realização das análises e para observar como são mobilizadas políticas linguísticas da língua francesa oral sobre a língua de sinais para a criação dos Sinais Metódicos de L'Épée, a partir de sentidos associados à educação, ao trabalho e a alguns ideais iluministas, verificando, assim, que o sujeito surdo vai sendo formatado em uma forma sujeito capitalista, ou seja, um sujeito de direitos e deveres. Podemos depreender, portanto, o desejo de uma língua para o sujeito surdo, mas uma língua subordinada à língua oral; uma língua que teria como destino final um simalucro da língua nacional.

Em paralelo à busca por essa língua para o surdo, observamos as posições-sujeito em que o abade L'Épée se insere para divulgar seus alunos, suas aulas públicas e, principalmente, seu método de ensino e, assim, institui o surdo a partir de uma língua. Observamos que a instituição do surdo se dá a partir de L'Épée porque ele abre a educação para o surdo pobre, para o indigente que não tinha direito algum. Ou seja, enquanto os surdos ricos e nobres eram educados por preceptores (CARVALHO, 2013), não havia educação para o surdo pobre.

A maneira como o abade L'Épée institui o sujeito se dá na multiplicidade das posições-sujeito que ele assume, a saber: 1) religioso; 2) professor; 3) linguista; 4) autor de livros e 5) divulgador, tornando-se, assim, em seu epíteto mais famoso: o *Pai dos surdos*. Pensamos que a instituição do sujeito surdo esteja relacionada, de fato, com os valores iluministas, pelo seu caráter universalizante. L'Épée convida pessoas de outros reinos a aprenderem seu método de ensino e, assim, forma outros professores de surdos. Ou seja, o método de L'Épée e o ensino

do sujeito surdo começam a ficar conhecidos pela Europa e pelas Américas, deixando uma herança para as línguas de sinais e para a comunidade surda de várias nações do mundo.

Nosso estudo se debruça, portanto, sobre as diversas posições-sujeito que comparecem na figura do abade L'Épée quando divulga o sujeito surdo e seu método, à medida em que ocorre uma política linguística que cerceia a língua do surdo, transmutando-a na língua nacional da nação francesa – a língua francesa oral. É assim que, tentando entender *que língua se quis construir a partir do método de L'Épée e atribuir ao sujeito surdo, no contexto da França do século XVIII*, nos propomos a realizar o trabalho de pesquisa que ora apresentamos nesta tese, a qual se encontra dividida em quatro capítulos, a saber: 1) Condições de produção de um discurso sobre a França dos setecentos, 2) Charles-Michel de L'Épée, 3) Em busca de uma língua universal e 4) As cartas de L'Épée.

No primeiro capítulo, com o intuito de delimitar o nosso objeto de análise, partimos de uma busca sobre uma possível historicidade da França do século XVIII, citando alguns acontecimentos que contribuíram na produção de sentidos para a educação do sujeito surdo e sua língua. Observamos, assim, um momento em que novos valores sociais são pensados e construídos, enquanto outros são abandonados. A vida passa a ser atrelada muito mais à razão do que à religiosidade, confiando-se, então, em evidências empíricas da Ciência em ascensão, apoiando-se a fé nas verdades humanas. Além disso, vemos uma sociedade altamente desigual, que exclui de seu bojo aqueles que não têm condições de sobrevivência; os “miseráveis da terra”, e dentro desse grupo encontram-se os surdos. Ao final do capítulo, fazemos uma breve descrição de como o sujeito surdo é retratado ao longo do tempo, bem como sobre os principais feitos dentro da área da surdez e da educação de surdos, chegando até o século XVIII, com a figura de L'Épée.

Em nosso capítulo segundo nós descrevemos a vida e obra de Charles-Michel de L'Épée, apresentando um efeito de biografia discursiva narrada, com a finalidade de analisar as posições-sujeito em que L'Épée se inscreve. Desse modo, observamos as seguintes posições-sujeito: 1) abade; 2) professor de surdos; 3) linguista; 4) divulgador e 5) o pai dos surdos. Utilizando sua própria casa como escola para os surdos e disponibilizando suas aulas gratuitamente para todos eles, mas principalmente para os *surdos pobres*, L'Épée institui o sujeito surdo, retirando-o das margens sociais, tornando-o alguém que lê, que escreve, que é escolarizado, que tem uma língua, uma escola e materiais específicos para seu ensino. No entanto, embora L'Épée tenha divulgado seu método de línguas combinadas, a língua do sujeito surdo fica apagada, encoberta pela sistematicidade da língua francesa.

Em nosso terceiro capítulo abordamos a questão da língua universal que L'Épée traz em sua obra – *Insitution de Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques – ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujetis à une Méthode*. Neste capítulo temos como objetivo depreender o modo como o abade apresenta o surdo em seu livro, registrando a quantidade de surdos existentes no reino da França e dizendo ao público que pessoas surdas podem ser ensinadas. Além disso, trazemos discussões linguísticas mais aprofundadas a respeito da natureza do signo linguístico, bem como sobre o processo de valorização da língua francesa em relação às demais línguas existentes, como, por exemplo, o Latim. Finalmente, mostramos a maneira como o abade L'Épée se justifica sobre a necessidade de trazer um método – entendendo método como gramática - para a língua do surdo: a partir da falta de uma sistematização gramatical na língua do surdo. Dessa maneira, ele propõe a combinação das línguas em seu método e afirma que o mesmo pode ser visto como uma língua universal.

O último capítulo dessa tese traz uma análise das quatro cartas escritas pelo abade L'Épée ao seu amigo Jean-Baptiste Marduel. Em cada carta podemos verificar um passo do projeto de que L'Épée fala no título de seu livro – o projeto de uma língua universal. Nas duas primeiras cartas, fazemos a seguinte leitura discursiva: L'Épée ensina línguas estrangeiras para o sujeito surdo, encontra professores para serem seus substitutos, divulga seus alunos e seu método em sessões públicas e ensina o surdo a ler e a escrever. Nas duas últimas cartas, L'Épée tem movimentos de devolver os surdos à sociedade, pois transforma-os em sujeitos capitalistas, em sujeitos de direitos e deveres. L'Épée termina sua última carta afirmando e defendendo que os Sinais Metódicos poderiam ser uma língua universal.

Percebemos, assim, como esse projeto linguístico traz em seu bojo uma política linguística da língua do novo Estado-nação a ser (im)posta a todos como sua língua materna, o que, de fato, acabou acontecendo por quase dois séculos e, ainda na atualidade, consegue-se verificar a hegemonia das línguas orais sobre as línguas de sinais.

1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM DISCURSO SOBRE A FRANÇA DOS SETECENTOS

O século XVIII é marcado pela Revolução Francesa, um acontecimento histórico que data do seu final, mas que, de fato, já vinha dando sinais ao longo de todo o século, uma vez que se desejava romper com a velha forma de governo absolutista em vigor. Naquele momento, havia também uma nova ordem de ideias e valores, os quais eram apregoados e disseminados por meio dos iluministas, os “homens de letras”, como eram conhecidos. Com a circulação¹ da palavra impressa pelos mercados editoriais, os pensamentos iluministas foram tomando corpo e voz no meio social, e as pessoas, pouco a pouco, formavam novas concepções acerca da política, da religião, do governo e de si mesmas como homens e cidadãos.

No entanto, precisamos tomar cuidado com alguns reducionismos e anacronismos quando abordamos o século XVIII, para não incorrerem no erro de atribuir todos os eventos deste século à Revolução Francesa, como se esta fosse sua única marcha. Quer dizer, tomar os acontecimentos da França dos setecentos como uma prerrogativa para a Revolução Francesa seria fragmentar a história em períodos datados, algo feito pela historiografia tradicional, mas que desconsidera os eventos históricos, propondo uma leitura teleológica dos mesmos. Para Foucault (1968), a história ocorre a partir de processos descontínuos e somente sob esse ponto de vista é que se pode construir uma narrativa adequada sobre a ruptura e a divergência.

De acordo com Foucault (1971), essa visão de história contínua se assenta sob a busca de uma origem, assumindo a linearidade absoluta do curso da história, justificando uma interminável procura por começos e anulação da originalidade do evento como presente antes mesmo de acontecer. Segundo Chartier (2009), adotar essa perspectiva histórica de “quimera das origens” tende a incorrer em diversas pressuposições, diz o autor:

(...) que todo momento histórico é uma totalidade homogênea investida com um significado único e ideal, presente em cada uma das realidades que constituem e expressam o todo; que o devir histórico se organiza como uma inevitável continuidade; que os eventos estão correlacionados, um tecendo o outro num fluxo ininterrupto de mudança que nos possibilita decidir que um deles é a “causa”, outro o “efeito” (CHARTIER, 2009, p. 28).

¹ Tal circulação irrompe as fronteiras da França, alcançando, por exemplo, o Brasil. Fonseca & Dias (2022) mostram que nos *Autos da Devassa da Conspiração dos Alfaiates* (ou conspiração Baiana, dentre outros nomes), há referência a pessoas formadas em Letras, como o professor régio de gramática latina Francisco Muniz Barreto de Aragão. O referido professor não só lia obras proibidas na colônia, dentre elas o livro “Nova Heloísa”, de Rousseau, como também fazia a tradução e a cópia de tais obras (FONSECA, DIAS et al, 2022, p. 5).

A noção de origem impõe, ainda, o risco de propor uma leitura do século XVIII buscando compreendê-lo somente em relação ao acontecimento supostamente considerado seu desfecho necessário - a Revolução Francesa - e a dar enfoque apenas ao fenômeno visto como gerador desse desfecho - o Iluminismo. Isto se deve levando-se em consideração o ponto de vista sob o qual se olha, ou seja, ao mirar o passado de um ponto de chegada que talvez não fosse necessariamente seu futuro. Por isso, não se deve perder de vista que os fatos são nomeados após seu acontecimento, buscando-se sempre uma necessidade; uma paternidade para os mesmos. François Furet (1978) discorre sobre as interpretações teleológicas. Diz o autor:

O postulado de que “o que realmente ocorreu” foi devido à necessidade é uma clássica ilusão retrospectiva de consciência histórica, que vê o passado como campo de possibilidades dentro do qual “o que realmente ocorreu” aparece *ex post facto* como o único futuro para este passado (FURET, 1978, p. 35).

Tais reconstruções históricas estão implícitas em qualquer busca de origens e devem ser evitadas, sobretudo quando se busca uma análise crítica da totalidade dos eventos, e não uma causa para os acontecimentos. Nos utilizaremos, assim, da literatura historiográfica sobre o século XVIII, observando uma relação entre os pensamentos formulados e propagados pelo Iluminismo com a ocorrência da Revolução, servindo-nos como um conjunto de problemas que sujeitaremos à dúvida sob a ótica da Análise de Discurso materialista, teoria que sustenta o presente trabalho.

Para a Análise de Discurso, a história tem seu real afetado pelo simbólico – “os fatos reclamam sentidos” (HENRY, 1994), ou seja, essa teoria postula que “há um real na história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2015, p. 17). Conjugando-se a história (objeto de análise do Marxismo) com a língua (objeto de análise da Linguística) na produção de sentidos, os estudos do discurso trabalham o que se vai chamar a forma material (não abstrata com a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica.

Nos estudos discursivos não se separam, portanto, forma e conteúdo, antes procura-se entender a língua não só como estrutura, mas como acontecimento e ambos, somados, originam a forma material vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra, então, a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.

Desse modo, a Análise do Discurso é herdeira de três regiões de conhecimento - Psicanálise, Linguística e Marxismo. Trazemos as palavras de Orlandi (2015) para tentar explicar como a AD se movimenta entre tais regiões de conhecimento. Diz a autora:

A AD interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca na Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente e absorvida por ele. A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2015, p. 18).

A relação da AD com a história se dá, pois, na produção de sentidos em relação aos discursos materializados em determinadas condições de produção em que os sujeitos se inserem. Tendo em vista que analisaremos quatro cartas escritas por um abade francês que viveu no século XVIII, que atuou como professor de “surdos e mudos”², que escreveu uma metodologia de ensino para seus alunos, além de tantas outras questões que o levaram a ser denominado como “o pai dos surdos”, devemos levar em consideração os fatos históricos do presente século tendo em vista as condições de produção em que eles se inserem para entender melhor as circunstâncias envolvidas na produção das cartas em análise.

De acordo com Pêcheux (1969), pertencem às condições de produção (CP) o contexto e a situação, as formações imaginárias (FI) e o sujeito. Segundo o autor, “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Orlandi (2006), por sua vez, diz que as CP podem ser pensadas em sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Diz a autora: “Se separarmos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI, 2006, p. 15).

Ao olhar discursivamente para nosso objeto de estudo, devemos levar em conta não só o texto redigido pelo sujeito, mas também as formações imaginárias³ como um efeito da

² Nomenclatura utilizada à época.

³ O conceito de formações imaginárias refere-se ao jogo de imagens que funciona dentro da cadeia discursiva, em que vale antes a imagem sobre os sujeitos do que os sujeitos fisicamente ou sociologicamente descritos, ou a

ideologia na antecipação dos lugares discursivos. Tanto o sujeito quanto o texto devem ser concebidos enquanto materialidade discursiva, além do contexto e da situação que o circunscrevem dentro das condições de produção de certa discursividade sobre o surdo na França do século XVIII. Orlandi (2015), retomando os postulados de Michel Pêcheux, assevera que a memória discursiva também faz parte das condições de produção do discurso, uma vez que o discurso seria aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Portanto, a formulação das cartas escritas por L'Épée convocam diversos sentidos diferentes que significam para aquela sociedade acerca do sujeito surdo, do que é educar em pleno século XVIII, o que seriam os sentidos de língua, e assim por diante.

Dentro dessa perspectiva teórica, observaremos o século XVIII e seus acontecimentos, não tentando encontrar os motivos da Revolução Francesa, ou procurando no Iluminismo ou em outros acontecimentos uma resposta para a história da educação de surdos. Antes, ensejamos entender como os acontecimentos históricos vão afetar o sujeito L'Épée e suas relações com a produção de conhecimento e com a educação do sujeito surdo, as quais serão perpetuadas por várias gerações, na França e no mundo. Além disso, tentaremos depreender as formações discursivas⁴ que constituíam o sujeito L'Épée, na tentativa de mapear as ações desse sujeito, que acabam sendo tão revolucionárias em si mesmas para a história da educação de surdos.

Porém, antes de nossas análises acerca das cartas escritas pelo abade L'Épée e sua relação com a educação de surdos, nos concentraremos, no presente capítulo, nas condições de produção de um discurso sobre a França do século XVIII. Buscaremos, assim, tentar compreender o contexto social da época, a situação social estabelecida, as formações imaginárias acerca da situação, bem como a relação entre os sujeitos envolvidos nessa trama e as posições estabelecidas (representações desses sujeitos). Primeiramente, refletimos acerca da razão iluminista que incita a intelectualidade, a crítica e o debate em torno da religião e das ações do Estado que marcaram o final do período moderno e o advento da era contemporânea, abrindo caminho para uma nova posição social fomentada pelos chamados “homens de letras”.

Em segundo lugar, observamos como esses “homens de letras”, cujas concepções eram difundidas entre as elites da França, criticaram a instituição eclesiástica e como atacaram fortemente o clero por suas riquezas, privilégios e ‘parasitismo’ (em especial o das ordens

imagem discursiva sobre os lugares sociais que tais sujeitos ocupam do que os lugares empíricos, tais como estão inscritos na sociedade.

⁴ De acordo com Orlandi (2007), ao retomar Pêcheux (1975), Formação Discursiva seria “aquilo que se pode e se deve dizer numa situação dada, numa conjuntura dada, lugar provisório da metáfora, entendida esta como transferência – representa o lugar da constituição do sentido e de identificação do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 2).

religiosas) e, sobretudo, sua intolerância. Progressivamente, vamos analisar como a sociedade vai mudando a maneira de se comportar em relação à religiosidade⁵, contrastando com os novos olhares acerca do conhecimento humano, da sociedade e do próprio cidadão.

Pode-se encontrar, nesse momento histórico, o início de uma ruptura na maneira de se pensar, com uma perspectiva racionalista sobre o mundo, por isso, o homem do século XVIII enxerga na educação a saída para a civilidade. Diante disso, nossa quarta seção se debruça sobre a questão da educação na sociedade francesa dos setecentos, observando a passagem da instrução e das escolas das mãos da Igreja Católica Romana, com uma educação voltada para a moral religiosa, para a responsabilidade do Estado, tendo o propósito de utilidade à nova Pátria e a valores cívicos. Observaremos também como essa educação continuou sendo hierarquizada, desigual entre as diferentes classes sociais.

No tópico seguinte do presente capítulo, apresentamos questões concernentes ao sujeito “miserável” e sua relação com o trabalho. Com o advento da Revolução Industrial na Inglaterra, bem como o aumento da população e a expansão das relações comerciais, o trabalho constituiu-se como um símbolo da burguesia e como uma saída para o sujeito não se tornar um indigente, ou como um “miserável da terra”, como os denominamos.

O último assunto desse capítulo versa sobre descobertas e acontecimentos na área da surdez e também sobre a maneira como o sujeito surdo é visto no século XVIII, momento em que o abade L'Épée inicia sua trajetória como educador de surdos e propõe sua metodologia de ensino.

1.1. Religião e Iluminismo - A concepção do conhecimento na França do século XVIII

No final do século XVIII, a França era uma monarquia absolutista, tendo Luís XVI como rei. O poder de Luís XVI, como em todo regime absolutista, era pleno e a sociedade francesa era dividida em grupos sociais muito bem definidos. A composição social da França era a seguinte: Primeiro Estado - clero; Segundo Estado - nobreza; Terceiro Estado - restante

⁵ Fazemos referência aqui à noção de memória discursiva (COURTINE, 1981) em relação ao imaginário religioso (católico) exercido ao longo da Idade Média, o qual ainda encontrava-se presente de diversas maneiras na sociedade, com encaminhamentos para uma fase moderna. No entanto, ainda que a o caoticismo encontrasse mais ecos, visto se apresentar como a religião oficial do Império Romano, é importante destacar que o protestantismo já se fazia presente, como veremos adiante, ainda neste trabalho.

da população. Essa divisão da sociedade na França apresentava desigualdade para com os sujeitos, uma vez que o Primeiro e o Segundo Estados possuíam privilégios que não se estendiam ao Terceiro Estado. Alguns exemplos desses privilégios referem-se às isenções de impostos que ambas as classes possuíam e o direito de alguns nobres de cobrar impostos dos camponeses que trabalhavam em suas terras.

O Terceiro Estado era um conglomerado diversificado, abrangendo uma ampla gama de grupos, incluindo a burguesia e os camponeses, estes últimos representando 80% da população francesa. Enquanto os camponeses viviam em condições de pobreza, a aristocracia francesa desfrutava de uma vida luxuosa. Para a burguesia, os privilégios da aristocracia eram obstáculos ao desenvolvimento de seus negócios. Apesar da rigidez da estrutura social francesa, ao longo do século ocorreram alterações significativas no cenário governamental, impactando não apenas a administração, mas também a mentalidade e as ações.

Primeiramente, a monarquia enfraqueceu a esfera pública ao excluir a nobreza e a burguesia do exercício do poder. Em segundo lugar, o governo suprimiu completamente a administração, esvaziando a Assembleia Geral, as assembleias provinciais e os conselhos municipais. Isso resultou na ausência de pessoas experientes no campo político.

Além disso, de acordo com Sayer (2016), havia um clima de muita insatisfação e contestações ao espírito da feudalidade sob o governo do então monarca absoluto Luís XVI, preocupado “em dividir o mundo social em zonas imutavelmente distintas” (STAROBINSKY, 1988 *apud* SAYER, 2016). Complementando essa ideia, Vovelle (2012 *apud* SAYER, 2016) diz-nos que a crise econômica se adicionou a uma variedade de fatores e questões estruturais, tais como o declínio da nobreza nobiliárquica devido às dívidas acumuladas pelos gastos incessantes da nobreza na corte de Versalhes.

Essa nobreza, por sua vez, desfrutava dos luxos reais, além do “aumento secular dos preços agrícolas, vantajoso para os grandes arrendatários que vendem seus excedentes, [mas que] pesa brutalmente sobre os camponeses” (VOVELLE, 2012 *apud* SAYER, 2016). Somando-se esses aspectos, Sayer (*Idem*) ainda destaca que a insatisfação girava em torno da figura do rei e do seu governo, já que “a intensa crise econômica foi agravada com o aumento excessivo dos preços dos grãos em decorrência de uma colheita desastrosa em 1788” (SAYER, 2016, p. 2).

Essa crise do Antigo Regime proporcionou um desejo social de mudança, de um novo sistema, mais igualitário, com princípios simples e racionais. Foi em decorrência desse clima de insatisfação que teria “nascido” o Iluminismo. De acordo com Chartier (2009), o termo seria

(...) um corpo de doutrinas formuladas pelos *Philosophes*, difundido por todas as classes da população e articulado em torno de vários princípios fundamentais, como crítica ao fanatismo religioso, exaltação da tolerância, confiança na observação e na experimentação, exame crítico de todas as instituições e costumes, definição de uma moralidade natural e reformulação dos vínculos políticos e sociais com base na ideia de liberdade (CHARTIER, 2009, p. 44).

É interessante notar que esse movimento se firmava na ideia de liberdade, ou seja, que esta viria a partir do momento em que os ideais iluministas fossem implementados socialmente, derrubando, assim, o antigo e aprisionador regime. As vozes que ecoavam e davam corpo a esse movimento formavam não apenas uma mera opinião solta, mas tinham representatividade. Podemos dizer que essa representatividade assume a posição discursiva de “sujeito porta-voz” (PÊCHEUX, 1990). Nessa posição discursiva, os sujeitos falariam em nome de alguém, tendo, assim, que pertencer à mesma formação discursiva do sujeito em nome do qual falam. Assim, estariam compartilhando a voz com tais sujeitos, formando um “nós” coletivo.

De acordo com Pêcheux (1990), o sujeito porta-voz assume uma posição como ator, como "aquele que se expõe ao olhar do poder que ele afronta"; e outra como agente que resiste e fala "em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. [...] que o coloca em posição de negociador em potencial, no centro visível de um 'nós' em formação" (PÊCHEUX, 1990, p.17). Podemos dizer que os porta-vozes desse contexto eram os chamados “homens de letras”, os quais se inseriam em uma FD que autorizava o poder dizer.

Os “homens de letras” atuavam, assim, sobre o campo do político, porque circulavam entre o mundo existente e a possibilidade de "um outro mundo". Dessa forma, eles ganhavam respeito e reconhecimento entre as camadas mais altas da sociedade, até porque as elites estavam sem representação institucional, uma vez expulsas dos negócios públicos. Voltavam-se, então, para essa sociedade ideal preconizada pelos “homens de letras”, conforme nos aponta Chartier (2009):

Assim, paralelamente ao sistema social da época, tradicional e confuso, para não dizer caótico, foi sendo gradualmente construída na mente dos homens uma sociedade ideal imaginária, na qual tudo era simples, uniforme, coerente, equitativo e racional no sentido pleno do termo (CHARTIER, 2009, p. 38).

A própria monarquia criou, portanto, condições que autorizaram a hegemonia “filosófica” - os “homens de letras” - a difundirem suas ideias socialmente e a tornarem-se os novos “líderes de opinião pública”. Tratou-se, portanto, de uma politização da literatura, transformada numa expectativa de ruptura e em um sonho de um “mundo ideal”. Esses

chamados “homens de letras” seriam uma espécie de “intelectuais⁶” da época, homens que compunham os espaços de sociabilidade voltados à discussão política – como o Clube dos Jacobinos, inicialmente sob a denominação de *Sociedade dos Amigos da Constituição* – e a Assembleia Nacional – o órgão mais importante de tomada de decisão do período revolucionário – figuras ativas nos espaços de exercício político.

Saya (2016) nos diz que os “intelectuais” da Revolução eram socialmente distintos, principalmente por fazerem parte do Terceiro Estado, representado pela burguesia em seus estratos mais elevados, o que lhes proporcionava a oportunidade de exercer uma ocupação ou profissão. Além disso, destacavam-se por sua participação direta nos debates políticos, notadamente nos clubes, e, sobretudo, nos espaços decisórios como naqueles ocupados por deputados (SAYA, 2016, p. 7). Por sua vez, Dosse (2007 *apud* SAYA, 2016) nos mostra que o século XVIII presencia, em seu início, o surgimento de personalidades como Voltaire e Rousseau, que protagonizam uma espécie de "confronto direto entre o poder e o intelectual".

Nesse embate, o filósofo, originário do mundo das ideias, adentra a esfera política como um ato de protesto. O historiador os rotula como "pessoas de letras", uma designação cunhada por Descartes no século XVII (DOSSE, 2007 *apud* SAYA, 2016). Adotaremos, assim, no presente trabalho, essa alcunha para nos referirmos aos pensadores iluministas, observando como seus pensamentos e escritos sustentaram dizeres outros que possibilitaram mudanças significativas na França e no mundo.

Diante da conjuntura social observada, destacamos a dimensão simbólica do processo de reavaliação dos costumes dos franceses pela influência política e revolucionária que cada vez mais se fazia presente. Buscava-se abolir a antiga sociedade e construir um novo corpo social que abarcasse as diversas estruturas dessa sociedade, mas agora imersas em um novo contexto renovador: o da Revolução. É dessa forma que podemos perceber como houve, então, um processo de secularização frente à divulgação das novas ideias e como o discurso político

6 A palavra "intelectual", de acordo com Saya (2016), não possui, historicamente, uma associação direta com a Revolução; ela emerge na língua francesa apenas no final do século XIX, conforme destacado pela historiadora Helenice Rodrigues (2005 *apud* SAYA, 2016). Ao longo do tempo e do desenvolvimento da sociedade francesa, a palavra adquire diversas definições. A função do intelectual, quando o conceito surgiu, estava impregnada de uma noção de missão e resistência ao Estado, sinalizando uma transformação na cultura que conferia voz a indivíduos nascidos em contextos de injustiça e empenhados na luta pela liberdade. Nesse sentido, o intelectual emerge como uma categoria social inovadora, crítica e atuante, desempenhando um papel significativo na vida literária e artística como um meio de contestação e intervenção política (RODRIGUES, 2005, *apud* SAYA, 2016).

revolucionário absorveu as instituições sociais em busca de uma nova constituição. Assim, Saint-Just (2010 [1791]) discorre sobre esse processo, diz ele:

Enganam-se aqueles que pensam que a Assembléia Nacional da França ficou embaraçada com a dívida pública e que amesquinhou seus fins legislativos; todos os alicerces estavam assentados... As leis suntuárias, tão difíceis de estabelecer, apresentaram-se por si mesmas; o luxo morria de miséria; a necessidade exigia reformas; o feudalismo destruído elevava o coração do povo e derrubava a nobreza; o povo, durante tanto tempo insultado, devia aplaudir sua queda. A dívida pública foi um pretexto para apoderar-se dos bens do clero; os escombros da tirania preparavam uma república (SAINT-JUST, 1791 [2010], p. 58).

Podemos refletir, assim, sobre o período de mudanças estruturais na sociedade francesa do século XVIII, que ocorreram de diversas formas: pela imprensa, pelas diferentes “mídias” que contribuíram para a formação da opinião pública e pelo surgimento de novas estruturas de socialização política. No entanto, a principal maneira de se propagar ideias nesse momento foi, segundo o que se pode perceber, por meio da leitura e da escrita.

A divulgação e imensa circulação de material impresso se deveu à popularização da imprensa, a qual estava, inicialmente, regulamentada pela administração monárquica. Isto ocorria pela forte censura do absolutismo monárquico, que proibia qualquer forma de contestação nos campos político e religioso. Portanto, durante a primeira metade do século XVIII, os livros somente podiam ser publicados com autorização do parlamento ligado ao rei, o qual aprovaria a obra. Caso contrário, o texto seria queimado e seu autor poderia ser preso e até mesmo sentenciado à morte⁷.

Observamos que a imprensa foi-se legitimando como uma prática discursiva, institucionalizando-se à medida que a sociedade começou a consumir seus produtos, fazendo surgir, assim, novas práticas e formas de agir naquela sociedade. Dessa maneira, a imprensa, enquanto instituição, foi se naturalizando, tornando-se evidente, legítima e necessária, conforme nos aponta Mariani (1999):

As instituições que se estabelecem tornam-se visíveis socialmente através de práticas e/ou rituais sociais, pela circulação de seus produtos e, sobretudo, através dos sistemas de normas e leis (ou seja, mais discursos) que se vão organizando conforme o discurso institucional vai se moldando/transformando, e vice-versa (MARIANI, 1999, p. 51).

A institucionalização da imprensa está, portanto, diretamente associada às leis constituídas pela esfera monárquica, por isso a maior parte de seus editores eram do clero e as obras versavam, sobretudo, acerca de questões de moral religiosa. Esse domínio absoluto sobre o mercado livreiro se dava pela permanência de privilégios por parte da monarquia, além da

⁷ Diderot é um dos exemplos de autores que foram presos por publicar uma obra censurada à época.

acumulação de riquezas em benefício próprio. Os livros dos demais autores passavam por uma censura restrita e somente alcançaram mais liberdade para serem publicados na segunda metade do século, quando Malesherbes começou a lutar pela liberdade de imprensa e regulamentação do comércio livreiro. Diz ele: “Os livros não causam nenhum dano; mas o espírito humano está fazendo um progresso que tende rumo a bem geral. Existem desvios, mas a longo prazo a verdade prevalece” (MALESHERBES, 1758 [1979] *apud* CHARTIER, 2009).

Malesherbes diz, nesse trecho, que a verdade tinha que ser revelada, mas que verdade era essa? Ele se referia aos demais pontos de vista sociais, às outras maneiras de enxergar o mundo, fora dos ditames da monarquia, uma vez que somente o que ela falava era legitimado pela Academia Francesa. No entanto, pouco a pouco, a partir da metade do século em diante, mais precisamente falando, a literatura como meio de vida ganhou certa autonomia. De acordo com Chartier (2009), isto se deu por duas razões - pela competitividade comercial e pela nova demanda da nação: a leitura. Diz o autor:

A literatura como meio de vida ganhou certa autonomia apenas na segunda metade do século XVIII, quando a feroz concorrência editorial, estimulada pelas exigências de uma nação faminta por material de leitura, combinou-se com as novas ambições de autores tentando viver de suas obras para criar um mercado que obedecesse suas próprias regras e remunerasse trabalhos escritos diariamente, e não de forma indireta como ocorria por meio de pensões ou de outros empregos (CHARTIER, 2009, p. 103).

Com a circulação mais ampla de materiais impressos, o mercado editorial possibilitou e fomentou a disseminação de novas opiniões, sobretudo de cunho iluminista, as quais se afastavam cada vez mais das visões do Antigo Regime. Não é à toa que a venda de livros religiosos começa a cair mais a partir do ano de 1750. Chartier (2009) nos conta que a indústria do livro ofereceu um produto completamente transformado para os novos e ávidos leitores do século XVIII. Segundo ele, “A mudança mais espetacular no mercado livreiro, (...) foi o declínio - inicialmente leve, mas depois em escala vertiginosa - de livros religiosos” (CHARTIER, 2009, p. 118).

Esse objeto, agora transformado, de que fala o autor, deu aos sujeitos uma nova dimensão acerca da religião, da política e de diversos conhecimentos humanos. No entanto, a censura política - cada vez mais enfraquecida - ainda incidia sobre o mercado editorial e, por isso, muitas obras ficaram conhecidas como “perigosas” ou “proibidas”. Além disso, ainda havia a pirataria de alguns livros, além dos chamados “livros filosóficos⁸”, textos

⁸ Livros “filosóficos”, conhecidos pela polícia como “livros ruins”, eram um produto perigoso. Quem os transportasse, estocasse ou distribuisse corria sérios riscos: confisco, a Bastilha, as galés. E mesmo que as casas impressoras fora do reino estivessem fora do alcance dos funcionários do rei da França, ocasionalmente podiam

sensacionalistas que denunciavam e corrompiam a imagem dos poderosos, literatura pornográfica, sátiras etc. Essa literatura custava muito mais do que a literatura comum, por ser um produto muito perigoso, podendo levar os envolvidos com sua compra e venda à prisão e até mesmo à morte.

Pode-se perceber uma intensa atividade girando ao redor dos livros “filosóficos”, no século XVIII na França, fosse para publicá-los, distribuí-los ou lê-los. Na verdade, esse enorme interesse se deu por conta da alta crítica e denúncia, que cresceu sobremaneira durante as duas últimas décadas do Antigo Regime. Isso fez com que as formações imaginárias fossem se movimentando e estabilizando outras projeções em torno da figura do rei e de tudo o que estivesse associado a ele. Dessa maneira, a imagem real caía em decadência, a partir da ridicularização dos rituais por meio dos quais a Monarquia se expressava. Chartier (2009) acrescenta que “os franceses se acostumaram a pensar em si mesmos como vítimas de um Estado arbitrário e decadente. Assim, os livros “filosóficos”, qualquer que fosse seu intento, produziram uma verdadeira “erosão ideológica (...)” (CHARTIER, 2009, p. 132).

Essa “erosão ideológica” de que fala Chartier (2009) está diretamente relacionada à religiosidade, uma vez que o debate em torno das mudanças na sociabilidade francesa no século XVIII nos oferece alguns referenciais que demonstram como começou a ocorrer um processo de descristianização progressiva. No entanto, é inegável a maneira como a ideologia capitalista em vigor, não só na França, mas por toda Europa, começava a desgastar os sistemas de crença ligados a Deus, ao rei e à Monarquia. Parece ter havido, assim, uma espécie de “transferência de crença” - antes na espiritualidade, agora na civilidade humana.

Devemos, nesse momento, trazer para o nosso trabalho a noção de sujeito elencada pela Análise de Discurso para tratar desse deslocamento que ocorre na França pré-revolução. O sujeito não é livre, “ele é falado”, isto é, dependente, dominado. Portanto, ele estará sempre sujeito a um texto, seja este da ordem que for; assim se dará sua determinação, pelo texto (HAROCHE, 1992). Esse deslocamento, que acontece entre a determinação do sujeito pela ordem religiosa e a determinação individual constitui o sujeito político. Sobre isto, Haroche (1992) acrescenta: “[c]om o declínio da religião, da teologia, da ontologia, abandona-se o

despertar a fúria dos poderes protestantes que os governavam. Isso significava que era necessária extrema discrição para contornar a vigilância (ou corromper as autoridades); significava também que os livros “filosóficos” em geral apresentavam um preço que era o dobro dos livros comuns (DARNTON, 1989 apud CHARTIER, 2009).

interesse dirigido a Deus, em proveito do homem, da natureza humana (...)” (HAROCHE, 1992, p. 159).

Podemos compreender, assim, que o sujeito vai sendo interpelado pela ideologia jurídica e, portanto, vai se filiar também a novas representações institucionais, as quais vão constituí-lo como um sujeito de direito, que obedece ao Estado. Sobre o assujeitamento ao Estado, Haroche (1992) assevera que este se dará em prol de uma tolerância em favor da liberdade de pensamento e do exercício do senso crítico. Diz a autora: “A questão jurídico-política de fundo, do controle, do assujeitamento dos sujeitos ao Estado, que se manifesta na exigência da certeza, não deixará de se traduzir em seguida em todos os escritos acerca do progresso da razão sobre a fé, da filosofia sobre a religião (...)” (HAROCHE, 1992, p. 159).

Esse novo sujeito que vai se movendo da esfera da religião para a política vai ser inscrito em um centralismo, como origem do seu dizer, com gestos direcionados não mais a Deus, mas à sua (pretensa) liberdade de pensamento. No entanto, podemos dizer que ao tornar-se um sujeito-de-direito sua relação de dependência e subserviência apenas muda de eixo – da figura de Deus e, por extensão, do rei, para a figura do Estado. Nesse ínterim, a sociedade francesa passa por um processo que podemos chamar de dessacralização cultural⁹.

1.2 Os efeitos da dessacralização na França iluminista

Quando falamos em uma descristianização da sociedade francesa, implicitamente está dito que ela era cristã, ou, pelo menos, que a maioria de seus habitantes apresentavam postura e hábitos religiosos dentro de uma determinada época. De fato, a França dos setecentos vivia sob uma aparência de respeitosa conformidade. No entanto, desde o fim da Idade Média, observa-se uma progressão (ou regressão) das convenções religiosas. De acordo com Chartier (2009), o clero da Reforma Católica conseguira instituir e impor apenas duas coisas aos fiéis: “um comparecimento regular e disciplinado à missa e uma escrupulosa execução dos deveres da Páscoa” (CHARTIER, 2009, p. 149).

⁹ É importante frisar que não se trata de uma mera transição, mas de um processo, em que houve a mudança do eixo religioso para o individual. No entanto, o imaginário religioso continuou comparecendo na sociedade francesa – e comparece até hoje – sob diversos símbolos e práticas culturais.

O que o autor nos diz é que havia uma aparência de religiosidade camuflada sob duas práticas religiosas que tinham sua execução à luz da sociedade. Isto é, todos podiam ver quem comparecia às missas e quem comungava na Páscoa, indo à igreja. Logo, esses atos poderiam atestar o mínimo de “cristandade” necessária a um povo que vivia sob um regime que já estava decadente e que precisava de um controle - mesmo que aparente - para resistir. Havia, por isso, maneiras de imposição de tais práticas por meio de sanções aplicadas à população, como nos diz Chartier (2009) no seguinte trecho:

Como atestam as visitas pastorais durante os séculos XVII e XVIII, aqueles que deixavam de cumprir seus deveres pascais passaram a ser muito poucos, em geral constituindo menos de 1% de suas comunidades. Os negligentes pertenciam aos níveis mais diversos da sociedade, uma vez que encontramos entre eles cavalheiros e funcionários públicos a quem eram recusados os sacramentos por motivos de conduta notoriamente imprópria (em particular, viver abertamente com uma concubina) e alguns cujas ocupações itinerantes tornavam difícil pertencer a uma paróquia, como marinheiros, lenhadores, lavradores, diaristas e pastores. O comparecimento à missa dominical também era elevado, favorecido pelas leis que fechavam as tavernas durante a missa e proibiam o trabalho no dia de descanso obrigatório (CHARTIER, 2009, p. 150).

Portanto, entendemos que tais costumes existiam no meio do povo para identificá-los como fiéis, no entanto, a obrigatoriedade dos mesmos fazia exatamente o oposto, pois distanciava cada vez mais a população da religião. Sendo assim, tais práticas já eram feitas mecanicamente, conforme nos aponta Dupront (1987 *apud* Chartier, 2009), quando diz o seguinte acerca da religião na sociedade francesa do século XVIII:

Primeiro houve uma religião da vida cotidiana, dos dias comuns, definida de acordo com ritmo fixo, do dia do Senhor, e liturgicamente estruturada, formando uma correspondência entre o drama da história da redenção e o ciclo astral anual quase tão perfeita que se tornou quase inconsciente (DUPRONT, 1987 *apud* CHARTIER, 2009).

Podemos dizer que a manutenção de hábitos de religiosidade se relacionavam com a estabilidade que o Antigo Regime precisava para se manter atuante e para que a Igreja, como representação máxima da Monarquia, estivesse no imaginário coletivo da França como ativa, necessária e importante na vida dos sujeitos. Entretanto, mesmo com os esforços da Igreja Católica, essa situação de conformidade religiosa da sociedade reduziu-se ainda mais: essa aparência cristã ocorria apenas nos atos de passagem - no batismo, no matrimônio e no enterro.

Ainda que tenha havido o abandono de algumas práticas cristãs presenciadas no seio da formação social francesa, especialmente na segunda metade do século XVIII, isso não significou que a referência religiosa fora perdida, anulada, visto que a descristianização foi recebida de forma muito variável e suscitou muitas resistências nas várias regiões do país.

Inclusive, embora os franceses tenham tido esse modelo de vida durante o século XVIII, “o respeito unânime pelas obrigações dominicais e pascais não desapareceu” (CHARTIER, 2009, p. 152). Esse “respeito” também se dava pela forte representatividade da Igreja até aquele momento, inclusive, na aplicação das sanções a quem desrespeitasse suas normas.

Podemos associar essa mudança ao modo de interpelação do sujeito, que estava em transição para o modelo de sujeito capitalista, ou seja, um sujeito de direitos e deveres. Esse deslocamento refere-se à determinação, que, segundo Orlandi (2015), “não é uma fatalidade mecânica, é histórica” (ORLANDI, 2015, p. 2), a qual todo sujeito está submetido, pela sua condição de assujeitamento. Desta maneira, o sujeito francês, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII, em contato com novas práticas discursivas, “faz intervir o direito, a lógica, a identificação” (*Idem*). Ou seja, outras determinações históricas começam a comparecer sobre o sujeito.

Esse sujeito em transição para o moderno - capitalista – participa de outra formação discursiva e, por isso, ele é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz. Orlandi (2015) nos traz a seguinte definição para a noção de formação discursiva: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41). Um exemplo da transição de uma FD para outra se revela a partir da maneira como começou-se a tratar a questão da morte: houve um decrescente financiamento de missas para zelar pela alma do fiel para uma “redução ou mitigação dos julgamentos no purgatório”, além da “indiferença generalizada em relação ao local de sepultamento dos restos mortais” (CHARTIER, 2009, p. 153).

Podemos ver a atuação desse novo sujeito em outra prática que enfraqueceu o controle clerical: o crescente uso de métodos contraceptivos. Resultando em uma baixa taxa de natalidade, esse novo padrão demográfico “constituiu um rompimento importante com a ética sexual cristã, que ligava as relações sexuais com o intento da procriação” (*Idem*, p. 155). Tais práticas davam a esse sujeito uma impressão de controle e de unidade por sua própria vontade.

Entretanto, os ensinamentos da Igreja podem ser analisados por duas perspectivas, tornando-se até mesmo a base para desvios religiosos. Por um lado, destaca-se a forte ênfase na impureza do ato sexual, promovendo uma vida de celibato ao associar a carne ao pecado. Essa visão resultou não apenas na abstinência sexual conjugal e na crescente escassez de

matrimônios, mas também incentivou a interrupção do coito, impedindo assim o nascimento de bebês.

Por outro lado, é possível ressaltar uma nova ética familiar proposta pela Igreja, que valorizava a vida da mulher e dos filhos¹⁰. Dentro desse contexto, era crucial proteger as mulheres contra um alto número de gestações, e os pais eram incumbidos de zelar pela criação de seus filhos, proporcionando-lhes um começo de vida digno. No entanto, essa nova perspectiva em relação à família acabou por ir de encontro à moralidade sexual estabelecida pela própria Igreja. Em ambas as concepções apresentadas, observa-se a incorporação dos ensinamentos da Igreja Católica pelos fiéis, mas ao mesmo tempo um afastamento dos valores religiosos. No entanto, ainda houve mais um motivo para essa dessacralização da Igreja na sociedade francesa, de acordo com Chartier (2009): a “crise nas vocações cristãs”.

Entre os anos de 1750 e 1775 a França passou por um processo de secularização em relação ao sagrado, levando a um processo de afastamento das instituições religiosas. Isto ocorreu por conta de uma crise nas vocações religiosas, com a diminuição das ordenanças, levando até mesmo a uma escassez de padres quando às vésperas da Revolução. Dentre as principais causas estão as questões econômicas, de acordo com Chartier (2009): “a desvalorização, por exemplo, devido aos efeitos combinados de aumentos de preços e rendimentos prefixados com base em benefícios” (CHARTIER, 2009, p. 159), fazendo com que muitos não optassem por uma carreira eclesiástica. Entretanto, segundo o autor, a principal causa para essa mudança adveio do próprio seio da Igreja Católica. Diz o autor: “(...) após o surgimento e a consolidação das várias formas de protestantismo que abalaram a venerada unidade da cristandade ocidental, o conflito se introduziu na Igreja Católica” (CHARTIER, 2009, p. 162).

Essa divisão dentro da Igreja Católica deixou a sociedade cindida acerca de um postulado religioso. A disputa ocorreu entre os padres paroquiais jansenistas e jesuítas de várias partes do reino, nas seguintes regiões: Champagne, Borgonha, no Vale do Loire, na região de Paris, na própria Paris e na Normandia. Esse confronto dizia respeito aos sacramentos - os jansenistas¹¹ acreditavam em uma fé mais dura, ligada ao conhecimento mais aprofundado da doutrina cristã. Por isso, segundo essa visão, os fiéis teriam acesso à sagrada comunhão e à

¹⁰ Como contraponto, a Igreja Cristã (de uma forma geral) e a Igreja Católica (mais especificamente) apagaram a figura da mulher do cenário cristão, colocando-as em uma posição de submissão e invisibilidade.

¹¹ A doutrina jansenista baseia-se numa leitura crítica da teologia de Agostinho de Hipona e nas propostas do teólogo Miguel Bayo, e apresenta um nítido parentesco com as doutrinas agostinianas que deram origem à Reforma Protestante, sobretudo nas doutrinas calvinistas, sobre a graça, a natureza humana e a predestinação.

absolvição dos pecados apenas depois de uma estrita preparação interna, com uma exigência profunda acerca dos mistérios da religião sagrada. Então, próximo do fim da década de 1750, houve uma recusa dos padres jesuítas¹² de conceder o sacramento aos jansenistas.

Chartier (2009) nos conta melhor sobre essa disputa. Diz ele:

De um lado, o arcebispo de Paris ordenou ao clero em 1751 administrar a extrema unção somente a padres que pudessem apresentar um *billet de confession* assinado por um padre que tivesse aderido à bula papal *Unigenitus*, condenando os jansenistas; de outro, o Parlamento de Paris protegia os padres que estavam sendo importunados. Uma vez que o rei anulava diversas das decisões do Parlamento (em particular, os decretos que determinavam a prisão dos padres que se recusavam a administrar os sacramentos), a autoridade desse corpo se tornou o maior ponto da controvérsia (CHARTIER, 2009, p. 76).

Essa crise, como pode-se perceber, dividiu o reino não só religiosa, mas politicamente, levando a lutas amargas, segundo o autor, entre jansenistas e missionários jesuítas, cada um tentando deslegitimar a visão religiosa do outro. Essa disputa durou todo o verão do ano de 1757 e só terminou com a reabilitação do Parlamento no mês de setembro. No entanto, esse clima de oposição em relação às formas de vivenciar a relação com Deus perdurou até o ano de 1789, quando estourou a Revolução.

De acordo com Haroche (1984), a questão dos jesuítas e jansenistas, cujas polêmicas começaram a partir do século XVI, refere-se a um dos momentos críticos religiosos que marcou a evolução da noção de sujeito. Portanto, o sujeito, que era antes submetido ao Texto religioso, passa a ser determinado pelo Texto jurídico, passando a sujeito de direitos e deveres. Segundo a autora, os jesuítas e jansenistas divergem em relação aos seguintes aspectos: sujeito, religião, saber e língua. Enquanto os jesuítas acreditavam na subordinação do sujeito ao texto religioso, mantendo, assim, a hierarquia monárquica doravante constituída em ação, os jansenistas pregavam uma soberania de Deus ligada à obscuridade desse Texto religioso.

Haroche (1984) nos diz o seguinte acerca desse confronto: “Em resumo, os jesuítas se interessam pelo aspecto institucional que assegura e reforça a subordinação do sujeito ao discurso; os jansenistas, no quadro delimitado do uso, se interessam por um sujeito (e sua consciência) que se autoriza, às vezes, a refletir e a interpretar” (HAROCHE, 1984 [1992], p. 60).

¹²Os jesuítas eram padres que pertenciam à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

Percebemos que diante dessa crise, tanto a autoridade do clero quanto a certeza da crença estavam desmoralizadas: “o caráter absoluto da crença transformou-se numa simples opinião que, uma vez passível de contestação, podia ser rejeitada” (*Idem*, p. 162). Por isso, não era de se espantar que a sociedade francesa se distanciasse cada vez mais da religiosidade, observando não só essas duas formas de vivenciar o sagrado, mas também a hipocrisia de religiosos que proclamavam a bondade e a comunhão com o próximo vivendo exatamente o oposto de suas pregações.

Podemos dizer que a versão francesa do catolicismo no século XVIII estabeleceu uma divisão entre a experiência popular do sagrado e a definição institucional de práticas religiosas lícitas e obrigatórias para todos. Um exemplo disso é uma carta do ano de 1731 de um padre jansenista da diocese de Nantes a um colega, que o autor Julia (1988) nos traz. Com a palavra, o autor:

Lembra-se, meu caro e venerável colega, das belas palavras de nosso mestre divino, *Ecce imitt oves in medio luporum* [vede, eu vos envio como cordeiros entre os lobos (Lucas 10:31)]: que nós nos vejamos, você e eu, nestes cantões como se estivéssemos na China ou na Turquia, ainda que estejamos em meio à Cristandade, onde nada se vê a não ser pagãos (JULIA, 1988, p. 222 *apud* CHARTIER, 2009).

Notamos, nessa carta, uma distância existente entre o professar e o viver uma fé, que parece apenas figurativa: existia, portanto, um abismo entre crenças e práticas cristãs no meio do povo. Por isso, exigir práticas religiosas dos fiéis quando havia, no meio da Igreja, a divisão da autoridade clerical, fez com que o povo se afastasse cada vez mais. Não menos importante, uma segunda causa básica de descristianização se deu por conta da migração populacional - pessoas deixando áreas rurais em direção aos centros urbanos em busca de emprego, serviços ou fregueses.

Esse deslocamento de pessoas tinha dois resultados, de acordo com Chartier (2009): primeiramente, assegurava maior circulação do material impresso, das notícias e dos costumes, introduzindo, assim, novos padrões de comportamento em determinadas comunidades cujo acesso ao conhecimento era, antes, restrito. Em segundo lugar, essa migração rompia com as obrigações e disciplinas religiosas anteriormente executadas, garantidas pelas obrigações paroquiais e autoridade clerical (CHARTIER, 2009, p. 164). Partir para a cidade grande, de uma forma geral, significava conquistar uma liberdade e uma autonomia de comportamentos anteriormente arraigados. Chartier (2009) nos conta que as cidades eram “a vanguarda no processo de secularização e as primeiras a abandonar as prescrições e proibições da Igreja” (*Idem*, p. 164).

Certeau (1975) acrescenta que o que se teve foi uma substituição - da religião pela política - a política da razão do Estado e do absolutismo. Portanto, “As instituições políticas usam as instituições religiosas, infundindo nelas seus próprios critérios, dominando-as com sua proteção, dirigindo-as para seus objetivos” (CERTEAU, 1975 *apud* CHARTIER, 2009). Chartier (*Idem*) diz-nos que, a princípio, “as instituições e práticas religiosas pareciam intocadas, mas, com uma reutilização e rearticulação, comandadas pelo rei e pelo Estado, elas foram, progressivamente, sendo utilizadas para princípios políticos” (*Idem*, p. 165).

O autor nos aponta para uma politização da religião na França do século XVIII, pois inicialmente, ela estava ligada à figura do rei, mas depois ficou ligada ao Estado, levando ao juramento clerical, em apoio à Constituição Civil, que foi exigido de todos os padres na primavera de 1791. Esse juramento consistia em aceitar tornar-se um funcionário público eclesiástico. Houve, porém, rejeição de alguns padres - os chamados padres refratários, que recusaram jurar fidelidade à nova Constituição, e aqueles que aderiram ao juramento - os chamados padres constitucionais.

Podemos dizer, portanto, que houve uma mudança de mentalidades¹³ na França revolucionária, e isto não seria diferente em relação à religião. Resistir à secularização foi a tentativa reativa de um clero que se via cada vez mais sem poder e atuação social diante de todas aquelas mudanças. No entanto, houve duas maneiras de resistência por parte da Igreja: por um lado, padres paroquiais se ajudavam mutuamente, aceitavam e tentavam manter um equilíbrio entre uma cultura popular emergente da religião popular e uma realidade antropológica, institucional das verdades da religião, oriundas de uma cosmogonia e escatologia (DUPRONT, 1987 *apud* CHARTIER, 2009). Isso fazia com que os fiéis dessas regiões ficassem, ainda, um pouco mais ligados às práticas e ensinamentos religiosos.

Por outro lado, havia o clero que adotava uma “política pastoral de aculturação brutal” (CHARTIER, 2009, p. 168), buscando converter os fiéis a um cristianismo sem nenhuma experiência com o sagrado, além de julgar as experiências deles como supersticiosas e incompatíveis com “a verdadeira fé”. Isso levava os fiéis dessas regiões, como nas dioceses de Paris, por exemplo, a abandonarem de maneira mais rápida e intensa os costumes e valores religiosos associados a essa abordagem. A divergência de perspectivas sobre como estabelecer

¹³ De acordo com Fávero e Molina (2004), a mudança de mentalidades pode ser compreendida, a partir do século XX, como “a mentalidade de um indivíduo, aquilo que lhe é ao mesmo tempo particular e aquilo que ele tem de comum com outros homens de seu tempo, formando um mental coletivo de uma época, as ideias mesmo, uma pisque coletiva de uma civilização (...)” (FÁVERO; MOLINA, 2004, p. 138, 139).

o cristianismo renovado era simbolizada por uma marcante oposição entre os compromissos devocionais dos jesuítas e a rigidez sacramentária dos jansenistas. Como podemos observar, essa divisão ficou evidente no seio da população francesa.

Finalmente, a secularização, notada no derradeiro terço do século XVIII na França, não deve ser interpretada como uma descristianização completa, embora as práticas e normas do catolicismo tenham perdido significativa força e o protestantismo tenha abalado sua estrutura. Na verdade, podemos descrever o que ocorreu como uma mudança na atribuição de sacralidade. Inicialmente, os valores fundamentais eram vinculados a Deus e, portanto, associados ao plano espiritual; entretanto, mais tarde, esses valores foram transferidos para a esfera da razão e do ser humano.

Os dogmas religiosos se modificaram em decorrência de uma mudança do povo francês em relação ao pensamento e aos costumes, ao transferir valores morais religiosos para valores morais cívicos. Isto se deveu, principalmente, à influência dos “homens de letras” ou *Philosophes*, atuando fortemente sobre o pensamento francês com as denúncias contra o clero e a monarquia, levando à consequência do maciço abandono do cristianismo. No entanto, não podemos cair na generalização de dizer que houve rejeição de toda crença religiosa nesse período e uma total perda ou abandono de valores religiosos.

Nos parece, finalmente, que a Formação Discursiva (FD) de caráter político e capitalista entrava em disputa com o discurso religioso, ora apregoado até então. Assim, aquele mundo outrora estabilizado que tinha Deus como supremo e a Igreja como a instituição controladora de todas as regras e hábitos, não fazia mais sentido para o sujeito de então, que era interpelado pela ideologia capitalista.

Paralelamente à interpelação do sujeito aos ideais capitalistas, surgiram novas instituições na sociedade francesa, que passavam a fazer mais sentido para os sujeitos e ganharam força social, sendo consideradas, gradativamente, como mais importantes e fundamentais na vida dessa nova sociedade. Esse novo modo de individualização do sujeito se dá pelo Estado, segundo Orlandi (2015), pelas instituições, e a educação é uma das maneiras de materialização da instituição escolar no social. Trataremos desse tema em nossa próxima seção.

1.3 Educação para que (m)? A concepção da escola única e universal

De acordo com Boto (2003), a educação formal na França do século XVIII apenas veio a ser regulamentada após a Revolução, quando no ano de 1792 o Marquês de Condorcet apresentou uma proposta por meio da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Essa proposta visava à organização da instrução pública arquitetada pelos revolucionários com o propósito de formar o povo e o *homem novo*. Diz a autora: “Tratava-se de “engendrar uma pátria regenerada, capaz de efetivar os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática. Sendo assim, supunha-se ser a escolarização um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade” (BOTO, 2003, p. 735).

A escola surge, então, como um degrau para a construção da identidade nacional do povo francês e para trazer equidade entre as pessoas. Desta feita, esse plano educacional foi traçado visando à estruturação da escola nacional que vai ser constituída apenas no século seguinte. Esse plano contemplava os seguintes princípios: os níveis e métodos de ensino, a organização do ensino, os critérios de seleção dos profissionais da educação, bem como os procedimentos de políticas públicas e de avaliação da rede escolar. Embora tenha demorado alguns anos para ser efetivado, esse plano serviu, sobretudo, como um referencial pedagógico de uma escola pública, universal, única, laica e gratuita.

Essa ideia de publicização do conhecimento surge, de um modo geral, de um dos valores do Iluminismo, que corresponde à noção de partilha do saber. Seria, em outras palavras, um uso público da razão. Um dos ideais iluministas é a *universalidade*, que corresponde ao fato de o sujeito pertencer antes a uma humanidade universal do que a uma determinada sociedade. Portanto, o sujeito das letras e das ciências deveria ser honesto intelectualmente, segundo Boto (2003), através da ação da partilha. Diz a autora:

(...) o estudioso - aquele a quem Kant nomeia erudito - teria por vocação e por missão partilhar com seus leitores, com seus ouvintes, com seus estudantes - enfim, com seu público - suas indagações e seus questionamentos, suas hipóteses e teses (sempre provisórias e possíveis de submeter-se à crítica), suas dúvidas e incertezas perante o território do saber que ele próprio investiga, trazendo para o conhecimento, ao mesmo tempo, admiração, espanto e perplexidade (BOTO, 2003, p. 738).

Dessa forma, o conhecimento compartilhado seria validado a partir da colocação do mesmo em xeque, com vistas à dúvida, ao questionamento. Esta seria a maneira de se atestar e de credibilizar o conhecimento científico, diferenciando-o, assim, do mito, da opinião, da religião e das crendices populares (*Idem*). Esse “pensamento livre” das amarras religiosas é um ideal iluminista e está diretamente relacionado à noção de civilidade, uma vez que os

pensadores do século XVIII acreditavam que instruir-se não apenas acrescia conhecimento, mas também melhorava o indivíduo.

Portanto, se civilizar era a palavra de ordem, logo, o Estado seria o maior interessado na formação desse novo sujeito social. Sendo tal civilidade para todos, até mesmo para honrar a cláusula da universalidade, não haveria, pois, lugar para a garantia dos privilégios de poucos; antes, o interesse estaria centrado nos talentos, nas aptidões de cada um, conduzindo a um aprimoramento social (BOTO, 2003, p. 739). Essa noção de que todos os representantes do gênero humano deveriam ser educados vai ao encontro da ideia de impessoalidade e de igualdade jurídica, nascentes também naquele momento.

Entretanto, nem todos os iluministas pensavam dessa maneira. Boto (*Idem*) nos diz que não existia uma visão equânime a respeito de uma escola única entre os pensadores. Para a referida autora,

Havia em Voltaire, como em outros expoentes da própria Enciclopédia, o medo de que a instrução esparramada por camadas distintas do tecido social desorganizasse os afazeres e os ofícios manuais, prejudicando - com isso - a economia pública e fomentando rebeliões políticas (*Idem*).

Percebe-se que não havia, por parte de todos os pensadores, um ponto de vista único acerca de uma oportunidade de acesso a todas as crianças em idade escolar, tampouco havia uma ideia de escola única, em que a carreira fosse aberta ao talento. Essa proposta só começou a vigorar no século XIX, servindo, inclusive, de modelo para muitas outras nações europeias e até mesmo sul-americanas.

Podemos perceber como o século XVIII foi um período fértil de ideias, e justamente por conta disso ficou estigmatizado com muitos mitos envolvendo a racionalidade humana, como se o pensamento tivesse sido igualitário, no sentido de equidade de direito para todos. Além disso, muitas vezes tem-se a errônea noção de que a religião foi extirpada totalmente a partir do momento em que as ideias iluministas começaram a circular socialmente.

Tais visões radicais excluem as movências que vão acontecendo no tecido social, as quais nos mostram a existência de outras Formações Discursivas - FDs que agem sobre os sujeitos e as instituições, fazendo surgir novos sentidos para noções anteriormente fechadas, como a própria religião, que adquiriu novas roupagens com a chegada do Iluminismo, mas que não foi totalmente extirpada do seio social. Que o pensamento iluminista fez surgir novas mentalidades acerca da educação é um fato, no entanto, não se pode esquecer de que um Estado-

nação estava sendo esculpido e que, por isso, o sentimento de pátria e de unificação linguística eram imprescindíveis para que isso acontecesse.

Portanto, civilizar a nação começava a se tornar algo essencial. Para que a educação fosse, de fato, uma realidade nessa sociedade, era necessário, primeiro, alterar o sistema dentro do qual ela funcionava, retirando-a das mãos da Igreja e passando-a para o Estado. Passemos, então, a um breve relato de como a educação funcionava na França do século XVIII até o ano de 1789, convocando, deste modo, alguns estudiosos da área da História para nos ajudar a compreender melhor os acontecimentos e suas interpretações.

Segundo Vial (2019), a instituição escolar era determinada e regulamentada pelo clero paroquial. Por isso, a educação funcionava como forma de caridade religiosa, limitada a poucos beneficiários. Em relação à educação elementar, o autor aponta que “o ensino era rudimentar e acontecia ao redor de paróquias, onde se ensinava a leitura e depois a escrita e, às vezes, algumas noções de cálculo. O importante para a formação da mocidade era o ensino do catecismo e do canto da igreja” (VIAL, 2019, p. 43). Essas escolas de caridade eram organizadas por comunas ou graças a fundações beneficentes que se multiplicaram no século XVIII.

A Igreja Católica administrava todas as instruções dentro do reino francês. Os colégios existentes 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 aqueles que tinham dinheiro e tempo para estudar. Por vezes, o que garantia o seu funcionamento eram as doações recebidas de alguma paróquia, benfeitor, família rica que decidisse financiar os estudos de alguns alunos, ou então pagar para que um professor ensinasse.

Os professores dessas escolas deveriam ser aprovados pelo escolástico designado por um bispo e deveriam se submeter a um exame com as matérias que seriam ensinadas. Parcamente instruídos, esses docentes também não eram bem remunerados pela tarefa que realizavam à Igreja, tendo em vista que a formação de mestres na época era destinada prioritariamente ao clero. Além disso, esses docentes eram obrigados a acumular tarefas para uma complementação da renda e por isso, viviam em uma situação de dependência e sempre precária, o que, conseqüentemente, não lhes permitia o tempo necessário para se dedicarem exclusivamente ao ensino de seus alunos.

O número de escolas variava muito de acordo com as regiões e épocas. De acordo com Vial (2019), no Sudeste, o número de iletrados era maior: apenas 20% das pessoas adultas eram capazes de escrever seus nomes na Bretanha, 10% em Limousin, enquanto na Normandia, no Leste, 80% dos homens e 50% das mulheres eram capazes de escrever seus nomes. As cidades eram mais favorecidas (VIAL, 2019, p. 43).

Frente a essa realidade, o trabalho dos padres Jesuítas ganhava destaque, sendo notoriamente contrastante a organização de suas escolas quando comparadas com as demais instituições de ensino. O fato de serem numerosas e de guiarem-se por uma única diretriz que era o estatuto da Ordem, a *Ratio Studiorum*, tinham zelo pelo ensino, com padres consagrados ao trabalho da educação e o atendimento a mais seleta parcela da população, o que lhes rendia prestígio por toda a Europa. Monroe (1956) nos conta acerca das vantagens da escola da Ordem:

A Ordem tinha a vantagem de poder dar contínua atenção ao problema educativo, dedicar-se à mais ampla experimentação e seguir de perto os grandes trabalhos de educação. Nenhum outro educador ou grupo de educadores poderia ter tais vantagens. A função da Ordem era preparar os futuros membros e educar a juventude em geral (MONROE, 1956, p. 210).

Nota-se, assim, uma educação com vistas à preparação de futuros membros para integrarem o corpo religioso jesuítico. Ou seja, era uma educação com objetivos moralizantes e que atendia a uma parcela mais prestigiosa, abastada da sociedade. Em contrapartida, visando a outro público, havia o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, congregação fundada pelo cônego Jean Baptiste de La Salle, em 1684. Mesmo com sua origem datada do século XVII, os Irmãos deram continuidade a um trabalho ao longo do século XVIII. O público-alvo de suas escolas eram as crianças das classes trabalhadoras, filhas dos artesãos. Um dos diferenciais dessas escolas foi o ensino simultâneo, bem como o atendimento a todos os que quisessem estudar, fossem ricos ou pobres.

Além disso, seu fundador abriu em Reims um seminário para formar professores de escolas e fundou um outro em Paris com uma escola de aplicação para os futuros professores adquirirem a prática. Por fim, ele organizou um ensino profissional preparatório para o comércio e a indústria. De acordo com Vial (2019), Jean Baptiste de La Salle introduziu o francês nas suas escolas: “a disciplina exigia o silêncio e substituía, sobretudo, a formação coletiva pela formação individual. Apesar de seus esforços, a escola dos frades não alcançou mais do que 35.000 alunos em 1790” (VIAL, 2019, p. 44).

É importante destacar que a iniciativa de La Salle com uma formação para várias camadas sociais sem distinção corresponde não à norma, mas a uma raríssima exceção.

Dentro de uma sociedade extremamente excludente, como a França do século XVIII, a educação para os pobres não teve espaço nesse momento. O ensino a esse grupo ficou esquecido e, algumas vezes, teve a presença da Igreja ou de alguns poucos donatários de ordem particular como uma forma de caridade.

Mesmo com a presença de instituições protestantes, as escolas católicas se sobressaíam no cenário educacional da França, sendo elas a principal expressão pedagógica, isso porque a Igreja Católica exercia forte influência sobre o governo e a sociedade como um todo. Num período em que a hierarquia social predominava, com as escolas não foi diferente e a separação por classes se tornou inevitável. A principal justificativa era que os mais pobres não conseguiam concluir todo o ciclo escolar, por isso, pensava-se que o ensino primário seria o suficiente para que as crianças pobres tivessem ao menos o básico da educação formal. Ariès (1986) nos conta que a escola começou a ficar dividida por classes. Diz o autor:

[...] a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto [...] (ARIÈS, 1986, *apud* VIAL, 2019).

Nota-se que aos menos favorecidos economicamente ficava destinado apenas o primário, com apenas algumas noções elementares dos conteúdos e por um período curto, porque era muito provável que essa camada social não conseguisse concluir os estudos por conta do ofício laboral que exercia. Novamente entrava em cena o trabalho dos Irmãos das Escolas Cristãs com os artesãos e seus filhos.

La Salle justificava a necessidade do Instituto como um auxílio para essa população, sendo os Irmãos aqueles que substituiriam os pais na tarefa de educar, já que os pais eram artesãos e não podiam acompanhar a educação de seus filhos. Esse fato indica que a instrução destinada às camadas mais pobres era uma ferramenta de assistencialismo que, movida por ideais humanísticos e cristãos, fazia da educação uma das principais atividades das ordens religiosas.

Dedicar-se à formação dos mais pobres significava descentralizar o conhecimento que estava sob o poder da Igreja Católica, que era exercido em função dos interesses e necessidades dos mais ricos. Essa distribuição foi feita pela própria Igreja por meio de suas comunidades religiosas, as quais eram formadas por pessoas específicas dedicadas à

instrução popular. O trabalho realizado por elas no século XVIII se resumiu a práticas de conversão semelhantes às aquelas já realizadas em séculos anteriores.

O que diferenciava a ação da Igreja nesse momento é que ela deixava de ser o único local de disseminação de valores morais, pois a escola se tornava um lugar de extensão do aprendizado cristão e da prática da fé (CAMBI, 1999). 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.

O ensino da língua é um exemplo dessa desatualização: havia a insistência por parte da Igreja no ensino do latim, mesmo ele não mais correspondendo às necessidades da época, fora o fato de ela se limitar apenas à transmissão de devoções e de exercícios espirituais sem qualquer função prática. Tal educação não respondia mais aos apelos da sociedade que havia se modificado e que, portanto, urgia por outras prioridades. Para os Iluministas, tanto no cenário político quanto no pedagógico, o sistema econômico e a divisão de classes era desigual.

Portanto, alguns pensadores condenaram a educação de sua época, como Descartes e Comenius, por exemplo, os quais buscavam uma instrução não só mais fidedigna aos novos valores e pensamentos, mas também que apresentasse conteúdos mais úteis, os quais, de fato, seriam significativos para o sujeito. Dessa maneira, na França setecentista, os 250 colégios jesuítas - os chamados “Oratoriens” (oratórios) - foram o palco de uma educação voltada, basicamente, para o professor de uma fé religiosa durante os séculos XVII e XVIII.

A população escolar diminuiu na década de 1780 sob o efeito do fechamento dos colégios jesuítas, decorrente dos problemas financeiros que o país vivia. Além disso, essas instituições receberam diversas críticas expressas por alguns líderes de opinião, como Jean-Jacques Rousseau (1762), em sua obra *Émile*, acerca de seu regime político pela não abertura para reformas. Com a modificação da ordem social – passando do religioso para o econômico -, houve um declínio do poder religioso sobre o sistema de ensino por questões políticas, além das crises de ordem econômica vivenciadas na sociedade francesa naquele momento. Por isso, a educação foi sendo progressivamente abandonada. Uma reestruturação educacional com olhar voltado para as novas maneiras de pensar só seria arquitetada e sugerida no final daquele século, pelo Marquês de Condorcet.

Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat (o Marquês de Condorcet) era conhecido, muito antes da Revolução, pela predileção - que sempre o caracterizou - para pensar a situação “dos pobres, dos ignorantes, das vítimas do Antigo Regime; em uma palavra, do povo” (BUISSON,

1929 *apud* BOTO, 2003). O Marquês de Condorcet era estudante de Filosofia e adquiriu a fama de ser um grande conhecedor da matemática. Portanto, ele distinguiu-se como pioneiro da chamada “matemática social” e, no ano de 1765, publicou um trabalho - *Do cálculo integral* - que teve, já à época, grande repercussão. A partir de então, ele foi integrado aos intelectuais, como: Voltaire, Diderot, D’Alembert e muitos outros.

Segundo Boto (2003), Condorcet sempre contou com o respaldo de destacados representantes do movimento enciclopedista, os quais admiravam suas demonstrações sobre a alegada possibilidade de estruturar o conhecimento humano de maneira análoga a uma matemática social. Naquela época, o objetivo de Condorcet era integrar as chamadas ciências morais com as ciências físicas. Como membro da Academia de Ciências, pode-se afirmar que ele concebia a educação como uma estratégia privilegiada para esclarecimento, sendo fundamental na formação de códigos de civilidade e, principalmente, no registro da civilização. Para Condorcet, educação e democracia caminhavam lado a lado.

Ele compreendia a democracia como algo além do reino soberano sobre os espíritos da ciência e da razão; e em contrapartida, ele acreditava que “uma educação racional largamente expandida poderia produzir os frutos do amor à igualdade, à justiça e à liberdade, quais sejam, as virtudes democráticas por excelência” (VIAL, 1970, p. 120). O conhecimento traria, pois, uma qualidade emancipatória ao contribuir para o desenvolvimento de uma consciência livre. Isso implicaria na capacidade do indivíduo de pensar de forma autônoma, sem depender da razão alheia. Nesse contexto, a instrução pública era vista como uma estratégia dos poderes seculares para promover a equidade, a autonomia da razão e a valorização da diversidade de talentos em detrimento das disparidades de riqueza.

Quando Condorcet é designado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, ele elabora um plano educacional que, por um lado, buscasse equidade para as camadas menos favorecidas da sociedade e, ao mesmo tempo, fosse logicamente concebido. Esse projeto teria como resultado a progressiva equalização das oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, a redução das divisões sociais decorrentes das disparidades de riqueza. De acordo com Boto (2003), esse projeto que motivava o Relatório idealizado por Condorcet, do ponto de vista do Iluminismo, “conduziria ao aperfeiçoamento do espírito humano” (BOTO, 2003, p. 741).

O relatório tinha como principal objetivo garantir o bem-estar coletivo, entendendo que este só poderia ser alcançado por meio do desenvolvimento dos potenciais individuais. Por

consequente, a instrução pública tinha como foco a ideia de compartilhamento do conhecimento como uma estratégia para ampliar a felicidade tanto individual quanto coletiva dos cidadãos. Isso partia do princípio de que a iluminação proporcionada pela era das Luzes seria, inevitavelmente, uma fonte de prosperidade para todos. Conforme expresso no relatório:

Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e contribuir dessa forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta a que deve visar toda a instituição social, tal será ainda o objetivo da instrução e este é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira (CONDORCET, 1943 *apud* BOTO, 2003).

O plano de organização das escolas deveria, nos termos do Relatório da Assembleia Legislativa, “tornar a educação não só tão igual e tão universal, mas também tão completa como as circunstâncias o permitam” (CONDORCET, 1943 *apud* BOTO, 2003). Dessa forma, a concepção era de que todos deveriam receber, de maneira igualitária, uma instrução. De acordo com Boto (2003), a ideia central era que o conhecimento deveria ser disseminado progressivamente, atingindo um público cada vez mais amplo (BOTO, 2003, p. 744).

O projeto educacional dos legisladores franceses tinha como base a concepção de uma escola única e universal. De acordo com Boto (*Idem*), o símbolo primordial de regeneração e emancipação do povo seria através da Revolução. Essa abordagem buscava conferir um significado simbólico aos ideais revolucionários, que ressaltavam a importância da igualdade de oportunidades sociais e concretizava-se por meio da implementação de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a educação (BOTO, 2003, p. 744). Trazemos um trecho de Condorcet (1943), retirado de Boto (2003), para demonstrar melhor como esse texto encontrava-se fundamentado:

Entendemos que o poder público devia dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de os conservar e ampliar. Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria. Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe. Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens, em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim, nenhum poder público deve ter autoridade, nem mesmo direito, de impedir o desenvolvimento de verdades novas, ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares (CONDORCET, 1943, *apud* BOTO, 2003).

O Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública apresentado por Condorcet foi inspirado em sua obra denominada *Cinco memórias sobre a*

instrução pública, cujos princípios orientadores eram o acesso universal, a gratuidade e a independência. Percebemos nesse projeto um discurso voltado para a igualdade de oportunidades, mas que esbarra na questão da distribuição de renda entre as classes sociais, logo, mostrando uma desigualdade social ainda existente naquela sociedade.

O texto se propõe direcionado aos estudantes e começa afirmando que a fortuna dos pais dos estudantes havia proporcionado apenas os conhecimentos mais indispensáveis. Pensamos, então, que essa camada social a quem se destina tal educação seja apenas aquela que tem alguma forma de manter-se, ou seja, seriam os burgueses pobres, mas não os “miseráveis da terra¹⁴”, aqueles abaixo dos pobres. Esse fato engendra, portanto, um paradoxo no texto legislativo, pois quando fala de uma educação para todos, não inclui, realmente, todas as pessoas daquela sociedade.

Dessa maneira, o Estado ocuparia o espaço que outrora fora dominado pela Igreja Católica. De acordo com Souza (2008 *apud* BOTO, 2003), “para Condorcet, o processo de produção e difusão de conhecimentos, desde a escola elementar até as sociedades científicas, precisa ser independente de qualquer interferência externa de natureza religiosa, política ou ideológica”. Percebemos, então, que a Igreja Católica, vista como criadouro de superstição e promotora de obscurantismos, estaria sendo afastada da instrução pública. No entanto, o Estado continuaria operando dentro de uma lógica excludente.

O projeto de Condorcet, de acordo com Gomes (2008, *apud* BOTO, 2003), “não chegou nem mesmo a ser votado pela Assembleia Legislativa, e foi sucedido por outras propostas durante a Convenção”. No entanto, funcionou como uma prévia para uma educação completamente diferente daquela promovida durante o Antigo Regime. De acordo com o autor, nesse período o sistema educacional se restringia a duas categorias de instrução: a educação primária, direcionada à população em geral, e a educação secundária, disponível exclusivamente para a aristocracia e a elite burguesa.

Garnica et al. (2013), ao discutir os livros de Lacroix no Brasil, destacam que Condorcet propôs uma estrutura escolar organizada em primeiro grau, com a duração de quatro anos, que seria ministrado em escolas específicas presentes em todas as cidades, e em segundo grau, que seria oferecido em instituições-polo, visando centralizar os serviços educacionais. Em adição, o ensino superior, em número reduzido, seria realizado em instituições localizadas nos centros

¹⁴ Iremos abordar sobre a questão e definição dos “miseráveis da terra” na seção 1.4 deste capítulo.

com maior índice populacional. Por outro lado, Gomes (2008) aponta que o projeto de Condorcet estava diretamente ligado ao ideário iluminista:

Além de conceber efetivamente um projeto de instrução pública, Condorcet consolidava com clareza, nesse projeto, o ideário iluminista indissociavelmente ligado à utopia do oferecimento a todos de uma instrução laica e gratuita de qualidade, mantida pelo poder público, a qual conduziria os cidadãos ao pensamento autônomo e crítico (GOMES, 2008, *apud* BOTO, 2003).

Observa-se um projeto com boas propostas para a educação, mas que segundo a autora, atingiu, se muito, apenas os níveis primário e secundário (Idem). Quanto às universidades, elas foram ignoradas nesse momento, tendo em vista o grande prestígio das academias. De acordo com Gomes (2008), a situação da educação exemplifica claramente a estratificação social do século XVIII e a singularidade da escolarização urbana frente à dos camponeses:

A grande maioria dos pequenos agricultores, fazendeiros, meeiros, empregados domésticos não sabem ler nem escrever, e não frequenta nem mesmo as escolas elementares. Assim, o colégio é um atributo sobretudo da média e da alta burguesia, para as quais o latim, principal objeto de estudo nessas instituições, ainda detém prestígio e representa um caminho de ascensão social (GOMES, 2008, *apud* BOTO, 2003).

O que se tinha, então, era uma população em sua maioria analfabeta, com objetivos destinados aos ofícios de seus pais, uma vez que era muito comum que as crianças trabalhassem no campo com suas famílias. Além disso, Garnica et al (2013) nos contam que os Colégios funcionavam em regime de internato, o que impactava a subsistência dos núcleos familiares (GARNICA et al, 2013). Os autores ainda apontam que à época cria-se que o regime de internato das escolas poderia levar ao óbito das crianças (Idem). De acordo com Castan (2010 *apud* GARNICA et al, 2013), “um fidalgo do baixo Languedoc não hesita em atribuir a morte sucessiva de seus três filhos ao fato de tê-los enviado cedo demais para um internato em La Flèche”.

Como já assinalamos, é interessante notar a divisão dos níveis de ensino de acordo com a classe social. O ensino primário, segundo o pensamento vigente na época, seria o suficiente para a camada mais baixa da população, ou seja, àquela correspondente aos filhos de camponeses e agricultores. Essa classe social correspondia à massa trabalhadora da França do século XVIII, inclusive as crianças, que trabalhavam tal qual os adultos. Dessa maneira, podemos observar que o objetivo primeiro da escolarização não era a condução dos sujeitos ao pensamento autônomo e crítico, como pregava o projeto de instrução pública, mas a preparação do jovem para o trabalho. Portanto, consoantes as palavras de Condorcet (1943 *apud* BOTO, 2003), era necessário que tais jovens tivessem estímulo “para a assiduidade, para o amor ao

trabalho, até mesmo para a bondade”, uma vez que eram “criteriosamente preparados para se tornarem os futuros trabalhadores e cidadãos da pátria francesa” (BOTO, 2003, p. 746).

No entanto, a estratificação da sociedade francesa setecentista permitia apenas certos tipos de trabalhos, de acordo com a camada social a qual pertencesse àquele sujeito. Dessa maneira, vamos perceber uma série de incoerências entre o texto legislativo, que preza por uma educação igualitária para todos, quando uma parte da população era obrigada a trabalhar para equilibrar a balança econômica de uma sociedade onde nem todos trabalhavam.

O que vemos, portanto, é uma educação que está sendo descristianizada ao ser retirada da responsabilidade clerical. Nesse sentido, a instrução dos sujeitos tende ao Humanismo, ou seja, ao conhecimento científico do mundo. O Latim como língua de instrução foi sendo substituído progressivamente pelo francês, que se tornou a língua oficial da nação, assim como outras disciplinas foram colocadas como básicas para o ensino elementar dos sujeitos. O ensino ficou dividido por graus e sugerido para todos, porém nota-se a desigualdade quando apenas algumas crianças têm a possibilidade de concluir todos os graus, justamente pela sua classe social e, conseqüentemente, pela necessidade de trabalhar com sua família.

Prosseguindo com essa temática, nos debruçaremos um pouco mais sobre a questão do trabalho no século XVIII associando-o àqueles a quem competia o labor, ou seja, ao Terceiro Estado. No entanto, nos deteremos a analisar, sobretudo, como se deu a construção do sujeito miserável neste contexto e sua correlata rejeição e até anulação por parte dos outros dois Estados. Assim, observaremos a passagem da miséria do âmbito religioso para a esfera pública.

1.4 Os “miseráveis da terra” e o direito ao trabalho no século XVIII

De acordo com Garcia e Pagliarini (2020), antes da Revolução Francesa, os regulamentos que regiam o trabalho na França eram estruturados de maneira muito diferente, ainda com herança do modelo feudal. Os autores nos contam que a organização era realizada da seguintes maneiras:

Os regimentos eram definidos em cada cidade pelo *métier* e pelas *communautés de métiers* que, ao fim do antigo regime, passaram a se chamar *corporations*. Além de versar sobre a organização do trabalho, tal regulamentação também trazia regras para a produção de mercadorias, em relação a padrões de qualidade e à comercialização de produtos, como, por exemplo, o *Livre de métiers*, elaborado em 1268 por Étienne

Boileau, que era reitor da Sorbonne à época do final do reinado de Saint Louis (GARCIA; PAGLIARINI, 2003, p. 42).

Nota-se, assim, uma série de regulamentações previstas para organizar os ofícios existentes, bem como a produção de mercadorias para circulação no reino da França. No entanto, devemos ter em conta que nem todos trabalhavam, visto que o trabalho não era bem visto em todos os setores da população. Antes de adentrarmos em questões acerca de alguns trabalhos existentes, vamos recordar brevemente sobre a maneira como a sociedade francesa era dividida no ano de 1789.

Segundo Garcia e Pagliarini (2020), “no ano de 1789, o reino da França possuía por volta de 23 milhões de habitantes, e apenas 400 mil integravam a nobreza” (*Idem*, p. 42). Como já anteriormente abordado por nós neste capítulo, o reino francês era dividido em três segmentos, ou Estados: do primeiro Estado faziam parte o alto e o baixo cleros, os quais eram isentos legalmente do pagamento de impostos e tarifas. Do segundo Estado fazia parte a Nobreza, e os homens que a compunham eram impedidos de trabalhar pelo fato de o trabalho não ser considerado algo nobre nessa época. De acordo com Garcia e Pagliarini (*Ibidem*), os nobres não trabalhavam e ainda davam prejuízos à sociedade com as suas condutas. Dizem os autores: “Os nobres possuíam sua renda de pensões do rei e quantias pagas pelos camponeses. No entanto, por não serem bons administradores, arruinavam seus patrimônios visando à manutenção do *status quo* e, por fim, ocupavam cargos administrativos e militares que exigiam remuneração” (*Ibidem*, p. 42).

A sociedade era sustentada, de fato, pelo terceiro setor, ou terceiro Estado, que correspondia a 80% da população. Esse setor era composto “pelos camponeses que possuíam propriedades e pagavam dízimos, taxas e tributos feudais às demais classes superiores (Cf. GARCIA; PAGLIARINI, 2020). Além disso, de acordo com os autores, o Clero ainda coletava verbas dos dízimos, das rendas de imóveis urbanos e rurais, e recebia uma renda do Estado. Percebe-se, assim, o retrato de uma sociedade altamente desigual, sustentada apenas pela camada mais vulnerável.

Dessa maneira, ao fim do século XVIII, o reino da França encontrava-se imerso em uma enorme desigualdade social, com um alto índice de desempregos, somado à escassez de alimentos, devido à má safra causada por fatores climáticos e uma imensa insatisfação social. A condição de extrema pobreza em que vivia o terceiro setor era enorme e a miséria fazia parte da vida de quase todos os franceses do terceiro segmento, fossem eles urbanos ou rurais, e, por isso, viviam indignamente. De acordo com Garcia e Pagliarini (2020), esta situação já podia

“ser percebida na literatura de Émile Zola, *O Germinal*, a qual retrata a miséria da classe trabalhadora gaulesa” (*Ibidem*).

A partir de Sússekind (2012), os autores anteriormente citados abordam o retrocesso vivido pelo povo que compunha o terceiro Estado Francês, que afrontavam a dignidade humana: A duração normal do trabalho totalizava normalmente 16 horas diárias, o desemprego atingia níveis alarmantes e o valor dos salários decrescia (SÜSSEKIND, 2012 *apud* GARCIA; PAGLIARINI, 2003). Dessa forma, em 1789, a sociedade francesa majoritariamente consistia em trabalhadores enfrentando condições laborais precárias, longas jornadas, baixa remuneração e encargos tributários excessivos destinados ao suporte dos dois primeiros setores.

Os autores citam alguns ofícios comumente desenvolvidos nessa época, os quais se submetiam a condições indignas. A primeira das ocupações constitui o ofício dos moleiros. Segundo os autores, os moleiros

eram trabalhadores rurais e possuíam um moinho, onde havia diversos empreendimentos, submetidos às condições climáticas desfavoráveis, tais como chuvas, nevascas e secas profundas. Além disso, ainda havia os abusos administrativos que impunham diversas taxas para o exercício da profissão (*Idem*, p. 43, 44)

Outros dois grupos de trabalhadores vítimas da extrema pobreza e cuja profissão era muito importante à época eram os sapateiros e as criadas. De acordo com Garcia e Pagliarini (2020), os sapateiros “eram vítimas da extrema pobreza e das péssimas condições laborais, o que desencadeava doenças respiratórias graves” e as criadas eram “em sua maioria mulheres oriundas do campo. Elas eram relativamente bem remuneradas para os padrões da época, mas estavam sujeitas aos abusos sexuais de seus patrões (*Idem*, p. 44).

Finalmente, é relevante mencionarmos a ocupação de padeiro, que naquela época era vista como uma profissão arriscada, uma vez que esses profissionais enfrentavam humilhações por parte da população faminta, que dependia do pão como principal fonte de alimentação. Os autores afirmam que os padeiros ainda “enfrentavam abusos administrativos, que lhe impunham diversas taxas para o exercício da profissão” (*Ibidem*). Em relação à temática da subsistência no período da França pré-revolucionária, os autores Guillamou e Maldidier (2010), em uma visada discursiva, estabelecem uma relação entre os dispositivos “pão” e a questão da subsistência como tema.

A partir das manifestações feitas pelo povo em frente às padarias, a palavra “pão” teve uma intensa circulação, não só nos confrontos de rua, mas também nas mensagens de panfletos e petições exprimindo a demanda pelo pão como alimento. No entanto, essa palavra assumiu

um caráter para além do sociológico ou do econômico, pois segundo Guillamou e Maldidier (2010), a expressão “pão” começou a ter também uma conotação política. Dizem os autores: “Num momento em que a democratização faz surgir um grande número de instâncias legítimas, a questão do pão, associada à dos direitos fundamentais do homem, introduz o aspecto social no campo político” (GUILLAMOU; MALDIDIER, 2010, p. 163).

O “pão” como elemento da esfera política surge quando o sujeito está sendo interpelado pela ideologia capitalista, portanto, esse vocábulo está implicitamente associado ao clamor do povo pela linguagem de liberdade e pelas “primeiras expressões dos Direitos do Homem” (*Idem*). Dessa forma, a demanda por “pão” já estaria anunciando a formação de um sujeito da coletividade, o sujeito individual de que fala Pêcheux, determinado pelo novo sistema econômico. Além disso, esse novo sujeito de enunciação já estaria direcionando a sua voz a uma instituição que ali nascia: o Estado nacional.

O clamor pelo “pão” como liberdade e igualdade ecoa ao longo de toda a Revolução Francesa, momento em que houve, então, a transformação da propriedade fundiária, o fim das corporações, o surgimento de um novo quadro de trabalho e a criação de um mercado nacional. No entanto, até o alcance dessa conquista, os trabalhadores suportaram intensos embates. Não bastassem as péssimas condições vividas pelos trabalhadores, o país ainda sofreu gravemente com uma má safra durante os anos de 1788 e 1789, como já mencionamos nas páginas iniciais deste capítulo.

Essa questão climática deixou uma marca profunda no Terceiro Estado, uma vez que resultou em escassez de alimentos, miséria e doenças que assolaram a sociedade, conforme relatam Garcia e Pagliarini (2020): “além das dificuldades econômicas e desastres naturais, o Estado estava sobrecarregado pelos gastos excessivos de Luís XVI e Maria Antonieta. Diante desse cenário, os burgueses buscavam fervorosamente encerrar o que chamavam de "tirania da nobreza" (GARCIA; PAGLIARINI, 2020, p. 45).

Um dos marcos da Revolução Francesa foi a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789, a maior prisão da França na época. Após esse episódio, a sociedade francesa foi tomada por agitação, desencadeando uma revolta popular em todo o território. Então, após três semanas em seguida à queda da Bastilha, a estrutura social feudal que caracterizava o Estado francês

desmoronou¹⁵. Com a Revolução instaurada no território francês, começou uma luta dentro da classe burguesa – entre jacobinos (representantes de uma pequena burguesia pobre e proveniente das províncias) e girondinos (burgueses proprietários de grandes negócios). Assim, foram elaboradas várias Declarações e Constituições que tiveram impacto global, muitas delas abordando os direitos da classe trabalhadora (GARCIA; PAGLIARINI, 2020, p. 45).

Os autores nos dizem que no ano de 1786, inspirada no Contrato Social do iluminista Jean-Jacques Rousseau, foi redigida a *Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen*, que aboliu a hierarquia e os privilégios concedidos à nobreza, especialmente no que diz respeito ao emprego público e à formação (*Ibidem*). Seu texto incorporava os valores da tríade *liberté, égalité, fraternité* (liberdade, igualdade, fraternidade), expressos no artigo 6º que afirmava:

Art. 6. A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os Cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente, ou por meio de seus Representantes, para a sua formação. Todos os Cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, são igualmente elegíveis para todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção senão a das suas virtudes e dos seus talentos¹⁶ (FRANCESA RÉPUBLIQUE, 1786, art. 6, tradução livre).

Segundo podemos observar, o texto legal da Declaração afirma que todos os cidadãos são iguais e que, por conta disso, eles seriam elegíveis igualmente para qualquer emprego, de acordo com a sua capacidade. O texto quer mostrar que os cidadãos franceses eram, agora, tratados de maneira equânime. Contudo, no próprio texto encontramos uma incongruência quando percebemos a palavra “formação”, referindo-se à formação intelectual do cidadão. Como já observado anteriormente neste capítulo, podemos ver que as condições de acesso e de permanência no ensino público não eram as mesmas para os franceses de todas as classes sociais. Essa diferença social invalida o texto legal, pois mostra que há outra “distinção” entre os sujeitos, além das “virtudes dos seus talentos”.

Outrossim, sabe-se que a alta burguesia francesa não era a favor de uma igualdade para todos. Para o historiador Hobsbawm (2003), “o burguês liberal clássico (1789-1848) não se considerava um democrata, mas um indivíduo a favor de uma Constituição que garantiria um governo de contribuintes e proprietários e liberdade civil” (HOBSBAWM, 2003, p. 63). A

¹⁵ Cumpre sinalizar que o feudalismo não tinha a mesma força, pois havia certo descompasso quanto ao momento. O modo de produção capitalista/assalariado já estava em curso, apesar de algumas permanências; isto é, o feudalismo não "simplesmente sumiu".

¹⁶ “La Loi est l’expression de la volonté générale. Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu’elle protège, soit qu’elle punisse. Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents” (FRANCESA RÉPUBLIQUE, 1786, art. 6).

Revolução Francesa foi encabeçada por essa parcela da burguesia, sendo ela, inclusive, que postulou os novos ideais que passaram a constituir os documentos legais da nação. Podemos inferir, pois, que o texto legal ficou por muito tempo, na prática, apenas como uma abstração. E aquela parcela da população que figurava abaixo do Terceiro Estado por sua condição econômica desfavorável, ficava sem trabalho, sem formação, sem nada: eram os “miseráveis da terra”.

Sabemos que o Terceiro Estado era o maior segmento da hierarquia social francesa e que ele correspondia ao conjunto de pessoas que obtinham sua renda com os lucros do comércio que possuía. No entanto, existe uma parte desta sociedade que até o final do século XVIII não é citada. Essa camada relaciona-se aos operários, aos trabalhadores braçais, ou seja, àqueles que vendiam sua força de trabalho para poderem sobreviver. Chamado também de proletariado, esse grupo de sujeitos compunha a base da pirâmide social por ser numeroso, mas era desconsiderado socialmente pela sua vulnerabilidade econômica e social. O número de trabalhadores proletários sem emprego só aumentava, por conta das muitas problemáticas existentes naquele momento. Logo, a questão da miséria social acabou virando um problema de calamidade pública.

Consoante Gonçalves (2009), a questão da miséria e do miserável agigantou-se por conta do aumento da pobreza na sociedade francesa, mais ou menos em torno de 20 anos antes da Revolução. O autor afirma que “a partir do século XVIII os pobres emergem de um longo silêncio forçado, para tomar uma identidade mais rica e mais nuançada que aquela que lhe conferia a burocracia: indigentes, mendigos, vagabundos, e mesmo pobres, simplesmente” (GONÇALVES, 2009, p. 9). O que se observa, a princípio, é a questão da pobreza sendo colocada sem distinção, ou seja, não se levando em conta, por exemplo, os motivos pelos quais o sujeito acabou ficando naquela condição de extrema pobreza. Portanto, o fator determinante seria o econômico, mas era comum se observar na mesma situação de miséria um ladrão e um sujeito denominado louco, por exemplo. Ambos, no caso, eram considerados como indigentes sociais.

A situação de indigência começava a partir do momento em que as pessoas ficavam sem emprego, e como o desemprego era um problema social muito comum naquele momento, a quantidade de indigentes aumentou tremendamente. A responsabilidade social sobre os pobres era da Igreja Católica¹⁷, no entanto isso vai sendo reduzido, por conta da perda progressiva da

¹⁷ Há registros de obras de caridade sendo realizadas nesse momento histórico também por igrejas protestantes.

piedade durante o século XVIII, da redução de esmolas e donativos nas igrejas. Enfim, a questão da caridade foi destituída de sentido e sendo substituída por valores racionais, propagados pelos Iluministas, os quais também não deram conta do problema, defendendo que a caridade seria uma atribuição do Estado.

A realização de uma política social para conter o problema só viria com o advento da Constituição e com a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, ao destruir os privilégios e instaurar uma sociedade de indivíduos. Gonçalves (2009) nos fala que a diferença entre o pobre antes e depois da Revolução se deu em relação ao entendimento do sujeito pobre “como um objeto de caridade”, por isso, mudo e passivo, desde o século XV, e, a partir da Revolução, como alguém, como um indivíduo (GONÇALVES, 2009, p. 10).

No entanto, a semelhança que continuou persistente entre esses dois momentos da pobreza, segundo o autor, é que em ambos sempre houve uma figura de autoridade rompendo o anonimato do pobre e a maioria dos indigentes eram oriundos das famílias das comunidades, que recorriam a expedientes de maneira provisória para terem o que comer.

Portanto, os indigentes não constituíam uma classe social, mas diziam respeito a milhares de famílias que viviam com medo de perder o mínimo necessário para sobreviver. Forrest (1985 *apud* GONÇALVES, 2009) diz que há uma diferença entre a pobreza, inevitável naquele momento, e a miséria generalizada. Diz o autor:

O clima, as epidemias, tanto nos seres humanos quanto nos animais, a privação constante do salário, esquemas rígidos de emprego nas cidades, e um estatuto injusto que reduzia a capacidade do camponês para reter o produto de seu trabalho, engendram uma miséria generalizada (FORREST, 1985 *apud* GONÇALVES, 2009, p. 10).

Ou seja, percebe-se que os fatores políticos, econômicos e de ordem natural contribuíram para o crescimento exacerbado de uma miséria que foi se tornando insustentável para a população.

Diante desse cenário, o trabalho informal foi crescendo de algumas maneiras: primeiro, pelo aumento da conversão de “favores” não monetários em pagamentos. Além disso, o comércio e a indústria sofreram uma ampliação, com forte influência tanto da Revolução Industrial, quanto do crescimento demográfico, gerando, assim, muito subemprego, principalmente na parte da fiação. Por fim, de acordo com Thompson (1998), toda essa situação de subemprego ainda “coincidia com a manutenção de muitas formas de pequena propriedade da terra (ou de direitos das terras comunais) e com muita demanda casual de trabalho manual”

(THOMPSON, 1998, p. 44, 45). Ou seja, os pobres tentavam diversas maneiras para saírem daquela situação, vivendo atormentados pelo medo da fome e da morte¹⁸.

No entanto, nem todos conseguiam um emprego na agricultura, o que gerava, consoante Gonçalves (2009), uma marcha constante dos pobres andando pelo território em busca de trabalho. Este fato gerava nas autoridades um temor, pois consideravam uma fonte de violência, já que nesse grupo de pessoas também viajavam mendigos, bandidos, ladrões e prostitutas (GONÇALVES, 2009, p. 12). Muitas vezes foram caracterizados nos registros criminais e nas correspondências administrativas como uma verdadeira “mancha de indisciplina”, desordem social; “vagabundos e desordeiros”, “turba”, “os pobres”, ou “populacho” (*Idem*).

Conforme Thompson (1998), os indigentes sociais, no século XVIII, diziam respeito àqueles que faziam “suas chacotas perante toda disciplina, tanto religiosa como civil; o seu desprezo pela ordem, a sua ameaça frequente a qualquer justiça e a sua extrema prontidão a participar de levantes tumultuosos pelos menores motivos” (THOMPSON, 1998, p. 45). Percebe-se um desprezo misturado com medo em relação a essa parte da população, no entanto, havia duas diferentes visões sobre a pobreza nos setecentos.

De um lado, estavam as instituições religiosas e os liberais, sob a bandeira da compaixão, os quais acreditavam que os pobres deveriam ser atendidos. Do outro lado, havia quem cresse que seriam os próprios pobres os causadores daquela situação, ou “os próprios artesãos de sua miséria, não os distinguindo em nada de bandidos e de ladrões. Nota-se como todos os sujeitos miseráveis são colocados no mesmo grupo, sem distinção. Já estava naturalizando-se o fato de que se o sujeito não conseguisse meios para seu sustento, ele seria errado, como um fora da lei, mesmo que não tivesse, de fato, cometido delito algum. Conforme avançava o século, mais esse pensamento era aceito, por conta do medo e da repulsa que os miseráveis geravam em uma sociedade com grandes disparidades sociais¹⁹.

Gonçalves (2009) acrescenta que esses contrastes faziam parte da manutenção da organização da sociedade naquele momento. Diz o autor:

¹⁸ De acordo com Gonçalves, havia outras nações padecendo do mesmo tipo de problema, ou seja, com a miséria extrema. Diz o autor: “Essa situação não era específica da França, mas também na Inglaterra, em Londres a pobreza era largamente visível. Viajantes da época descrevem Londres como uma cidade onde os contrastes já anunciam realidades modernas” (GONÇALVES, 2009, p. 11). Himmelfarb (1998) apud Gonçalves (2009) descreve um pouco mais as cenas de miséria: “No meio da mais extraordinária abundância, existem homens, mulheres e crianças que morrem de fome, existem pobres infelizes, desamparados, sem amigos, quase nus, que parecem somente fragmentos de seres humanos” (HIMMELFARB, 1998, p. 360 apud GONÇALVES, 2009, p. 11).

¹⁹ Cumpre destacar que essas disparidades já existiam com os estamentos/estados clero, nobreza e servos. Agora, porém, são questionadas e não mais naturalizadas.

Para muitos revolucionários o antigo regime era marcado por opostos – Madame de Genlis e sua cunhada banhando-se em leite de cabra em meio a rosas, e trapos imundos envolvendo bebês largados todas as manhãs nas escadarias das igrejas de Paris. Esses opostos não só coexistiam como possibilitavam a existência recíproca. Miséria e desespero alimentavam opulência e extravagância (GONÇALVES, 2009, p. 13).

É possível verificar uma desmedida existente no seio da sociedade, no que se refere ao Terceiro Estado, a qual reflete a hierarquia social tão oposta entre os próprios Estados, uma vez que os privilégios se concentravam no 1º e 2º Estados em relação não só aos tributos cobrados, mas também à não necessidade de se trabalhar. Isto se confirma, por exemplo, no pensamento dos próprios Iluministas, como o que se observa em Voltaire (1764), quando ele fala sobre uma divisão social obrigatória entre ricos e pobres em qualquer formação social. Em suas palavras: “É impossível que os homens que vivem em sociedade não sejam divididos em duas classes, uma dos ricos que comandam, e a outra dos pobres que servem” (VOLTAIRE, 1764, p. 172).

Diante disso, observa-se uma relação de distância social entre uma parte, que governa, e a outra, que serve à primeira parte. Esse “serviço” do pobre para com o rico subentende a questão do trabalho como destinado ao pobre, enquanto ao rico não caberia tal pressuposto. A segunda análise que podemos fazer está no espelhamento dessa relação entre ricos e pobres como a do soberano para com seus súditos (leia-se, o povo). Caberia, pois, ao terceiro estado - a Burguesia - o sustento de todos. No entanto, com a Burguesia em ascensão, diante da industrialização crescente e expansão comercial, eis que se forma em seu interior uma própria divisão de classes, também em três partes: a alta burguesia (aquela que de fato detinha os meios de produção), a média burguesia (comerciantes e profissionais liberais), e a pequena burguesia (pequenos comerciantes e artesãos). Notamos, assim, que os sujeitos miseráveis não se encaixavam em nenhuma dessas classes.

Alguns fatores contribuíram para que a questão da miséria viesse a se tornar um caso de calamidade pública. São eles: o crescimento da população, o aumento das cidades, a ineficiência da caridade religiosa, a falta de letramento da população, diversas colheitas ruins e fatores climáticos desfavoráveis. Diante disso, alguns dos Iluministas defendiam que esse deveria ser um problema para as estruturas públicas resolverem, atribuindo, assim, a culpa do insucesso dessa missão à própria Igreja. Por isso, muitos deles se tornavam violentos para tentar sobreviver: surgiam, assim, os bandidos, assassinos, alcoólatras; seres marginalizados, reféns daquele sistema. Em resposta às suas ações, o Estado também começou a agir de forma

violenta²⁰, tentando conter todas as formas de indisciplina vivenciadas durante os anos que antecederam a Revolução Francesa.

Uma das maneiras de estabelecer a ordem pública era levar todos esses miseráveis ao Hospital Geral, uma instituição que fora criada no ano de 1656, ainda sob o edito de Luís XIV, que ordenava a internação de mendigos, pobres, loucos e demais desviados da sociedade. É dentro desse grupo de “desvios” sociais que encontramos o sujeito surdo, o qual passará, no século XVIII, pelo processo de apagamento social a sujeito cidadão. Portanto, em nossa próxima seção abordaremos um pouco mais acerca da política de caridade existente nesse contexto social da França pré-revolucionária aos sujeitos deficientes e, especificamente, ao sujeito surdo.

1.5 A assistência aos miseráveis e a emergência do sujeito surdo

Como já observado na seção anterior, na França do século XVIII cabia ao Terceiro Estado – a pequena burguesia - o dever de trabalhar para sustentar-se a si mesmo e ao restante da população para equilibrar a injusta balança social. No entanto, muitos dos sujeitos que copunham esse setor social, pela falta de oportunidades de trabalho, caíam na mendicância e/ou nos favores assistencialistas oriundos de beneficiários privados e/ou de instituições religiosas. No entanto, as medidas de assistência tomadas para enfrentar tal problema social eram paliativas e acabavam por aumentar a diferenciação social entre essa classe – generalizada como pobres – aqui chamados como miseráveis - e a própria sociedade.

Pode-se perceber uma grande heterogeneidade dentro desse grupo de sujeitos miseráveis, uma vez que dele faziam parte não só pessoas que não conseguiam trabalhar para se manter - que seriam apenas os pobres -, mas havia também loucos, ladrões, assassinos, prostitutas, os considerados inválidos (hoje chamados de deficientes) e toda sorte de sujeitos determinados como desvios sociais. Ao tratar sobre os deficientes à luz da Revolução Francesa, Martins e Silva (2006) diz que para os deficientes serem encontrados nesse período, deve-se procurá-los juntamente com os pobres e, segundo a autora, a solução encontrada para esses “desviados” era sua internação em “estabelecimentos hospitalares pouco especializados e a

²⁰ Le Trosne (1764) diz que “A França se engaja em uma verdadeira guerra civil para evitar o perigo do crescimento sempre constante dos vagabundos e miseráveis” (LE TROSNE, 1764, p. 63-68).

Instituição Hospital Geral [que passavam] a acolher, sem qualquer distinção, a maior parte dos deficientes pobres, junto com os outros pobres reclusos” (MARTINS E SILVA, 2006, p. 39 [Adição nossa]).

Nota-se, então, uma parcela social enjeitada e praticamente abandonada, com um assistencialismo sem critério mínimo de classificação das problemáticas envolvendo a população. Dessa maneira, as instituições, sem uma específica direção, acabavam por ter múltiplas denominações, tais como: “prisão, hospital, casa de correção e atendimento emergencial (pronto socorro)” (*Idem*, p. 40). Segundo a referida autora, todas essas instituições foram mal-sucedidas, fosse pela má gestão, pela falta de empenho ao projeto, e até mesmo pela corrupção no interior da própria administração dos institutos.

Dentre as demais instituições assistencialistas²¹ da época, destacam-se os *depósitos de mendicância*, criados em 1767, os quais, de acordo com Martins e Silva (2006) “(...) vão se transformando em verdadeiros infernos, não reconhecidos como tal pelas autoridades. (...) não alcançaram seus objetivos porque para lá foram encaminhados toda sorte de doentes, loucos, cegos, delinqüentes (MARTINS E SILVA, 2006, p. 41). Como o próprio nome sugere, observa-se a colocação dessa parcela da população em espaços criados apenas como “depósito”. Quer dizer, não havia nenhuma ação a ser desenvolvida ali, apenas um armazenamento ou uma espécie de “arquivamento” de pessoas para esquecer-se delas e afastá-las do meio social.

Cumpra-se, ainda, distinguir os sujeitos constituintes desse grupo: havia os pobres em geral, os inválidos (hoje chamados deficientes), os loucos e os deficientes sensoriais (surdos e cegos). Todos eles eram excluídos socialmente e destinados a espaços de enclausuramento. Mas a diferença entre eles se deu no tratamento destinado, ao longo do tempo, quando houve algumas novidades em relação às medidas assistencialistas. Dentre as instituições criadas, os recursos distribuídos e as determinações tomadas nesse período, ressalta-se dois nomes importantes no reinado de Luís XVI, de acordo com Martins e Silva (2006) – Turgot e Necker²². Diz a autora:

Turgot (1774-1776) vai fechar os Depósitos de Mendicância e criar "Bureau de charité" - estabelecimento oficial que procederá à distribuição metódica de recursos entre os pobres. (...) Turgot institui, ainda, os "Ateliers de charité" - estabelecimento

²¹ Deve-se adicionar, ainda, outra forma assistencialista existente à época, de acordo com Martins e Silva: os atendimentos em domicílio. Diz a autora: Paralelamente à caridade hospitalar, mesmo não sendo considerada, ainda, uma verdadeira assistência, funcionava o atendimento em domicílio, de responsabilidade paroquial ou municipal. O atendimento paroquial era feito por religiosos ou pelas damas da sociedade e como tinha por objetivo "salvar as almas", para receber a caridade era necessário ser "bom cristão" (MARTINS E SILVA, 2006, p. 40).

²² Necker fora um grande admirador e incentivador de l'Abbé de l'Épée (MARTINS E SILVA, 2006, p. 43).

de trabalho livre destinado aos trabalhadores laboriosos e sadios, que nos momentos de crise ou de miséria pública estejam sem recursos. (...) Necker (1776-1781) dá continuidade à obra de Turgot, (...) e instala um atelier onde as pessoas trabalham e recebem um salário (...) tendo como linha mestra a idéia de assistência para o trabalho. Sua outra obra refere-se à reforma hospitalar (...) (MARTINS E SILVA, 2006, p. 42).

Dessa maneira, percebe-se duas linhas de assistência que coexistem nesse período: a assistência estritamente social, sem um retorno, e a assistência visando ao sujeito como futuro trabalhador para a sociedade. Conforme a referida autora aponta, foi Necker quem afirmou que os inválidos e deficientes devem ser assistidos socialmente. Já para os deficientes sensoriais – compreendendo aí os surdos e cegos –, o atendimento deveria primar pelo aspecto de educação e ensino e posterior trabalho. É nesse contexto social que emerge o sujeito surdo: em uma condição assistencialista, misturado aos demais e, posteriormente, individualizado, detentor de um espaço de ensino, de uma metodologia, de um professor e, principalmente, de visibilidade social.

Os sujeitos surdos, denominados como “surdos-mudos”, “surdos e mudos” ou simplesmente de “mudos” eram excluídos, no século XVIII, da boa marcha da sociedade, conforme assinala Bézagu-Deluy (1992): “Ils sont, exclus de la bonne marche de la société” (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 2). Por isso, eles eram interditados, não podendo assinar nenhum contrato, nem se casar, ou fazer um testamento, por exemplo. Frequentemente, eles eram escondidos, trancados, abandonados em uma igreja, em uma pensão, um hospital, em um asilo, ou até mesmo no meio de uma estrada.

Os exemplos de surdos instruídos e em posse de todos os seus direitos – os surdos nobres -, são considerados exceções. As poucas pessoas que acreditavam que os surdos podiam ser instruídos não recebiam credibilidade social por esse pensamento. O nome do abade Charles-Michel de L’Épée aparece com proeminência como uma dessas pessoas, tendo em vista seu caminho como docente de surdos pobres. Dessa maneira, L’Épée abre as portas de sua própria casa, cria um método de sinais combinados, usando a língua que os surdos já utilizavam entre si e, além disso, expõe os alunos a lições públicas para quem quisesse assistir. A nosso ver, L’Épée realiza uma verdadeira revolução para com o assistencialismo aos pobres no período pré-revolução, e não só uma revolução assistencialista, mas também educacional e até mesmo uma revolução linguística²³.

Portanto, o abade L’Épée escreve suas observações em relação aos surdos, bem como os embates encontrados em sua jornada educacional em quatro cartas endereçadas a um amigo,

²³ Discorreremos mais profundamente sobre os empreendimentos linguísticos e educacionais do abade L’Épée em nosso próximo capítulo.

no período compreendido entre os anos de 1771 e 1774. Além das cartas, ele publica seu método de ensino em duas obras²⁴: “Instituição de Surdos e Mudos por meio dos sinais metódicos – obra que contém o projeto de uma língua universal por meio dos Sinais naturais assujeitados a um método” e “A verdadeira maneira de educar surdos e mudos confirmados por uma grande experiência”. É interessante observar, na carta escrita pelo abade em 1771, como ele traz uma visibilidade a esse sujeito, conforme se observa no seguinte trecho, extraído de L’Épée (1776):

O número de surdos e mudos é muito maior do que nós pensávamos. Eu cuidei da instrução de cerca de trinta; e nós defendemos que pode haver duzentos em Paris. Então, guardadas as devidas proporções, deve haver cerca de três mil surdos e mudos no Reino. Suponho que o mesmo se aplica a outros países. Não seria um grande bem ajudar uma parcela tão considerável da humanidade, que se encontra quase reduzida à condição dos animais, quando ninguém os ensina?²⁵ (L’ÉPÉE, 1776, p. 119, 120. Tradução nossa).

É interessante ressaltar que o abade aborda a questão da quantidade de pessoas surdas existentes na França naquele momento e considera tais sujeitos como parcela da humanidade em uma sociedade em que ele é desconsiderado como pessoa, quiçá como alguém passível de ser educado. Durante um longo tempo a sociedade considerou o sujeito surdo como um desvio da norma social pela falta do sentido da audição. A essa falta atribuía-se a ideia de que o ser humano se manifestaria única e exclusivamente pela fala.

Ainda podemos observar no primeiro capítulo dessa obra de L’Épée um título reflexivo acerca da existência e definição do que seria um surdo: *Pourquoi voit-on aujourd’hui plus de Sourds et Muets qu’il n’en avait paru jusqu’à présent?* (Por que se vê hoje em dia mais surdos e mudos do que no passado?). A maneira como o título do capítulo é enunciado nos chama atenção porque aponta para um fato que a sociedade francesa não dava atenção até então: a exclusão social dos surdos. Essa indagação abre o capítulo I de sua obra, revelando-nos que sempre houve surdos em Paris, não só naquele momento; e nos mostra, sobretudo, a diferença de tratamento desse sujeito em dois momentos. Eis um trecho de L’Épée (1776) que fala sobre essa diferença:

Na cidade de Paris há um grande número. Nós ouvimos dizer deles em todas as partes das Províncias, e nós nos apercebemos que eles são encontrados também em grande quantidade no meio dos Reinos que nos cerca. (...) se aparece, no entanto, mais surdos e mudos que nos tempos que nos antecederam, é porque até hoje nós mantivemos

²⁴ L’Épée, Charles-Michel De, *Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques, ouvrage qui contient le projet d’une langue universelle par l’entremise des signes naturels assujettis à une méthode*. Nyon l’Ainé, Paris, 1776.

²⁵ Le nombre des Sourds et Muets est beaucoup plus grand qu’on ne pense. Je me suis chargé de l’instruction d’une trentaine ; et on prétend qu’il peut y en avoir deux cens dans Paris. Donc, toute proportion gardée, il doit y en avoir environ trois mille dans le Royaume. Je présume qu’il en est de même des autres pays. Ne serait-ce pas un grand bien de venir au secours d’une portion si considérable de l’humanité, qui se trouve presque réduite à la condition des bêtes, lorsque personne ne les instruit? (L’ÉPÉE, 1776 p. 119, 120).

longe da sociedade as crianças que nasciam privadas das faculdades de ouvir e falar, porque sua instrução era sempre concebida como muito difícil e até mesmo como impossível²⁶ (L'ÉPÉE, 1776, p. 9. Tradução nossa).

L'Épée discorre, nesse trecho, sobre a existência do surdo não como alguém que se vê costumeiramente, mas como alguém sobre quem se ouve dizer, em todas as províncias, o que confirma, assim, a existência desse sujeito em várias partes daquele reino e, ao mesmo tempo, a exclusão social desse sujeito. Provavelmente, eles eram escondidos em igrejas, em asilos ou até mesmo nos Hospitais Gerais. Observemos outro excerto retirado de L'Épée (1776) em relação à prática comum até o século XVIII para com os surdos:

O estado de surdo-mudez se apresentava, pois, aos nossos olhos como uma situação horrível, e parecia ser, naturalmente, uma maldição sem remédio. Nós sabemos, extraoficialmente, que existem ainda os países bárbaros, onde se matam aos 3 anos ou mais tarde as crianças que não podem nem ouvir, nem falar, porque são concebidas como monstros. Essa crueldade nos faz estremecer, mas essa prática era quase universal até o nosso século²⁷ (L'ÉPÉE, 1776, p. 9. Tradução nossa).

Por ser vista, pois, como uma “maldição sem remédio”, a surdez simbolizava às famílias que tinha surdos algo desonroso, como se pode notar no seguinte trecho de L'Épée (1776):

Os pais acreditavam, por assim dizer, desonrados de terem uma criança surda e muda. Pensamos que havíamos cumprido toda a justiça a seus olhos, providenciando sua comida e sua manutenção, mas tais crianças foram subtraídas para sempre dos olhos do mundo, confinadas ou no secreto de um claustro, ou na obscuridade de qualquer pensão desconhecida²⁸ (L'ÉPÉE, 1776, p. 10. Tradução nossa).

Podemos observar que há uma preocupação com os pais das crianças surdas, uma espécie de culpa por terem exilado seus filhos surdos da sociedade, mantendo-os aos cuidados de instituições religiosas. Além disso, o termo “desonrado” está ligado à moralidade do sujeito,

²⁶ La ville de Paris en renferme un grand nombre. On nous en annonce de toutes parts dans les Provinces, et nous apprenons qu'il s'en trouve aussi beaucoup dans les Royaumes qui nous environnent. Sans vouloir pénétrer les décrets de la Providence, ni décider si c'est un châtement de la justice divine, qui nous était particulièrement réservé; je crois que cette infirmité s'est toujours trouvée dans une proportion à peu près égale à tous nos maux: s'il parait néanmoins aujourd'hui plus de Sourds et Muets que dans les temps qui nous ont précédés; c'est que jusqu'à nos jours on tenait éloignés de la société les enfants qui naissaient privés des facultés d'entendre et de parler, parce que leur instruction avait toujours été regardée comme très difficile, et en quelque sorte impossible (L'ÉPÉE, 1776, p. 9).

²⁷ L'état de sourd et muet ne présentait donc aux yeux qu'une situation affreuse, et semblait être, dans l'ordre naturel, un malheur sans remède. Nous savons même par des relations non suspectes, qu'il y a encore des pays barbares, où l'on fait mourir à l'âge de trois ans au plus tard les enfants qui ne peuvent ni entendre ni parler, parce qu'on les regarde comme des monstres. Cette cruauté nous fait frémir; mais le préjugé qui en est la source, était presque universel jusqu'à notre siècle (L'ÉPÉE, 1776, p. 9. Tradução Livre).

²⁸ Des parents se croyaient, pour ainsi dire, déshonorés d'avoir un enfant sourd et muet. On pensait avoir rempli toute justice à son égard, en pourvoyant à sa nourriture et à son entretien; mais on le soustrayait pour toujours aux yeux du monde, en le confinant ou dans le secret d'un Cloître, ou dans l'obscurité de quelque pension inconnue (L'ÉPÉE, 1776, p. 10).

quer dizer, a surdez se apresentava como uma questão negativa moralmente e também vergonhosa para um pai cujo filho fosse surdo.

No entanto, a partir dos próximos parágrafos do texto de L'Épée, percebemos uma guinada na situação da surdez na França, quando ele mostra uma mudança de paradigma em relação aos surdos naquela sociedade, como se observa no excerto retirado de L'Épée (1776):

Hoje, as coisas estão mudando de figura. Já se vê um monte de surdos e mudos aparecendo em plena luz do dia. Os exercícios que eles devem fazer são anunciados pelos Programas que excitam a atenção do público. Pessoas de todos os estados e de todas as condições vêm aos montes. Os sulistas foram beijados, aplaudidos, banhados de elogios, coroados de louros. Essas crianças que foram assistidas até agora como desperdícios da natureza, apareceram com mais distinção, e deram mais honra aos seus pais e mães que as outras crianças, que não estavam em estado de fazer a mesma coisa, por isso, enrubesciam. Após as lágrimas de ternura e de alegria, seguiram os gemidos e suspiros. Mostramos esses atores de nova espécie com tanta confiança e prazer, e tínhamos tomado até então precauções para fazê-los desaparecer²⁹ (L'ÉPÉE, 1776, p. 10. Tradução nossa).

Neste trecho percebe-se uma transformação social na historicidade do sujeito surdo a partir das lições públicas de L'Épée, conferindo, assim, um sentido de normalidade a esse sujeito; de humanidade, ao comparar as crianças surdas com as ouvintes, sendo, pois, um orgulho para seus pais, não mais uma desonra. Além disso, este é o momento do livro em que L'Épée apresenta seu método de ensino e descreve a reação das pessoas às suas aulas públicas.

Figura 1 - L'Épée apresenta o alfabeto manual feito por um surdo ao seu pai



Fonte: Thierry Ruchot, 2012.

²⁹ Aujourd'hui les choses ont changé de face. On a vu plusieurs Sourds et Muets se montrer au grand jour. Les Exercices qu'ils devaient faire, ont été annoncés par des Programmes qui ont excité l'attention du Public. Des personnes de tout état et de toute condition y sont venues en foule. Les Soutenants ont été embrassés, applaudis, comblés d'éloges, couronnés de lauriers. Ces enfants qu'on avait regardés jusqu'alors comme des rejets de la nature, ont paru avec plus de distinction, et fait plus d'honneur à leurs pères et mères, que leurs autres enfants, qui n'étaient pas en état de faire la même chose, et qui en rougissaient. Les larmes de tendresse et de joie ont donc succédé aux gémissements et aux soupirs. On montrait ces acteurs de nouvelle espèce avec autant de confiance et de plaisir qu'on avait pris jusqu'alors de précaution pour les faire disparaître (L'ÉPÉE, 1776, p. 10).

Dessa forma, L'Épée vai desmistificando a figura do surdo como um monstro e apresenta-o como um ser de linguagem, sociável, passível de ser ensinado.

A seguir, trazemos mais um trecho confirmando esse momento de mudança discursiva sobre o surdo e a surdez, no entanto, mostrando como se dá a recepção do seu método de sinais combinados (L'ÉPÉE, 1776):

As Gazetas nacionais e internacionais têm noticiado o que se passou em Paris, todos os olhos de um número considerável de testemunhas distintas, as lições ordinárias dos surdos e mudos se transformaram em algo como Exercícios contínuos. Todos os dias se veem os acadêmicos de diferentes países, e pessoas da mais alta qualidade. Qualquer um deles, mesmo dentre os nossos príncipes lhes honraram com sua preferência; e os soberanos estrangeiros queriam se convencer por si mesmos de que não havia sobre eles nenhum ponto reclamado nos jornais públicos³⁰ (L'ÉPÉE, 1776, p. 10, 11. Tradução nossa).

Há nesse trecho uma discursividade científica sobre a surdez, quando o abade comenta que vários acadêmicos, dentre outras personalidades, observam os exercícios que os surdos apresentavam ao público. A partir desse momento é delineado um “saber” sobre o surdo e sobre a surdez, inscrito sob a sua figura. Por isso, entendemos que a partir da figura de Charles-Michel de L'Épée há constituída uma prática discursiva específica sobre o surdo e a surdez; nas palavras de Foucault (2017), seu nome pode ser concebido como “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...)” (FOUCAULT, 2017, p. 220).

A criação de uma metodologia de ensino para os surdos permitiu não só que L'Épée ficasse configurado como figura de “saber” sobre o surdo e a surdez, mas também como o espaço, de referência, tornando-o um objeto de saber sobre o surdo porque a partir dele se instaura uma discursividade sobre esse sujeito. Portanto, nos ocuparemos, em nosso próximo capítulo, em narrar sobre a figura de Charles-Michel de L'Épée, observando as posições discursivas que ele ocupa. Tentaremos delinear, a partir de alguns posicionamentos discursivos, a trajetória que vai configurar Charles-Michel de L'Épée como o “Pai dos surdos” e como um horizonte de projeção e de retrospectiva (AUROUX, 1992) na historicidade do sujeito surdo.

³⁰ Les Gazettes nationales et étrangères ayant rendu compte de ce qui s'était passé dans Paris, sous les yeux d'un nombre considérable de témoins distingués, les leçons ordinaires des Sourds et Muets sont devenues en quelque sorte des exercices continuels. On y voit tous les jours des Savants de différents pays, et des personnes de la plus haute qualité. Quelques-uns même de nos Princes les ont honorées de leur présence ; et des Souverains étrangers ont voulu se convaincre par eux-mêmes qu'on ne leur en avait point imposés dans les Papiers publics (L'ÉPÉE, 1776, p. 10, 11).

2 CHARLES-MICHEL DE L'ÉPÉE

O processo linguístico de constituição e difusão das línguas de sinais no mundo apresenta com recorrência o nome do abade francês Charles-Michel de L'Épée. Na verdade, este nome foi um dos elementos que constituiu uma historicidade sobre o sujeito surdo, uma vez que L'Épée foi um dos precursores a pensar sobre a educação de surdos e a ensiná-los. Esse nome é apontado historicamente como o de um religioso que decidiu educar surdos e mudos em substituição a um padre que fazia esse trabalho e morrera. Do ponto de vista discursivo, não podemos compreender a trajetória de L'Épée como um mero acaso, mas devemos analisar o fato de haver outras posições discursivas que ele vai ocupar como sujeito, quando interpelado ideologicamente, que o identificarão não só como um sujeito da religiosidade³¹, como veremos em nossas análises.

Existe uma quantidade considerável de biografias acerca do abade Charles-Michel L'Espée³² (seu verdadeiro sobrenome³³), e em algumas delas observadas por nós podemos notar uma adoração e respeito pela figura desse homem³⁴, o qual dedicou sua vida à educação e humanização dos surdos, de sua língua e de seus direitos como cidadãos. Portanto, são atribuídos a L'Épée certos títulos, ou epítetos que tornaram-se alcunhas bem conhecidas, tais como: “benfeitor da humanidade”; “santo homem”, “pai espiritual”, dentre outros, até chegar a um particularmente interessante para nós e bastante famoso: “o pai dos surdos”. Percebemos nesses epítetos um verdadeiro “culto à personalidade”.

³¹ L'Épée pode ser considerado pela área do direito, por exemplo, por ter se formado nessa área e por ter trabalhado como advogado no Parlamento de Paris em 1733. Além disso, ele também pode ser identificado como pedagogo, linguista, autor, escritor, filósofo, sociólogo e tantas outras posições discursivas, que veremos mais adiante em nossas análises.

³² Ainda que seja revelado o verdadeiro nome de Charles-Michel Délespée, iremos nos referir a ele neste trabalho como Charles-Michel de L'Épée, nome pelo qual ficou conhecido por toda sua carreira.

³³ Conforme podemos verificar em: (3^e Arrondissement de Seine-et-Oise.) MAIRIE DE VERSAILLES. Extrait du registre des actes de naissance de la ville de Versailles, pour l'année 1712. L'an mil sept cent douze, le vingt-six novembre, a été baptisé Charles-Michel, né avant-hier, fils de Charles-François Lespée, expert ordinaire des bâtiments du roi, et de Françoise-Marguerite Varignon, son épouse, de cette paroisse. Le parrain a été Michel Varignon, oncle maternel; la marraine, Catherine Fortier, veuve de Thomas Valleran, entrepreneur des bâtiments du roi, qui ont signé avec le père présent. Signé: Michel Varignon, Catherine Fortier, Lespée et Blaise, prêtre. (3^o Arrondissement de Seine-et-Oise.) PREFEITURA DE VERSALHES. Extrato do registro de certidões de nascimento da cidade de Versalhes, do ano de 1712. No ano de mil setecentos e doze, em vinte e seis de novembro, foi batizado Charles-Michel, nascido anteontem, filho de Charles-François Lespée, conhecedor ordinário dos edifícios do rei, e de Françoise-Marguerite Varignon, sua esposa, desta freguesia. O padrinho foi Michel Varignon, tio materno; a madrinha, Catherine Fortier, viúva de Thomas Valleran, empreiteiro dos edifícios do rei, que assinou com o atual pai. Assinado: Michel Varignon, Catherine Fortier, Lespée e Blaise, padre. (Tradução livre)

³⁴ Apesar dos muitos teóricos que elogiaram a obra de L'Épée, há também aqueles que o criticaram, como Bébien (1827), por exemplo, como mostraremos ainda neste capítulo.

Os epítetos às vezes são anexados ao nome de uma pessoa ou aparecem no lugar de seu nome. Pode ser descrito como um apelido ou alcunha glorificado, e por esta razão alguns linguistas argumentam que deveriam ser considerados como pronomes. Também aborda-se que os epítetos são um fenômeno com a interface sintático-semântica porque possuem componentes de ambos, e também uma dimensão pragmática. Um epíteto está ligado ao seu substantivo pelo uso estabelecido há muito tempo, por isso, podemos dizer que a alcunha “pai dos surdos” substitui o nome de Charles-Michel de L’Épée de maneira muito frequente por conter nessa denominação efeitos de sentidos que vão representar as diferentes posições-sujeito que L’Épée ocupa enquanto sujeito discursivo.

Para compor nossas análises, mobilizaremos as noções teóricas da Análise de Discurso materialista (AD), com os fundamentos teorizados por Michel Pêcheux (1969) tais como: as noções de sujeito, posição-sujeito, formações discursivas, imaginárias e ideológicas para depreender os efeitos de sentido na história da educação de surdos no mundo, em relação ao processo de construção e de humanização desse sujeito e de sua língua. Consideraremos, ainda dentro da Análise do Discurso, o aporte teórico sustentado por Eni Orlandi (1993) em relação à noção de discurso fundador para entender as obras, a figura de L’Épée e a maneira como determinados sentidos estão cristalizados dentro da área da educação de surdos.

Em articulação com a AD, traremos as hipóteses conceituais de Sylvain Aurox (1992) na teoria da História das Ideias Linguísticas (HIL) para análise do método de ensino formulado por L’Épée como parte do processo de *gramatização* (AUROUX, 1992) das línguas de sinais, bem como das obras e demais ações pedagógicas como instrumentos linguísticos componentes desse processo. Portanto, com vistas à melhor compreensão da figura do abade L’Épée em uma perspectiva discursiva, vamos explicar alguns conceitos com os quais iremos trabalhar em nossas análises, começando pela noção de sujeito.

Para a Análise de Discurso, a noção de sujeito, tal como postulada por Pêcheux (1969/1997) é tratada como uma projeção discursiva, pois esse autor considera que os sujeitos da troca discursiva não remetem à presença física, mas a lugares representados nos processos discursivos, ou seja, a uma “série de formações imaginárias”, de posições que representam as situações (objetivamente definíveis). Na presente pesquisa, vamos nos ocupar das noções de identificação sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD), atrelada à noção de interpelação, tal como é apreendida por Pêcheux, percebendo, assim, a relação entre os sentidos de um discurso com outros e as maneiras como a ideologia vai interpelar os sujeitos em posições discursivas várias a partir das condições de produção do discurso e das formações discursivas nas quais os sujeitos são filiados.

O próprio termo ‘discurso’ deve ser entendido aqui como aquele postulado por Pêcheux, que vai levar em consideração não uma presença física, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social [...]” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82), uma vez que a análise discursiva não se trata de uma análise textual, de uma sequência linguística de termos determinados, mas de efeitos discursivos que acontecem entre sujeitos. Esses *lugares discursivos* de que fala Pêcheux estão representados nos processos discursivos em que se encontram

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82).

Desse modo, o discurso muda conforme as posições se alternam, levando-se em conta as condições de produção em que os dizeres são proferidos, bem como as formações discursivas, o contexto sócio-histórico a que um discurso está relacionado e a maneira como o sujeito é interpelado na formação ideológica. Para pensar a produção de sentidos, é necessário compreendermos as condições de produção que, de acordo com Orlandi (2015 [1999]), podem ser consideradas em dois sentidos. Diz a autora: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico” (ORLANDI, 2015, p. 28, 29). É com base nisso que conseguimos entender por que a liberdade do falante é, na realidade, uma ilusão, pois “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 77).

Ao observar o papel de Charles-Michel de L’Épée na história de constituição da educação dos surdos e das línguas de sinais, não podemos olvidar das condições de produção em que ele estava inserido. Levando-se em conta o contexto imediato, L’Épée era um religioso, mas também advogado e estudioso da área da linguagem. Devemos levar em consideração, ainda, o contexto sócio-histórico em que ele se encontrava, ou seja, de ebulição de ideias iluministas, em que a sociedade começava a ter uma visão mais racional sobre o mundo. Dessa maneira, nossas apreciações acerca de L’Épée o considerarão como um sujeito cindido, interpelado pela ideologia, a qual, por sua vez, instaura o inconsciente. Diante disso, devemos pontuar que as posições-sujeito que L’Épée ocupa são observações nossas enquanto analistas discursivos, por isso, não há uma consciência de L’Épée acerca das posições-sujeito que ocupa, ou das consequências que elas proporcionaram para o campo do saber da educação de surdos.

Entendemos que L'Épée ocupou diversos lugares sociais, como o de advogado, de abade e de professor e que suas ações levaram-no a ficar consagrado como o “pai dos surdos”. No entanto, a atribuição desse último se deu, a nosso ver, pelas posições-sujeito apreendidas por nós a partir de lugares discursivos que ele ocupa. No processo discursivo, a relação se dá não com o sujeito empírico, mas com a projeção das imagens sociais que são feitas do sujeito, com representações que eles fazem de si mesmos, dos outros e do referente discursivo. Tais representações, pensadas a partir de Pêcheux, podem ser associadas às formações discursivas, que funcionam atreladas a uma formação ideológica e com as quais o sujeito se identifica sem que se enxergue sendo interpelado.

Pensar, portanto, em L'Épée como alguém que nascera para ser “o pai dos surdos”, como uma espécie de vocação, ou habilidade inata, como supõe o seu epíteto mais famoso, é desconsiderar as construções histórico-discursivas que o constituem como sujeito. Faremos, neste primeiro capítulo, uma retomada de alguns textos biográficos de Charles-Michel de L'Épée. Para tal, não levamos em conta as alcunhas que mostram sua consagração como um sujeito livre, que agiu e escolheu livremente sua trajetória na educação de surdos. Antes, observaremos como, através da interpelação ideológica, o sujeito L'Épée ocupou diversas posições-sujeito que lhe permitiram se mover socialmente e, assim, tentaremos compreender sua trajetória histórica. Eis as posições discursivas apreendidas por nós do sujeito Charles-Michel de L'Épée: 1) abade; 2) professor de surdos; 3) linguista; 4) divulgador e 5) o pai dos surdos.

Entendemos tais posições discursivas não como lugares estanques, muito pelo contrário, elas estão imbricadas no fio discursivo e conforme se movimentam, vão se misturando ainda mais, e deixam seus rastros ou marcas discursivas, que às vezes misturam-se tanto nesse amálgama, que formam novas posições discursivas. Outras vezes, algumas posições sobressaem-se às demais, funcionando com outros traços dominantes e até mesmo dando a ilusão de perda, ou desprendimento de alguma das posições-sujeito.

Em outras palavras, as posições discursivas que constituem a figura de Charles-Michel de L'Épée agem imbricadas, o que significa que não podemos tomar esse sujeito apenas com a posição-sujeito abade, ou somente como professor, por exemplo, mas como um sujeito cindido, que ocupa diversas posições-sujeito ocorrendo ao mesmo tempo, imbricadas.

Pode-se dizer que essas posições discursivas se sobrepõem umas às outras porque agem ao mesmo tempo sobre o sujeito, mas também ocorrem de maneira sucessiva, uma vez que elas vão surgindo à medida em que outras discursividades sobre L'Épée vão sendo construídas. No entanto, ao invés de cada posição-sujeito ir sendo abandonada, para que uma nova seja

assumida, uma vai se fundindo à outra e compondo a multiplicidade discursiva de um sujeito múltiplo.

Desse modo, em nosso corpus discursivo, não temos a possibilidade de enxergar o sujeito religioso sem o sujeito professor, ou o sujeito linguista sem o sujeito religioso e o sujeito professor, e assim por diante. A reunião das posições discursivas (e de tantas outras, não listadas por nós) que constituem o sujeito Charles-Michel de L'Épée, o “pai dos surdos”, vai, portanto, ser capaz de nos guiar quanto à discursividade sobre a trajetória de sua vida e obra, além da maneira como se deu o processo linguístico de constituição e divulgação do sujeito surdo e das línguas de sinais no mundo.

Pensamos que a produção de sentidos constitutivos da história de educação de surdos passa necessariamente pela discursivização feita pela figura de L'Épée, de acordo com as posições discursivas que ele vai ocupar, na produção discursiva sobre o surdo, sobre língua de sinais e sobre educação de surdos. Por isso, entendemos a figura de L'Épée como um precursor (CHISS; PUECH, 1995) e suas obras como um “discurso fundador” (ORLANDI, 1993) dessa área do conhecimento. O que caracteriza o *discurso fundador*, nos dizeres de Orlandi, é o fato de que ele

cria uma tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. [...] Esse processo de instalação do discurso fundador, como dissemos, irrompe pelo fato de que não há ritual sem falhas, e ele aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significante – apoiando-se em ‘retalhos’ dele para instalar o novo. (ORLANDI, 1993, p. 13).

Temos depreendido que ainda que já houvesse outros professores antes de L'Épée atuando na educação de surdos, as obras do abade criaram uma nova “tradição de sentidos”, à medida em que apresentaram os gestos como parte da metodologia de ensino para surdos, além de que tais obras fizeram circular novos saberes sobre tais sujeitos. Assim, identificamos um “horizonte de retrospectiva” (AUROUX, 1992), uma vez que há uma projeção, tanto para o antes da figura de L'Épée, quanto para o depois dele, produzindo o efeito de evidência (trabalhada pela ideologia) de origem do dizer, o qual configura em nosso imaginário sobre o que é “ser surdo”.

Vale ressaltar que essa análise é feita levando-se em consideração a maneira como a ideologia perpassa o sujeito, instaurando o inconsciente e, dessa maneira, identificando-o discursivamente às posições-sujeito depreendidas por nós. Para exemplificar o que estamos propondo aqui, trazemos uma rápida reflexão acerca da longa discussão que permeia a área da educação de surdos sobre a maneira assistencialista como o surdo é tratado e sua relação com a religiosidade.

Percebemos inúmeras figuras religiosas na história da educação de surdos, não só padres, mas outras pessoas ligadas à igreja (sobretudo à Católica), que tinham, dentre outras responsabilidades, a educação moral e religiosa dos surdos, seja por eles precisarem aprender a escrever para assinar um documento de herança, ou de falar para comungarem, em se tratando de família nobre, ou então por morarem dentro de uma igreja para serem escondidos da sociedade. Além disso, não se pode esquecer o atrelamento da religião à educação até o início do século XX.

Por isso, em uma análise do epíteto “pai dos surdos” relacionando-o a Charles-Michel de L’Épée, podemos compreender esse “pai” com um sentido religioso, como um “pai espiritual”, e até mesmo como uma espécie de pai adotivo, uma vez que o seu percurso docente é iniciado com duas alunas que não eram dele, mas de um outro padre (pai) que acabara de morrer. Levando-se em conta a ideologia cristã que naturaliza essa denominação atrelada a L’Épée, tal alcunha “pai dos surdos” poderia se tratar de um efeito fundante, o qual regularia a maneira de se pensar sobre o que é ser professor de surdos, quer dizer, um professor que vê o surdo como um pobre coitado, que precisa ser salvo, ou de uma assistência para além dos fins acadêmicos. Em outras palavras, essa posição-sujeito “abade”, ou “pai espiritual”, dentro da qual identificamos L’Épée, encontra uma ressonância que significa até os dias hodiernos e se materializa nesse comportamento assistencialista que se tem para com os surdos.

Prosseguiremos, assim, no presente capítulo, a uma breve história narrada de Charles-Michel de L’Épée, tendo em vista as condições de produção em que se inserem seus textos e ações, retomando para tal sua historicidade inscrita em sua família, os locais onde morou, onde e para que estudou, seus embates religiosos e suas realizações para com os surdos. Desse modo, situaremos nosso leitor quanto às condições de produção, tanto no contexto imediato, quanto no contexto sócio-histórico e ideológico, que farão, muitas vezes, acionar uma memória discursiva acerca do L’Épée que constitui o imaginário coletivo.

Buscamos, neste capítulo, produzir conhecimento sobre a vida e a obra de Charles-Michel de L’Épée³⁵ para que pesquisas futuras possam encontrar nesse material alguns dizeres que apontem como ela pode ser contada. Além disso, buscamos compreender como L’Épée é interpelado a se debruçar sobre a área da educação de surdos e a continuar nela até o fim de sua

35 Toda a bibliografia pesquisada para a construção desse capítulo biográfico pode ser consultada no Institut de Jeunes Sourds de Paris, especificamente na obra *Abbé Charles Michel De L'epée (1712-1789): Album du Tricentenaire (1712-2012)*, de Thierry Ruchot (2012), além de outras obras referidas ao longo do capítulo e nas referências bibliográficas deste trabalho.

vida, a partir das movências permitidas pelas posições-sujeito que ocupa na trama discursiva, quais sejam: de abade, de professor de surdos, de linguista e de divulgador, tornando-o, portanto, no “pai dos surdos”.

É importante destacar, ainda, que neste capítulo nós nos referimos à nomenclatura “surdo-mudo” ou “surdo e mudo” quando estivermos narrando fatos relacionados a L’Épée, o que pode produzir um efeito de biografia por serem terminologias utilizadas à época. No entanto, nos referimos à denominação “surdo” quando estivermos fazendo análises discursivas sobre a biografia de L’Épée, já que é o termo aceito pela comunidade surda na contemporaneidade. Feitas essas considerações, retomamos a história de L’Épée narrada, como um efeito de biografia.

2.1 Charles-Michel de L’Épée - uma possível história narrada

De acordo com Ruchot (2012), Charles-Michel de L’Épée nasceu no dia 24 de novembro de 1712, no bairro de Notre-Dame, na cidade de Versalhes, na França. Versalhes foi o centro do poder do Antigo Regime na França e, posteriormente, uma cidade do governo e também de grandes festividades. Enquanto estava vivo, o rei Louis XIV demandava novas campanhas de construção para o palácio de Versalhes, visando alterações de expansão para ostentar seu luxo e poder de morar no maior palácio do mundo. A quarta campanha de construção para uma nova expansão no território do palácio aconteceu entre os anos de 1701 e 1710, e esta seria a última vez que Louis XIV faria tal demanda, pois ele viria a falecer 5 anos depois.

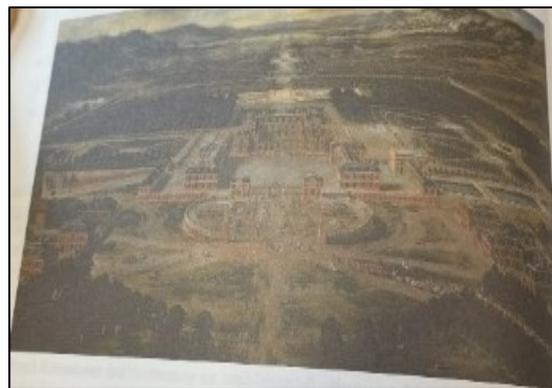
Charles-François, pai de L’Épée, era um especialista em edificações para o rei, e sua mãe, Marguerite Varignon, era filha de um grande empreiteiro do castelo, por isso, no período da infância do abade, havia uma grande efervescência de arquitetos, pintores, escultores e jardineiros, todos imbuídos em reformas do palácio de Versalhes. Os pais de L’Épée estavam totalmente envolvidos com a vida aristocrática, além de terem amigos próximos da família trabalhando na construção, como, por exemplo, Jules Hardouin-Mansard, o segundo diretor da seção de arquitetura do palácio, a partir do ano de 1678.

Figura 2 - Luís XIV



Fonte: Thierry Ruchot, 2012

Figura 3 - Versalhes



Fonte: Thierry Ruchot, 2012

Segundo Ruchot (2012), antes dos 10 anos de idade, L'Épée, seus pais e seus três irmãos mudaram-se para Paris (a família mudou-se de casa umas 3 ou 4 vezes), o que não impediu o jovem de seguir com seus estudos e de viver uma vida aristocrática confortável. Ele estudou filosofia no Collège des Quatre-Nations, um colégio jansenista, com aulas ministradas por Adrien Geoffroy, um homem partidário dessa doutrina e, portanto, opositor do *Bulle Unigenitus*. Então, aproximadamente aos seus 20 anos de idade, L'Épée se formou nos altos estudos teológicos e, ao completar 21 anos, se tornou o abade de L'Épée. Ele hesitou em prosseguir na carreira eclesiástica, por ser jansenista e, por isso, ser contrário à *Bulle Unigenitus*.

Então, quando foi convocado, em virtude de um decreto papal, para assinar o formulário condenando tal doutrina, recusou-se a fazê-lo e decidiu seguir seus estudos na área do Direito. No ano de 1733, ele trabalhou como advogado no Parlamento de Paris. Lá novamente o jovem L'Épée se encontrou no corpo da magistratura, que então representava uma oposição galicana hostil ao absolutismo monárquico.

O posicionamento dos jansenistas era contrário às ordens do rei, o qual, por sua vez, tendo sido contrariado, poderia até mesmo mandar prender as pessoas pela desobediência, o que não foi o caso de L'Épée. Entendemos que o abade, fígado por uma ideologia jansenista, se comportou de maneira diferente, indo contrariamente à sua posição religiosa e até mesmo ao rei. Sua postura teve como consequência o pouco apoio que recebeu na realização de seu trabalho para com os surdos.

2.2. Abade

Uma das posições discursivas que constituem o sujeito Charles-Michel de L'Épée é a de religioso, como podemos observar ao longo de sua trajetória e de suas obras, as quais são perpassadas por uma ideologia religiosa oriunda do catolicismo. No entanto, Charles-Michel de L'Épée era adepto da doutrina jansenista, um movimento criado pelo bispo holandês de Ypres, Cornelius Jansenius (Jansen), no final do século XVI, baseado numa doutrina derivada do Cristianismo que contemplava a conciliação da liberdade humana com a graça emanada por Deus.

Essa doutrina nasceu de uma interpretação livre dos escritos de Santo Agostinho feita por Jansenius na sua obra “Suma Augustinus seu doctrina S. Agostini de humanae naturae sanitae, aegritudine, medicina adversus Pelagianos et Massilienses”, publicada em 1640. Nesta obra, extremamente controversa e que foi condenada pela Igreja nos anos de 1641 e 1642, Jansenius utilizou princípios de cariz reformista (sobretudo de Calvino) e conjugou-os com os do Catolicismo, ressuscitando neste contexto algumas ideias do Pelagianismo (as questões do pecado original, da graça e do livre-arbítrio).

De acordo com Santos (2007), a doutrina jansenista prega que o homem deve trabalhar para obter a sua salvação, uma vez que já haveria uma predestinação sobre aqueles escolhidos para serem salvos. No entanto, as condições de produção em que esse movimento nasce e depois retorna são de um mundo em transformação, em meio a uma efervescência de novas concepções. Diz o autor:

O jansenismo nasce numa sociedade em evolução, onde o ideal cristão corre o risco de se dissolver na vaga dos costumes fáceis. Compreende-se deste modo que tenha sentido e aceitação o apelo ao regresso à pureza da doutrina e da disciplina da Igreja primitiva. O Augustinus tem um objetivo claro: impedir a difusão do molinismo³⁶, expondo amplamente a doutrina da graça eficaz e da predestinação gratuita, fundamentação dogmática da austeridade moral e ascética própria do movimento jansenista” (SANTOS, 2007, p. 9, 10).

Dentro de uma sociedade em que o conhecimento humano e sua disseminação estava sendo posto como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso, o

³⁶ O molinismo é uma corrente teológica dentro do catolicismo que surgiu no século XVI, proposta pelo padre jesuíta espanhol Luís de Molina. O molinismo procura reconciliar a doutrina da predestinação com a ideia de livre-arbítrio humano. De acordo com Santos (2007), para os jansenistas, o molinismo seria “Um desvio abominável da verdadeira doutrina. Molina aceitava o pecado original. Mas, ao contrário da posição de Lutero, defendia que o pecado de Adão não corrompera inteiramente a natureza do homem, nem anulava o livre arbítrio (SANTOS, 2007, p. 66).

jansenismo não estava preocupado somente com a religiosidade em si, mas também com questões filosóficas acerca da educação, da razão humana e do próprio conhecimento teológico. Colocando em comparação o jansenismo e o iluminismo, podemos dizer que se tratam de movimentos históricos e intelectuais que surgiram em períodos diferentes, mas que compartilharam algumas características e influências mútuas.

Como já mencionado anteriormente, o jansenismo surgiu na França no século XVII como uma corrente teológica e filosófica que se opunha à ortodoxia católica e defendia a ideia de que a salvação era alcançada através de uma vida de penitência e humildade. O jansenismo também enfatizava a importância da educação e da disciplina para a formação de indivíduos virtuosos. O Iluminismo, por sua vez, surgiu no século seguinte, na Europa, como um movimento intelectual que defendia o uso da razão e do conhecimento científico para superar a ignorância e a superstição, e assim melhorar a sociedade e as condições humanas. O Iluminismo enfatizava a liberdade individual, a tolerância e a busca pelo progresso social.

Apesar dessas diferenças, alguns autores argumentam que o jansenismo influenciou indiretamente o Iluminismo. Por exemplo, o historiador francês Lucien Febvre argumenta que o jansenismo, ao promover a ideia de que a razão humana é limitada e que a graça divina é essencial para a salvação, criou uma atmosfera intelectual favorável à ideia de que a razão humana precisa ser cética em relação a certas verdades absolutas e transcendentais. Além disso, alguns jansenistas estavam envolvidos no mundo intelectual e literário da época e, por isso, suas ideias e debates foram incorporados em certa medida no Iluminismo. Podemos citar alguns exemplos: Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot, a escola de Port-Royal, dentre outros.

Podemos dizer que Charles-Michel de L'Épée tratava-se de um desses jansenistas que estavam envolvidos intelectualmente nos acontecimentos de sua época, apresentando uma contrariedade ao absolutismo vigente, com a defesa de novos caminhos para o ensino e a educação. Dessa maneira, Charles-Michel de L'Épée não deu prosseguimento à área do Direito e retornou às imposições da área presbiteral, tendo seu ministério reduzido a simples atos religiosos. Segundo Berthier (1852), L'Épée se entregou com um novo ardor aos estudos teológicos e, assim, foi fisgado: Jacques-Bénigne Bossuet³⁷, bispo de Troyes, autor do livro *Discurso sobre a História Universal*, chamou-o para o seu lado.

No ano de 1736, L'Épée havia fornecido provas de que gozava de renda suficiente para entrar nas ordens maiores: seu pai e sua mãe constituíam uma anuidade de 250 libras nas

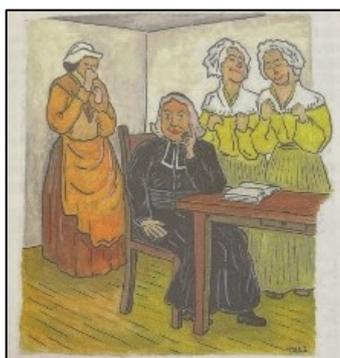
³⁷ Jacques-Bénigne Bossuet (Dijon, 27 de setembro de 1627 — Paris, 12 de abril de 1704) foi um bispo, teólogo, orador e escritor francês, um dos principais teóricos do absolutismo por direito divino, defendendo o argumento que o governo era divino e que os reis recebiam seu poder de Deus.

fazendas que possuíam no principado dos Dombes. Por isso, o bispo de Troyes, apreciando as qualidades do abade, conferiu-lhe o sacerdócio, e admitiu-o em 1736 às quatro ordens menores: pároco de Fougues em 23 de março, subdiácono em 31 de setembro, diácono em 22 de setembro, cânon de Pougy em 28 de março e, por fim, padre, no dia 5 de abril, quando obteve a responsabilidade pela Igreja de Feuges até o ano de 1739. (Fonte: Ruchot, 2012).

Em 1743, seu protetor (Jacques-Bénigne Bossuet) morreu e, por isso, ele retornou a Paris para morar na casa da Rue des Moulins, nº 14, no bairro de Saint-Roch, onde seria a futura escola de surdos. Com o passar do tempo, Charles-Michel de L'Épée dividiu sua vida diária entre os estudos de advocacia e as obras de caridade, e juntou-se aos jansenistas de Port-Royal. Mas o monsenhor Cristóvão de Beaumont arcebispo de Paris e contrário ao culto jansenista, o reconheceu de seu passado. Por algum tempo, o jovem advogado e padre caiu em desgraça mas levava dias tranquilos, por conta de seus rendimentos pessoais (RUCHOT, 2012). No entanto, um fato, narrado quase como um acontecimento mítico, mudaria toda sua trajetória profissional.

De acordo com Ruchot (2012), conta-se que por volta do ano de 1759, um assunto levou o abade L'Épée a uma casa na rua des Fossés-Saint-Victor, no distrito de Sainte-Geneviève, onde se encontrava, na época, a construção do Panthéon. A dona da casa estaria ausente e, por isso, o abade fora colocado em uma sala onde duas meninas, irmãs gêmeas, estavam de pé, absortas em bordados. Ele tentou conversar com as irmãs enquanto esperava o retorno de sua mãe, mas diz-se que o abade não obteve sucesso. Ele não compreendeu aquele silêncio, mas percebeu que elas se comunicavam uma com a outra através de gestos que realizavam com as mãos.

Figura 4 - Encontro do abade L'Épée com as irmãs gêmeas surdas



Fonte: Thierry Ruchot, 2001

Ao retorno da mãe das meninas, ele descobrira que elas eram “surdas e mudas”³⁸, e que tinham acabado de perder seu mestre, o Padre Vanin, da Doutrina Cristã, o qual educava as meninas por meio de gravuras, mas sem lograr muito êxito. Com esse acontecimento, o abade teve acesso à produção de outra forma material de linguagem (os gestos produzidos pelas irmãs). L’Épée decidiu, então, continuar a obra do padre Vanin, incluindo a língua de sinais³⁹ em seu método de ensino.

Esse acontecimento que configura o encontro de L’Épée com a língua de sinais marca o momento em que o abade vai assumir outra posição-sujeito, pois ao prosseguir com o ensino das irmãs surdas, em substituição ao Padre Vanin, ele se torna professor de surdos. Olhando de uma perspectiva discursiva, podemos depreender que a ideologia o interpela como sujeito-professor. No entanto, como já dito anteriormente que as posições discursivas que um sujeito ocupa não vão acontecer isoladamente, percebemos que o título de abade permaneceu com o nome de L’Épée; aliás, ele é tão significativo, que comparece quase sempre atrelado ao nome Charles-Michel de L’Épée. Isto ocorre porque mesmo que L’Épée não tenha prosseguido na hierarquia eclesiástica, ser abade, naquela época, conferia autoridade para lecionar. Dessa maneira, ao tornar-se professor de surdos, L’Épée não teve sua carreira eclesiástica interrompida.

É interessante destacar a coexistência de classes que disputam poder naquele momento, levando-se em conta a Igreja Católica como uma instituição e que a ideologia realiza-se dentro de instituições, rituais e práticas (ALTHUSSER, 1980). Portanto, o status eclesiástico de L’Épée ficou intocado dentro dessa estrutura hierárquica, conferindo ao sujeito pontos de intersecção entre o ser abade e o ser professor de surdos. Em outras palavras, a relação entre essas duas posições-sujeito conferiam poder e, conseqüente, movência política.

Portanto, o título mais alto da carreira religiosa de Charles-Michel de L’Épée foi o de abade, o qual acompanhou toda sua reputação. Esse cargo lhe permitia realizar alguns trabalhos religiosos específicos, conforme nos aponta Carvalho (2013), o qual nos diz o seguinte acerca da figura do abade:

(...) tratava-se de uma figura muito comum na época que permitia certos trabalhos religiosos, como ser tutor de crianças e conselheiro espiritual privado ao serviço de famílias ricas. (...). No trabalho enquanto abade, L’Épée dedicou-se a atividades de

³⁸ Termo utilizado à época.

³⁹ Os sinais não eram reconhecidos ainda como signos linguísticos, portanto esse termo ainda não era utilizado à época. O reconhecimento dos sinais como línguas só viria a ocorrer no século XX, quando William Stokoe (1919-2000) comprovou e convenceu a comunidade científica dos Estados Unidos de que a Língua de Sinais Americana era uma língua natural. Stokoe observou e concluiu que os sinais eram símbolos abstratos e complexos e que possuíam estrutura interna.

caridade que consistiam em procurar angariar dinheiro para apoiar projetos de ajuda a pessoas pobres. Contam os seus biógrafos que boa parte dos projetos levados a cabo por L'Épée eram filantrópicos, ou seja, realizavam-se à custa da sua fortuna pessoal. (CARVALHO, 2013, p. 18, 19).

Entendemos, portanto, que embora Charles-Michel de L'Épée não tenha ascendido hierarquicamente dentro da esfera religiosa e que tenha se tornado professor de surdos pelas próprias circunstâncias que se seguiram, a posição-sujeito abade o constitui enquanto sujeito. Podemos dizer que há uma memória discursiva, agindo, inclusive, como uma espécie de nome ou sobrenome de L'Épée – o *abade* L'Épée. Prossigamos, pois, com a biografia de L'Épée, analisando a próxima posição-sujeito identificada por nós: professor de surdos.

2.3 Professor de surdos

Retornemos, mais uma vez, ao acontecimento docente de L'Épée. Podemos dizer que a carreira do magistério de surdos iniciou para L'Épée quando ele se deparou com os sinais, que antes não conhecia. Stokoe (2005) nos diz que a exposição das pessoas ouvintes aos surdos era/é tão pouco frequente que se teria poucas possibilidades de descobri-los (STOKOE, 2005, p. 79). Por isso, pensamos que aquele teria sido o momento de descoberta de uma nova língua e de um novo sujeito, sobre o qual talvez L'Épée ainda não tivesse pensado ou até mesmo visto. Ainda que os sinais gestuais não constituíssem formalmente uma língua naquele momento, podemos dizer que o abade encontrou aquela língua em seu encontro: no processo de comunicação entre duas surdas⁴⁰. A maneira como ele descreve essa língua em *Institution* (1776) nos revela a sua surpresa e curiosidade por ela, como vemos no seguinte trecho:

Todo surdo e mudo a quem nos dirigimos tem, de antemão, uma linguagem que lhe é familiar, e esta linguagem é ainda mais expressiva do que aquela de natureza igual, e que é comum a todos os homens. O surdo e mudo contraiu um grande hábito de se utilizar dessa linguagem para se comunicar com as pessoas com quem mora e ele compreende a todos aqueles que fazem uso dela. Ele manifesta as vontades, os desejos, as inclinações, as dúvidas, as inquietações, as crenças, as dores, as tristezas, etc. etc. e ele não se engana quando os outros expressam sentimentos parecidos. Ele recebe e executa fielmente as incumbências que lhe são pedidas e presta tais contas de modo exato. Estas são as diferentes impressões que ele experimenta dentro de si mesmo, que lhe fornecem essa linguagem sem a ajuda da arte⁴¹. Ora, esta linguagem

⁴⁰ Situação descrita, na atualidade, por muitos linguistas como “sinais caseiros”. Behares (2014), por sua vez, designa como “sinais esotéricos”.

⁴¹ Paine (1997) nos diz sobre a existência de 7 artes para a experiência do homem medieval, aquelas ligadas à linguagem humana e às ligadas à matemática. A gramática seria uma das artes da linguagem humana. Segundo ele, arte seria o oposto da ciência, ou seja, uma racionalidade certa, metódica, quanto às coisas que ficam por produzir” (PAINE, 1997, 572). Sobre a diferença entre artes mecânicas e artes liberais, o autor escreve: “A única diferença entre as artes servis, ou mecânicas, e as liberais, era a natureza do produto que as artes criam: nas artes servis, o produto fica um objeto material (uma cadeira, uma casa, uma boa colheita etc.), ao passo que nas artes

é a linguagem de sinais (L'ÉPÉE, 1776, p. 16 Tradução de BARBOSA, 2023, grifos nossos)⁴².

É interessante notar a afirmação que o abade faz sobre os sinais já fazerem parte da cultura do surdo antes de chegar ao momento de sua instrução, ou seja, ele reconhece que o surdo já tinha uma língua, que se expressa e se constitui por meio dela, e que esta não é a língua francesa. Ele mostra também a existência de uma comunidade de falantes que fazem uso dessa língua, compreendem uns aos outros e que concebem o mundo através dela. Alguns temas como a educação, a linguagem humana, os surdos, os mudos e os cegos já eram assunto de reflexão entre os iluministas da época e, entre os anos de 1749 e 1762, alguns pensadores isolados expuseram suas ideias, incluindo visões acerca desses sujeitos.

O filósofo Denis Diderot⁴³, por exemplo, trouxe em sua obra “Lettre sur les aveugles⁴⁴” (carta sobre os cegos), no ano de 1749, um questionamento sobre a postura teológica em relação à visão como expressão sensorial. Usando o cego e a sua limitação no sentido biológico da visão, Diderot mostrou paradigmaticamente que a conclusão racional-deísta de milagres visíveis na natureza não poderia universal e necessariamente conduzir a um criador divino.

Em seguida, no ano de 1751, Diderot publicou outro livro: “Lettre sur les sourds-muets”, a “Carta sobre os surdos-mudos”, a qual não é tão direta aos problemas da surdez e da mudez, mas aos que tratam da ciência da linguagem e de suas mais diversas expressões e aplicações,

liberais, a "obra" realizada era uma realidade imaterial, ou melhor dizendo, uma realidade lingüística: na Gramática, uma construção sintática ou morfológica; (...)” (*Idem*).

⁴² Tout Sourd et Muet qu'on nous adresse, a déjà un langage qui lui est familier, et ce langage est d'autant plus expressif, que c'est celui de la nature même, et qui est commun à tous les hommes. Il a contracté une grande habitude de s'en servir pour se faire entendre des personnes avec qui il demeure, et il entend lui-même tous ceux qui en font usage. Il manifeste ses besoins, ses désirs, ses inclinations, ses doutes, ses inquiétudes, ses craintes, ses douleurs, ses chagrins, etc. etc., et il ne se trompe pas, lorsque les autres expriment de pareils sentiments. Il reçoit et exécute fidèlement les commissions dont on le charge, et il en rend un compte exact. Ce sont les différentes impressions qu'il a éprouvées au dedans de lui-même, qui lui ont fourni ce langage sans le secours de l'art. Or ce langage est le langage des signes (L'ÉPÉE, 1776, p. 16).

⁴³ A sua relação histórica imediata com a religião e a Igreja foi moldada pelas suas influências num ambiente católico-jansenista, a sua frequência na escola jesuíta e a ordenação inferior que recebeu do Bispo de Langres em 1726 para se chamar abade e doravante poder usar roupa de escriturário. A morte prematura da sua irmã, Angélique Diderot (1720-1749), que se tinha juntado a uma ordem ursulina e aí morreu em tenra idade, num estado de confusão mental. Em Paris, o crescente desacordo de Diderot com posições deístas levou-o a uma atitude cada vez mais atea. A 2 de Setembro de 1732, concluiu um curso superior teológico-propedêutico em Paris com o grau de Magister Artium, mestre-des-arts de l'Université. Contudo, não prosseguiu os estudos teológicos que se seguiram, mas terminou a sua carreira académica na Sorbonne a 6 de agosto de 1735 com um diploma de bacharelato.

⁴⁴ No final da década de 1740, ao embarcar na *Encyclopédie*, Diderot voltou-se para as ciências da vida. A operação de uma cega de nascença leva-o a especular sobre a relação entre o que vemos e o que somos. Contra o cristão Réaumur, desenvolve uma tese que lhe valerá ser conduzido ao calabouço de Vincennes: nossas ideias morais dependem de nossos sentidos; em matéria de metafísica, um certo relativismo é essencial. No entanto, a Carta sobre os Cegos busca menos decidir em favor do ceticismo do que levantar questões e esboçar uma reflexão bastante livre sobre o desenvolvimento das espécies vivas. É esse mesmo movimento sinuoso que anima a Carta sobre os surdos-mudos. Daí a ideia de publicá-lo em conjunto, assim como Diderot, ou um de seus parentes, escolheu fazer na edição das Obras (1772). Essa segunda carta desenvolve um problema que a anterior apenas aborda: a questão da linguagem. Toda uma seção da estética moderna deriva dela.

enveredando para os problemas de tradução da poesia e sua estética. Entre os muitos assuntos abordados em sua carta, Diderot levanta o problema da relação entre linguagem (no caso, da língua francesa) e pensamento. Assim, ele coloca a linguagem no centro de nossa relação com o mundo.

Para desenvolver esse tipo de reflexão poética, o filósofo se valeu de várias analogias: ele se utilizou alternadamente das línguas antigas, das línguas da época, da língua dos surdos, da pintura e da música para identificar as especificidades de seu próprio pensamento. A partir de uma reflexão sobre as artes, o que se chamará, posteriormente, de *Estética*, ele observou a escrita como a ferramenta cujo o papel seria o de registrar essa estética.

Além das duas obras referidas, também devemos retomar a já citada obra sobre filosofia da educação: trata-se da obra “Émile ou “L’*éducation*” (1762), de Jean-Jacques Rousseau. Ela discorre sobre a educação como a chave para o crescimento das crianças em todas as etapas de seu desenvolvimento, levando-se em conta tratar a criança como criança. Rousseau ainda critica, nesse livro, o ensino da época, trazendo suas concepções religiosas e ensinando a como ser um bom cidadão. É interessante destacar que ambos os autores, Diderot e Rousseau, eram jansenistas, e, por isso, suas obras foram alvo de várias críticas, levando-os à prisão.

Podemos perceber que a literatura a que o abade L’*Épée* estava exposto mostrava uma urgência de transformação social relacionada à educação, e sua carreira como professor de surdos mostra tais modos de pensar. Portanto, encontramos em suas obras um discurso pedagógico, em que a educação seria a “tábua de salvação” para aqueles sujeitos.

Por isso, L’*Épée* aprofundou-se no conhecimento dos sinais e criou um método de ensino baseado neles. Segundo Ruchot (2012), o abade estava persuadido de que pensamentos e sons articulados não teriam uma relação mais natural e imediata entre si do que caracteres escritos, portanto optou por ensinar às irmãs surdas por meio da escrita, utilizando também a linguagem que elas já traziam consigo. Utilizando-se de um alfabeto manual, ele convencionou diversos gestos e, assim, começou, rapidamente, a se comunicar com seus alunos.

A notícia do prodígio realizado pelo abade se espalhou rapidamente. E, por isso, foram trazidas a ele muitas crianças surdas, sendo aberta, assim, a primeira escola para a educação de surdos e mudos, na década de 1760, em sua própria casa, uma casa de quatro andares, situada na Rue Des Moulins, em Saint-Roch. L’*Épée* arcava com todos os custos daquele ensino e, apesar das críticas, continuava seu trabalho. O número de alunos aumentou de maneira considerável: em 1778, havia 72 alunos.

Em suas aulas ele pode demonstrar que era possível cultivar, a partir de outros métodos de ensino⁴⁵, a inteligência de crianças privadas da audição. Então, L'Épée começou a apresentar seus alunos ao público, expondo seu método de ensino e dando provas reais de que os surdos poderiam ser educados. Essas amostras de aulas para uma audiência ficaram conhecidas como “exercícios públicos” ou “aulas públicas”.

Segundo Ruchot (2012), L'Épée dava suas aulas às terças e sextas-feiras, sendo os outros dias dedicados a estudos maiores e à preparação dos exames públicos. Diz o autor:

Sozinho, sem a ajuda de um professor e na maturidade etária, ele aprendeu inglês, alemão, italiano e espanhol para poder, se necessário, instruir surdos e mudos de outros países. Nos dias de folga, L'Épée levava seus alunos a uma pequena casa de campo: lá, ele realizava jogos com eles e os cativava com histórias edificantes. Seus alunos se aglomeravam ao redor do abade L'Épée, como se ele fosse um pai (RUCHOT, 2012, p. 28. Tradução livre)⁴⁶.

Figura 5 - O abade L'Épée com seus alunos



Fonte: Pierre Probst *apud* Thierry Ruchot, 2012

Pode-se dizer que através de concepções jansenistas L'Épée foi interpelado à posição-sujeito docente, a qual possibilitou movências políticas em relação ao ensino de alunos surdos. Um fato recorrente são as ações de L'Épée na posição-sujeito professor de surdos. Para melhor compreender a dinâmica da relação ensino-aprendizagem, devemos levar em conta os seguintes questionamentos: 1) Quem ensina? 2) A quem ensina? 3) Onde ensina? 4) Como ensina? 5) Para que ensina?

⁴⁵ É importante destacar que já vigoravam, na Europa, outros métodos de ensino, como a datilografia e o ensino da fala sendo utilizados por outros professores, sobretudo com alunos particulares, como abordaremos mais adiante neste estudo. No entanto, não há registro de que os sinais manuais tenham sido utilizados antes da figura de L'Épée.

⁴⁶ Seul, sans le secours d'un professeur et dans la maturité de l'âge, il apprit l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol pour pouvoir, au besoin, instruire des sourds-muets de tous les pays. Les jours de congés, il menait ses élèves à une petite maison de campagne; là, il prenait part à leur jeux et captivait par les histoires édifiantes les pauvres petites qui se pressaient autour de lui comme autour d'un père (RUCHOT, 2012, p. 28).

Em primeiro lugar (Quem ensina), devemos observar a imagem de L'Épée não só como professor, mas também como um abade, ou seja, como um religioso com autoridade legitimada para ensinar pessoas surdas. Somando-se essa autoridade religiosa à autoridade como professor, podemos observar o imbricamento de duas ideologias atuando com um discurso autoritário – a religiosa e a pedagógica, ou seja, um poder autorizado duplamente.

Em segundo lugar (a quem ensina), L'Épée ensina a um alunado considerado inapropriado porque não se cria, à época, na inteligência dos surdos para o aprendizado. Além disso, devemos levar em consideração que L'Épée não oferecia sua instrução somente ao surdo nobre, muito pelo contrário. Vamos observar uma passagem de seu livro *Institution* (1776), na qual ele conta que sua instrução se destina aos “surdos e mudos” pobres. Diz L'Épée:

A surdez é uma miséria a qual estão sujeitas pessoas de todos os estados e condições. Temos entre nossas crianças surdos e mudos nobres e ricos, como também há surdos e mudos pobres, ligados ao povo. Nós, sem dúvida, desejamos dar aos primeiros todos os tipos de conhecimento de que possam ser capazes. Bem, haverá sofrimento, não importa o que se diga, que, pelo menos por concomitância, os outros também possam aproveitar os conhecimentos. Isso é ainda mais justo: que os ricos só me procurem por tolerância. Não é a eles que me dediquei: é aos pobres. Sem eles, eu nunca teria empreendido a educação de surdos e mudos. Os ricos têm os meios para buscar e pagar alguém para instruí-los (BARBOSA, 2023)⁴⁷.

Nota-se, no trecho destacado, uma direção para o ensino – aos pobres, revelando, assim, a popularização daquela instrução, o que nos leva à terceira ação de L'Épée na posição de professor: onde ensina. Devemos considerar que o fato de ele lecionar em sua própria casa revela um modelo de educação diferente dos moldes da época, que apresentava apenas uma instrução aos nobres e em condições privadas, ou seja, com a troca do ensino pelo dinheiro. Também devemos observar seu movimento de apresentar as lições publicamente como um indicativo não só de divulgação da instrução, mas como um pedido por uma escola e por atenção à educação daqueles sujeitos⁴⁸.

Em quarto lugar, L'Épée optou pelo ensino de surdos considerando os sinais que eles já traziam em sua linguagem, além da escrita para que eles se comunicassem com os ouvintes, e não apenas a datilologia e a oralização, como era o costume dos poucos mestres que ensinavam surdos até aquele momento.

⁴⁷ “La surdité est une misère à laquelle sont sujettes des personnes de tout état et de toute condition. Nous avons parmi nos enfants des Sourds et Muets nobles et riches, comme il y en a de pauvres et de la lie du peuple. On voudra bien sans doute que nous donnions aux premiers toutes les espèces de connaissances dont ils peuvent être capables. Eh bien, il faudra souffrir, quoi qu'on en dise, qu'au moins par concomitance les autres puissent également les saisir. Cela est d'autant plus juste, que les riches ne viennent chez moi que par tolérance. Ce n'est point à eux que je me suis consacré : c'est aux pauvres. Sans ces derniers, je n'aurais jamais entrepris l'instruction des Sourds et Muets. Les riches ont le moyen de chercher et de payer quelqu'un pour les instruire” (L'ÉPÉE, 1776, p. 92).

⁴⁸ Trataremos mais a fundo sobre essa questão em nossa seção 3.4.

Como último movimento de L'Épée (para que ensina), podemos apontar como objetivo da instrução de surdos as próprias palavras de L'Épée (1776) em sua terceira carta (1773), quando ele discorre acerca da educação como utilidade social para tais sujeitos. Vejamos:

Ao dar-lhes educação, eles serão capazes de dirigir suas terras, seus domínios e seus bens, se os possuírem em seguida (ensinamos quais são os casos), para conter os vassallos em seus deveres e informar-se de suas necessidades para 8litiga-los. Eles serão capazes de formar alianças adequadas, presidir a educação de seus filhos e zelar pela conduta de seus servos. Então, eles serão inúteis na sociedade? (BARBOSA, 2023a)⁴⁹.

Podemos observar, nesse último movimento, a “lei da utilidade” de que fala O. Ducrot (1972), e que estaria circunscrita a uma das leis do discurso, a qual faz parte da ordem social em que vivemos, observando uma concepção utilitarista da linguagem. Nesse caso, os surdos teriam uma utilidade quando ensinados, pois eles representariam um valor econômico para a sociedade. Esse aspecto de utilidade social também pode ser visto sob o ponto de vista das condições em que esse discurso é produzido, ou seja, em meio a uma sociedade que está questionando os privilégios da aristocracia real, que tem uma classe social econômica em ascensão – a burguesia e que, por isso, põe em xeque os valores e papéis sociais de cada sujeito. Não podemos nos esquecer de que foi a partir dessa maneira de pensar e de questionar os valores sociais vigentes que eclodiu a Revolução Francesa, em 1789.

Percebe-se, então, que os gestos de L'Épée como docente podem ser interpretados como um entrelaçamento de duas posições-sujeito – de abade e de professor, que estabelecem uma dupla autorização de quem podia ensinar um saber ao sujeito surdo no século XVIII. Além disso, vemos sua casa como uma instituição, como uma escola, funcionando, assim, como um Aparelho Ideológico de Estado – AIE (ALTHUSSER, 1971).

No entanto, poderemos observar outros gestos na figura de L'Épée como sujeito-professor, como fazendo as vezes de cientista, ou de linguista, o que será tratado em nossa próxima seção.

⁴⁹ En leur donnant de l'éducation, ils seront en état de conduire leurs terres, leurs domaines et leurs biens, s'ils en possèdent par la suite (nous en instruisons qui sont dans le cas), de contenir leurs vassaux dans le devoir, et de s'informer de leurs besoins pour les soulager. Ils pourront contracter des alliances convenables, présider à l'éducation de leurs enfants, et veiller à la conduite de leurs domestiques. Seront-ils donc inutiles dans la société? (L'ÉPÉE, 1773, p. 135, 136).

2.4 Linguista

Ao iniciar na carreira docente, a língua se coloca como uma questão para qualquer professor. Afinal, um professor ouvinte⁵⁰ poderia questionar: “Como educar alunos sem poder contar com o apoio da audição e da fala?” Antes de adentrarmos nas considerações de L’Épée na posição-sujeito linguista⁵¹, destacamos a obra “Carta sobre os surdos-mudos”, de Diderot (1751[1993]), já citada anteriormente neste capítulo, para ressaltar a preocupação do autor com temas relacionados à linguagem humana.

O ponto de partida da carta de Diderot⁵² refere-se a um tema de ordem gramatical: a questão das inversões sintáticas das línguas, sobretudo nas línguas latina e grega, em comparação com a língua francesa e as demais línguas modernas. O debate acerca das inversões sintáticas gira em torno de uma oposição entre uma suposta ordem natural e uma ordem científica das línguas em relação à maneira como as ideias surgem na mente humana. Esse debate gira em torno de uma superioridade da língua francesa sobre a língua latina, por apresentar uma ordem sintática diferente, considerada, segundo esse debate, correta.

De acordo com Diderot (1751[1993]), as línguas teriam se formado a partir da necessidade humana de nomear os objetos sensíveis aos quais os homens estão expostos. Seguindo essa lógica, os adjetivos teriam sido criados primeiro e, em seguida, os substantivos. Vamos a um trecho da obra de Diderot (1751[1993]) para melhor compreender sua teoria:

Os objetos sensíveis afetaram primeiramente os sentidos, e os que reuniam várias qualidades sensíveis ao mesmo tempo foram os primeiros nomeados: são eles os diferentes indivíduos que compõem o universo. Em seguida, distinguiram-se as qualidades umas das outras e lhes deram nomes: constituem elas a maior parte dos adjetivos. Por fim, efetuada a abstração dessas qualidades sensíveis, encontrou-se, ou acreditou-se encontrar, algo comum a todos os indivíduos, como impenetrabilidade, extensão, cor, figura etc., e formaram-se os nomes metafísicos e genéricos, e quase todos os substantivos. Aos poucos, criou-se o hábito de acreditar que esses nomes representavam seres reais: viram-se as qualidades sensíveis como meros acidentes e imaginou-se que o adjetivo subordinava-se efetivamente ao substantivo, embora este nada seja propriamente, e o *adjetivo seja tudo* (DIDEROT, 1751[1993] p. 18 - grifos do autor).

⁵⁰ Terminologia contemporânea utilizada dentro da comunidade surda para designar pessoas que não são surdas.

⁵¹ Linguista é o cientista ou estudioso da linguagem humana, que se debruça sobre aspectos relacionados às línguas e à linguagem humana. O linguista surgiu formalmente após o nascimento da Linguística enquanto ciência, campo do conhecimento humano que se desenvolveu a partir de aulas de Ferdinand de Saussure, filósofo e linguista alemão, que teve suas aulas publicadas no ano de 1916 em formato de livro por três de seus alunos. Em relação ao linguista que se propõe a estudar a História das Ideias Linguísticas, este se como objeto de investigação, nos dizeres de Auroux (1989), “todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto, quer de uma reflexão metalingüística, quer de uma atividade metalingüística não explícita” (AUROUX, 1989).

⁵² Segundo Câmara (2018), Diderot teria sido amigo de Saboureux de Fontenay – ex-aluno surdo de Jacob Pereire.

De acordo com as reflexões filosóficas de Diderot acerca da formação das línguas, os adjetivos seriam os primeiros a serem percebidos pelos sentidos humanos. No entanto, com a sistematização das línguas, os substantivos ficaram subordinados aos adjetivos, e não o contrário, o que seria o correto, segundo sua visão. Apoiando-se na teoria dos gramáticos formados pela Gramática de Port-Royal⁵³, ele dividiu as línguas em dois grupos - as que se encontravam na ordem natural, ou seja, sem sistematização, e as que se encontravam na ordem de instituição, ou ordem científica, quer dizer, as línguas que foram sistematicamente organizadas. Vejamos mais um trecho de Diderot (1751) sobre essa distinção entre as línguas. Diz ele:

Segue-se daí que, se alguém deseja sustentar que não existe inversão no Francês, ou, pelo menos, que nele seja muito mais rara do que nas outras línguas sábias, é possível, quando muito, sustentar que nossas construções são em sua maioria uniformes e que o adjetivo está sempre presente, sendo colocado quase sempre antes ou depois do substantivo - veremos que amiúde invertemos a ordem natural das idéias (DIDEROT, 1751[1993], p. 19).

Percebe-se, assim, que a ideia de “ordem natural da língua” refere-se a essa característica de inversões sintáticas nas orações. Ou seja, quanto menos inversões a língua tivesse, obedecendo-se à regra dos adjetivos virem dispostos primeiro na frase, mais natural ela seria. No entanto, a essa “ordem natural” ele opõe a “ordem científica da língua”, que ele definirá como a “língua dos vislumbres do engenho, fixada quando a língua já se encontrava inteiramente formada” (*Idem*). Essa língua já formada, ou acabada, seria o francês; uma língua perfeita, de acordo com essa visão.

Após conceituar as diferenças entre língua natural e língua científica, Diderot realiza um experimento mental. Ele pensa, portanto, em um “surdo-mudo” hipotético desde o seu nascimento, o qual se expressa por meio de gestos⁵⁴: por isso, se dedica a estudar como ele procede. Diderot observa, então, que o gesto que o surdo utiliza é mais enérgico, mais eficaz do que a fala, porque muitas vezes expressa simultaneamente o que na linguagem requer um longo discurso.

Ele compara os sinais dos surdos aos gestos utilizados nas demais artes: no teatro, o gesto sublime (por exemplo, o gesto de Lady Macbeth sonâmbula lavando as mãos) reproduz essa “energia” simultânea do gesto expressivo. Na poesia, o som das palavras, o ritmo e as

⁵³ Abordaremos mais profundamente sobre essa visão de gramática no próximo capítulo.

⁵⁴ Termo utilizado por Diderot, provavelmente, para designar o que atualmente compreendemos por sinais.

imagens também permitiriam essa expressão imediata do sentido. Seriam, segundo o autor, os hieróglifos poéticos.

Percebemos o quão cara é a questão da língua naquele momento, pois o tema já se encontrava em circulação há dois séculos. O que Diderot colocou em sua obra versa, fundamentalmente, sobre a questão do gesto manual, utilizado literalmente com as mãos, em cada linguagem que ele observa e o seu respectivo traço ou hieróglifo, como ele vai chamar. Ou seja, a forma como cada linguagem apresenta sua inscrição ou registro no mundo, representando, assim, uma arte⁵⁵.

No entanto, essa questão das inversões e a comparação entre as línguas antigas e modernas são postas em xeque a todo momento. Nota-se, pois, uma contradição, nessa obra, em relação aos sinais dos surdos enquanto língua. Ora eles são vistos como expressão do pensamento do surdo, por isso, como uma língua, ora são comparados às demais linguagens artísticas, por isso, são tidos apenas como uma linguagem; como uma forma de expressão (oscilação que mostra uma tensão que se estende por séculos).

É interessante observar que estamos diante de um experimento de caráter intelectual, nesta obra, tanto que Diderot vai separar dois tipos de “surdo-mudo”: o de convenção, ou seja, aquele ouvinte que fica privado de falar somente para participar de seu experimento, e o “surdo-mudo” de nascença, que utiliza os gestos de maneira natural desde que nasceu para se comunicar. A partir desse experimento, Diderot vai tirando suas conclusões acerca do ritmo, do tempo e da quantidade das partes das línguas. Mas ele fala de um descobrimento seu acerca das línguas que muito nos chamou atenção sobre o que L’Épée vai fazer para criar seu método.

Citamos um trecho da obra de Diderot (1751) para apontarmos essa descoberta: “A carência de tempo numa língua e o abuso de tempos noutra fizeram-me distinguir, em toda língua geral, três estados diferentes, o de **nascimento**, o de **formação** e o de **perfeição**” (DIDEROT, 1751, p. 62 - grifos nossos). Esse trecho se destacou para nós porque L’Épée diz, em sua obra *Institution* (1776) sobre vários aspectos da língua de sinais (sem nomeá-la dessa maneira), descrevendo sua sintaxe. No entanto, em seu gesto argumentativo (PFEIFFER, 2001) para convencimento acerca de seu método, ele diz que para ficar perfeita, essa língua deveria ser aperfeiçoada, submetida, portanto, à gramática da língua francesa. Por isso, seu método baseia-se nos sinais da língua de sinais, mas a sintaxe da língua de sinais fica sujeita à sintaxe da língua francesa oral.

⁵⁵ Falaremos mais profundamente sobre a questão do conceito de arte e alguns desdobramentos sobre o tema em nosso próximo capítulo.

Isto se dá não por acaso, mas justamente pela ideia de que a língua francesa seria a língua supostamente perfeita, bem acabada; uma língua sem inversões sintáticas, própria, portanto, para a instrução. A língua do surdo, por outro lado, seria a língua inacabada, ainda em estágio de formação; uma língua natural; em seu estado bruto.

O nome “metódicos”, portanto, deve-se à metodologia da língua francesa; à sua gramática. Podemos, assim, interpretar o título do seu livro como: “Instituição de surdos e mudos por meio dos sinais gramaticalizados” (leia-se: gramática da língua francesa). Em outras palavras, os surdos só poderiam ser instituídos, ou instruídos pela língua francesa porque, conforme diz Diderot (1751): “O Francês é feito para instruir, esclarecer e convencer; o Grego, o Latim, o Italiano e o Inglês, para persuadir, emocionar e enganar⁵⁶” (DIDEROT, 1751, p. 43).

Dessa maneira, entendemos que a gramaticalização da língua de sinais com a sintaxe do francês age sobre a língua de sinais, transformando-a em uma “língua imaginária”. Para Orlandi (2008) “língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações”, e se contrapõe à língua fluida, “aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas” (ORLANDI, 2008 p. 86), seria a língua em funcionamento.

No entanto, L’Épée escreve em seu livro que a língua de sinais já possuía estrutura, declinações e classes gramaticais, e por isso poderia vir a tornar-se *perfeita* com a ajuda da *arte*, entendendo arte como gramática. Assim, os sinais manuais seriam interessantes, segundo sua perspectiva, por serem mais eficazes e, assim, conseguirem expressar simultaneamente o que na fala seria expresso por meio de um longo texto. Por essa simultaneidade de ideias, os sinais manuais estariam à frente de qualquer língua, faltando, somente, uma gramática aceita socialmente para validá-los. Em outras palavras, entendemos que ainda que os sinais fossem descritos em sua obra como língua, a submissão da língua de sinais à língua francesa deveria ocorrer porque, de acordo com essa perspectiva, os sinais manuais sairiam de seu estado de *formação* e alcançariam seu estado de *perfeição*.

Podemos observar esse pensamento nos dizeres de L’Épée, em sua carta de 1774:

No entanto, essa língua tem, como todas as outras, suas próprias declinações e conjugações; variações que têm seus casos, seus números e seus gêneros; conjugações que apresenta suas pessoas, seus números, seus tempos (sem exceção de nenhum) e seus modos. Tem seus artigos, seus nomes substantivos e adjetivos, seus pronomes de todos os tipos, advérbios, preposições e injunções. Então, tem todas as partes gerais que se pode entrar no discurso⁵⁷. Quanto a todas as ideias particulares que as outras línguas expressam por sons transitórios e que elas fixam diante de seus olhos (cada

56 Essa disputa pelo poderio linguístico se trava, sobretudo entre as línguas latina e francesa, não sem motivo: com o declínio da religião, o latim, conseqüentemente, vai perdendo a força e o francês vai tomando o seu lugar como a língua da nação francesa.

57 Em nossa tese, compreendemos discurso como efeito de sentidos entre (inter)locutores (cf. PÊCHEUX, 1969, ORLANDI, 2015). Portanto, não há confluência com o termo “discurso” presente na citação de L’Épée (1774).

uma à sua maneira) por meio dos caracteres de escrita que adotam, isso é representado por gestos mais expressivos que a fala, os quais tornam essas mesmas ideias persistentemente sensíveis aos nossos olhos, servindo-se do gênero de escrita utilizado no país em que está localizada. O que lhe falta, portanto, para tornar-se uma língua perfeita e ser capaz de servir como intérprete de todos os nossos pensamentos⁵⁸? (L'ÉPÉE, 1776, p. 144, 145. Tradução nossa).

Esse trecho da carta de 1774 demonstra um reconhecimento dos sinais manuais como língua porque afirma a existência de um sistema linguístico complexo que apresenta morfologia, sintaxe e semântica. Dois anos depois, Charles-Michel de L'Épée publica seu livro *Institution* (1776). Esta obra trata da maneira como o abade ensina aos seus alunos e, por isso, pensamos estar direcionada a professores de alunos surdos e ao Estado (leia-se: ao rei) e aos demais soberanos.

Pensamos que *Institution* nasce a partir de algumas necessidades ou urgências, são elas: 1) a necessidade de divulgação da nova metodologia de ensino, a qual ia de encontro com as que estavam em vigor; 2) a urgência de professores que aprendessem o método para ensinar aos alunos por conta, também, da idade avançada de L'Épée e 3) a necessidade de criação de escolas para alunos surdos. Portanto, nessa obra L'Épée expõe as formas de comunicação utilizadas com seus alunos e, formando uma combinação entre os signos da língua de sinais com a sintaxe da língua francesa, ele nomeia essa criação como *Signos Métódicos*, doravante tratada por nós neste estudo como SM. Sendo o inventor desse método combinatório de signos, L'Épée revela as regras de criação e de operação para utilização dos SM com os surdos.

Institution (1776) é motivada pela acusação que há anos opunha os sinais manuais à datilologia⁵⁹ como metodologias de ensino para surdos. Pode ser vista, assim, como uma resposta do abade L'Épée ao professor Jacob Rodrigues Pereira⁶⁰ e a seu pupilo, Saboureux de

⁵⁸ Cependant cette Langue a, comme toutes les autres, des déclinaisons et des conjugaisons qui lui sont propres ; déclinaisons qui ont leurs cas, leurs nombres et leur genres ; conjugaisons qui ont leurs personnes, leurs nombres, leur temps (sans exception d'aucun), et leurs modes. Elle a ses articles, ses noms substantifs et adjectifs, ses pronoms de toute espèce, ses adverbes, ses prépositions et ses injonctions. Elle a donc toutes les parties générales qui peuvent entrer dans le discours. Quant à toutes les idées particulières que les autres Langues expriment par des sons passagers, et qu'elles fixent sous les yeux (chacune en leur manière) par des caractères d'écriture qu'elles adoptent, celle-ci les représente par des gestes plus expressifs que la parole, et rend ces mêmes idées persévérément sensibles à nos yeux, en se servant du genre d'écriture qui est en usage dans le pays où elle se trouve. Que lui manque-t-il donc pour devenir une langue parfaite, et pouvoir servir d'interprète à toutes nos pensées? (L'ÉPÉE, 1774, p. 144, 145).

⁵⁹ De acordo com Barbosa (2020), “A datilologia surge como símbolo do alfabeto ocidental, uma vez que o representa a partir dos movimentos das letras com a mão. Por isso, funciona como mais uma representação da língua oral e é imposta para os surdos como uma técnica de ensino. (BARBOSA, 2020, p. 173). Silva (2012) nos fala sobre a datilologia como um processo de transferência de tecnologia das línguas (orais) – letras do alfabeto greco-latino – para as línguas de sinais (SILVA, 2012, p. 133).

⁶⁰ Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), foi um preceptor oralista, inventor de um silabário datilológico expeditivo, professor de um aluno surdo Saboureux de Fontenay, o qual ficou famoso por escrever livros.

Fontenay⁶¹, porque eles teriam comparado os sinais de L'Épée aos caracteres chineses⁶² e aos sinais utilizados pelos mudos do *sérail*⁶³. Então, L'Épée publicou esse livro para mostrar que os sinais usados pelos surdos (que ele também usava nos SM) eram *naturais* e que a datilologia, por sua vez, não passava de um "idioma absolutamente ininteligível". Além disso, L'Épée também tentou responder contra a acusação de que tais sinais não poderiam dar "ideias das coisas independentes dos sentidos". No entanto, L'Épée conseguiu provar o alcance da abstração dos sinais manuais através de exemplos de lições dadas aos seus alunos, presentes em seu livro, como veremos mais adiante.

Pensamos que houve, ainda, outro motivo para a publicação dessa obra: se valendo da premissa de que um alfabeto manual não poderia constituir uma língua universal, L'Épée apresentou seu método para que o mesmo pudesse ser comparado ao de Jacob Pereira e, provavelmente, para obrigá-lo a divulgar a sua própria metodologia de ensino a surdos, já que a mesma era velada a todos.

Os ataques, no entanto, não pararam após a publicação do livro em questão. Em 1779, o abade Deschamps também foi contra o método de ensino por meio dos sinais manuais do abade L'Épée, quando publicou seu "Cours élémentaire d'éducation des Sourds et Muets" (curso elementar de educação de surdos e mudos) com uma tradução da "Dissertation sur la parole" (Dissertação sobre a fala) (1700), de Jean Conrad Amman. Deschamps defendia a utilização da leitura labial e da datilologia, depois de se inspirar em um livro de memórias de Jacob Pereira: curiosamente, L'Épée não deu seguimento a essas observações.

No entanto, no mesmo ano, Pierre Desloges, um encadernador que ficou surdo aos sete anos de idade, veio em defesa do abade em suas "Observations sur un Cours Élémentaire" (Observações sobre um curso elementar). Este livro, o primeiro publicado por um surdo⁶⁴, testemunha a existência de uma comunidade surda em Paris e descreve parcialmente os sinais manuais que seus membros utilizavam.

⁶¹ Saboureux de Fontenay (1738- ?) foi aluno de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780). Saboureux tinha publicado que os signos de L'Épée não poderiam ser utilizados para se referir às noções abstratas e que uma instrução gestual não poderia exceder os resultados de nenhum treinamento: essa crítica será repetida e os alunos do abade serão comparados a autômatos, ou seja, a máquinas com aparência humana que reproduzem seus movimentos por meios mecânicos.

⁶² A escrita chinesa era considerada como uma língua de ideogramas abstratos.

⁶³ O abade L'Épée ecoa suas críticas; sobre Saboureux: "ele acha os nossos gestos semelhantes aos gestos das comédias de pantomima, aos sinais usados entre os mudos do serralho e aos seus modos bufões para divertir o Grande Senhor" (L'ÉPÉE, 1776, p. 119).

⁶⁴ Esse título de primeiro autor foi reivindicado por Saboureux.

No ano de 1784, L'Épée publicou outra obra, intitulada: “La véritable manière d'instruire les sourds et muets confirmée par une longue expérience⁶⁵” (A verdadeira maneira de instruir surdos e mudos confirmada por uma longa experiência). Na terceira parte desta obra, encontramos “La controverse” (a controvérsia), um capítulo que fala sobre uma discussão famosa que opôs Charles-Michel de L'Épée e Samuel Heinicke⁶⁶ em relação à metodologia de ensino para surdos até o ano de 1783. Segundo Bernard (1999), “La controverse” continua sendo um dos grandes momentos que marcaram o antagonismo dos métodos oral e gestual, pois encontra-se ali, de fato, o tema fundamental da existência de uma memória visual⁶⁷.

O abade L'Épée também deixou o “Dictionnaire à l'usage des Sourds et Muets”, (dicionário para usos dos surdos e mudos) em forma de manuscrito, no ano de 1785. Paradoxalmente, o dicionário não foi consagrado à descrição dos signos expressos pelos próprios surdos; também não se tratava da descrição dos signos inventados pelo abade. O dicionário desenvolve mais especificamente uma relação particular com a língua francesa: L'Épée reteve principalmente os verbetes que ele julgava pertinentes para colocar em forma de sinais, a partir de um resumo do dicionário de Richelet⁶⁸. Este dicionário, em particular, parece ter a finalidade de tradução das ideias contidas nas palavras de uma língua falada, o francês.

Os dois livros de Charles-Michel de L'Épée foram publicados de forma anônima, cumprindo-se, assim, a sua vontade (RUCHOT, 2012). Segundo Bernard (1999), L'Épée não somente expôs o surdo e sua língua, mas considerou a hipótese dela como uma língua universal. Diz Bernard (1999):

(...) como indicado no título da primeira edição de sua obra: “contém o projeto de uma língua universal por meio dos signos naturais assujeitados a um método”. Tratava-se de promover a ideia generosa e utópica de uma língua que seria endereçada não só

⁶⁵ L'Épée, l'abbé Charles-Michel de, “La véritable manière d'instruire les sourds et muets confirmée par une longue expérience”, Nyon l'Âine, Paris, 1784.

⁶⁶ Heinicke (1727-1790) fundou a instituição saxã Leipzig em 1778 para pessoas mudas e pessoas com dificuldades na fala. Ele utilizava a escrita e a fala para a reabilitação dessas pessoas e foi o inventor do método oral puro. Enquanto o abade L'Épée preconizava o auxílio visual e da língua de sinais, em substituição da fala, Heinicke estabeleceu uma relação entre o gosto e as vogais, segundo uma escala de paladar. A água pura colocada na língua provoca, segundo ele, a formação da vogal A; algumas gotas de absinto, a vogal E; vinagre muito forte, a vogal I; água com açúcar, a vogal O; algumas gotas de azeite, a vogal OU (o alemão u). Para saber mais sobre o assunto, ver: HERVAS, L. Y. P. *Historique de l'art d'apprendre aux sourds-muets la langue écrite et la langue parlée*. Traduzido do espanhol e comentado por VALADE-GABEL, A. Delagrave, Paris, 1875, p. 51.

⁶⁷ Podemos pensar que a disputa entre Charles-Michel de L'Épée era não só de cunho teórico quanto à reflexão linguística sobre o melhor método de ensino, mas que também a ideologia religiosa perpassava essa disputa, já que L'Épée era católico e Heinicke, protestante.

⁶⁸ César-Pierre Richelet foi primeiro regente no colégio de Vitry-le-François, depois preceptor em Dijon. Recebido como advogado no parlamento de Paris, abandonou os negócios pelas cartas e procurou a companhia de Perrot d'Ablancourt e Patru. Fortaleceu-se nas línguas antigas, aprendeu italiano e espanhol e dedicou-se sobretudo a conhecer as origens da língua francesa. É autor de um dos primeiros dicionários franceses elaborados segundo um plano metódico (após, em particular, o *Thresor da língua francesa* de Jean Nicot, em 1606).

aos surdos dentro da modesta escolinha de L'Épée, mas à toda a humanidade, sem fronteiras⁶⁹ (BERNARD, 1999, tradução livre).

Percebemos, assim, que a criação do método de ensino baseado na língua francesa tem relação com, pelo menos, dois fatos, a nosso ver. O primeiro diz respeito a uma disputa sobre a língua perfeita que começou no século XVII e se prolongou até o XVIII, o qual se baseava em comparações linguísticas sobre inversões sintáticas. Como já abordado por nós neste capítulo, a “Querela das inversões” foi uma discussão entre intelectuais para averiguar a língua que seria a mais linear possível, sendo mais “fidedigna” para expressar a ordem das ideias no pensamento. Além desse fato, devemos também levar em consideração o processo de formação dos Estados-nação modernos, que foram consolidados nesse período. Antes disso, as línguas faladas em determinadas regiões eram muito diversas e não havia uma língua comum que fosse utilizada em todo o país⁷⁰.

Com a consolidação dos Estados-nação, as línguas faladas nas regiões passaram a ser vistas como línguas nacionais, uma vez que esses Estados se baseavam em uma identidade nacional compartilhada pelos habitantes. O francês se tornou uma língua muito importante nesse período, devido ao poderio político e cultural da França: por ser a língua do rei e, portanto, a língua utilizada nas cortes e na administração pública. Além disso, a França era um centro cultural importante, com uma grande produção de obras literárias e filosóficas em língua francesa. Essa produção cultural foi muito influente em outros países europeus, contribuindo para a difusão do francês como língua de prestígio.

Outro fator que favoreceu o poderio linguístico do francês foi o papel da França como potência política. Durante o período colonial, o francês foi uma língua utilizada em muitas colônias francesas, o que contribuiu para a sua difusão e para o aumento do seu prestígio. No entanto, é importante ressaltar que outros países europeus também desenvolveram as suas línguas nacionais nesse período. Por exemplo, na Inglaterra, o inglês se consolidou como língua nacional no século XVII, em detrimento do latim e do francês, que eram línguas utilizadas na administração pública e na literatura. Na Alemanha, o alemão se consolidou como língua nacional no século XVIII, com a produção de grandes obras literárias em alemão por autores como Goethe e Schiller. Por isso, as línguas estavam em disputa.

⁶⁹ (...) l'abbé y exposait ses certitudes sur l'esprit des hommes, et sur celui des sourds; plus encore, comme l'indiquait le titre de la première édition, l'ouvrage “contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode”: il s'agissait de promouvoir l'idée généreuse et utopique d'une langue qui s'adresserait au-delà des silencieux et des murs étroits de la petite école du maître, à l'humanité sans frontières (BERNARD, 1999, p. 272).

⁷⁰ Nem mesmo uma só língua de sinais.

O poderio linguístico do francês advém, portanto, de questões políticas, e por ser uma língua considerada de prestígio, os signos da língua de sinais ficariam sujeitos à sua sintaxe com vistas a assemelhar-se a ela. O francês funcionaria, assim, como a língua ideal e todas as demais, como línguas subjacentes. Seria, portanto, uma língua utilitária, segundo Diderot (1751) aborda: “Falai ao povo em Grego, Latim e Italiano, mas falai em Francês ao sábio” (DIDEROT, 1751, p. 43). Desse modo, assujeitar os signos linguísticos utilizados pelos surdos ao francês concederia visibilidade aos mesmos e aos seus usuários, os surdos.

Por isso, os sinais manuais utilizados pelos surdos sofreram também uma modificação de nomenclatura, tornando-se *Signos Metódicos*. Essa mudança conferiria um status de relevância e de verdade, justamente porque eles não estariam, supostamente, em seu estado de brutalidade, de *naturalidade*, antes, estariam subordinados a uma gramática, e não a qualquer uma, mas à gramática da língua francesa. Importa destacar também que essa subordinação fez com que os SM entrassem para o rol de obras literárias produzidas em francês na França. É por isso que vamos encontrar tantos empréstimos linguísticos da França nos sinais das línguas de sinais do ocidente. A criação dos Signos Metódicos pode ser, vista, então, com uma questão de política linguística.

Podemos observar, assim, a movimentação de L’Épée na instrução dos surdos e em sua divulgação, de acordo com o seguinte esquema: 1) a implementação de um método de ensino que se utilizava da língua que os surdos já usavam entre si; 2) um aprofundamento nessa língua com vistas a entendê-la e 3) a modificação da língua dos surdos, ao submetê-la às regras sintáticas do francês. Depreendemos um funcionamento da posição-sujeito linguista ou cientista da linguagem na figura de L’Épée, uma vez que ele não só observa, mas também pesquisa, divulga e colhe os dados sobre sua pesquisa, registrando-os em suas obras e também nas aulas públicas nas quais expõe os alunos e suas lições.

A posição sujeito-professor vai sendo desenhada no processo de apropriação do conhecimento quando o docente faz as vezes de cientista (no caso de L’Épée, de linguista), com todos os movimentos de observação e de regulação dessa língua: reflexão, averiguação de dados, testagem, divulgação (aulas públicas) e autorização (publicação da pesquisa em cartas e livros). Isto confere uma ilusão de referencialidade e de objetividade da língua de sinais, apagando uma série de equívocos que a constituem. No entanto, L’Épée vai um pouco além.

Michel de L’Épée pode ser inscrito na posição-sujeito cientista porque faz um experimento linguístico quando mistura um elemento - a língua de sinais com outro elemento - a língua francesa oral e... eureka! Eis que “nasce” uma *lingua universal* (pelo menos, era o que L’Épée pensava que fosse!), que não só poderia ser usada e compreendida por surdos e mudos,

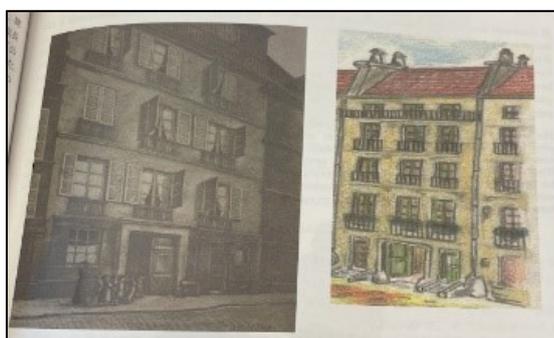
mas por ouvintes do mundo inteiro. O autoritarismo do discurso pedagógico vai interpelando, assim, o sujeito L'Épée e autoriza-o a agir em direção à dominação e apropriação linguística da língua dos surdos, com vistas ao experimento, à modificação e, por fim, à homogeneização da língua e dos sujeitos.

É importante destacar que essa posição-sujeito linguista que depreendemos na “obra” de L'Épée institui e institucionaliza, ainda mais, um método de ensino para ser utilizado com os surdos - os sinais manuais, os quais não eram considerados anteriormente pelos demais professores de surdos no ensino. Podemos entender que além de registrar a nova língua criada, o abade Charles-Michel de L'Épée também divulga essa língua e divulga seus alunos, quando os expõe em aulas públicas. Depreendemos, assim, outra posição-sujeito em L'Épée: *divulgador*, como abordaremos em nossa próxima seção.

2.5 Divulgador

A nova experiência do abade L'Épée com as crianças surdas foi trazida à luz em 1780, alguns anos antes da Revolução Francesa. Desde a metade do século XV houve vários instrutores renomados que já exerciam o ofício de docente apenas como tutores, com poucos surdos, mas, quando esses morriam, os surdos ficavam abandonados. L'Épée começou a trabalhar como professor no ano de 1760, quando transformou sua própria casa em uma escola onde surdos de todas as idades e classes sociais podiam aprender de graça a ler e a escrever. O abade L'Épée abria sua casa uma vez ao mês a todos aqueles que desejassem conhecer seu método de ensino e nesses encontros submetia seus alunos a exercícios para que demonstrassem ao público a eficiência de seu método.

Figura 6 - O abade L'Épée recebe surdos de todas as idades em sua casa para lhes ensinar aulas de datilologia (alfabeto com as mãos)



A “invenção de Charles-Michel de L’Épée” espalhou-se rapidamente pela França e por toda a Europa no século XVIII. Essa rápida difusão se deu não só pela novidade metodológica de ensino para pessoas surdas e mudas, mas também pelos esforços do abade em divulgá-la. Assim, esses momentos ficaram conhecidos historicamente como “Exercícios públicos” ou “Lições públicas”, e vinham espectadores de vários reinos distantes, de todos os cantos da Europa, para conhecer o método, tornando esse evento algo famoso. Um dia, Maria Antonieta, esposa do rei, acompanhada de um membro de sua corte, Joseph II, esteve presente em uma dessas reuniões e admirou os resultados obtidos pelo professor. O rei garantiu ao abade, assim, a pensão de 6.000 francos e autorizou a transferência da escola para o antigo convento dos Célestins: no entanto, tais providências só foram aplicadas após a morte de L’Épée.

Figura 7 - Louis XVI e Maria Antonieta Figura 8 - Louis XVI lendo o livro de exercícios de L’Épée



Fonte: Thierry Ruchot, 2012



Fonte: Thierry Ruchot, 2012

A partir de uma ilustração de Gonzague (1875)⁷¹, podemos imaginar como eram realizados esses exercícios públicos. Nessa ilustração, o autor retrata a visita de Louis XVI em uma das lições públicas de L’Épée, e podemos perceber uma grande sala, dividida em três partes.

⁷¹ A ilustração de Gonzague (1875) é fictícia em relação ao dia exato da ida do rei Louis XVI à casa de L’Épée, no entanto, cria um imaginário de como se davam essas lições públicas na casa do abade.

⁷²Figura 9 - Cena fictícia do abade L'Épée instruindo seus alunos na presença de Louis XVI



Fonte: Quadro por Gonzague privat, 1875

Nos dois cantos da sala encontram-se dois grupos distintos de públicos e ao meio, a presença de cinco alunos com o abade L'Épée e uma lousa. Em frente à lousa, há três alunos sentados e dois deles em pé. Um dos alunos que está de pé está escrevendo na lousa uma palavra que parece ser “Dieu” (Deus). O abade L'Épée encontra-se no meio da imagem, com seu olhar voltado para um dos grupos - o do canto direito da imagem (perspectiva do observador de fora). É interessante destacar a diferença entre os dois grupos de espectadores presentes no cômodo dessa ilustração. Enquanto do lado esquerdo percebemos pessoas que parecem pertencentes ao povo, do lado direito as pessoas parecem ser mais abastadas e com cargos públicos importantes, pela maneira como estão trajadas.

Ao lado direito, encontra-se a figura do rei Louis XVI, usando trajes reais e uma bengala, e olhando atentamente para os movimentos da criança surda que está escrevendo a palavra na lousa. O abade L'Épée encontra-se de pé, olhando para o rei, como se estivesse notando sua atenção para com o que ali ele contemplava. Nas lições públicas, L'Épée tinha algumas maneiras de demonstrar à sua audiência como os alunos aprendiam por meio dos SM. Podemos observar nessa ilustração um desses modos, pois acontecia quando os alunos respondiam às perguntas por escrito que o abade lhes fazia por meio dos SM, ou até mesmo oralmente⁷³.

⁷² A inserção do rei na imagem empresta/produz um efeito de verdade, de legitimação (autenticação).

⁷³ “Mas no que diz respeito à audição, eu já disse na minha segunda Carta, que quando eu queria, ditava as lições oralmente, sem fazer nenhum sinal. Centenas de pessoas viram isso, e puderam vê-lo quantas vezes quisessem. Estou falando de ter mãos cruzadas atrás das costas; as pessoas que estão próximas a mim não me ouvem, porque na presença delas eu não dou expressamente nenhum som; no entanto, meus surdos e mudos, que se encontram mais distantes de mim, ouvem-me pelos olhos, e eles escrevem o que eu digo, ou repetem em voz alta, se quiserem”. (Tradução livre).

Mais pour ce qui s'agit d'entendre ; j'ai déjà dit dans ma seconde Lettre, que quand il me plaisait, je dictais des Leçons de vive voix, sans faire aucun signe. Cent et cent personnes l'ont vu, et on pourra le voir autant de fois

Ou seja, mesmo que os SM não fossem a única forma metodológica utilizada para ensinar àqueles alunos, porque também vemos a presença da escrita, da datilografia e até mesmo da fala nas aulas do abade, o mais importante nessas lições públicas era justamente divulgar os SM como língua efetiva, necessária, disponível ao alcance de todos, e que poderia ser “levada” para outros “espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2005).

O abade L'Épée, mesmo exercendo o ofício de professor, continuava atuando como abade. Ruchot (2012) nos conta que ele costumava ministrar sua missa em Saint-Roch e, certa manhã, enquanto se preparava para subir ao altar, um simples grupo de desconhecidos apareceu para servi-lo. O coroinha deu ao abade L'Épée um presente deixado pela visita: era uma caixa de rapé de ouro decorada com o retrato de Joseph II, imperador da Áustria e da Alemanha. O visitante era ninguém menos que o próprio imperador. Não demorou muito para ser criada uma escola de “surdos-mudos” naquelas duas nações (RUCHOT, 2012, p. 30).

Figura 10 - Joseph II mostra a Louis XVI o livro de exercícios feito pelo abade L'Épée aos surdos



Fonte: Thierry Ruchot (2012)

Segundo Ruchot (2012), o imperador Joseph II queria dar a L'Épée uma abadia em seu império, mas ele recusou, exigindo que esse benefício fosse relatado em seu trabalho. Ele recusou até mesmo o rico presente que fora dado pela imperatriz russa Catarina II e pediu apenas que enviasse a ele surdos russos para ele poder ensiná-los. A partir de então, o abade L'Épée começou a receber alunos surdos russos e os apresentou ao seu método de ensino. Depois da Rússia, outros países europeus seguiram o mesmo exemplo, enviando surdos e

qu'on le voudra. Je parle ayant les mains croisées derrière le dos; les personnes qui sont à côté de moi, ne m'entendent pas, car, en leur présence, je ne donne exprès aucun son; cependant mes Sourds et Muets, qui sont plus éloignés, vis-à-vis de moi, m'entendent par les yeux, et ils écrivent ce que je dis, ou le répètent de vive voix, si l'on veut (L'ÉPÉE, 1776, p. 138).

professores de suas nações ao abade com o objetivo de aprender sua metodologia de ensino e de fundar “instituições de surdos e mudos” nessas nações.

Em meio à difusão das ideias iluministas pela Europa, com a publicação de obras sobre educação e sobre surdos e mudos, como a “Carta aos surdos e mudos”, de Diderot e “Émile”, de Rousseau, ambas já abordadas por nós neste estudo, eis que o imperador Joseph II se interessou tanto pelo assunto, que decidiu fundar uma escola em Viena. Posteriormente, Catarina II, a grande imperatriz russa, funda uma instituição para alunos surdos e mudos na cidade de São Petersburgo e, depois, em outras cidades da Rússia. Como podemos perceber na próxima ilustração, o método do abade L’Épée foi espalhado por diversas nações europeias a partir do ano de 1780.

Figura 11 - O método do abade L’Épée sendo difundido em 1780 pela Europa.

Fonte: Thierry Ruchot, 2012

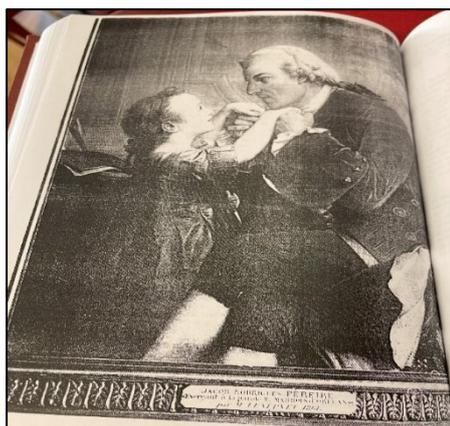


Compreendemos o gesto de L’Épée em divulgar sua metodologia de ensino como atrelada às condições de produção de uma sociedade em que se discutia novas maneiras de educação, além da negação de valores religiosos e aristocráticos até então vigentes. Por isso, começava-se a pensar em uma educação não só para o nobre, mas para todos, e que fosse gratuita. Diante desse pensamento, as ações de L’Épée agiram na contramão do que se fazia até o momento, pois além de ter aberto sua casa para o ensino de surdos, o abade aceitava alunos de qualquer classe social e ainda expôs sua metodologia de ensino a todos, indistintamente. Temos de destacar essa última ação, porque os demais professores de surdos da época reservavam seus métodos de ensino ao sigilo.

Um exemplo de docente que ocultou sua maneira de ensinar foi o professor Jacob Rodrigues Pereira, cujo aluno surdo, Saboureaux de Fontenai, ficou famoso pela publicação de

livros e por ser eloquente na fala e na escrita. O professor Pereira tinha seus resultados em alta conta socialmente, tanto que era reconhecido pela Academia Real de Ciências (l'Académie Royale des Sciences⁷⁴) como professor de surdos e mudos. L'Épée faz referência a Pereira em sua obra *Institution* (1776) diversas vezes, dizendo ser uma grande pena que o referido professor tenha reservado sua metodologia ao sigilo. Além disso, ele também descreve os feitos de Pereira para com seus alunos, dando provas dos resultados, citando, inclusive, uma ata da Academia Real de Ciências reconhecendo os resultados do professor Pereira com a educação de seus alunos surdos.

Figura 12 - O professor Jacob Rodrigues Pereira praticando a oralização com M. Marrois L'orran...⁷⁵



Fonte: Menepnel, 1861

L'Épée também relata que chamou Pereira algumas vezes para conhecer seu método, mas diz que ele não dava credibilidade à sua metodologia. O próprio aluno mais famoso de Pereira - Saboureux de Fontenai - se mostrou contrário ao método de L'Épée, duvidando se os sinais manuais poderiam significar conceitos abstratos. Ainda que o abade L'Épée encontrasse diversas oposições à sua maneira de ensinar, bem como disputas pelo melhor método de ensino (algo que vai se perpetuar pelos séculos por diferentes nações), como no exemplo do professor

⁷⁴ A *Académie des sciences*, nomeada *Académie royale des sciences* quando foi criada em 1666, é uma das cinco academias agrupadas dentro do Institut de France. Incentiva e protege o espírito de pesquisa e contribui para o progresso da ciência e suas aplicações. "A *Académie des Sciences* deve a sua origem tanto aos círculos de estudiosos, como a *Accademia dei Lincei* em Roma (1603), a *Royal Society* em Londres (1645), etc. Em 1666, Colbert criou uma Academia dedicada ao desenvolvimento da ciência e assessorou autoridades políticas nessa área. Ele escolheu estudiosos, matemáticos (astrônomos, matemáticos e físicos) e físicos (anatomistas, botânicos, zoólogos e químicos) que realizaram sua primeira reunião em 22 de dezembro de 1666 na biblioteca do rei, em Paris. Percebe-se a força da descrição (textualidade) como um modo de construção do referente, ou melhor, de determinados saberes (cf. ORLANDI, 2002).

⁷⁵ Nome ilegível à nossa leitura na imagem fotografada.

Pereira e de seu aluno Fontenai, fato é que a sua metodologia de ensino se espalha pelo mundo, causando um “efeito de polinização⁷⁶” (SILVA, 2012).

Portanto, diversas instituições são criadas pela Europa e pelo mundo, no século XVIII e nos seguintes. Em termos discursivos, podemos depreender uma posição de sujeito divulgador nos atos de L'Épée para divulgar sua metodologia de ensino, são eles: 1) educar alunos surdos de diversas classes sociais e de forma gratuita; 2) abrir sua casa como espaço institucional para essa educação; 3) expor seu método de ensino ao público a partir de exercícios públicos semanais; 4) receber pessoas - alunos e professores - de diferentes países para ensinar seu método e 5) publicar cartas, livros e um dicionário (publicado após sua morte) ensinando alguns sinais, detalhes sobre sua metodologia de ensino, e sobre a língua que o surdo trazia consigo.

Estabelecendo uma relação entre L'Épée e os demais professores de surdos quanto à maneira de ensinar, destacamos uma diferença entre saber (empeiria) e conhecimento (*tékhné*) (ORLANDI, 2013). Ao refletir sobre o pensamento linguístico no Brasil, Orlandi (2013) nos mostra que essa diferença tem a ver com a constituição de uma política linguística que vai sendo estabelecida no território. Diz a autora: “(...) observando a diferença que se constitui, no decorrer da história do pensamento brasileiro, entre a gramática pedagógica (saber a língua) e a chamada gramática científica, histórica ou descritiva (responsável pelo conhecimento linguístico) (...)” (ORLANDI, 2013, p. 187).

Sob essa perspectiva, compreendemos que enquanto os demais professores de surdos somente praticavam a docência a partir da empeiria, L'Épée ia além, pois não só lecionava, mas também divulgava o conhecimento sobre a língua (a *tékhné*) e, assim, se constituía uma política linguística sobre língua de sinais e sobre a língua francesa. Além disso, podemos observar nos gestos de publicação e divulgação do abade sua inscrição como sujeito divulgador. Trazemos as palavras de Authier-Révuz (1998) para nos dizer acerca do sujeito divulgador. Com a palavra, a autora:

[...] o divulgador, representa-se nos textos como indo psiquicamente de um lugar a outro, descartando pontos, mediador ou ‘simple intermediário’, função tida como ambígua: o divulgador não é mais que um enunciador que responde a uma pergunta (por vezes insiste ‘leitor ávido... não vá decepcionar a expectativa...’) para cumprir um ‘dever’, uma ‘missão’; ele se dá - entre a originalidade do autor e a transparência do escritor - um estatuto ambíguo de comentador - compilador, esforçando-se, no

⁷⁶ Silva (2012) chama de “efeito de polinização” os novos contornos que a língua de sinais francesa ganhou ao vir para o Brasil e, vice-versa, por conta das condições de produção específicas de cada lugar. Diz a autora: “Chegando ao Instituto, trazem sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este levam outros sinais com novos contornos, novos sentidos. E é na formulação, na relação com as coisas do lugar, na relação com a memória discursiva das línguas em contato que os sinais são construídos e reconstruídos” (SILVA, 2012, p. 110).

apagamento, para colocar dois pólos em contato (AUTHIER-RÉVUZ, 1998, p. 114, 115).

Percebe-se essa “originalidade de autor” e “transparência de escritor” quando o abade L’Épée conta em suas cartas como ele luta pela educação de seus alunos, tentando levar a todos a maneira como os educa, enfrentando muitos embates em relação aos teólogos e aos filósofos, contrários à sua maneira de ensinar e de pensar a educação de surdos. Vamos discorrer, agora, sobre cada uma dessas maneiras de divulgação da metodologia de ensino de L’Épée.

Quanto ao ensino gratuito a todos, podemos dizer que L’Épée age interpelado pela ideologia iluminista da época que era, na verdade, uma resposta às desigualdades sociais e à necessidade de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da sociedade. Alguns pensadores iluministas acreditavam que a educação era um direito fundamental de todos os indivíduos, e não um privilégio reservado apenas à elite.

A educação pública era vista, assim, por essa parcela pequena de pensadores, como uma maneira de garantir que todos os cidadãos tivessem acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para participar da vida em sociedade. Além disso, a educação pública era vista como uma forma de combater a ignorância e a superstição, de incentivar a ciência, a razão e a liberdade de pensamento⁷⁷.

Em relação à abertura da casa de L’Épée como espaço de saber para educar alunos surdos, podemos dizer que se tratava de um espaço reservado à produção de saber. Quer dizer, era importante a existência de um espaço institucional que pudesse validar o conhecimento que era disseminado ali. Até porque, conforme conceitua Althusser (1980), “a ideologia realiza-se dentro de instituições, rituais e práticas”, logo, essa estrutura precisa de um espaço para validação, para circulação e regulação de práticas. A casa de L’Épée funciona, assim, como um espaço de saber, o qual vai transformando-se em um espaço de saber regulamentado pelo Estado, pois será a partir desse espaço que se formará o vindouro Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris⁷⁸.

No que diz respeito às sessões públicas que L’Épée realizava para mostrar os exercícios submetidos aos seus alunos, tratava-se de uma prática recorrente nas sociedades europeias. Elas foram uma forma importante de disseminação de ideias durante os séculos das luzes na Europa e eram frequentemente organizadas por sociedades científicas, literárias e filosóficas, que apresentavam palestras e discussões sobre uma ampla gama de tópicos, incluindo ciência, filosofia, religião, política e literatura. As conferências públicas eram anunciadas em jornais e

⁷⁷ Mas curiosamente, nas colônias, não se precisa reservar essa proposta ao escravo, por exemplo.

⁷⁸ O Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris foi inaugurado no ano de 1789, no Couvent des Célestins, juntamente com a escola para cegos. Elas serão desmembradas somente em 1793.

outros meios de comunicação, e muitas vezes eram realizadas em salas de conferência, teatros, academias e outras instituições públicas. Eram geralmente gratuitas e abertas ao público, embora algumas sociedades exigissem uma taxa de admissão ou uma filiação para participar.

As palestras eram apresentadas por especialistas em seus campos de atuação e eram seguidas por um período de perguntas e respostas, permitindo que a plateia interagisse com o palestrante e debatesse o tópico em questão. Algumas conferências também incluíam apresentações musicais, teatrais ou outras formas de entretenimento. Essas apresentações eram populares entre a classe média e a elite educada, que buscavam expandir seus conhecimentos e se engajar em discussões intelectuais do momento.

As conferências públicas foram uma espécie de moda nesse momento. A cientificidade desempenhava um papel central nas conferências públicas, demonstrando o poder da natureza e produzindo, assim, efeitos inesperados nos espectadores. Dessa forma, podemos observar sentidos de uma espetacularização em relação aos sujeitos surdos, os quais animavam e/ou espantavam a audiência ao falar, escrever, ler e compreender, mesmo sem poder ouvir e falar⁷⁹ (de acordo com a expectativa do público).

Quanto às pessoas que L'Épée recebia em sua casa, devemos destacar que o século XVIII foi um período em que a cientificidade era altamente valorizada e promovida como uma forma de avanço e progresso humanos⁸⁰. Portanto, havia também sessões públicas voltadas para pessoas interessadas por ciências, conforme nos diz Baalbaki (2019):

No século XVIII, as sociedades científicas eram gerais e cobriam todos os ramos da filosofia natural. Em suas sessões podiam ser lidos e ouvidos trabalhos sobre qualquer aspecto da ciência e seu público era constituído por cientistas e interessados por ciências sociais (pessoas instruídas) (BAALBAKI, 2019, p. 266).

Dessa maneira, à medida em que L'Épée vai recebendo pessoas instruídas em sua casa, ela vai se tornando um espaço com práticas que vão constituindo-a como instituição. Pensando na instituição como um processo discursivo que apresenta uma historicidade, ao constituir-se,

⁷⁹ L'Épée aborda, em suas cartas e livros sobre a capacidade de alguns surdos de produzirem sons.

⁸⁰ O século XVIII foi um período importante na história da ciência, pois foi nessa época que a ciência começou a se tornar mais sistemática e rigorosa em sua abordagem. O surgimento da filosofia empirista e o desenvolvimento do método científico permitiram que os cientistas fizessem descobertas significativas em um amplo campo do conhecimento, incluindo física, química, biologia e medicina. Os pensadores iluministas acreditavam que a ciência era a chave para o progresso humano e que a razão e a observação eram as principais ferramentas para a descoberta da verdade. Eles buscavam entender as leis que governavam o mundo natural e aplicar esse conhecimento para melhorar a vida humana. Nesse sentido, a cientificidade era um valor fundamental dos pensadores iluministas, que buscavam promover uma abordagem científica para a compreensão do mundo. Eles valorizavam a precisão e a objetividade na investigação científica e acreditavam que a ciência deveria ser livre de preconceitos e influências externas.

ela encontra-se regulada por uma formação discursiva. Trazemos os dizeres de Mariani (1998) para entender os sentidos de instituição:

O que chamamos de instituição, do nosso ponto de vista, é fruto de longos processos históricos, durante os quais ocorre uma sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas e não-discursivas que se legitimam e institucionalizam, ao mesmo tempo em que se organizam direções de sentidos e formas de agir no todo social (MARIANI, 1998, p. 71).

A instituição de surdos tornou-se visível, portanto, por meio das práticas que já ocorriam anteriormente: a educação dos surdos, a exposição desses alunos aos exercícios públicos semanais, as frequentes visitas de pessoas ilustradas de outros países, como de reis e soberanos, para assistirem ao método de sinais combinados de L'Épée. Dessa maneira, o que acontecia ali naquele espaço foi se tornando corriqueiro, dando um efeito de reconhecimento e tradição, conforme aponta Baalbaki (2019), de que “todo mundo sabe” o que acontece ali.

Além disso, também causa um efeito de necessidade, ou seja, de que aquela prática deveria se perpetuar, e não só ali, mas em outros lugares onde tivessem pessoas surdas. Com a visibilidade da casa de L'Épée como uma espécie de centro de ensino para pessoas surdas, constitui-se uma urgência não só da casa educacional como uma instituição, mas também da ciência produzida ali, ou seja, dos *Sinais Metódicos* de L'Épée como necessários para a educação de surdos e, portanto, da necessidade de serem “espalhados” para outras nações.

Percebemos, então, que a institucionalização está intimamente ligada à ciência, uma vez que o cientista vai realizar sua prática em um espaço autorizado para tal. Pensando na casa de L'Épée, percebemos que a autorização desse espaço como de produção de conhecimento está atrelado à figura do abade como religioso, o qual lhe conferia autoridade para lecionar. Além disso, o fato de haver preceptores que atuavam de maneira privada com seus alunos também foi mais um motivo para ele abrir as portas de sua casa.

Sendo assim, todas as regras, objetos e práticas realizadas na casa de L'Épée vão se naturalizando, a ponto de ficarem corriqueiras e necessárias. Mariani (1998) nos diz que “Esse processo de naturalização das instituições funciona no sentido de torná-las evidentes, legítimas e necessárias. Da mesma forma, ao longo do tempo, passa-se a considerar como naturais os discursos que delas emanam, bem como os comportamentos a elas associados” (MARIANI, 1998, p. 204).

Devemos destacar que os sujeitos inseridos nessas práticas também vão sendo constituídos e tomados como evidências. Desse modo, os surdos são colocados como indispensáveis e como parte da conjuntura social a partir da institucionalização e legitimação

de um espaço e de um saber que também se tornam necessários e comuns para a sociedade. Além disso, os próprios sinais manuais que configuram a língua de sinais desses sujeitos ficam em evidência e, assim, vão sendo considerados socialmente como parte integrante de sua identificação enquanto sujeito (mesmo que estivessem submetidos à sintaxe de uma outra língua).

As sessões públicas dão respaldo, assim, para a continuidade do trabalho de L'Épée, ao mesmo tempo em que as práticas ali em funcionamento vão tornando evidentes os sujeitos surdos e os SM. Além das práticas institucionais, existem outras que farão referência às sessões públicas e que vão fortalecê-las ainda mais: a publicação de cartas e livros. A publicação de livros nos séculos das luzes, especialmente nos séculos XVII e XVIII, era uma atividade muito importante, pois tratava-se de uma maneira de disseminar novas ideias, conhecimentos e opiniões para um público mais amplo, levando-se em conta o período de grande efervescência cultural e intelectual em questão.

Por isso, a literatura escrita nesse período, pelos pensadores da época, permitiu que a sociedade tivesse mais pontos de vista sobre conteúdos que antes nem eram cogitados como possíveis. Isto contrastava com o sistema anterior, em que a maioria das obras era escrita em latim e destinada apenas a uma elite educada. A imprensa tornou possível a produção de livros em grande escala, os quais eram frequentemente vendidos em livrarias e em feiras de livros.

No entanto, a publicação de livros também enfrentou desafios, como a censura governamental e religiosa, que muitas vezes restringia a circulação de conteúdos considerados perigosos ou subversivos⁸¹, por isso, muitos pensadores optaram por escrever e publicar cartas, ou ainda permanecer no anonimato.

As cartas eram frequentemente trocadas entre intelectuais, filósofos, escritores e cientistas, e muitas vezes continham debates sobre tópicos importantes da época, como política, religião, ciência e filosofia. A publicação de cartas era uma maneira de tornar essas discussões públicas e acessíveis a uma audiência mais ampla, além de permitir que os escritores estabelecessem conexões e colaborações com outros intelectuais. Algumas dessas cartas se tornaram muito famosas e influenciaram significativamente o pensamento da época.

A publicação de cartas também era uma forma de contornar a censura governamental, já que muitos tópicos não podiam ser discutidos abertamente em outros tipos de publicações. Ainda assim, a publicação de cartas também foi alvo de censura em alguns casos, especialmente quando os escritos eram considerados ofensivos ou subversivos pelo poder estabelecido.

⁸¹ Exploramos bastante sobre esse tema em nosso capítulo I, seção 1.1

Percebemos, assim, que Charles-Michel de L'Épée pode ser concebido enquanto sujeito da ciência que realiza práticas de divulgador. Essas posições que o sujeito assume representam, pelo viés do imaginário, os lugares ocupados, não empíricos, mas tomados em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito) (ORLANDI, 2015). Assim, o conhecimento produzido por L'Épée é materializado em forma de obras: a publicação de suas cartas, de seus dois livros, do seu dicionário, mesmo após a sua morte, das notícias que já circulavam acerca das sessões públicas com os surdos, bem como dos registros acerca de cada uma delas.

Por isso, entendemos que L'Épée se inscreve na posição-sujeito linguista, pois seu nome encontra-se imbricado com o processo educacional do sujeito surdo, logo, a produção de conhecimento sobre esse tema está, de algum modo, relacionado ao abade. De acordo com Cervo (2008), o sujeito da ciência está ausente no processo de produção do conhecimento (cf. PÊCHEUX, 1995), mas a partir da ideologia há uma determinação produzindo um sentido de evidência de origem do dizer, e o sujeito-autor pode ser identificado, assim, como autor do conhecimento. Diz a autora:

(...) exercendo uma função social que o coloca justamente na posição imaginária de origem da textualidade enquanto produtor de linguagem e responsável pelo dizer, tendo em vista a relação com a exterioridade no processo de agrupamento do discurso, que pressupõe unidade, coerência, progressão e não contradição (...) (CERVO, 2008, p. 28).

Essa “origem do dizer” que se determina ideologicamente confere ao abade L'Épée um status científico de autoridade, o qual permanece até hoje pela alcunha “pai dos surdos”, como se ele tivesse sido o responsável por dar um encaminhamento para a educação de surdos. Percebemos, assim, que o conjunto de atos da vida e obra de L'Épée, os quais perpassam sua trajetória acadêmica, profissional e religiosa, irão sustentar um imaginário sobre Charles-Michel de L'Épée como alguém imaculado. A partir desse imaginário, o abade L'Épée teria interrompido sua carreira religiosa para educar duas meninas surdas e mudas, tarefa que nem teria sido destinada a ele, mas que ele aceitara por ter um “coração generoso”. No entanto, observando sua biografia de uma perspectiva discursiva, pudemos perceber como formações ideológicas interpelaram-no a agir em direção às decisões que tomou, levando em consideração as condições de produção nas quais ele se encontrava inserido.

Com a apreensão das posições-sujeito de abade, professor e divulgador, as quais serão mais bem detalhadas nos capítulos de análise das cartas, nos aproximamos melhor de hipóteses que sustentam o famoso epíteto a partir do qual L'Épée é conhecido - o pai dos surdos, o qual abordaremos em nossa próxima seção.

2.6 O pai dos surdos

Como efeito de biografia, continuaremos aqui a arrolar sobre a vida e obra de Charles-Michel de L'Épée. Tomaremos como referência a obra de Ruchot (2012), realizando comentários e análises sob uma perspectiva discursiva para entendermos as formações discursivas que o interpelaram em sua trajetória, levando a um imaginário social sobre L'Épée com seu epíteto mais famoso – o “pai dos surdos”.

Desde o ano de 1785 a comissão de Estado falava sobre a transferência do instituto (situado na casa de L'Épée) para o Couvent de Célestins, mas se discutia sobre questões orçamentárias. Então, a comissão retardou essa transferência para criar classes para meninos e meninas. Desse modo, L'Épée não podia receber mais alunos em sua casa porque as despesas aumentaram, como resultado dessa obra. Apesar da escassez de recursos, o rei Luís XVI foi obrigado a arcar com uma parte do trabalho dos “surdos-mudos”. Ele começou a garantir uma pequena parcela das despesas, pagando 6.000 francos por ano para a instituição.

Tendo sacrificado toda a sua fortuna, diz-se que o abade L'Épée vivera seus últimos dias de maneira modesta, sem muitos recursos financeiros. Assim, ele economizava nas refeições, ficando, muitas vezes, sem fogo (aquecimento da casa à época), mesmo durante o terrível inverno de 1788, aos seus 76 anos de idade. Conta-se que um dia seus alunos foram ao seu quarto para lhe oferecer lenha e acenderam o fogo contra sua vontade para aquecê-lo. O abade aceitou sem protestar, mas algum tempo depois, ouviram-no dizer com um suspiro: “Meus pobres filhos; devo-lhes, pelo menos, 300 francos” (RUCHOT, 2012, p. 38, tradução nossa).

Nos últimos anos de sua vida, Charles-Michel de L'Épée teria ficado exausto pelo trabalho árduo e pela idade avançada de 77 anos. Assim, ele foi adoecendo aos poucos por causa do resfriado que durou a maior parte do ano de 1789. Durante o terrível inverno de 1788, o rio Sena e os pobres atravessaram um período de miséria: o pão e a lenha para o combustível tornaram-se escassos e caros. Toda a Europa foi atingida, do final de novembro de 1788 a meados de janeiro de 1789, por um inverno rigoroso: em Paris, o rio Sena ficou congelado de 26 de novembro a 20 de janeiro. Houve 56 dias consecutivos de geada, e no dia 31 de dezembro de 1788 a temperatura atingiu um mínimo de -21° . Na França, a Revolução explodiu em julho de 1789.

Em 23 de dezembro de 1789, o abade L'Épée morreu depois de receber o último sacramento das mãos do padre de Saint-Roch, o qual foi assistido pelo Monsenhor Champion de Cicé, arcebispo de Bordeaux, o qual, alguns anos antes, havia enviado o abade Sicard⁸² para o Instituto. O arcebispo disse a L'Épée: “você pode ir tranquilo para o céu. A pátria adotou seus filhos”. Ao redor de seu leito havia uma delegação com a Assembleia Nacional e seus alunos em lágrimas por sua morte.

Figura 13 - O abade L'Épée em seu leito de morte



Fonte: Thierry Ruchot, 2012

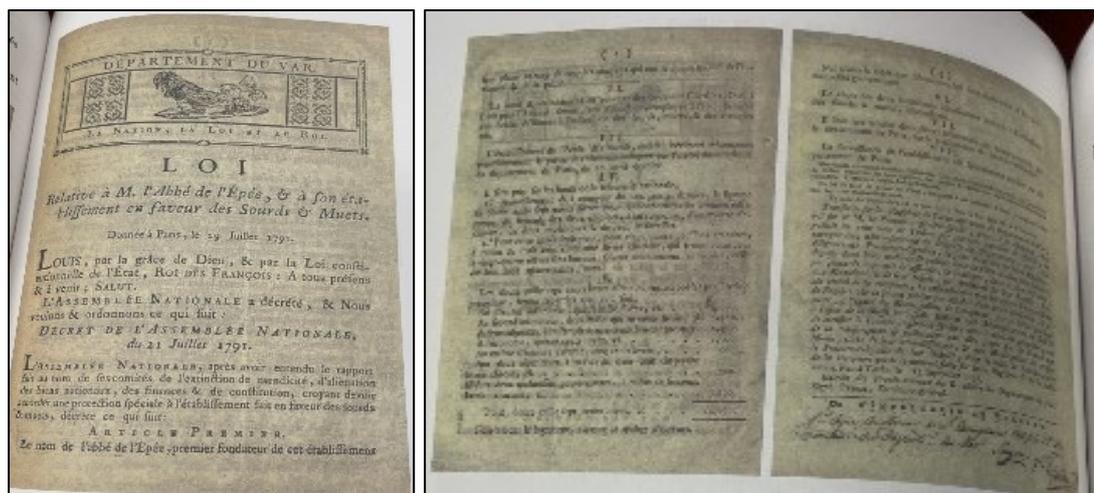
Após a morte de L'Épée, seu trabalho continuou crescendo⁸³. A assembleia confirmou o orçamento concedido por Luís XVI, o qual decretou uma frase de reconhecimento para o abade: “Abbé de L'Épée, dentre aqueles cidadãos que merecem o melhor da humanidade e da pátria”. Dois anos depois de sua morte, a Assembleia Constituinte o colocou entre os benfeitores da humanidade.

Sua filantropia foi reconhecida em todos os países do mundo e a “língua universal” que inventou tornou-se um instrumento indispensável de progresso social para os surdos. Foram feitas diversas homenagens ao abade Charles-Michel de L'Épée em alguns pontos de Paris e de toda França para lembrar de seus atos para com a sociedade francesa, especificamente em relação à educação das pessoas surdas. Criou-se, assim, um mito (BEHARES, 2014). No ano de 1791, a Assembleia Constituinte decretou uma Lei garantindo a educação de “surdos-mudos” (termo utilizado à época) em cada departamento da França.

⁸² O abade Sicard será o sucessor do abade L'Épée no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, perpetuando sua obra com os SM.

⁸³ No ano de 2012 havia no mundo mais de 600 escolas para surdos - a França apresentava 60 escolas, com 40.000 alunos matriculados. (Dados retirados da obra de Ruchot, 2012, p. 45). Ver imagens no apêndice sobre os institutos de educação de surdos espalhados pelo mundo.

Figura 14 - Lei relativa ao abade L'Épée e seu estabelecimento em favor dos surdos e mudos



Fonte: Thierry Ruchot, 2012

Em 1794, o Instituto Nacional de Surdos-mudos mudou-se para a capital. Sua gestão foi confiada ao abade Sicard, o qual deu continuidade ao trabalho de L'Épée, ou seja, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris recebia, em média, desde sua criação, trinta novos alunos, a cada início de ano. Às vezes, o número de alunos era bem expressivo, ultrapassando 400 meninos e meninas no mesmo ano. O instituto passou por uma primeira crise após a denúncia da falta de educação nos institutos de surdos, sobretudo em Paris, em maio de 1868.

É interessante observar a frase proferida pelo arcebispo a L'Épée na ocasião de sua morte: “você pode ir tranquilo para o céu. A pátria adotou seus filhos”. Essa frase demonstra uma das imagens discursivas produzidas acerca de L'Épée, como pai dos alunos. E como estariam perdendo o seu “verdadeiro pai”, agora a pátria, quer dizer, o Estado, estaria adotando-os para substituí-lo nessa função.

Sob uma perspectiva discursiva, podemos interpretar essa frase como: o sujeito surdo, que era uma responsabilidade privada tornou-se, agora, uma responsabilidade pública, do Estado. Portanto, há uma transferência de status em relação à educação dos surdos assim que L'Épée morre, o que nos mostra uma aceitação para com esse sujeito, o qual era desconsiderado e até mesmo desconhecido socialmente.

Pode-se dizer que as ações do abade L'Épée retiraram os surdos do anonimato, dando-lhes a condição de ter uma escola, uma metodologia de ensino, considerando, inclusive, os sinais manuais integrantes de sua língua. Além disso, os surdos passaram a ser considerados para o trabalho e como participantes da vida social⁸⁴. Portanto, levando-se em conta que L'Épée

⁸⁴ Os surdos serão mais bem descritos no capítulo II sobre o sujeito surdo ao longo dos séculos.

inovou em tantas coisas no que se refere à educação de pessoas surdas, principalmente porque democratizou essa educação, que antes era reservada somente a alguns surdos nobres, essa paternidade é associada à sua figura.

Podemos observar tal paternidade na descrição de autores contemporâneos, revelando uma imagem romantizada de L'Épée, vendo-o como um pai que cuidava de seus filhos surdos, como podemos observar em um trecho de Bernard (1999):

Assim, o abade L'Épée restaurou aos seus queridos filhos surdos o espírito que a sociedade lhes havia negado; estas mesmas crianças, pela dinâmica e pela transparência dos seus gestos, guiaram-no de regresso aos novos domínios, onde a natureza reencontrada fez nascer a esperança da universalidade de uma única língua. (BERNARD, 1999, p. 273, tradução livre⁸⁵).

Observamos a determinação discursiva diante da adjetivação dada aos surdos “chers enfants”, que traduzido seria “queridas crianças”, ou até mesmo “queridos filhos”, conferindo não só uma paternidade com sentido de pai biológico a L'Épée, mas também de pai espiritual quando o autor fala de uma restauração do espírito das crianças, que pode ser atribuída à ideologia religiosa que perpassa e que constitui o abade. Portanto, podemos depreender, pelo menos, duas questões a respeito dessa paternidade: a primeira refere-se ao sentido de pai como aquele que acolhe, que cuida e cria – L'Épée deixava os surdos irem à sua casa para estudarem. Em segundo lugar, compreendemos essa paternidade atrelada ao sentido religioso, o qual tem a figura do padre como um pai que guia, que acolhe e “endireita” as veredas dos seus “filhos”, ou de seus “fiéis”.

Podemos fazer algumas analogias com esse sentido da ideologia religiosa, comparando o abade Charles-Michel de L'Épée com a figura de Jesus Cristo. Como exemplo, temos o momento em que vários surdos ficam ao redor de L'Épée, que pode ser comparado com a figura de Jesus Cristo, o qual ficava rodeado de pessoas, mas, sobretudo, de seus discípulos, os quais aprendiam com ele. Também podemos associar a passagem bíblica em que trazem crianças a Jesus para ele abençoá-las, mas os discípulos as impedem de se achegar até o mestre. Então, Jesus diz: "Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas" (BÍBLIA SAGRADA, Mt. 19:14). Podemos dizer que L'Épée, ao recebê-las em sua casa, não as impede de se achegar até ele para serem educadas por serem pobres ou surdas (ou as duas condições).

⁸⁵ Ainsi, l'abbé de l'Épée restituait à ses chers enfants sourds l'esprit que la société leur refusait; ces mêmes enfants, par la dynamique et la transparence de leurs gestes, le guidaient en retour dans de nouveaux domaines, là où la nature retrouvée faisait naître l'espérance de l'universalité d'un langage unique (BERNARD, 1999, p. 273)

Podemos observar como essa misticidade em torno de L'Épée e sua trajetória cria uma espécie de marco no “calendário” da historicidade do sujeito surdo, tal qual o nascimento e a morte de Jesus Cristo marcam o calendário ocidental: a.C. e d.C. Esta analogia pode ser feita a partir do momento em que os sinais manuais da língua de sinais são apresentados ao mundo através de L'Épée. Assim, cria-se um horizonte de prospecção (AUROUX, 1992) - para frente e para trás, tentando apagar ou silenciar os professores de surdos que vieram antes de L'Épée, bem como as metodologias de ensino, as obras que já versavam sobre o assunto e os sucessos obtidos, tanto na França quanto no restante do mundo.

E, de igual maneira, a projeção que se tem, para o “mundo pós-L'Épée” seria de um imaginário de que tudo caminhou bem com a nova metodologia dos SM, funcionando em todas as escolas de surdos. Essa projeção produz certa realidade, e cria um imaginário social de um processo de educação de surdos linear, sem ruídos, falhas e equívocos. Esse imaginário não leva em conta, fundamentalmente, as condições de produção de cada país, Estado, cidade, bairro, distrito, escola e até mesmo sala de aula para onde aquela metodologia de ensino iria chegar.

Esse imaginário social sobre L'Épée talvez esteja relacionado à ideia de universalização dos sinais manuais, ou seja: de uma única língua para todos. Como analogia, temos a premissa de que Jesus veio para salvar a todos e esta seria uma maneira de unificar a questão linguística, fazendo com que todos falassem, literalmente, a mesma língua. Percebemos, assim, que o imaginário de L'Épée pode ser associado à imagem de Jesus Cristo porque, segundo a crença cristã, ele teria vindo ao mundo para padecer as dores dos homens e, depois, para salvá-los. Em analogia, sob esse imaginário de L'Épée como o salvador dos surdos, ele teria vindo ao mundo para sofrer as dores do sujeito surdo, lutando pelo seu reconhecimento, pela sua educação, pela sua língua e sua escola. E, de acordo com a visão naturalista de língua observada, L'Épée teria transformado os sinais manuais de seu estado selvagem, bruto em língua pretensamente perfeita, ao submetê-los à sintaxe do francês.

Dessa maneira, podemos verificar que o abade L'Épée fica circunscrito em um imaginário mítico de salvador, de herói, de um Jesus que lutou as dores dos surdos, sofreu por eles e, por fim, trouxe a salvação para eles, quer dizer, a conquista de vários direitos para os surdos e difundir a sua metodologia para todos, sem exceção. E, finalmente, ele seria igualado a Deus, “o princípio e o fim”. Em analogia: L'Épée - O pai dos surdos.

Findamos nosso capítulo, esperando ter retomado/atualizado um efeito de biografia de Charles-Michel de L'Épée com algumas reflexões discursivas acerca de sua vida e obra.

Esperamos que ela seja proveitosa para estudos posteriores de pesquisadores que atuam na área da linguagem e da educação de surdos.

Em nosso próximo capítulo, ensejamos discorrer sobre L'Épée e a questão da língua universal. Iremos analisar quais os sentidos de língua e linguagem possíveis de serem produzidos naquele momento para que o abade L'Épée pudesse criar os Sinais Metódicos como metodologia de ensino para seus alunos e, até mesmo, como uma possível língua universal.

3 EM BUSCA DE UMA LÍNGUA UNIVERSAL

Neste capítulo, iremos tratar sobre a publicação do primeiro livro de Charles-Michel de L'Épée: *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*. Esta obra data do ano de 1776 e apresenta, em 11 capítulos, questões sobre a educação dos surdos até aquele momento, bem como alguns embates vividos pelo próprio L'Épée para levar adiante sua maneira de ensinar. Nesse livro o surdo é mostrado como alguém que pode ser educado, mas sua principal finalidade parece ser o detalhamento do método criado pelo abade, mostrando, assim, como ele deveria ser aplicado com os alunos. Portanto, pensamos que o público-alvo dessa obra não seja os alunos, mas os professores, e até mesmo o Estado.

Publicar livros no século XVIII na França era um processo regulado pelo governo e pela Igreja Católica, que mantinham um controle rígido sobre o conteúdo que era publicado. A censura era comum, e qualquer obra que fosse considerada ofensiva ou perigosa poderia ser proibida ou ter partes cortadas antes da publicação. Além disso, a publicação de livros era geralmente restrita às grandes cidades, como Paris, por exemplo, e era dominada por um pequeno número de editoras e livreiros, que tinham um grande poder sobre o mercado. Essas editoras muitas vezes trabalhavam em estreita colaboração com o governo e a Igreja para garantir que seus livros atendessem às exigências políticas e religiosas da época.

O processo de publicação de livros na França no século XVIII envolvia a obtenção de uma licença real, que era emitida pelo governo. Para obter essa licença, o autor tinha que submeter sua obra a uma comissão de censura, que avaliava o conteúdo do livro e decidia se ele poderia ser publicado ou não. Se o livro fosse aprovado, a licença seria emitida e o livro poderia ser impresso e distribuído. Os livros cujos conteúdos fossem desabonados por alguma dessas instâncias - religiosa e governamental -, seriam proibidos de circular e, em alguns casos, poderiam levar seu autor até mesmo à prisão.

Pensamos que o primeiro livro de L'Épée estava endereçado a esses órgãos reguladores da época, uma vez que seu conteúdo fazia repensar o modelo de ensino até então vigente em relação à educação de surdos. Não devemos olvidar do fato de que já havia outros professores ensinando surdos com outros métodos, destacando-se o professor Pereira, o qual era reconhecido pela Academia Real de Ciências de Paris. O fato de seu método ser ocultado ao

público é um fator desencadeador da publicação da obra de L'Épée, conforme podemos encontrar no seguinte trecho de sua obra (L'ÉPÉE, 1776):

Depois de muito tempo, sou instado a dar esse método ao público: ele não saiu do meu gosto. Ele me pareceu difícil de explicar bem claramente, e eu tive medo de que ele não fosse bem acolhido. Veja, então, o que me obriga a lançá-lo agora. O senhor Saboureux, surdo e mudo de nascença, compôs uma obra que ele deve estampar incessantemente. Ele supôs que me é impossível, com a segurança dos sinais metódicos, explicar aos surdos e mudos ideias sobre as coisas independente dos sentidos (coisas abstratas). Ele já fez inferências de qualquer coisa parecida no *Journal de Verdun*, sem, no entanto, me nomear. (...) É evidente, assim, que se houver comentários baseados no que ele disse, serão julgamentos como ele fez, sem conhecer o método. É isto o que me determina, contrário à minha vontade, a divulgar o método⁸⁶ (L'ÉPÉE, 1776, p. 13, 14. Tradução nossa).

Percebe-se um embate, já no início do livro, o qual vai percorrer toda a obra, acerca do melhor método de ensino para surdos. A partir dessa publicação, depreendemos uma posição-sujeito de autor na figura de L'Épée, pois o lançamento do livro ocorre para a contestação do que Saboureux falara em um capítulo de um livro de sua própria autoria. Além disso, L'Épée publica sua obra para divulgação e comprovação de seu método de ensino. Percebemos que esse gesto de publicação de seu livro acontece em decorrência dos métodos de ensino de surdos em disputa e, por isso, de uma necessidade de registro para o método de L'Épée.

Ainda podemos pensar em uma necessidade de propagar a todos não só o novo método de L'Épée de ensino para surdos, mas também de dizer que tal metodologia de ensino fazia parte de um plano maior, de um projeto para uma língua universal, como propõe o próprio título do livro: *Instituição de surdos e mudos por meio dos sinais metódicos - Obra que contém o projeto de uma língua universal por intermédio dos sinais naturais assujeitados a um método*. Este é o título e o subtítulo – traduzidos para o português – que dão nome à primeira obra produzida por Charles-Michel de L'Épée.

Observamos o título desse livro como um espaço de produção de sentidos, uma vez que antecipa o assunto sobre o qual será tratado, qual seja, o projeto de L'Épée de instituir os surdos por meio de uma língua universal. O título, assim, pode estar no lugar da obra porque constituiu-se como um lugar frontispício da mesma, conforme nos diz Dias (2011): "[...] o espaço do Título

⁸⁶ Depuis longtemps on me presse de donner cette méthode au public; ce n'était pas mon goût. Il me paraissait difficile de l'expliquer bien clairement, et je craignais qu'elle ne fût pas bien accueillie. Voici donc ce qui m'oblige maintenant de la faire paraître. M. de Saboureux, sourd et muet de naissance, vient de composer un ouvrage, qu'il doit faire imprimer incessamment. Il y suppose qu'il m'est impossible, avec le secours des signes méthodiques, de donner aux Sourds et Muets les idées des choses indépendantes des sens. Il avait déjà fait insérer quelque chose de semblable dans le Journal de Verdun, sans cependant me nommer. (...) Il est donc évident, que si on s'en rapporte à ce qu'il en dit, on en jugera comme lui sans la connaître. C'est ce qui me détermine, malgré moi, à la faire imprimer (L'ÉPÉE, 1776, p. 13, 14).

em textos que representam um saber instituído, é um lugar de possibilidades de realizarmos gestos de leitura sobre a História da Linguística. Um lugar de representação de um saber, um lugar frontispício em relação ao texto" (DIAS, 2009, p. 28).

A partir do texto inscrito no título, podemos realizar gestos de leitura em relação ao modo como a educação de surdos teve sua base fundada sobre um projeto de língua universal. Quer dizer, há uma memória que perpassa essa educação e a história da linguística das línguas de sinais que ressoa até hoje. Essa memória traz sentidos de que há apenas uma língua de sinais e de que ela é universal, utilizada em todo o mundo e compreendida por todos universalmente, de uma mesma maneira. Essa língua que se quer homogênea, com sentidos cristalizados nos possibilita verificar a operação de uma ideologia que visa a um sujeito político, que se deseja unificado.

Pode-se depreender o título como um lugar de memória, que nos aponta para uma historicidade da educação do sujeito surdo. Mas também o título indica um espaço de interpretação, em que o leitor e o autor seriam presentificados, conforme observa Dias (2011): "O título é um lugar singular de leitura e interpretação presentificada pela relação leitor/autor e, também, um lugar de representação de um texto, de um conhecimento, pois seria como algo que pode, eventualmente, estar em lugar de um texto (obra) [...]" (DIAS, 2011, p. 29). O título dessa obra poderia representar um conhecimento – sobre o sujeito surdo – até então desconhecido socialmente porque não pensado, e ainda uma proposta de propagação de uma metodologia de ensino para esses sujeitos, algo que até então era ocultado da sociedade pelos poucos preceptores existentes de pessoas surdas.

Dessa maneira, pode-se dizer que o projeto que é anunciado no título do livro do abade L'Épée carrega a marca da universalidade, não só porque pretendia a existência de uma única língua, mas também porque se propunha como um projeto divulgado para todos. Assim, entendemos que o título também aponta para seu autor, pois indica uma unidade, presentificada na figura de L'Épée. Conforme Dias (2011), o autor é a "representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito" (*Idem*). Podemos, então, identificar L'Épée com uma ideologia com sentidos iluministas que o antecipam como sujeito-autor, pois ele divulga sua metodologia de ensino para todos, sem distinção.

Esse gesto de L'Épée como sujeito divulgador – já apresentado neste trabalho em nosso capítulo anterior – já se mostra presente antes mesmo da publicação dessa obra, quando ele escreve e publica quatro cartas, endereçadas a um amigo, também abade, contando-lhe sobre os surdos e seu método de ensino, bem como sobre as lutas enfrentadas com teólogos e filósofos

para convencê-los de que os surdos poderiam ser ensinados, mesmo não apresentando audição física. É interessante destacar que a carta, no século XVIII, configura um instrumento não só de comunicação entre duas pessoas, mas um aparelho de divulgação social que tratava de temas um tanto controversos e polêmicos para as concepções da época.

As quatro cartas de L'Épée, escritas entre os anos de 1771 e 1774, versam sobre as mesmas temáticas do livro publicado no ano de 1776, com a diferença de que no livro há uma sistematização desses temas, distribuídos de maneira a apresentar e ensinar a utilizar-se daquela metodologia de ensino com os alunos surdos. Para efeitos de melhor compreensão e visualização dessa distribuição dos temas no livro de L'Épée, trazemos o quadro de títulos do livro *Institution*⁸⁷ (1776) para o presente trabalho.

Quadro 1 - Proposta de sumário para o livro *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques* de Michel de L'Épée

Instituição de surdos-mudos por meio dos Sinais Metódicos Obra que contém um projeto de uma língua universal por intermédio dos sinais naturais assujeitados a um método	
Capítulo	Nome do capítulo
I	Por que se vê hoje em dia mais surdos e mudos do que antigamente?
II	Diferença entre dois métodos que são utilizados para o ensino de Surdos e Mudos
III	Comparação entre o uso da datilologia e os Sinais Metódicos
IV	Maneira que entendemos ser a mais útil para começar a instrução de Surdos e Mudos
V	Como continuar a instrução de Surdos e Mudos com os sinais metódicos
• Artigo I	Explicação dos verbos
• Artigo II	Explicação dos nomes e dos pronomes por meio dos sinais metódicos
• Artigo III	Utilização mais detalhada dos sinais metódicos

⁸⁷ O sumário do livro original encontra-se no anexo deste trabalho.

• Artigo IV	Como as ideias metafísicas são expressas por meio dos sinais metódicos
VI	Objeção dos datilólogos contra os Sinais Metódicos
VII	Incompatibilidade da utilização da Datilologia com a ordem de nossas lições
VIII	Do número e da seriedade dos gestos que acompanham os sinais metódicos
Primeiro corolário do capítulo anterior	A Língua de Sinais Metódicos pode se tornar uma Língua Universal
Segundo corolário do capítulo anterior	Insuficiência da datilologia, seja para formar uma língua universal, seja para instruir os surdos e mudos
Apêndice do capítulo e dos corolários anteriores	Meio único de restituir totalmente os Surdos e Mudos à sociedade
IX	Como poderíamos avançar em um novo estabelecimento para instruir os Surdos e Mudos
Artigo I	Lições do primeiro mês
Artigo II	Lições do segundo mês e dos próximos
Artigo III	Assuntos comuns das Lições dos Surdos e Mudos e Resposta às acusações feitas neste artigo
X	Como se pode ensinar os Surdos e Mudos a falar
XI	Observações necessárias para a leitura e pronúncia dos Surdos e Mudos

Fonte: A autora, 2024.

Analisando o sumário do livro, percebemos que L'Épée vai abordar alguns temas em sua obra sobre a educação de surdos. Primeiramente, ele apresenta o que são esses sujeitos, mostrando onde eles ficavam anteriormente (nos claustros das igrejas ou escondidos da sociedade), e afirma que os mesmos podem ser educados. Em seguida, L'Épée apresenta o seu método e os métodos de ensino existentes na educação de surdos até aquele momento: a

datilologia⁸⁸ e o alfabeto manual. Depois, ele coloca os métodos em comparação, avaliando as diferenças entre a sua própria metodologia e as demais, tentando convencer que os Sinais Metódicos (SM) seriam a melhor maneira de ensinar pessoas surdas.

Percebe-se uma explicação gramatical no capítulo V utilizando-se os SM. Depois desse capítulo, só iremos encontrar no capítulo IX algo voltado para exemplos de lições realizadas com surdos. Além desses dois momentos em que o texto do livro se volta para questões de gramática e de exemplos de aulas a partir dos SM, temos nos capítulos X e XI uma preocupação sobre a oralização dos alunos surdos. Isto nos denota a postura de L'Épée não como um “gestualista puro”⁸⁹, como nos faz crer muitas vezes uma memória de L'Épée como educador de surdos, mas como um professor que também apresentou e ensinou aos surdos a falar com a voz oral.

Fora esses momentos em que L'Épée apresenta os sujeitos surdos, a gramática a partir dos SM e o ensino por meio da oralização e dos SM, nos demais capítulos há um debruçamento sobre a disputa entre as metodologias de ensino, como se todo o objetivo do livro fosse unicamente comprovar que esse método seria superior aos demais existentes. Portanto, podemos dizer que esse livro deve a sua existência a uma necessidade de registro dos SM como metodologia científica comprovada.

Levando-se em conta que a Academia Real de Ciências de Paris desempenhava um papel importante na promoção da ciência experimental, incentivando o uso de experimentos para testar hipóteses científicas e desenvolver novas teorias, encontramos essa obra como um artifício de divulgação, comprovação científica e registro de uma nova técnica. Podemos perceber esse apelo à Academia quando observamos o seguinte trecho do capítulo II do livro de L'Épée (1776):

Pode-se ler a seguir, dentro da História da Academia Real de Ciências de 1749, página 183: “Estamos cientes de que geralmente, entre os surdos há um grande número deles que apresenta o órgão da fala funcionando muito bem, e que não são mudos, apenas não falam pela impossibilidade ou defeito da audição, tendo, pois, alguma ideia dos sons, e capacidade em adquirir algum conhecimento que deve vir por meio do ouvido.

⁸⁸ Como já mencionado em nota anterior, Silva (2012) nos fala sobre a datilologia como um processo de transferência de tecnologia das línguas (orais) – letras do alfabeto greco-latino – para as línguas de sinais: “Outro importante elemento do processo de transferência é o que ocorreu das línguas orais para as línguas sinalizadas. Todas as letras do alfabeto datilológico são as mesmas das línguas orais que têm como base o alfabeto greco-latino. Enquanto alguns pesquisadores da Libras” (BRITO, 1995, p. 22; QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 88) apontam essa tomada das letras como empréstimo, quando na formação de um item lexical, consideramos, de nossa parte, como um processo de transferência de uma língua para outra, neste caso, de uma língua oral para uma língua sinalizada. (SILVA, 2012, p.133)

⁸⁹ Nomenclatura dada aos professores de surdos que, na história da educação de surdos, optaram pelo método que consistia no uso exclusivamente dos sinais manuais para lecionar a alunos surdos.

O Senhor Pereira apresentou à Academia dois jovens Surdos e Mudos de nascença, a quem ele ensinou a projetar o que queremos que eles ouçam, seja por meio da escrita, seja por meio dos signos dos quais eles se servem uns com os outros, os quais iam respondendo oralmente ou por escrito⁹⁰ (L'ÉPÉE, 1776, tradução nossa).

Percebe-se, neste excerto, que o sujeito autor faz menção à Academia Real de Ciências como argumento de autoridade para validação do seu método. Primeiro, ele cita os sucessos do professor Pereira com a educação de seus alunos surdos, sucessos estes apresentados à própria Academia. Mas logo depois, ele diz que a mesma decidiu por “não encorajar tal arte”, ou seja, não continuou levando em consideração aquele método, tendo em vista que Pereira a teria reservado ao sigilo. Por fim, ele chega à conclusão de que seu método seria o melhor por ser revelado a todos.

Tendo em vista essa necessidade de divulgação, comprovação e certificação dos SM como uma metodologia válida e aceita socialmente, abordaremos, no presente capítulo, os possíveis efeitos de sentido do título que dá nome ao livro de L'Épée. Por isso, entendemos ser válido destrinchar o enunciado ora estabelecido, a fim de depreender as relações de sentido em cada parte que o compõe.

Assim, teremos a seguinte divisão para nossa análise: 1) Instituição dos surdos e mudos; 2) Por meio dos sinais metódicos; 3) Obra que contém o projeto de uma língua universal; 4) Por intermédio dos sinais naturais e 5) Assujeitados a um método. A divisão que ora fizemos do título da obra de L'Épée vai ao encontro do que diz Pêcheux (1990), em relação aos pontos de deriva. Diz o autor: Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Dessa forma, observamos que esses pontos de deriva dão margem a novos enunciados, com novos sentidos para além daquele primeiro, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo (...)” (*Idem*). Nesta perspectiva, concebemos o título dessa obra como uma discursividade que, em sua movência, torna-se múltipla, mostrando outras relações de sentidos possíveis entre as partes como uma forma de

⁹⁰ On peut lire ce qui suit dans l'Histoire de l'Académie Royale des Sciences de 1749, page 183. « On est assez généralement instruit que parmi les Sourds il y en a un grand nombre qui ont l'organe de la parole très bien conformé, et qui ne sont muets que par l'impossibilité où le défaut de l'ouïe les met d'avoir aucune idée des sons, et d'acquérir aucune des connaissances qui doivent venir par leur moyen. M. Pereire a fait voir à l'Académie deux jeunes Sourds et Muets de naissance qu'il a instruits à concevoir ce qu'on veut leur faire entendre soit au moyen de l'écriture, soit par des signes dont il se sert avec eux, et à y répondre de vive voix ou par écrit (L'ÉPÉE, 1776, p. 15, 16).

reiterar o que fora dito anteriormente ou a posteriori, além de estabelecer relações de submissão do sujeito surdo e da língua de sinais à língua francesa.

3.1 A inauguração do sujeito surdo

Como amplamente apresentado e discutido em nosso capítulo I, o século XVIII é um momento de transformações sociais. Alguns temas entraram pela primeira vez em debates que circularam por toda a Europa. O sujeito surdo faz parte dessas novas questões que compuseram discussões e até mesmo escritos do século XVIII, sobretudo porque nelas foram argumentadas questões concernentes à linguagem, além de uma preocupação sobre a educação da nação.

A educação, conforme já explanado anteriormente neste estudo, apresentava desigualdade entre as camadas sociais, não sendo, assim, uma possibilidade para todos. Particularmente, em relação ao sujeito surdo, sabemos que já havia, pelo menos, desde o século XVI, registros sobre sua instrução, no entanto não era algo sistematizado. Este fato modificou-se a partir de alguns acontecimentos, os quais passaram a compor a institucionalização da educação de surdos.

Pensamos que os surdos foram institucionalizados a partir da figura do abade francês Charles-Michel de L'Épée, desde que ele se tornou professor de surdos, abrindo as portas de sua casa para dar aulas, principalmente aos surdos pobres. Além disso, devemos considerar sua criação de um método de ensino baseado em duas línguas, o qual ele vai divulgar na exposição de aulas concedidas ao público e na escrita de 4 cartas e 2 livros⁹¹.

Entendemos que a sua primeira obra – “Instituição de surdos e mudos por meio dos sinais metódicos - Obra que contém o projeto de uma língua universal assujeitada a um

⁹¹ Entre os anos de 1771 e 1774 o abade Michel de L'Épée escreveu 4 cartas endereçadas a um amigo abade cujo nome ficou em sigilo. Posteriormente, conta-se que este amigo seria o abade Jean-Baptiste Marduel, da abadia de Saint-Roche, onde a família de L'Épée possuía uma capela. As duas cartas em que encontramos referências explícitas à construção de casas educacionais para surdos são a primeira e a segunda: “Lettre Premiere de M. l'Abbé ***, Instituteur des Sourds et Muets, à M. l'Abbé ***, son intime ami, en 1771” e “Lettre II de l'Instituteur des Sourds et Muets à M. l'Abbé***, en 1772” (L'EPÉE, 1771, 1772). Suas cartas versavam acerca de seus progressos, embates e projetos em relação à educação de surdos e sobre si mesmo enquanto professor de surdos. Seus dois livros - *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques – ouvrage que contient un projet de langue universelle assujétis à une méthode* (1776) e “*La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*” (1784) foram publicados a fim da divulgação do método de ensino criado por L'Épée e utilizado com seus alunos surdos. Além disso, L'Épée também iniciou a escrita de um dicionário, - *Dictionnaire général des signes*, que foi completado por seu aprendiz, o Abade Sicard e publicado após a morte do abade.

método⁹²”, constitui um dos momentos desse processo de instituição do sujeito surdo porque o apresenta, o inaugura na sociedade. Conforme já anuncia seu título (*Institution*, que quer dizer instituição), podemos depreender sentidos de uma inauguração, de uma nova concepção do que vem a ser esse sujeito e a maneira como ele deve ser ensinado.

Dessa forma, ao separar o título da obra de L'Épée em enunciados menores, encontramos na proposição “Instituição de surdos e mudos” a palavra “instituição” funcionando tanto como nome (substantivo), quanto como verbo. Quer dizer, ao mesmo tempo em que temos os sentidos de instituição enquanto abertura, como um começo da educação de surdos, vemos também que esse termo pode funcionar como ato verbal de criação, de inauguração dessa educação.

Em uma outra possibilidade, podemos conceber o termo “instituição” como um local físico, situado, uma vez que a casa do abade L'Épée já funcionava como uma espécie de escola, pois era lá que ele recebia seus alunos semanalmente e realizava suas lições. Além disso, devemos destacar o estabelecimento das casas educacionais para surdos como um dos propósitos de L'Épée, conforme ele mesmo conta em algumas de suas cartas.

Ao observarmos um dicionário do século XVIII a respeito dos significados para o vocábulo “institution”, ou instituição, encontramos as seguintes acepções:

INSTITUIÇÃO. s.f. Ação pela qual instituímos, estabelecemos. A instituição dos Jogos Olímpicos. A instituição de tal Ordem. A instituição dos Pares da França, do Parlamento. As letras, as palavras, são da instituição humana, da instituição dos homens. Também se assume pela coisa instituída. É uma instituição louvável, piedosa e sagrada. Hospitais e escolas são instituições úteis para o público. Chamamos de instituição do herdeiro, a nomeação de um herdeiro. Tem, às vezes, a concepção de educação. Instituição de um Príncipe⁹³ (ACADEMIA FRANCESA, 1762, p. 939, tradução livre).

Percebemos a acepção do termo “institution” no século XVIII com quatro entradas diferentes, quais sejam: como ação, como área ou domínio e como estabelecimento físico. Porém, foi a quarta acepção do termo que nos capturou para o presente estudo, pois toma o termo instituição como “educação”. Tal entendimento para essa palavra parece corresponder a

⁹² *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques – ouvrage que contient un projet de langue universelle assujétis à une méthode* (L'ÉPÉE, 1776).

⁹³ INSTITUTION. s.f. Action par laquelle on institue, on établit. L'institution des Jeux Olympiques. L'institution d'un tel Ordre. L'institution des Pairs de France, du Parlement. Les paroles, les mots, sont d'institution humaine, de l'institution des hommes. Il se prend aussi pour la chose instituée. C'est une louable, une pieuse, une sainte institution. Les hôpitaux, les écoles, sont des institutions utiles pour le public. On appelle Institution d'héritier, La nomination d'un héritier. Il se prend quelquefois pour Éducation. Institution d'un Prince (Académie française, 1762, p. 939).

um dos possíveis sentidos depreendidos do termo “instituição” no enunciado que figura como título no livro de L’Épée porque indica que essa obra trata da educação de “surdos e mudos”.

O enunciado “Instituição de surdo e mudos” cumpre, assim, pelo menos três funções: 1) dizer que os sujeitos surdos estão sendo instituídos, educados; 2) se apresentar como obra fundadora, de base ou de inauguração da educação de surdos e 3) apontar, ou sugerir uma escola (casa educacional) para alunos surdos.

Devemos fazer menção, ainda, à designação dada aos surdos no título desta obra: “surdos e mudos”. É necessário frisarmos que sempre houve uma oscilação em relação à terminologia utilizada para nomear o sujeito surdo. Essa variação e, em muitos casos, hesitação se dá pela incerteza sobre a condição física do órgão fonador do surdo. Berthier (1852) nos conta que, até ao final do século XVIII, acreditava-se que todo surdo era necessariamente mudo e, por isso, ele era denominado de *surdo e mudo*, o que indicava duas condições biofísicas desse sujeito ao nomeá-lo.

Após alguns estudos realizados por médicos⁹⁴ provarem que a maioria dos surdos possuía o aparelho fonador em funcionamento pleno, essa terminologia foi derrubada, sendo adotada outra em seu lugar: *surdo-mudo* porque, segundo Berthier (1852), ainda que o surdo não fosse mudo, ele não fazia uso da voz e caso fizesse, ela teria outra entonação, outra condição, distinta do sujeito não surdo, já que não haveria o apoio do ouvido para o som proferido ser controlado (BERTHIER, 1852, p. 311, 312).

Berthier (1852) destaca que a alteração da designação para *surdo-mudo*, no final do século XVIII, foi, inclusive, registrada por escrito nas portas das instituições educacionais de surdos na França. Na obra então analisada, observamos que a nomeação dos surdos ainda se dá

⁹⁴Essa diferenciação na maneira de se referir aos surdos se dá à medida em que L’Épée vai relatando sobre suas características, até que ele cita a descoberta do médico suíço Amman e suas obras acerca da condição biológica do sujeito surdo. As ideias desse médico vão influenciar a educação de surdos na França, interessando, inclusive, ao abade L’Épée. Eis um trecho de seu livro em que ele fala sobre Amman: Resta-me apenas explicar como a arte compensa o defeito da natureza, a fim de ensinar os surdos e mudos desde o nascimento a formarem sons distintos e a pronunciar palavras. Advirto que não sou o autor neste assunto. O Sr. Amman, Doutor em Medicina, deu, cerca de oitenta anos atrás, dois excelentes livros; um intitulado, *Surdus & Mutus loquens* e o outro, *Dissertatio de Loquelâ Surdorum & Mutorum*. (L’ÉPÉE, 1776, p. 95, Tradução livre). Il ne me reste plus qu’à expliquer de quelle manière l’art supplée au défaut de la nature, pour apprendre aux Sourds et Muets de naissance à former des sons distincts et à prononcer des mots. J’avertis que je ne suis point Auteur en cette matière. M. Amman, Docteur en Médecine, a donné, il y a environ quatre-vingts ans, deux excellents Ouvrages; l’un intitulé, *Surdus & Mutus loquens* et l’autre, *Dissertatio de Loquelâ Surdorum & Mutorum* (L’ÉPÉE, 1776, p. 95).

com a adição das duas condições biofísicas, ou seja, surdo *e mudo*, embora encontremos no interior do livro algumas passagens em que apareça o termo *surdo-mudo*.

Podemos perceber a relação entre o sujeito surdo, seu processo de legitimação e de representação feito a partir da instituição. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2007), existe uma estreita ligação entre instituição e legitimidade. Diz a autora: “Tomo a instituição como uma organização discursiva resultante de processos e percursos de institucionalização dos sentidos (...)”. Dessa maneira, podemos compreender que o sujeito surdo foi sendo institucionalizado a partir de processos e um deles foi na materialidade discursiva do livro *Institution*, de L'Épée.

O livro *Institution* (L'Épée, 1776) pode ser, assim, concebido enquanto materialidade discursiva porque constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. Por isso, é possível identificar essa materialidade linguística como um lugar institucional que apresenta ou que inaugura o surdo como um ser educável e com uma metodologia de ensino. Observamos, então, a passagem do sujeito surdo do anonimato para a constituição de um sujeito político, de direitos e deveres, em que o surdo se identifica com determinados processos sociais que o determinam enquanto sujeito.

Na próxima seção, iremos entender como se deu a determinação do sujeito surdo pela língua, a partir da criação dos Sinais Metódicos pelo abade L'Épée e a representação do sujeito surdo com essa criação.

3.2 A natureza da linguagem humana – os signos naturais e os signos convencionais

Seguindo com a divisão do título em enunciados menores, encontramos a formulação “Por meio dos sinais metódicos”, na qual podemos verificar uma relação entre as palavras “instituição” e “sinais metódicos”. Essa relação é estabelecida a partir de uma locução prepositiva a qual, segundo Azeredo (2008), refere-se a “uma combinação estável de palavras que equivale a uma preposição. As locuções prepositivas são finalizadas por preposição e originam sintagmas preposicionais para funções adverbiais ou adjetivas” (AZEREDO, 2008, p. 197).

Na locução prepositiva “por meio dos” temos a sequência ‘preposição (por) + advérbio (meio) + contração da preposição (de) + artigo definido, plural (os)’. Em uma perspectiva linguística das estruturas, este modelo parece servir à expressão de uma circunstância adverbial de instrumento ou meio, uma vez que estabeleceria uma relação de sentido, de dependência, constituindo que somente por intermédio dos sinais metódicos os surdos poderiam ser instituídos.

Devemos nos debruçar sobre a última parte desse enunciado – “sinais metódicos”. Que tipo de *sinais* seriam esses, e o que se quer dizer com o nome *metódicos*? E por que só através desses *sinais metódicos* os surdos seriam instituídos, educados? Primeiramente, devemos retomar um detalhe que traz um dado importante para nossa análise. Antes da locução nominal “sinais metódicos”, no título da obra, há uma preposição ligada a um artigo definido masculino e plural – “dos”, o que denota a existência de um elemento específico, preciso: “dos sinais metódicos”.

Quando observamos a especificação para os *sinais metódicos*, podemos concluir que não se tratava de outros sinais, mas daqueles criados pelo abade L’Épée, ou seja, exatamente aqueles que figuram no título de sua obra. Dessa forma, a preposição definitória concede um caráter ao enunciado “sinais metódicos”, um efeito fundante, ou seja, como algo que está sendo divulgado pela primeira vez.

Contudo, o que seriam os sinais metódicos que aparecem no título da obra de L’Épée? Primeiramente, temos de entender que na tradução da palavra “sinais” para o francês, temos o vocábulo “signes”, que também pode significar a palavra “signo”, em Língua Portuguesa. Em segundo lugar, devemos considerar qual era a concepção do signo para o período denominado classicismo, que compreende os séculos XVII e XVIII. Para essa compreensão, trazemos as palavras de Foucault (2016), que nos diz o seguinte:

A partir do século XVII, todo o domínio do signo se distribui entre o certo e o provável: isso quer dizer que não seria mais possível haver signo desconhecido, marca muda. Não que os homens estejam de posse de todos os signos possíveis. Mas, sim, que só há signo a partir do momento em que se acha *conhecida* a possibilidade de uma relação de substituição entre dois elementos já *conhecidos*. O signo não espera silenciosamente a vinda daquele que pode reconhecê-lo: ele só se constitui por um ato de conhecimento (FOUCAULT, 2016, p. 81, grifos do autor).

Dessa maneira, *signo*, na idade clássica, diz respeito à ideia de representação, podendo ocorrer em uma relação de substituição entre dois elementos já conhecidos. Percebe-se que a racionalidade vai tomando seu lugar, e começa-se a rechaçar aquilo que seria considerado misterioso, da ordem do divino. O classicismo define *signo* a partir de três variáveis, as quais, de acordo com o autor, seriam as seguintes:

A origem da ligação: um signo pode ser natural (como o reflexo num espelho designa o que ele reflete) ou de convenção (como uma palavra, para um grupo de homens, pode significar uma ideia). O tipo de ligação: um signo pode pertencer ao conjunto que ele designa (como a boa fisionomia que faz parte da saúde que ela manifesta) ou ser dele separado (como nas figuras do Antigo Testamento são os signos longínquos da Encarnação e do Resgate). A certeza da ligação: um signo pode ser tão constante que estamos seguros de sua fidelidade (é assim que a respiração designa a vida); mas ele pode ser simplesmente provável (como a palidez para a gravidez) (*Idem*, p. 80, 81).

O signo só é signo, nessa perspectiva, quando ele representa, quando substitui outro, apresentando uma ideia sobre esse outro, pela relação intrínseca que se estabelece com ele. O que se destaca para nosso estudo quanto aos sinais dos surdos é a concepção de signo nesse período, tendo em vista a sua origem: natural ou de instituição. De acordo com Foucault (2016), eis a diferença entre os signos naturais e os signos de instituição:

Mas os signos artificiais só deviam seu poder à sua fidelidade aos signos naturais. Estes, de longe, fundavam todos os outros” (...) “o signo de instituição é o signo na plenitude de seu funcionamento. É ele que traça a divisória entre o homem e o animal; ele que transforma a imaginação em memória voluntária, a atenção espontânea em reflexão, o instinto em conhecimento racional (*Ibidem*, p. 85).

Sob essa visão, portanto, o signo natural seria oriundo da natureza, sem uma relação direta e convencional; seria um “esboço rudimentar”; e o signo de instituição seria o conhecimento racionalizado pelo homem. A partir do século XVII, dá-se um valor à convenção, pois a razão toma o espaço do sagrado. Portanto, tendo sido mudada a ordem do dizer – não mais Deus aponta os segredos dos signos, mas estes são constituídos signos pelo conhecimento humano, havendo uma supervalorização pela estrutura, pela instituição. De acordo com essa perspectiva, os “signos constituídos pelo homem” (leia-se: a sistematicidade de maneira ordenada das palavras e das línguas) alteraram todo um regime de verdade que até então vigorava sobre o pensamento europeu. Foucault (2016) discorre sobre essa inversão de valores em relação aos signos. Diz ele:

Ao contrário, quando se estabelece um signo de convenção, pode-se sempre (e é preciso, com efeito) escolhê-lo de tal sorte que ele seja simples, fácil de lembrar, aplicável a um número indefinido de elementos, suscetível de se dividir ele próprio e de se compor, o signo de instituição é o signo na plenitude de seu funcionamento. É ele que traça a divisória entre o homem e o animal; ele que transforma a imaginação em memória voluntária, a atenção espontânea em reflexão, o instinto em conhecimento racional (FOUCAULT, 2016, p. 85).

Observa-se uma apreciação pelos chamados “signos de convenção” justamente pela pretensa *liberdade de escolha* por esse tipo de signo, além de ser fruto de uma criação do homem, denotando, assim, o caráter racional presente neste século. Ainda há de se ressaltar algumas características do signo convencional: “simples, fácil de lembrar, aplicável a um número indefinido de elementos, suscetível de se dividir ele próprio e de se compor”. As

qualidades desse tipo de signo é o que o torna ordenável, quer dizer, possível de ser combinado e recombinado com outros signos.

Trazendo o conceito de *signo* tal qual era concebido neste período histórico (ao menos na obra de L'Épée) para nosso estudo, podemos compreender que os *Sinais Metódicos* referenciados no título do livro seriam os tais *signos de instituição* de que fala Pêcheux (2016), ou seja, seriam os signos instituídos pelo homem (no caso, pelo abade L'Épée), que serviriam como meio de instrução aos alunos surdos. No entanto, ainda que os *signos de instituição* tenham outra ordem de formulação, diferente da dos signos naturais (de acordo com essa concepção), eles devem seu poder à sua fidelidade aos signos da natureza. E é justamente em conjunto que essas duas ordens de signos vão atuar, formando uma rede ou um sistema de signos. A partir dessa dupla antagônica, percebemos uma ambiguidade que permeia o pensamento dos séculos XVII e XVIII, conforme nos aponta Foucault (2016): *um jogo entre a natureza e o sistema*. Assim, diz o autor:

Mais precisamente, existe uma disposição necessária e única que atravessa toda a *epistémê* clássica: é a pertença de um cálculo universal e de uma busca do elementar a um sistema que é artificial e que, por isso mesmo, pode fazer aparecer a natureza desde seus elementos de origem até a simultaneidade de todas as suas combinações possíveis (FOUCAULT, 2016, p. 86).

Ressaltamos que nesse jogo entre natureza e sistema há uma contradição, pois ainda que se valorize o que é instituído pelo homem em detrimento do que é natural, há, contraditoriamente, uma busca pela origem, desejando-se o originário e, por isso, um signo comum e universal a todos. Além disso, também percebemos que embora a ligação dos sinais dos surdos fosse atrelada à natureza, segundo essa oposição entre signos de instituição e signos da natureza, tais sinais já configuravam uma língua e dava mostras disso nas diversas manifestações de expressão e de comunicação em que havia linguagem entre os surdos. Em outras palavras, podemos denotar que os signos que constituíam os sinais dos surdos fossem, no entender de L'Épée, signos da natureza que, combinados aos signos de instituição (a língua francesa), pudessem fazer aparecer uma “origem” da linguagem, daí a possível capacidade de esse sistema de signos combinados vir a tornar-se uma língua universal.

Quer dizer, esse sistema de signos criado por L'Épée teria feito aparecer tanto “a natureza desde seus elementos de origem”, quanto “a simultaneidade de todas as suas combinações possíveis” (cf. FOUCAULT, 2016). Para entender melhor a possível dinâmica estabelecida pelo abade para a criação do sistema combinatório dos SM, temos a seguinte relação: há uma linguagem artificial, convencional de signos (a língua francesa), que se utiliza de signos de instituição e uma linguagem considerada, na perspectiva linguística desse período

histórico, como rudimentar. Ou seja, os elementos da língua de sinais seriam, seguindo essa lógica, advindos da natureza (os sinais manuais). Dessa união entre signos de instituição e signos da natureza teriam nascido os Sinais Metódicos, os quais tanto serviriam para instruir pessoas surdas, quanto não surdas e até mesmo apresentavam potencial para se tornarem uma língua universal, justamente pelo caráter de sua combinação.

A partir de sua nomeação – Sinais Metódicos -, podemos compreender o termo “metódicos”, proveniente das palavras “metodologia” ou “método”. Cumpre destacar que ao colocar os SM como um meio para instituir surdos, esse ato já inaugura ou os elege como uma possibilidade de metodologia disponível para o ensino a esse tipo de alunado. Sendo assim, podemos dizer que exista uma dupla nomeação nesse ato – a nomeação do surdo como um ser educável e a nomeação dos SM enquanto método válido e disponível para a educação de pessoas e também com potencial para se tornar uma língua universal.

No entanto, ainda temos mais uma acepção para o termo “instituição”, presente no título, que vai ao encontro dessa distinção entre signos naturais e signos de convenção. Uma vez que os sistemas seriam criações humanas, pode-se dizer que não exista uma oposição entre natureza e convenção, justamente porque ambos são criados; são sistematizados pelo homem. Desta feita, percebemos uma política linguística atuando sobre os sinais manuais, a qual privilegia a língua francesa como meio de acesso do sujeito surdo à sociedade francesa no final do século XVIII. Além disso, destacamos que essa educação deveria necessariamente passar pela língua.

Em uma perspectiva discursiva, devemos levar em conta as condições de produção dos sentidos que sustentam a língua francesa como língua de prestígio no século XVIII, língua, portanto, que deveria ser tomada como referência para o ensino formal. Isso ocorre porque o francês era a língua da nobreza, a língua da filosofia, da ciência e da literatura, língua em vias de ser instituída como nacional, que estaria, portanto, ligada a um ideal de progresso.

Assim, em nossa próxima seção nos debruçaremos sobre a relação entre a língua francesa e o latim e sua representação social. Especificamente, nos deteremos sobre a sujeição do surdo à língua francesa por meio dos Sinais Metódicos.

3.3 O Latim e a língua nacional: o caso do francês

Dezerto (2013) nos diz que o francês, no século XVIII, não era só a língua da nobreza, mas também a língua da maioria das cortes europeias. Segundo esse autor, “Essa língua

representava a mais alta expressão de cultura letrada, modelo que tentava ser imitado pelas demais cortes” (DEZERTO, 2013, p. 51). Por isso, os sentidos da língua francesa como língua padrão se consolidam e se fortalecem à medida em que falar a língua da nobreza era considerado correto; um ato de prestígio.

É importante frisar que antes que ocorresse o processo de construção das nações e das línguas nacionais, até o século XIX, as nações europeias não apresentavam uma língua única. Sobre isso, Dezerto (2013) nos conta que

A situação linguística da Europa era a de uma massa rural analfabeta que, além de falar diversas línguas, por vezes não possuía escrita. Em contrapartida, já havia línguas que possuíam um lugar diferenciado. São as línguas da corte, as línguas da literatura, as línguas da filosofia, as línguas de ensinamentos religiosos, as línguas administrativas e as línguas de ensino primário, secundário e universitário. (DEZERTO, 2013, p. 52).

Percebe-se o imaginário da língua francesa como a representante ou como um símbolo de uma nação que já estava se formando e que deveria identificar a todos os que fossem considerados cidadãos. A língua francesa funcionaria, então, a nosso ver, como uma forma de projetar o povo à condição de cidadãos da nação francesa. Por isso, percebemos que tal língua se apresenta em nosso *corpus* como uma condição *sine qua non* para tornar o surdo um sujeito educado, um sujeito cidadão.

De acordo com Dezerto (2013), “Pertencer a uma nação, ser um povo são sentidos que ganham espaços de circulação a partir do fim do século XVIII na Europa” (DEZERTO, 2013, p. 51). Assim, o ensino formal de surdos deveria passar necessariamente pela língua francesa, uma vez que a língua de sinais utilizada pelos surdos não era considerada língua, ainda que já fosse registrada no livro de L’Épée (1776) como a língua dos surdos, como se observa no seguinte trecho: “Todo Surdo-Mudo a quem nos dirigimos tem, de antemão, uma linguagem que lhe é familiar, e esta linguagem é ainda mais expressiva do que aquela de natureza igual, e que é comum a todos os homens⁹⁵” (L’ÉPÉE, 1776, p. 25)⁹⁶.

Notamos que há uma comparação entre a linguagem por meio da fala, a linguagem oral e a linguagem por meio das mãos, a linguagem das línguas de sinais. Já parece haver certo reconhecimento dessa linguagem como língua, uma vez que ela é apresentada como “mais expressiva” do que a oral. O trecho de L’Épée (1776) que vem em seguida é ainda mais elucidativo sobre esse assunto pelo seu caráter descritivo. Vamos a ele:

O Surdo e Mudo contraiu um grande hábito de se utilizar dessa linguagem para se comunicar com as pessoas com quem mora e ele compreende a todos aqueles que

⁹⁵ “Tout Sourd et Muet qu’on nous adresse, a déjà un langage qui lui est familier, et ce langage est d’autant plus expressif, que c’est celui de la nature même, et qui est commun à tous les hommes” (L’ÉPÉE, 1776, p. 25).

⁹⁶ Poderíamos dizer que seria esta, contemporaneamente, uma posição inatista.

fazem uso dela. Ele manifesta as vontades, os desejos, as inclinações, as dúvidas, as inquietações, as crenças, as dores, as tristezas, etc. etc. e ele não se engana quando os outros expressam sentimentos parecidos. Ele recebe e executa fielmente as incumbências que lhe são pedidas e presta tais contas de modo exato. Estas são as diferentes impressões que ele experimenta dentro de si mesmo, que lhe fornecem essa linguagem sem a ajuda da arte. Ora, esta linguagem é a linguagem de sinais⁹⁷ (L'ÉPÉE, 1776, p. 25).

A partir desse trecho, observamos a descrição dos sinais a partir de alguns elementos: comunicação, expressão, uma comunidade de falantes que fazem uso dos sinais e até mesmo a presença de uma cultura, ao citar o vocábulo “crenças”. No entanto, observamos que ao final do trecho, L'Épée escreve: “(...) que lhe fornecem sem a ajuda da arte”. Na obra “Convite à Filosofia”, Chauí (2000) apresenta a origem e a definição de arte, quando nos diz que

A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, destreza, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência” (CHAUÍ, 2000, p. 405).

É interessante perceber a questão da ordem, da submissão a regras de tudo o que estiver atrelado ao conceito de arte. Não por acaso esse conceito vai ser traduzido como *gramática*. É importante fazer referência a um manual que, de acordo com Colombat, Fournier e Puech (2010), funciona como base para o processo de gramatização das línguas modernas: *Ars grammatica*, de Donato (IV d. C.) (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p. 99). Segundo os autores, a definição que se popularizou de gramática nos compêndios gramaticais do ocidente é uma reformulação da definição de Donato, a qual define gramática como “a arte de falar e escrever corretamente, observada segundo a leitura dos escritores e dos poetas”.

O nome “gramática” se relaciona, então, com o termo “arte”, tanto no título do manual de Donato, quanto na definição que lhe é atribuída. Quanto ao termo “arte”, por sua vez, vemos sua determinação à *fala*, em “arte de falar corretamente”, e à *escrita*, em “arte de escrever corretamente”, o que apontaria para a escolha da escrita no método do abade L'Épée.

No entanto, em uma perspectiva de desconstrução dos saberes historicamente formulados, podemos conceber a gramática como um instrumento linguístico. Portanto, essa materialidade migra do estatuto de documento para o de monumento. Segundo Orlandi (2006), a gramática, por ser uma *textualidade que comporta a própria textualidade*, não se limita a

⁹⁷ Il a contracté une grande habitude de s'en servir pour se faire entendre des personnes avec qui il demeure, et il entend lui-même tous ceux qui en font usage. Il manifeste ses besoins, ses désirs, ses inclinations, ses doutes, ses inquiétudes, ses craintes, ses douleurs, ses chagrins, etc. etc., et il ne se trompe pas, lorsque les autres expriment de pareils sentiments. Il reçoit et exécute fidèlement les commissions dont on le charge, et il en rend un compte exact. Ce sont les différentes impressions, qu'il a éprouvées au dedans de lui-même, qui lui ont fourni ce langage sans le secours de l'art. Or ce langage est le langage des signes (L'ÉPÉE, 1776, p. 25).

documentar as línguas, servindo-lhes apenas como suporte metalinguístico. Ela não é mais concebida, de acordo com Foucault (2000), como uma matéria inerte:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros; ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações [...] (FOUCAULT, 2000, p. 7).

A gramática se revela, assim, como um lugar de memória das palavras; e a *linguagem um lugar de enraizamento da memória* (COURTINE, 1994). Dessa forma, podemos entender a obra de L'Épée como um monumento que dá uma autorização, de instituir os surdos pela via dos SM, ou seja, pela via de uma gramática. Ao mesmo tempo em que esse documento institui os surdos por meio da gramática do francês, ele também silencia que os surdos tenham uma língua sistematizada gramaticalmente⁹⁸. Desse modo, o nome dado à gramática (método) a ser utilizada tem uma combinação de elementos visando à homogeneidade de sentidos.

Para refletir sobre o nome conferido à obra de Michel de L'Épée, interessa-nos a construção dos sentidos por meio da história, observando as relações entre língua e metalinguagem (AUROUX, 1992), entre língua e conhecimento linguístico (ORLANDI, 2002), tal como trabalhada na História das Ideias Linguísticas, nos ajudando a compreender esquemas de saberes linguísticos.

Precisamos, portanto, pensar na língua como uma construção discursiva, entendendo as condições históricas em que elas são tomadas como línguas, para entender as relações entre língua, Estado, sujeito e instituições. Para refletir sobre o nome da língua, trazemos as palavras de Orlandi (2009), que diz:

Pensar o nome da língua é tomar em conta a história do saber produzido sobre ela, é conhecer a história da própria língua em sua prática e funcionamento, é analisar as injunções da conjuntura política e social, é apreender a constituição de seu sujeito (ORLANDI, 2009, p. 193).

Portanto, para pensar na dinâmica que se estabelece entre a língua de sinais e a língua francesa e sua discursividade no enunciado que ora analisamos, faremos uma comparação com a mudança de status linguístico por que passou o latim ao longo da história, em relação às outras línguas que circulavam na Europa, até ao período de emergência das línguas românicas.

Durante o período da Antiguidade Clássica, o latim foi considerado uma língua menor, ou “pobre”, em comparação com o grego, pois, segundo Aquino (2020), “Para os romanos, o grego é a língua da cultura. Para os gregos, o latim é a língua da administração – isso pelo menos até o ano mil”. De acordo com o autor, os termos *patria lingua* e *sermo patrius* eram

⁹⁸ É preciso destacar que ainda não havia uma sistematização de nenhuma gramática de língua de sinais. Ela viria a ocorrer somente no século XX, com William Stokoe.

utilizados, na Antiguidade e na Idade Média, correspondendo ao que chamamos hoje de “língua materna”. O autor estabelece a diferenciação entre esses dois termos e a língua que seria aquela a ser aprendida, a língua prestigiada ou, nos termos do autor, a “língua de cultura”:

Patrius sermo e patria lingua marcam não apenas uma ligação específica entre uma língua e uma pátria, mas também circunstâncias específicas de aprendizagem da língua, apontando uma adquirida naturalmente em uma pátria, um dado território, um dado país, sendo, nesse sentido, a primeira língua aprendida, em oposição a uma língua que se aprende em um segundo momento da vida, de forma não natural, por dedicação aos estudos, uma língua proveniente de outra pátria, de outro território, de outro país, uma língua estrangeira (AQUINO, 2020, p. 236).

Os termos *patrius sermo* e *patria lingua* se referem, portanto, a uma localização geográfica e podem ser compreendidos como aquelas línguas aprendidas na infância, de maneira espontânea. Quanto à “língua de cultura”, nos termos do autor, esta seria aprendida em uma idade posterior, necessitando de um estudo sistematizado. É interessante frisar o fato de a língua a ser aprendida ser uma língua estrangeira, e não uma língua do local de nascimento da pessoa. No entanto, Aquino (2020) também destaca que a origem do termo “línguas bárbaras” vem desse mesmo período clássico, e diz respeito às línguas provenientes de povos não-gregos e/ou que não falassem grego. Sobre essa terminologia, discorre o autor:

A palavra grega βάρβαρος (“bárbaros”) é indicadora da indiferença dos gregos pelas línguas estrangeiras e pelos falantes dessas línguas, como o desinteresse pela língua latina. De fato, segundo Dubuisson (1981), essa palavra servia para englobar em um único grupo todos os povos não gregos, sendo que, na sua origem, ela designaria não somente aqueles que não falavam grego, mas também aqueles que não possuíam uma linguagem “articulada”, “civilizada” (AQUINO, 2020, p. 239).

Entendemos, a partir do exposto, que na Antiguidade Clássica somente os gregos eram considerados civilizados, e tudo o que se distanciasse de sua língua e de seu povo seria desconsiderado. Por isso, latim foi durante muito tempo considerado uma língua bárbara em relação ao grego, mudando seu status para uma língua mais valorizada, juntamente com o grego, somente a partir da Idade Média.

Estabelecendo uma comparação entre o latim e o grego, com vistas a uma abordagem metalinguística, de confronto, trazemos novamente as palavras de Aquino (2020), que nos diz:

(...) se desde sua origem, o latim possui um vocabulário metalinguístico para a fala, não se fazia, contudo, um estudo sistemático dessa língua. Assim, o confronto com o grego está na origem do desenvolvimento do interesse pela língua latina, de forma que os primeiros textos nessa língua, no que mostram de abordagem metalinguística, tratam, por exemplo, da tradução de uma palavra de uma língua à outra, manifestando interesse por palavras difíceis, além de temas como a distinção de sinônimos em latim e a etimologia de palavras latinas, reflexões essas marcadas por seu caráter ocasional, não sistemático (...) (AQUINO, 2020, p. 240).

Portanto, ao ser comparado frequentemente com a língua grega, o latim acabou sendo descrito, ocorrendo, assim, seu processo de *gramatização*⁹⁹ (Auroux 1992) durante o período da Idade Média. Já gramatizada, a língua latina passou a ser considerada, segundo Aquino (2020), como uma língua civilizada: “(...) permanece por toda Idade Média como a língua da cultura, caracterizada como uma língua civilizada” (AQUINO, 2020, p. 244). Esse processo de gramatização teria transformado, segundo o autor, o imaginário do latim, pois ele passou de “língua bárbara” a língua civilizada.

A partir da construção dos Estados Nacionais e com a conseqüente gramatização dos vernáculos europeus, o latim perdeu seu posto de língua civilizada para as línguas europeias, pois foram elas que assumiram o papel de símbolos nacionais. No entanto, a língua latina ainda continuou tendo um certo prestígio, sendo atribuída a ela a condição de língua do saber letrado e da vida religiosa. Aquino (2020) nos conta que a partir da formação dos Estados Nacionais surgiu a denominação “língua materna”, sendo um sinônimo para as expressões “língua nativa” e “língua nacional”, termos que designaram as línguas eleitas como representantes de cada nação, ainda que não representassem todos os falares existentes em cada país.

Em analogia com os estudos trazidos por Aquino (2020), tecemos uma relação entre o latim, o francês e a língua de sinais, em nosso estudo, desde o período da Antiguidade Clássica até o final do século XVIII. Utilizando-nos da terminologia adotada por Aquino (2020), tecemos a seguinte realação: a língua francesa pode ser tomada como a língua civilizada, no sentido de língua nacional, pois ela seria a língua de instrução dos surdos. Esta língua seria a referência para os surdos, pois se afastava da “naturalidade”, ou da “barbaridade” dos sinais manuais, dando-lhes, portanto, uma civilidade através da língua adquirida.

O latim, por sua vez, seria a língua da religião, aquela que daria acesso aos textos sagrados, língua com um papel secundário, mas importante, tendo em vista a importância da formação moral desses novos cidadãos. Por fim, a língua de sinais poderia ser tomada como uma língua bárbara, uma língua estrangeira, uma vez que não só se distanciava da língua prestigiada, mas também por não ser considerada como uma língua civilizada ou articulada, além da falta de registro escrito sobre ela.

É interessante trazermos para a discussão dos sentidos do termo “bárbaro” o seu diálogo com a palavra “arte”. Por isso, elencamos um trecho da definição do que Chauí (2020) aponta

⁹⁹ “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

como o oposto ao conceito de arte. Diz a autora: “Seu campo semântico se define por oposição ao **acaso**, ao **espontâneo** e ao **natural**. Por isso, em seu sentido mais geral, arte é um conjunto de regras para dirigir uma atividade humana qualquer” (CHAUÍ, 2000, p. 405. Grifos da autora). Dessa maneira, podemos perceber que o contrário da arte seria algo desregrado, ou seja, uma língua sem arte seria “espontânea”, “natural”, longe, assim, dos sentidos da gramática, uma vez que esta era concebida como uma das artes liberais¹⁰⁰. Podemos estender esse sentido de “natural” ao de “bárbaro”, levando-se em conta o desconhecimento de uma “arte” (gramática) das línguas estrangeiras, incluindo também a (s) língua (s) de sinais usada (s)¹⁰¹ pelos surdos naquele momento.

De acordo com as relações interlinguísticas ora estabelecidas, apresentamos uma tabela em que melhor poderemos observar seu status ao longo da história:

Quadro 2 - Relações interlinguísticas – Antiguidade Clássica até o século XVIII

Antiguidade Clássica (até o ano mil)	
Grego	Língua de prestígio
Latim	Língua pobre
Latim e outras línguas orais e de sinais	Línguas bárbaras
Idade Média	
Grego	Língua de prestígio
Latim	Língua de prestígio
Outras línguas orais e de sinais	Línguas bárbaras
Século XVIII – nosso <i>corpus</i>	

¹⁰⁰ De acordo com Chauí (2020), as artes liberais, do século II d.C. ao século XV, são as seguintes: “gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música, compondo o currículo escolar dos homens livres” (CHAUÍ, 2020, p. 406).

¹⁰¹ Fazemos questão de pluralizar a expressão “língua de sinais” por não sabermos - e pela falta de registros históricos - que nos forneçam provas de mais de uma língua de sinais existente no período histórico estudado, sob a pena de incorrerem no erro de limitar as possíveis línguas de sinais utilizadas à época a apenas uma.

Latim	Língua da religião
Francês	Língua de prestígio; língua nacional
Línguas de sinais	Línguas bárbaras

Fonte: A autora, 2024.

A partir do esquema exposto, percebemos que a presença da língua francesa na língua de sinais apresentada por Michel de L'Épée em sua obra seria o único meio considerado possível para que essa língua fosse concebida como um meio de instrução. Ou seja, a língua de sinais só teria valor quando fosse gramatizada, o que ocorreu, no caso em questão, a partir da gramática do francês, com a criação dos sinais metódicos.

Em outras palavras, a língua de sinais, por ser considerada uma *língua bárbara*, quer dizer, “sem gramática” e sem ligação com uma nação específica, deveria ser “reduzida à arte combinatória”, ou seja, à gramática. Analisando os sentidos possíveis para o vocábulo “bárbaro”, temos os seguintes sentidos: como aquele que não é grego, o estrangeiro, o não articulado, o não civilizado. Em contrapartida, o fato de não ser bárbaro tem significados exatamente opostos: aquele que é civilizado, educado, humano, indo ao encontro de um dos sentidos para o vocábulo “instituir” no século XVIII: educar.

A língua de sinais não serviria, nessa lógica, para educar, somente se a sua linguagem fosse condicionada às regras combinatórias da língua francesa, uma língua que apresentava uma gramática e representava uma nação. Depreende-se, assim, que o processo de gramatização da língua de sinais francesa ocorre a partir do momento em que essa língua é interdita como língua por não ser compreendida ou por não ser considerada como língua politicamente.

Podemos perceber a descrição de uma língua que já existia em circulação entre as pessoas, mas que não possuía registro até o momento em que aparece na obra de L'Épée como um dos elementos combinatórios para o ensino de surdos. Podemos inferir o funcionamento de um *discurso autoritário* (Orlandi, 2011), que age impondo as regras da língua francesa aos sinais naturais, originando os SM.

O *discurso autoritário*, segundo Orlandi (2011), encontra-se “ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo (...)” (ORLANDI, 2011, p.16). Quer dizer, esse “agente exclusivo” parece ditar e determinar que a instituição/educação de surdos

deva ocorrer por meio dos sinais metódicos, inviabilizando, assim, outras possíveis metodologias de ensino aos surdos.

Não haveria, segundo essa determinação, outra via para a educação de surdos, nem um nome de autoria explicitado. Essa ordem do dizer é característica do discurso pedagógico (DP), uma vez que ele se insere entre os discursos do tipo autoritário o qual, segundo Orlandi (2011), aparece como discurso do poder (...), falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente” (ORLANDI, 2011, p. 17).

Dessa maneira, podemos começar a traçar o percurso de uma *comunicação pedagógica* (ORLANDI, 2011), que parece se apresentar a partir dessa voz autossuficiente na primeira parte do título da obra de L’Épée. A partir da teoria de *formações imaginárias* de Pêcheux (1969), estabelecemos o percurso de uma “comunicação pedagógica” no enunciado *Instituição de Surdos e Mudos por meio dos Sinais metódicos*, observando as seguintes relações estabelecidas entre professor, aluno e processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 3 - Verbetes método, metódico e empírico – séculos XVIII e XXI

Quem ensina?	Imagem do professor de alunos surdos
Como ensina?	Inculca, por meio dos sinais metódicos
O que ensina?	A língua francesa, línguas estrangeiras e outros conteúdos ¹⁰²
Para quem ensina?	Para os surdos
Onde ensina?	Na casa de L’Épée, que servia de escola de surdos.

Fonte: A autora, 2024.

A partir desse esquema de comunicação, podemos começar a pensar o surdo por meio da categoria “surdo-aluno”, começando um processo de individualização feito pela escola. Podemos perceber, a partir dessa obra, um início do processo de admissão do sujeito surdo pelo Estado, uma vez que esse livro abriga técnicas disciplinares e saberes pedagógicos que seriam

¹⁰² Além de conhecimentos linguísticos, L’Épée também ensinava questões morais e religiosas, lições de matemática, metafísica e alguns conhecimentos elementares, como noções básicas de física, geografia, ciências e história. Vale ressaltar que todos eles tinham explicações e exemplos de caráter religiosos dados por L’Épée.

supostamente “necessários” à educação desse sujeito. Além disso, o ato em si de reunir alunos surdos em sua casa já demonstra um primeiro movimento de *disciplinarização*, como o ensino coletivo, citado por Foucault (2006):

Nas escolas do século XVIII os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc... Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (FOUCAULT, 2006, p. 106).

Podemos entender esse movimento de reunião de alunos surdos em um espaço individualizado com sentidos de disciplinarização porque ao mesmo tempo em que se percebe uma movência que desloca o sentido de surdo isolado, não-educável para surdo sociável e educável, há também uma outra ordem do dizer que vai significar a ida do surdo para a escola como um processo de inculcamento, ainda que estivesse revestido de um sentido de compaixão pelo outro.

É interessante relacionar o endereçamento da instrução de L'Épée aos surdos pobres com o tema da compaixão, que surge fortemente no século XVIII. Segundo Haroche (1998), o século XVIII reage ao absolutismo e tende a assumir o rosto da sensibilidade ao outro, da compaixão. De acordo com a autora, há uma nova dinâmica nas relações entre a literatura e o político, pois

Os escritores em geral se preocupam em educar e edificar o povo, evidenciando uma sensibilidade crescente à miséria, à infelicidade, traduzidas pela compaixão. Essa extrema humanização é nada mais do que uma sustentação política. Como preservar o vínculo social em face do recuo da religião, dos progressos da razão-crítica, do espírito especulativo [...] (HAROCHE, 1998, p. 24).

Essa compaixão como princípio e ideal político no século XVIII pode ser observada também como um extravasamento de sentimentos contidos austeramente nos séculos anteriores pelo absolutismo. Devemos trazer à memória, mais uma vez, o espírito iluminista que se encontra nesse momento, imbuído de educar o povo a partir de escritos que denunciavam os privilégios da elite monárquica. No entanto, se faz necessário lembrar que não era a maioria dos pensadores iluministas que se atentavam, de fato, para a camada desprivilegiada da população francesa, ou seja, aos indigentes sociais. Dessa maneira, podemos dizer que L'Épée é um desses pensadores que concebe a educação para o pobre, no caso, para o surdo pobre.

O livro de L'Épée pode funcionar, assim, como um dispositivo em que o discurso pedagógico apresenta uma circularidade. Esse discurso pedagógico atua sobre os sujeitos surdos, uma vez que essa obra já nasce vinculada a um local que fazia as vezes de uma escola,

garantindo, assim, a si mesmo e à escola como validados. No entanto, encontramos na Formação Discursiva pedagógica presente nesse enunciado uma ambiguidade.

Na primeira parte do título - *Instituição de surdos e mudos por meio dos sinais metódicos*, pode-se dizer que o surdo é institucionalizado pelo dizer da obra de L'Épée. No entanto, a obra de L'Épée se constitui como um dizer institucionalizado, a partir do momento em que traz informações sobre o ensino a pessoas surdas, sob a rubrica da cientificidade, ao apresentar um novo método de ensino. Logo, os dois movimentos ocorrem em concomitância porque essa ambiguidade é própria ao funcionamento da linguagem.

De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2007), “A cientificidade (se) faz (n)um lugar institucional. A cientificidade e a representação dessa cientificidade” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2007, p. 17). Portanto, temos um sujeito que é inaugurado ou instituído a partir de um lugar institucional – o livro *Institution* (1776). Tendo sido escrito por L'Épée, isto confere legitimidade à obra, ao mesmo tempo em que a obra o legitima como autor. Nesse processo, temos a ideologia linguística do francês determinando o sujeito surdo, agora um sujeito político porque institucionalizado e também sobre sua língua, com a criação dos Sinais Metódicos.

Em nossa próxima seção, iremos compreender como se deu a formulação dos SM de L'Épée para o ensino do sujeito surdo. Tentaremos depreender, portanto, efeitos de sentido do enunciado que dá nome ao título do livro de L'Épée apontando para uma necessidade sempre de um porvir na educação de surdos – uma metodologia de ensino.

3.4 A emergência de uma gramática para o surdo

Nesta seção, iremos abordar sobre a questão do método instituído por L'Épée para educar seus alunos surdos – os Sinais Metódicos. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre seus sentidos, convém definir o que vem a ser um *método* no contexto francês do século XVIII para que possamos identificar possíveis relações de sentido para a nossa pesquisa.

Para tanto, nos utilizaremos da 4ª edição do *Dictionnaire de L'Académie Française*, do ano de 1762, por ser a edição mais próxima do período em que L'Épée estava escrevendo seus livros e cartas e produzindo seu método de ensino. Por isso, acreditamos que as entradas de significância para o verbete “método” e seus correlatos inscritos nesse dicionário nos auxiliem na identificação de sentidos possíveis para esse vocábulo, de acordo com a formação discursiva

específica em que aquele enunciado se insere. Então, para iniciar nossas análises, cumpre definirmos qual seja a forma de leitura dos dicionários para o analista discursivo, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

O funcionamento discursivo do discurso dicionarístico está inscrito na perspectiva da gramatização e instrumentalização das línguas (AUROUX, 1992) e é concebido por nós como um espaço de (re)produção de sentidos. Esse discurso funciona na ilusão da estabilidade da linguagem, como se as palavras contidas ali tivessem seus sentidos fixos, imóveis, mas é justamente o contrário: ha movência desses sentidos, que se combinam com outras palavras, em infinitos enlaces. Conforme nos diz Costa, Medeiros e Petri (2022), “Tal discurso se constrói sob o compromisso de fornecer a uma dada comunidade linguística uma língua una, produzindo um efeito de transparência da língua(gem) e de completude do dicionário, isto é, de que ele comporta todas as palavras e sentidos possíveis para tal língua (...)” (COSTA, MEDEIROS, PETRI, 2022, p. 19).

Desse modo, procuramos compreender o movimento dos sentidos, e não os sentidos prontos, ainda que o dicionário forneça uma ilusão de estabilidade. Ao questionar-se sobre a transparência dos sentidos, observamos a relação de um verbete com a sociedade e com a história, a partir de um efeito de práticas sócio-históricas. De outro lado, nota-se que os verbetes também constroem a sociedade, conforme diz Nunes (2006), uma vez que

(...) o dicionário apresenta um horizonte de prospecção, o que caracteriza seu potencial transformador quando inserido em um espaço linguístico-histórico. Desse modo, observamos nos verbetes uma imagem da sociedade, imagem construída, parcial, que produz identificações e silenciamentos e que se projeta em um espaço-tempo (NUNES, 2006, p. 16).

Em uma proposta de desconstrução dos efeitos de transparência e de completude, explicitando os modos de constituição desse espaço discursivo, devemos levar em consideração não só uma imagem da sociedade, mas também as contradições, irrupções e repetições, como nos dizem Costa, Medeiros e Petri (2022):

Desta perspectiva, podemos dizer que o dicionário é também lugar de contradição, podendo comportar o mesmo e o diferente, sempre sujeito à repetição e à irrupção de outros sentidos, o que se realiza a partir das práticas sociais de uma dada comunidade linguística (COSTA, MEDEIROS, PETRI, 2022, p. 20).

Portanto, em nossa pesquisa acerca do verbete “método”, pretendemos compreender como os sentidos circunscritos a ele constroem uma imagem da sociedade francesa em relação à educação e ao sujeito surdo nas condições de produção do século XVIII, observando como os sentidos para essa palavra se combinam com outras, abrindo outras redes de sentidos. Nos utilizamos, pois, da técnica de domínios de palavras relacionados como possíveis *links* para

outros verbetes, os quais nos auxiliaram para a compreensão da locução nominal “Sinais metódicos”.

Começamos com os verbetes “méthode”, “méthodique” e “empirique”. São eles: “gramática”, “método”, “metódico”, “linguagem” e “arte”.

Quadro 4 - Verbetes gramática e arte – séculos XVIII e XXI

Verbetes do <i>Dictionnaire de L'Académie Française</i> - 4e Édition (1762)	Tradução para o português
<p>MÉTHODE. s. f. ■ Manière de dire ou de faire quelque chose avec un certain ordre, & suivant certains principes. Bonne méthode. Méthode facile, aisée, courte. Mauvaise méthode. Il se sert d'une très-bonne méthode. Sa méthode ne vaut rien. C'est un homme qui a du génie, mais il n'a nulle méthode. On a trouvé une nouvelle méthode plus courte & plus abrégée. Chanter avec méthode. Cette femme a la voix belle, mais elle n'a pas de méthode. La méthode qu'il observe pour sa santé n'est pas mauvaise à suivre. Il y a une méthode pour tout. Méthode, se dit aussi pour signifier simplement, Usage, coutume, habitude. Il ne salue jamais le premier, c'est sa méthode. Chacun a sa méthode. Cet homme a une étrange méthode.</p>	<p>MÉTODO. s. f. ■ Maneira de dizer ou fazer algo com uma certa ordem e seguir certos princípios. Bom método. Método fácil, fácil e curto. Método errado. Ele usa um método muito bom. Seu método é inútil. Ele é um homem de gênio, mas não tem método. Encontramos um método novo, mais curto e mais abreviado. Cante com método. Essa mulher tem uma voz linda, mas não tem método. O método que ele segue para sua saúde não é ruim de seguir. Existe um método para tudo. Método, também dito significar simplesmente Uso, costume, hábito. Ele nunca cumprimenta primeiro, esse é o seu método. Todo mundo tem seu método. Este homem tem um método estranho.</p>
<p>MÉTHODIQUE. adj. de t. g. ■ Qui a de la règle & de la méthode. Esprit méthodique. Il signifie aussi, Qui est fait avec méthode, avec règle. Discours méthodique. Traité méthodique. On appelle Médecin méthodique, Un Médecin qui s'attache exactement à la méthode prescrite par les règles de la Médecine. Et dans cette acception, Méthodique se dit par opposition à Empirique.</p>	<p>METÓDICO. adj. de t. g. ■ Quem tem regras e método. Mente metódica. Significa também, O que se faz com método, com regra. Discurso metódico. Tratado metódico. Um médico metódico é chamado de médico que segue exatamente o método prescrito pelas regras da medicina. E neste sentido, metódico é dito em oposição a Empírico.</p>
<p>EMPIRIQUE. adj. de t. g. ■ Qui ne s'attache qu'à l'expérience dans la Médecine, & qui ne suit pas la méthode ordinaire de l'Art. Il n'a guère d'usage qu'en cette phrase, Médecin Empirique. Il est quelquefois substantif. Un Empirique. C'est un Empirique qui le traite. Il se prend le plus souvent pour Charlatan.</p>	<p>EMPÍRICO. adj. de t. g. ■ Quem está apegado apenas à experiência em Medicina, e que não segue o método ordinário da arte. Tem pouca utilidade, exceto nesta frase, Médico Empírico. Às vezes é um substantivo. Um Empírico. É um Empírico que trata disso. Freqüentemente, ele é considerado como um charlatão.</p>

Fonte: A autora, 2024.

Podemos observar os sentidos do verbete “método” relacionado à ideia de ordem, regras e princípios. Os mesmos sentidos ocorrem para seu adjetivo “metódico”, no entanto, ele aparece em oposição ao verbete “empírico”, o que nos chamou atenção pela sua relação com o adjetivo “charlatão”. Além disso, também observamos a seguinte definição atribuída ao verbete “empírico”: “quem não segue o método ordinário da arte”. Entendemos, assim, que aquela

peessoa que não seguisse a metodologia de uma determinada arte¹⁰³, ou seja, regras para falar sobre/atuar em algum campo do conhecimento humano, seria considerada uma charlatã: alguém que não teria uma validade formal, ou reconhecimento para exercer algum ofício.

A pesquisa dos verbetes “méthode”, “méthodique” e “empirique” nos levou a tecer relações de sentidos com os seguintes verbetes: “grammaire” e “art” a partir da palavra “art”, concebendo arte enquanto gramática

Quadro 5 - Sinais Metódicos e processos de gramatização

Verbetes do <i>Dictionnaire de L'Académie Française</i> - 4e Édition (1762)	Tradução para o português
<p>GRAMMAIRE. s. f.</p> <p>■ L'art qui enseigne à parler & à écrire correctement. Les règles de la Grammaire. Faire quelque faute contre la Grammaire. La Grammaire Hébraïque, Grecque, Latine. Grammaire Française. Enseigner la Grammaire. Savoir fort bien la Grammaire. La Grammaire est le commencement de toutes les études. La Syntaxe est la principale partie de la Grammaire.</p> <p>On appelle aussi Grammaire, Le livre où sont renfermés les préceptes de cet art. Acheter une Grammaire.</p>	<p>GRAMÁTICA. s. f.</p> <p>■ A arte que ensina falar e escrever corretamente. Regras de gramática. Cometer algum erro contra a gramática. Gramática Hebraica, Grega e Latina. gramática francesa. Ensinar gramática. Conheça a gramática muito bem. A gramática é o começo de todos os estudos. A sintaxe é a parte principal da gramática.</p> <p>Também chamado de Gramática, o livro que contém os preceitos desta arte. Compre uma gramática.</p>
<p>ART. s. m.</p> <p>■ Méthode de bien faire un ouvrage selon certaines règles. <i>Arts libéraux. Arts mécaniques. Les sept arts libéraux. Art noble. Art vil & abject. Savoir un art. Savoir l'art. Les termes de l'art. Les préceptes de l'art. Réduire quelque chose en art. C'est un chef-d'œuvre de l'art. Un ouvrage fait dans les règles de l'art. Un discours où l'on a employé tout l'art de l'Éloquence. Un Poème fait avec art. L'art de la Poésie. Inventer un art. L'art de la Navigation. L'art Militaire, ou l'art de la Guerre. Il est habile, il est expert en son art. Les Maîtres de l'art. Il faut croire chacun en son art.</i></p> <p>■ ART, se dit figurément De la méthode, de l'adresse, de l'industrie avec laquelle on se conduit dans tout ce qu'on fait. <i>Agir avec art. Se conduire avec art. L'art de plaire. L'art de bien vivre. S'insinuer avec art. Il y a de l'art dans tout ce qu'il fait. Il y a de l'art à cacher l'art.</i></p> <p>Lorsque sur quelque point de Science il y a quelque contestation, quelque dispute entre des personnes qui ne sont pas capables de décider, on dit, qu'<i>Il faut s'en</i></p>	<p>ARTE. s. m.</p> <p>■ Método de fazer bem um trabalho de acordo com certas regras. Artes liberais. artes mecânicas. As Sete Artes Liberais. Artesanato nobre. Arte vil e abjeta. Conhecer uma arte. Conheça a arte. Os termos do art. Os preceitos do art. Reduzir algo à arte. É uma obra-prima da arte. Um trabalho feito nas regras da arte. Um discurso em que toda a arte da eloquência foi empregada. Um poema feito com arte. A Arte da Poesia. Invente uma arte. A Arte de Navegar. Arte militar, ou a arte da guerra. Ele é habilidoso, ele é um especialista em sua arte. Os Mestres da Arte. Todo mundo tem que acreditar em sua arte.</p> <p>■ ARTE, diz figurativamente Do método, da habilidade, da indústria com que alguém se conduz em tudo o que faz. Aja com arte. Comportar-se com arte. A arte de agradar. A arte de viver bem. Insinue-se com arte. Há arte em tudo que ele faz. Há arte em esconder arte.</p> <p>Quando sobre algum ponto da Ciência há alguma disputa, alguma disputa entre pessoas que não são capazes de decidir, dizemos, que devemos nos referir</p>

¹⁰³ As sete artes liberais, também conhecidas como as "artes liberais septenárias", eram um sistema educacional clássico que se desenvolveu na antiguidade e na Idade Média. Elas eram divididas em dois grupos: o trivium e o quadrivium. O trivium era composto por três disciplinas relacionadas à linguagem e à comunicação, enquanto o quadrivium consistia em quatro disciplinas relacionadas à matemática e às ciências. Uma das disciplinas que compunham o Trivium era a Gramática, que consistia no estudo da estrutura, da gramática e do uso correto da linguagem.

<p><i>rapporter aux Maîtres de l'art, pour dire, qu'Il faut s'en rapporter à ceux qui sont regardés comme les plus habiles, les mieux instruits dans la matière dont il s'agit.</i></p> <p>■ ART, se dit souvent dans le propre & dans le figuré, par opposition à Nature. <i>L'art perfectionne la nature. Les productions de la nature & les ouvrages de l'art. Il n'y a point d'art dans tout ce qu'il dit, c'est la nature qui parle, c'est la nature toute pure. Il y a en cela plus de naturel que d'art.</i></p> <p>■ ARTS, au pluriel, signifie dans le langage des Universités, Les Humanités & la Philosophie. En ce sens, on appelle <i>Maître ès Arts</i>, celui qui est passé Maître en cette sorte de Littérature, avec pouvoir d'enseigner. Et <i>La Faculté des Arts</i>, toute la Faculté des Régens de l'Université qui enseignent les Humanités & la Philosophie. <i>Il fut reçu Maître ès Arts. Le Recteur de l'Université se prend dans la Faculté des Arts.</i></p>	<p>aos Mestres da arte, para dizer, que devemos contar com aqueles que são considerados os mais hábeis, o melhor instruído no assunto em questão.</p> <p>■ ARTE é muitas vezes dita literal e figurativamente, em oposição à Natureza. A arte aperfeiçoa a natureza. As produções da natureza e as obras de arte. Não há arte em tudo o que ele diz, é a natureza falando, é pura natureza. Há mais natureza nisso do que arte.</p> <p>■ ARTES, no plural, significa na linguagem das Universidades, Humanidades e Filosofia. Nesse sentido, chamamos de Mestre em Artes, aquele que se tornou Mestre nesse tipo de Literatura, com competência para ensinar. E a Faculdade de Letras, toda a Faculdade de Regens da Universidade que ensina Humanidades e Filosofia. Ele foi recebido Master of Arts. O Reitor da Universidade está preso na Faculdade de Letras.</p>
---	---

Fonte: A autora, 2024.

Analisando-se os verbetes “gramática” e “arte” percebe-se um retorno ao sentido de “método”, como num movimento pendular em torno desse mesmo ponto. Além disso, se destacou para nós o momento em que a arte se opõe à natureza. Quer dizer, o que não tem método não é arte, é natural, é selvagem. Isto nos remete aos sinais dos surdos, os quais estavam sendo utilizados naquela instrução, mas que precisavam do suporte de regras sistematizadas.

Dessa maneira, entendemos que os Sinais Metódicos de L'Épée seriam sinais com regras, como em uma gramática. Retornando às perguntas que fizemos em relação aos SM: de que método ou técnica se servia L'Épée para o ensino de seus alunos? E por que esse método seria eficaz no ensino de pessoas surdas? Observamos que no capítulo II de seu livro (L'ÉPÉE, 1776), L'Épée escreve que a maneira mais sensata para ensinar aos surdos seria começando a partir da “linguagem” que eles já traziam consigo, a qual usavam todos os dias para se comunicar com outras pessoas.

No entanto, essa “linguagem”, não sendo suficiente porque, a seu ver, não seria sistematizada por uma gramática, precisaria, então, de uma suplementação para que alcançasse o objetivo da instrução. Essa parecia ser a sua justificativa para unir os sinais manuais que os surdos já traziam consigo à gramática da língua francesa, e a forma de se estabelecer tal união seria com um método. Essa união foi nomeada por ele, então, como *Sinais Metódicos*.

Pensamos que a questão do método era uma necessidade para L'Épée pelo fato de já haver outra metodologia de ensino de surdos em vigor, estabelecida pelo professor Pereira. A única coisa que se sabia sobre o método do referido professor era que ela se utilizava do alfabeto manual (datilológico) para instruir seus alunos e que ele também os ensinava a ler lábios.

L'Épée decide, assim, elaborar outro método que fosse não só capaz de ensinar aos surdos, mas também que tivesse uma estrutura diferente da de Pereira. No capítulo 3 de sua obra, o abade fala sobre a proposta de um método mais curto, já que o criado por Pereira demoraria muito tempo para instruir um surdo. Diz ele:

Com efeito, se às crianças que dentro da própria casa, é necessário de doze a quinze meses para lhes instruir somente sobre o que ele chama de primeira parte de sua arte; quanto tempo me será necessário para instruir somente nesta mesma parte, os surdos-mudos que vêm à minha casa apenas duas vezes por semana? É fácil de ver que, guardadas as devidas proporções, me serão necessários mais de sete anos; e o que eles saberão? As palavras das quais eles não têm inteligência, e algumas frases mais corriqueiras. É, então, necessário procurar uma via mais curta que, reunindo as duas partes acima, ensine muito bem diversas palavras em menos tempo, e dê a inteligência, não somente de algumas frases mais familiares, mas de qualquer frase que não seja complicada. Ora, esse meio de instrução é a utilização dos sinais metódicos¹⁰⁴ (L'ÉPÉE, 1776, p. 19, Tradução livre).

Esse trecho mostra uma solução que o método do abade L'Épée traria à educação de surdos: ensinar mais palavras em menos tempo e por meio de sinais que eles já utilizavam em sua linguagem. No capítulo 4 de seu livro, L'Épée vai reconhecer a linguagem de sinais como um sistema natural ao surdo e utilizado por esse sujeito em suas relações de comunicação, pensamento e expressão. Mas o abade ressalta que a instrução do surdo só poderia acontecer por meio de uma língua que tivesse gramática; a língua francesa, como pode-se observar no excerto a seguir: “(...) Qual será o método mais curto e mais fácil? Não será aquele em que se expressará a língua a que está acostumado e na qual se pode dizer que a necessidade o tornou especialista?”¹⁰⁵ (L'ÉPÉE, 1776, p. 25, 26, Tradução livre).

Embora haja um reconhecimento de que a língua de sinais é própria ao surdo e de que tal sujeito teria muito conhecimento sobre ela, não se credita a ela uma validade de língua. Ora, somente uma língua com *arte* seria reconhecida como apta a cumprir o objetivo de instruir o surdo. Percebe-se que para este fim a língua de sinais não seria concebida como suficiente para cumprir tal finalidade, ficando ao encargo, portanto, da língua francesa. A língua de sinais teria, assim, um papel suplementar na instrução do sujeito surdo.

¹⁰⁴ En effet, si pour des enfants qu'on a dans sa propre maison, il faut douze à quinze mois pour les instruire seulement sur ce qu'il appelle la première partie de son art; combien de temps me faudrait-il pour instruire seulement sur cette même partie, des Sourds et Muets qui ne viennent chez moi que deux fois par semaine? Il est aisé de voir que toute proportion gardée, il me faudrait plus de sept ans; et que sauraient-ils des mots dont ils n'auraient pas l'intelligence, et quelques phrases des plus familières. Il a donc été nécessaire de trouver une voie plus courte, qui, en réunissant les deux parties ci-dessus, apprend beaucoup plus de mots en moins de temps, et donnât l'intelligence, non seulement de quelques phrases des plus familières, mais de toute phrase non compliquée. Or ce moyen est l'usage des signes méthodiques (L'ÉPÉE, 1776, p. 19).

¹⁰⁵ (...) Quelle sera la méthode la plus courte et la plus facile? Ne sera-ce pas celle qui s'exprimera dans la langue à laquelle il est accoutumé, et dans laquelle on peut dire même que la nécessité l'a rendu expert? (L'ÉPÉE, 1776, p. 25, 26).

Em outras palavras, os signos naturais dos surdos não seriam uma forma de promover o desenvolvimento das ideias, mas apenas uma espécie de ponte transitória para o objetivo final: o aprendizado do francês, língua que permitiria a plena formalização da instrução do surdo. No entanto, mesmo apagada, a língua de sinais estava presente, irrompendo nas formas de silenciamento, nas formas de interdição que lhe eram imputadas pelas múltiplas ideologias que perpassam os discursos. E, mesmo não aparecendo na superfície, essa língua encontrava, às margens, maneiras de insurgir-se e, por isso, sempre se presentificava nos métodos de ensino.

Parece-nos que o dilema do melhor método a ser utilizado para educar sempre esteve presente na historicidade dos surdos. Após a morte do abade L'Épée, os professores que o sucederam – Sicard, Itard e Bébien continuaram em busca de uma metodologia que fosse assertiva em relação às necessidades do sujeito surdo. Câmara (2018) nos traz algumas noções de como essa questão foi tratada no século XIX. Diz ele:

(...) as discussões em torno da educação dos surdos ultrapassaram definitivamente a questão da potencial educabilidade dos surdos para se concentrar em questões relacionadas com métodos de instrução, com as melhores formas de organizar as instituições dedicadas a tal finalidade (...). Assim, pode-se dizer que as primeiras décadas do século deslocaram a questão da educação dos surdos do campo das possibilidades para o campo da universalização. É nesse contexto que surgem, por exemplo, análises e projetos que visavam assegurar o desenvolvimento de um método que garantiria a escolarização de todas as pessoas surdas que viviam na Europa. (CÂMARA, 2018, p. 180, 181).

Percebe-se, pois, que sempre houve tentativas de criação de um método para a instrução dos surdos e que a questão da universalização, ou uniformidade metódica se estende ao longo dos tempos. Tais tentativas de uniformização acabaram por gerar diferentes posturas frente à questão de como instruir. Isto acabou por dividir as abordagens educacionais em gestualistas – aqueles que prezavam por adotar os sinais na educação de surdos, e oralistas – aqueles que preferiam o ensino da língua oral aos surdos ¹⁰⁶.

O método serviria, assim, para conferir um argumento de autoridade àquela instrução, para que os surdos pudessem adquirir uma língua articulada. Em outro trecho de L'Épée (1776), lemos: “Adotando sua língua e forçando-o a seguir as regras de um método sensível, não será fácil levá-lo para onde se quiser?”¹⁰⁷ (L'ÉPÉE, 1776, p. 26, tradução nossa). Analisamos uma espécie de “adestramento” ao adotar a língua do surdo com a gramática da língua francesa para controlar o sujeito por meio da língua. Esse controle por meio da língua é um dos cerceamentos impostos ao sujeito político, de direitos e deveres.

¹⁰⁶ Essa divisão continua vigorando até os dias atuais, sem uma definição em relação ao melhor método para educar surdos.

¹⁰⁷ En adoptant sa langue et en l'astreignant aux règles d'une méthode sensible, ne pourrait-on pas facilement le conduire partout où l'on voudra? (L'ÉPÉE, 1776, p. 26).

Podemos pensar, então, que os SM eram uma apropriação do código linguístico dos surdos com vistas à transformação desse sujeito. O objetivo final era o de transformar o surdo em um sujeito cidadão francês, que lê, escreve e fala a língua francesa. Os SM podem ser tomados, assim, como signos elementares, selvagens ou primordiais, os quais, apresentando-se em um estado primitivo, poderiam ser moldados no que se quisesse. Esse molde, a nosso ver, seria o da língua oral francesa.

Entendemos os SM, assim, atuando como uma espécie de gramática; funcionando como instrumento linguístico de autoridade, que legitima e autoriza a educação do sujeito surdo. Além disso, podemos aproximar a sempre necessidade de um método na história da educação dos surdos com esse eco de memória mítica ressoando acerca desse imaginário sobre a língua do surdo não ter gramática por ser concebida como uma língua bárbara, errada, como uma não-língua por não ter gramática. E seus sinais, por extensão, serem concebidos como “sinais selvagens”, “naturais” por essa crença de que as línguas de sinais não apresentam uma estrutura gramatical. Esse imaginário das línguas de sinais serem agramaticais apresenta ecos até os dias de hoje.

A partir da próxima seção, iremos compreender, ainda na apreensão do enunciado que dá título ao livro de L'Épée, os tipos de gramática que fazem parte da conjuntura social da França iluminista. Além disso, iremos observar que projeto de língua universal L'Épée se refere nesse enunciado e quais efeitos de sentido podemos inferir a respeito de um caráter de língua universal, possíveis dentro de determinadas condições de produção.

3.5. Os Sinais Metódicos como língua universal

Continuando nossas análises acerca do enunciado que compõe o título da obra *Institution* (L'ÉPÉE, 1776), depreendemos, até o momento, que o texto do enunciado sugere que os surdos só poderiam ser educados por meio de uma gramática, no caso, pela gramática da língua francesa. Chegamos a um ponto de nosso estudo em que se pode observar a movência dos sentidos que constituem um enunciado posto como um título de uma obra clássica. No mover desses sentidos percebemos quantas relações são estabelecidas e como saímos de um determinado lugar fixo em direção a lugares que jamais perderão seu balanço.

Petri (2013) nos fala sobre esse pontapé inicial do analista discursivo com seu objeto de pesquisa como um *plano de oscilação*. Diz a autora: “O plano de oscilação do pêndulo é

determinado pelas condições iniciais, isto é, pela maneira como foi dado o primeiro “empurrão”, muito embora isso não garanta a chegada (que seria a provisória reestabilização dos sentidos)” (PETRI, 2013, p.42).

A partir desse movimento inicial, os sentidos saem de seu ponto de inércia e adquirem novas filiações ao se encadearem por outras redes de sentidos. No entanto, a autora fala sobre essa inércia como um ponto de referência necessário para o analista:

Essa inércia funciona como um ponto de referência, lugar de significados estabilizados na forma do já-dito, enquanto noções básicas que sustentam uma teoria. Podemos descrever esse efeito transitório, mas necessário, de inércia como ponto de encontro entre o analista, o arquivo e a teoria, sendo este último considerado enquanto conjunto de noções básicas (provisoriamente) estabilizadas, como o ponto de partida para o movimento pendular (PETRI, 2013, p. 42).

Os sentidos que depreendemos do título “Instituição de surdos e mudos por meio dos sinais metódicos” do livro de L’Épée foram os seguintes: instituição enquanto legitimação e educação, signos naturais como signos assistemáticos, método e metódicos enquanto gramática da língua francesa, sendo o oposto de uma língua sem método, uma língua ‘bárbara’. Porém, encontramos uma espécie de subtítulo na folha de rosto do livro seguido ao enunciado principal, com os seguintes dizeres: “Obra que contém o projeto de uma língua universal, por intermédio dos Sinais Naturais assujeitado a um método¹⁰⁸”.

O que nos chama atenção, logo de início, é o termo *projeto*. Um projeto refere-se a algo elaborado previamente, visando a um futuro. Logo, esse livro seria um suporte para um primeiro passo desse projeto, que seria, no caso, o de uma *língua universal*. Mas o que seria uma língua universal? E que língua seria essa?

Não podemos deixar de destacar que a obra que ora analisamos é perpassada por relações sócio-históricas que a forjam de acordo com as condições de produção em que se inserem. O livro de L’Épée foi escrito no ano de 1776, na França, período de ideias iluministas e, portanto, um momento de mudanças na produção e circulação do conhecimento.

Dito isto, entendemos que a proposta de restituição da linguagem a uma possível gênese estaria relacionada ao princípio de universalidade que o Iluminismo propõe, o qual prega justamente a pertença ao gênero humano, quer dizer, a uma sociedade global, que abrange toda espécie humana. Esse ideal tem, portanto, um compromisso com toda a humanidade, do presente e do porvir, pois há uma preocupação com um legado a ser deixado para o mundo futuro.

¹⁰⁸ Ouvrage qui contient le Projet d’une Langue Universelle, par l’entremise des Signes naturels assujettis à une Méthode (L’ÉPÉE, 1776).

Além disso, o projeto de criação de uma língua que fosse comum a todos os homens iria ao encontro de outro princípio iluminista, o de igualdade. Uma língua universal, a partir desse princípio, resolveria a questão da compreensão entre as pessoas, não precisando, portanto, aprender outras línguas para se comunicar com pessoas de outras nações. O abade L'Épée, em alguns trechos de sua obra, mostra as vantagens de se ter uma língua universal. Diz L'Épée (1776):

Muitas vezes desejamos uma Língua universal, com a ajuda da qual homens de todas as nações pudessem entender um ao outro. Parece-me que existe uma há muito tempo e que ela é conhecida em toda parte. Isto não é surpreendente: trata-se de uma língua natural. Eu falo da língua de sinais. Mas até agora ela não foi muito útil, porque sempre foi mantida em seu estado bruto, sem ser aperfeiçoada e submetida a regras¹⁰⁹ (L'ÉPÉE, 1776, p. 70, tradução nossa).

Percebe-se que L'Épée aponta a língua de sinais como uma língua universal a partir das seguintes premissas: 1) ela é uma língua que todos sabem da existência, pois “está em toda parte”; 2) ela é uma língua natural porque não apresenta uma sistematicidade gramatical e 3) ainda não apresentava uma utilidade social porque ainda encontrava-se em seu estado bruto, ou seja, sem uma gramática. Entendemos que L'Épée já afirma que essa língua é uma língua universal, comum a todos os homens, justamente por ela já ser conhecida por todos. Portanto, no entender do abade, para ela se tornar uma língua possível de ser utilizada, ela deveria estar submetida a regras gramaticais. O que nos leva ao próximo trecho do subtítulo: “por intermédio dos Sinais Naturais assujeitado a um método”.

Voltamos, então, ao sentido de *natural* como aquilo que refletiria ou que representaria a natureza, sendo contrário, portanto, ao sentido de convencional, arbitrário. De acordo com Souza (2003), os filósofos dos séculos XVII e XVIII acreditavam que a primeira linguagem dos homens teria sido a de ação, e os surdos a teriam conservado e aprimorado. Nessa concepção, a linguagem decorrente dos sinais naturais teria um caráter universal e a fala seria uma linguagem conveniente:

A língua oral teria surgido como uma expansão lateral da linguagem de ação por conveniências impostas pelas necessárias adaptações ao ambiente (...). Assim concebida, a linguagem de sinais teria um caráter universal, uma vez que todos os homens seriam dotados das mesmas condições de funcionamento dos sentidos e porque os objetos percebidos teriam sempre as mesmas características, independente do país. Quer dizer: se na linguagem de ação havia (supostamente) uma relação isomórfica entre o referente e as sensações, e, portanto, entre a coisa e o sinal

¹⁰⁹ On a souvent désiré une Langue universelle, avec le secours de laquelle les hommes de toutes les nations pourraient s'entendre les uns les autres. Il me semble qu'il y a longtemps qu'elle existe, et qu'elle est entendue partout. Cela n'est pas étonnant: c'est une langue naturelle. Je parle de la langue des signes. Mais elle n'a point été jusqu'à présent d'un grand usage, parce qu'on l'a toujours retenue dans son état brut, sans la perfectionner, en l'astreignant à des règles (L'ÉPÉE, 1776, p. 70).

correspondente, a langue des signes só poderia ser entendida como sendo, necessária e logicamente, comum a todos os povos (SOUZA, 2003, p. 334).

Em direção ao gesto argumentativo da autora, os signos da língua de sinais teriam esse caráter de universalidade pela possibilidade de representação do mundo, porque não teriam sido ainda “deturpados” pelas convenções sociais impostas à língua oral diante das circunstâncias do ambiente. Outra explicação possível seria porque os gestos manuais eram concebidos como uma linguagem comum a todos os homens. No entanto, tais sinais naturais não seriam o suficiente, mesmo sendo comum a todos, por não ter uma sistematização. Logo, eles estariam “assujeitados a um Método”, à gramática do francês.

O método de sinais combinados de L'Épée é apresentado, então, pela primeira vez ao público nesta obra. Como pudemos depreender do título, os sinais naturais seriam o centro do projeto da língua universal de que fala o abade. No entanto, a natureza desses sinais seria sujeitada a um sistema, a uma gramática. Logo, esse método seria a sujeição da língua de sinais à sistematização da gramática da língua francesa. Para entendermos melhor de que noção de gramática L'Épée estaria fundamentado, cumpre observarmos as concepções linguísticas presentes naquele contexto.

A Gramática de Port-Royal ou gramática geral e razoada¹¹⁰, foi criada no ano de 1660 na França por Claude Lancelot, gramático e autor de livros didáticos sobre latim, grego, italiano e espanhol, e por Antoine Arnauld, teólogo e lógico matemático. Essa obra tinha como objetivo maior a formulação de princípios gerais para todas as línguas, tendo como base central a racionalidade como elemento comum entre as línguas.

Segundo Fávero (1996), essa obra, associada à obra *La logique or l'art de penser* (A lógica ou arte de pensar) do mesmo autor Antoine Arnauld e de Pierre Nicole, publicada dois anos depois da gramática geral, “consiste, indubitavelmente, na maior expressão do racionalismo do século XVII” (FÁVERO, 1996, p. 105, 106). Os autores referidos eram jansenistas, ligados à confraria dos Solitários de Port-Royal-des-Champs, famosa e influente abadia em Paris. Nessa abadia os autores dedicavam-se ao ensino, além da pesquisa linguística e à lógica existente nas estruturas linguísticas (*Idem*, p. 106).

A Gramática de Port-Royal foi fortemente influenciada pela obra “Discours de la méthode”, de René Descartes, publicada em 1637, um tratado matemático e filosófico que

¹¹⁰ Há um subtítulo na Gramática de Port-Royal, qual seja: “Contentant les fondements de l'art de parler, explique d'une manière claire et naturelle, les raisons de ce qui est commun à toutes les langues et de principales différences qui s'y rencontrent etc.” (Contendo os fundamentos da arte de falar, explica de forma clara e natural, os motivos do que é comum a todas as línguas e as principais diferenças que aí se encontram etc.) (FÁVERO, 1996, p. 106, tradução livre).

propõe um método universal matemático para conduzir o pensamento humano e encontrar a verdade¹¹¹. O argumento central da Gramática de Port-Royal é o de que a gramática é um conjunto de processos mentais, que são universais; portanto, sob essa ótica, a gramática é universal¹¹².

É importante destacar a origem da Gramática de Port-Royal, ou seja, sua base jansenista. Conforme já discutido aqui neste trabalho anteriormente, a disputa entre jansenistas e jesuítas teve seu início no século XVI, no período da Reforma Luterana, e diz respeito não só a uma disputa teológica, mas também filosófica, cujas consequências refletem-se nas questões de língua. As polêmicas circunscritas a jesuítas e jansenistas estariam desembocando, segundo Rasia, (2008), no campo da gramática, em razão da importância atribuída à língua. Diz a autora:

O problema da ambiguidade passa a se colocar, no século XVI, como um problema de língua. Assim, as polêmicas entre jesuítas e jansenistas procurarão esclarecer o problema da ambiguidade na língua. A ênfase dos jansenistas é o indivíduo em sua autonomia, determinado pelo contato direto com a divindade e a Escritura, enquanto que para os jesuítas essa relação passa necessariamente pelo poder monárquico (RASIA, 2008, p. 58).

Percebe-se, assim, uma determinação discursiva na relação entre o homem e o sagrado: o homem, antes assujeitado pela religião, a partir da falta de liberdade de interpretação do texto sagrado, é assujeitado pelo que lhe é imposto como verdade pela interpretação de outrem. A partir do contato direto entre o homem e a Escritura promovido pela Reforma, o homem passa a ser assujeitado pela língua. A Reforma contribuiu, assim, indiretamente, para definir uma nova forma de assujeitamento (HAROCHE, 1992, p. 83).

De acordo com Haroche (1992), enquanto os jesuítas “parecem bem mais ocupados em detectar as ambiguidades da língua”, os jansenistas “se interessam por um sujeito que às vezes se autoriza a refletir e a interpretar” (HAROCHE, 1992, p. 90; 92). Encontramos alguns trechos de *Institution* (L'ÉPÉE, 1776) em que L'Épée faz uso da sua livre interpretação da Escritura para refletir sobre como o sujeito surdo conceberia a linguagem para ter conhecimento de valores religiosos. Vamos ao trecho:

Aqui está como ele se expressa neste texto de São Paulo: "A leitura das santas verdades" da nossa religião, que é feita com a ajuda dos olhos, é compreendida nestas palavras do apóstolo, *ex auditu*: pois se é verdade que a maioria dos que se converteram à fé só aprenderam as sagradas verdades através do canal dos ministros que as pregaram, não se pode negar que há muitos a quem essas santas verdades foram transmitidas pela leitura. Os Santos Evangelhos foram escritos, de modo que, lendo-

¹¹¹ O método de Descartes, em seu aspecto de dividir, ordenar e classificar, é a base de muitos conceitos científicos de grande importância para a humanidade que vieram a ser desenvolvidos nos anos subsequentes à sua publicação. Alguns exemplos desses conceitos científicos são: o cálculo, a geometria analítica e a disposição estatística em histogramas. Além disso, a gramática de Port-Royal assemelha-se ao método de Descartes em sua característica de dividir o pensamento em três operações: conceber, julgar e raciocinar.

¹¹² A gramática de Port-Royal tem sido utilizada como o principal aporte teórico da linguística cartesiana desenvolvida por Noam Chomsky.

os se pudesse crer nas verdades sagradas que eles contêm: *Estas coisas foram escritas, diz o apóstolo São João em seu evangelho (Cap. XX, v. 31), para que você acredite que Jesus é o Filho de Deus e que, acreditando, você tenha vida em Seu nome*¹¹³ (L'ÉPÉE, 1776, p. 122, 123. Tradução livre).

Portanto, L'Épée tenta convencer de que os surdos também podem conhecer as Escrituras a partir da escrita, algo que era desconsiderado até então, a partir do verso do apóstolo Paulo, que diz: “a fé vem pelo ouvir”. Então, apresentando argumentos da própria Bíblia, ele consegue trazer uma nova interpretação para o texto bíblico, incluindo, assim, a palavra escrita como possibilidade de propagação da fé religiosa. No caso do sujeito surdo, o abade argumenta que ele pode aprender as letras do alfabeto em menos de 2 horas, conforme o trecho a seguir de L'Épée (1776):

Estius não sabia, e Santo Agostinho não havia conjecturado que poderíamos ensinar, em menos das duas horas, as vinte e quatro letras do alfabeto a um surdo e mudo inteligente, e imediatamente fazer uso delas, para discernir os nomes das principais coisas que nos cercam mais de perto, e não confundir esses nomes entre si¹¹⁴ (L'ÉPÉE, 1776, p. 123. Tradução nossa).

Dessa maneira, entendemos a ideologia religiosa de base jansenista perpassando o sujeito L'Épée e, por extensão, a criação dos Sinais Metódicos tendo como base a Gramática de Port-Royal nesse sentido de uma interpretação do texto sagrado e do ensino sem a sujeição ao poder monárquico. No entanto, observamos também uma aproximação do texto da obra de L'Épée com a definição que a *Encyclopédie* (1751-1772) traz a respeito do que vem a ser a gramática: “Gramática: n. f. Termo abstrato. É uma ciência da Palavra falada ou escrita¹¹⁵” (D'ALEMBERT, DIDEROT, vol. II, p. 189. Tradução livre).

A definição de gramática como a ciência da palavra falada ou escrita vai ao encontro, assim, da propagação da fé por meio da escrita, defendida pelo abade. Entendemos que por uma proximidade temporal os conceitos inscritos na Enciclopédia exerceram influência sobre o

¹¹³ Voici comme il s'exprime sur ce texte de St. Paul: “La lecture des vérités saintes” de notre Religion, qui se fait par le secours des yeux, est comprise dans ces paroles de l'Apôtre, ex auditu: car s'il est vrai que le plus grand nombre de ceux qui se sont convertis à la foi, n'en ont appris les vérités saintes que par le canal des Ministres qui les leur ont prêchées, on ne peut pas disconvenir non plus qu'il n'y en ait eu beaucoup auxquels ces vérités saintes ont été transmises par la lecture. Les saints Évangiles ont été écrits, afin qu'en les lisant on crût les vérités saintes qu'ils renferment: Ces choses ont été écrites, dit l'Apôtre saint Jean dans son Évangile (Chap. XX, v. 31), afin que vous croyiez que Jésus est le Fils de Dieu, et qu'en croyant, vous ayez la vie en son nom» (L'ÉPÉE, 1776, p. 122, 123).

¹¹⁴ Estius ne savait pas, et saint Augustin lui-même n'avait pas conjecturé qu'on pût apprendre en moins de deux heures les vingt-quatre lettres de l'alphabet à un Sourd et Muet intelligent, et sur le champ même lui en faire faire usage, pour discerner les noms des choses principales qui nous environnent de plus près, et ne point confondre ces noms les uns avec les autres (L'ÉPÉE, 1776, p. 123).

¹¹⁵ “Grammaire: s. f. Terme abstraite. C'est une science de la parole prononcée ou écrite” (Encyclopédie, vol. II, p. 189).

pensamento e, conseqüentemente, sobre os escritos do abade L'Épée. No entanto, podemos aproximar também a *Grammaire Générale et raisonnée*, de Port-Royal, à obra de L'Épée, principalmente em relação à ideia de universalidade, que está presente, a nosso ver, na ideia de tornar os SM uma língua universal.

Entendemos, assim, que a lógica da “universalidade” dos SM, estaria submetida aos seguintes fatores: 1) os sinais manuais são conhecidos por todos, por serem a primeira linguagem dos seres; 2) a gramática é universal, logo, ela serve para todas as línguas. Portanto, a “linguagem” dos sinais poderia se tornar uma língua universal porque estaria submetida a regras de uma gramática. No entanto, com a formação dos Estados Nacionais, cada nação apresentava uma língua como um dos seus símbolos para representá-la.

Foucault (2016) diz que como a representação das línguas pode ser feita de muitas maneiras diferentes, “haverá, paradoxalmente, diversas gramáticas gerais: a do francês, a do inglês, do latim, do alemão etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 127). É por isso que, no final do século XVIII, a expressão “gramática filosófica” será adotada, já que “gramática geral” corresponderá à gramática de todas as línguas.

Compreendemos, então, a gramática da língua francesa determinando os sinais manuais, em um processo de institucionalização. Além disso, podemos dizer que há um movimento político em prol da unificação e expansão da língua francesa, já que ela é a língua utilizada na corte, em Paris, e, portanto, considerada prestigiosa em todo o reino. Podemos nos aproximar de Zoppi-Fontana (2009), ao tratarmos sobre políticas linguísticas. Diz a autora:

um investimento estatal em políticas de língua que dá lugar a uma proliferação de sentidos que disputam, no campo do discurso político, o controle imaginário sobre a representação das questões linguísticas na sua relação com um projeto de nação, que orienta as ações do poder público em termos de governamentalidade interna (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 14)

Podemos dizer que o lugar discursivo conferido à língua francesa nesse momento pode funcionar como uma política linguística e, por isso, produz discurso sobre essa língua, instaurando, assim, uma divisão na produção dos sentidos. Além disso, Zoppi-Fontana (2009) nos diz que políticas sobre a língua referem-se à produção de um saber metalinguístico que se conjuga a políticas linguísticas, considerando-se “a relação necessária e constitutiva do processo de gramatização de [uma] língua nacional com os processos históricos de constituição do Estado e da identidade nacionais” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 15).

Postular a constituição de uma língua nacional nos coloca a questão do controle do Estado e, ainda que a língua francesa ainda não estivesse consolidada como a língua oficial da nação, as políticas sobre essa língua já vigoravam no território francês. Um exemplo disso é a

obra *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*, de Diderot, publicada em 1775, que aborda o francês como a língua correta.

Essa obra trata das artes e suas representações na sociedade. No tocante à gramática como uma arte, Diderot vai apresentar o francês como a língua apropriada para a ciência: “Persisto em meu sentimento: continuo acreditando que, em relação ao grego, ao latim, ao italiano, ao inglês, etc, o francês tem a vantagem do útil ao agradável” (DIDEROT, 1993, p. 64). Podemos perceber o prestígio dado à língua francesa no século XVIII em relação às demais línguas, configurando um poderio linguístico do francês.

Acerca da questão desse poder linguístico em relação às políticas de língua, Pêcheux e Gadet (2010) nos dizem que:

a questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente (PÊCHEUX, GADET 1981, [2010], p. 37).

O poderio linguístico se instaura, assim, a partir da anulação das diferenças linguísticas existentes. Entendemos, pois, um controle linguístico sobre os sinais manuais a partir dessa sujeição à língua francesa, originando os SM. Em relação a esse “estado de natureza” de que nos falam os autores, o entendemos como os sinais manuais em seu estado “natural”, “bruto”, sem ordem, passando por uma espécie de domesticação, uniformização e homogeneização das práticas linguísticas próprias à língua de sinais. Ou seja, por meio de um “controle linguístico”.

Castello Branco (2013) lembra-nos de que foi com uma filosofia do monoculturalismo/monolinguismo que o Estado francês procurou impor, a diferentes grupos (de línguas diversas: normando, picardo, catalão, provençal, gascão, bretão, basco etc.), a língua francesa falada pela antiga aristocracia e pela nova elite que chegava ao poder, após a Revolução de 1789 (CASTELLO BRANCO, 2013, p. 92).

Segundo a autora, a luta política materializou-se pela aniquilação da multiplicidade de línguas vernáculas (os *patois*) faladas em praticamente todo o Estado francês, com exceção de Paris, depreciando-as estrategicamente em relação à língua francesa. Isso porque os *patois* estavam “vinculados ao Antigo Regime”, logo, seus falantes eram observados como “bárbaros”. Consideradas como “línguas mortas”, acreditava-se que os *patois* deveriam ser guardados em “museus”, pois seriam parte da “riqueza histórica” do país.

O francês era mostrado, em contrapartida, como a língua que trazia a “clareza” a todos os que a dominavam, sendo somente por meio dessa língua que o povo francês poderia entender o que é a liberdade (contra a opressão feudal) e, assim, ao tornarem-se cidadãos franceses (tendo

como importante a noção de pertencer à nação), poderiam “civilizar-se” (falar francês era mostra de civilidade, de pertencimento a uma nação livre que surgia) e ter acesso às novas leis e reformulações da nova sociedade (CASTELLO BRANCO, 2013, p. 74).

A presença da língua francesa nessa obra que se pretende apresentar (instituir) os surdos à sociedade, funciona, sob uma perspectiva discursiva, como uma política linguística. Instaure-se sobre a língua de sinais, assim, uma forma de controle, a qual tenta fixar seus sentidos sob a ilusão de que se pode controlar seu funcionamento em uma relação de poderio linguístico. Ainda sobre políticas linguísticas, Mariani observa que

Há um caráter técnico, restritivo e regulador pressuposto na formulação de políticas linguísticas. O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. Nessa medida, buscando domesticar o trânsito da heterogeneidade linguística, uma política linguística regulamenta a língua com que os sujeitos vão fazer a história significar (MARIANI, 2004, p. 43).

Assim, compreendemos que haja formas de cerceamento sobre os sinais na obra *Institution*, do abade L'Épée, funcionando como política de língua a respeito dos sinais. Além disso, podemos depreender, pelo título, tais medidas de controle materializadas no fio do discurso. A língua de sinais seria, assim, tomada como uma língua natural, em seu estado de natureza bruta, porque não gramaticalmente formalizada.

Percebe-se, no título da obra de L'Épée, uma união entre a “naturalidade” atribuída à língua de sinais e o poderio linguístico da língua francesa, visando à homogeneização linguística. Esse encontro configura, portanto, o projeto dos SM como uma língua universal e ao sujeito surdo como um cidadão francês. Seria, assim, a passagem do sujeito surdo do anonimato a um sujeito político de direitos e deveres, submisso à língua francesa.

Em nosso próximo capítulo, iremos efetuar análises de sequências discursivas depreendidas da materialidade discursiva de nosso corpus de análise: as 4 cartas redigidas pelo abade L'Épée entre os anos de 1771 e 1774. Nas referidas cartas observaremos como o abade L'Épée realiza um projeto de divulgação do sujeito surdo e de seu método de sinais combinados.

4 AS CARTAS DE L'ÉPÉE

As quatro cartas que o abade Charles-Michel de L'Épée publicou entre os anos de 1771 e 1774 contêm as primeiras informações sobre sua prática em instruir seus alunos surdos a partir de uma metodologia de ensino que ele chamou de “Sinais Metódicos”. Sabendo que os sujeitos surdos eram considerados loucos e/ou até mesmo incapazes mentalmente e, por isso, excluídos socialmente até o século XVIII, L'Épée teria escrito tais cartas como uma forma de testificar que os surdos poderiam ser ensinados.

Mas somente escrever sobre esse ensino não seria o suficiente. Por isso, L'Épée decidiu organizar os chamados “exercícios públicos”, ou “lições públicas”, nas quais interrogava seus alunos sobre algum assunto sobre o qual já havia lhes ensinado anteriormente. Dessa forma, as pessoas poderiam testemunhar que a partir de seu método de sinais combinados os surdos conseguiam aprender, respondendo às perguntas de três maneiras: por meio dos SM, por meio da escrita ou da fala.

Nessas lições públicas L'Épée não só atestava o aprendizado dos seus alunos surdos, mas também promovia seu método e o próprio sujeito surdo, colocando-o em contato com outros surdos, mas principalmente com ouvintes. Dessa maneira, a sociedade poderia tirar o estigma que tinha sobre o surdo como alguém incapaz. Na verdade, pensamos que dessa maneira o surdo saía da invisibilidade em que se encontrava, pois nesses encontros os surdos eram registrados, com seus nomes e sobrenomes, suas idades, além de receberem prêmios do próprio L'Épée em resposta aos seus progressos acadêmicos¹¹⁶. Por isso, para cada lição pública, saía uma publicação acerca das informações realizadas naquele espaço e sobre os alunos que ali estiveram respondendo aos exercícios.

A maneira de L'Épée promover suas lições públicas foi através da escrita das cartas, as quais constituem um importante instrumento de divulgação do conhecimento no século XVIII, principalmente sobre um assunto ainda não muito discutido socialmente. Portanto, L'Épée as escreveu sem se autonegar, como podemos observar no título de cada carta, contendo a seguinte inscrição: “Lettre premiere de M. l'Abbé*** Instituteur des sourds et muets, a M. l'Abbé***, son intime ami, en 1771”. (Primeira carta do abade *** Professor de surdos e mudos, ao abade *** , seu amigo íntimo, em 1771).

¹¹⁶ Falaremos mais sobre os momentos das lições públicas na seção 4.1.3.

Como se pode notar, as cartas não são assinadas e esta ausência de assinatura ocorre porque como pessoa privada, L'Épée podia receber seus alunos em sua casa; como padre, ou seja, uma pessoa pública, ele apenas poderia ensinar-lhes o catecismo. É somente como professor (*instituteur*) que ele poderia tornar pública a exigência de justiça aos surdos. É o professor quem podia intervir junto ao poder público. Conta-se que milhares de pessoas iam assistir às lições públicas de L'Épée ao longo dos anos. De acordo com Bézagu-Deluy (1992), houve, pelo menos 17 exercícios ou lições promovidas pelo abade L'Épée. Diz a autora:

Pelo que podemos perceber o número não é realmente controlável, várias milhares de pessoas frequentaram estes “exercícios” ao longo dos anos, porque se houver apenas quatro publicações, sabemos que houve pelo menos dezessete “exercícios”. E que várias centenas de pessoas frequentam cada um deles¹¹⁷ (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 6. Tradução livre).

Segundo a autora, essas informações foram aferidas dos relatórios, de notas de jornal da época e das datas impressas nos exemplares das publicações dos exercícios que foram conservados. É interessante pontuar, assim, a importância do registro escrito à época e como tais atos participam do processo de institucionalização do sujeito surdo, na medida em que eles fazem parte de um conjunto de ações desenvolvidas para apresentar um novo sujeito e uma nova língua à sociedade.

Podemos observar uma dessas ações, por exemplo, na questão da autoria das cartas. Diz-se que elas foram endereçadas a um amigo de L'Épée, também abade da Igreja de Saint-Roch, em Paris: o abade Jean-Baptiste Marduel. No entanto, pensamos que essas cartas, apresentadas de forma tão amigável, falando sobre amizade e se utilizando de adjetivos de intimidade, são, na verdade, endereçadas a um grande público. Esse público eram, a nosso ver, os leitores das cartas e dentre um deles estaria o destinatário mais importante: o Estado. Portanto, importava que pessoas as mais distintas possíveis e principalmente nobres e burgueses fossem assistir às lições. E foi o que, de fato, aconteceu.

De acordo com Bézagu-Deluy (1992), o efeito dos “exercícios” ou “lições públicas” não se limitava às pessoas presentes fisicamente, mas principalmente à publicidade feita sobre eles, ao eco que produziu, suscitando visitantes para as lições ordinárias de L'Épée. Dessa maneira, as notícias viajavam para além das fronteiras da França através das notícias e das cartas. Diz a autora:

¹¹⁷ D'après ce que nous pouvons savoir, le chiffre n'est pas vraiment contrôlable, plusieurs milliers de personnes assistent à ces "exercices" au cours des années, car s'il n'y a que quatre publications, nous savons qu'il y eut, au moins, dix sept "exercices". Et que plusieurs centaines de personnes assistent à chacun d'eux (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 6).

Por outro lado, as “cartas” e informações viajam por toda a Europa; jornais da época, correspondências, livros, falam do Abade e da sua obra. Outros estudantes chegam; chegam os mestres (futuros mestres para surdos), mestres que criarão escolas em vários estados do mundo¹¹⁸ (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 7. Tradução livre).

Percebemos como as cartas foram importantes para difundir o sujeito surdo pelo mundo, funcionando como um pedido por escolas e professores para esses alunos. Pensamos, assim, que as cartas de L'Épée faziam parte de um projeto maior, em que o sujeito surdo seria apresentado, mas que teria por fim a promoção de uma língua universal. L'Épée coloca nessas quatro cartas os passos a serem tomados para a instituição dessa língua universal.

Dentro do projeto de universalização linguística de L'Épée, pode-se observar certas movências na concepção de alguns sujeitos, práticas e conceitos que até então apresentavam outra conotação social. Portanto, dentro das cartas podemos encontrar os seguintes elementos: 1) uma língua vernacular; 2) o ensino de línguas estrangeiras; 3) um método de ensino; 4) o pedido por uma escola; 5) o pedido por um professor; 6) um novo cidadão que lê, escreve e trabalha e 7) uma língua universal.

Portanto, o presente capítulo está dividido em 5 seções, nas quais abordaremos o processo de instituição do sujeito surdo a partir do aprendizado do francês, a língua vernacular na França do século XVIII. Para cumprir essa tarefa, fizemos uma divisão seguindo um desenho de projeto que conseguimos delinear, o qual parte do ensino de línguas estrangeiras aos surdos para, ao final, estabelecer uma língua universal a partir dessa língua vernacular e da língua de sinais.

Para melhor organização, eis uma breve descrição das seções deste capítulo: cada seção corresponderá a uma carta escrita por L'Épée e tentamos abordar o conteúdo de cada uma delas, aliando com as etapas do projeto de universalização linguística de L'Épée.

Na primeira carta, L'Épée vai tratar sobre diversos temas, os quais estarão presentes nas demais cartas, a saber: 1) o ensino de línguas estrangeiras; 2) a questão de o ensino ser uma responsabilidade pública e 3) a língua de sinais como língua natural e universal. Portanto, em nossa primeira seção, ensejamos abordar sobre o papel de línguas estrangeiras no ensino dos surdos, tendo em vista a divulgação desse sujeito e de sua língua para o mundo. A partir da exposição dos alunos em sessões públicas de demonstração de exercícios, aliado à utilização das línguas estrangeiras, pessoas de outras nações são atraídas para serem docentes de surdos e

¹¹⁸ D'autre part, les "lettres" et les informations voyagent dans toute l'Europe; journaux du temps, correspondances, livres, parlent de l'Abbé et de son oeuvre. D'autres élèves arrivent; des maîtres (de futurs msîtres pour les sourds) arrivent, des maîtres qui vont créer des écoles dans plusieurs des États du monde (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 7).

podemos, também, perceber o pedido pela abertura de novas instituições educacionais para surdos.

Em sua segunda carta, L'Épée responde aos teólogos e filósofos iluministas de seu tempo, por isso, ele tenta convencê-los a partir de argumentos e fatos que os surdos são passíveis de aprendizado. Em nossa segunda seção, observaremos, assim, o valor da leitura e da escrita no século XVIII, abrindo para o surdo um meio de acesso ao letramento e um argumento para sua educação formal. A demonstração desse novo sujeito letrado se dá nas lições públicas e no seio da sociedade, com o exemplo do surdo Saboureux de Fontenay.

Na terceira carta, de 1773, percebemos em sua abertura a seguinte declaração de L'Épée: “os preconceitos antigos e universais sobre a educação de surdos começam a se dissipar”. Tendo em vista essa afirmação, ele vai mostrando exemplos de como o surdo já começava a se estabelecer socialmente. Portanto, em nossa terceira seção nos deteremos na análise desse novo sujeito social que se forma: agora educado e de posse da leitura e da escrita, ele pode constituir família, tecer relações sociais e trabalhar, devolvendo à pátria sua cidadania. L'Épée vai sugerindo diversos ofícios para o surdo, e poderemos perceber a diferença de ofícios em relação à classe social dos sujeitos.

Na carta escrita no ano de 1774, L'Épée traz a questão da língua de sinais como o centro do seu projeto de língua universal. Desse modo, em nossa última seção vamos abordar a questão da língua de sinais como a “ciência dos sinais metódicos”, ou seja, como a base do projeto de língua universal. Iremos observar como a língua de sinais é descrita não só em sua estrutura sistêmica, mas também na manifestação da cultura de um povo, a partir dos exemplos dados pelo próprio abade L'Épée, tais como: as ideias, a imaginação, a religião, conhecimentos gerais do mundo etc. Poderemos ver, assim, o desdobramento dos sentidos para a palavra “universal”: não só como uma língua única, mas também pautado no princípio de universalidade do Iluminismo, o qual pressupõe uma língua de todos e para todos, surdos e ouvintes, uma língua comunitária mundialmente.

4.1 Surdos políglotas

Na carta escrita no ano de 1771, o abade Charles-Michel de L'Épée discorre sobre alguns assuntos que dizem respeito à educação do sujeito surdo, mais especificamente acerca do que ensinar, do quem ensinar e de onde ensinar. Portanto, ele apresenta os seguintes temas:

1) o ensino de línguas estrangeiras a surdos; 2) a necessidade de professores surdos; 3) a necessidade de escolas para surdos e 4) a divulgação do sujeito surdo e do método de sinais combinados.

No entanto, percebemos um encadeamento entre cada tema, de modo que o primeiro funciona como o pilar para que os demais sejam possíveis. Dessa maneira, o ensino de línguas estrangeiras se apresenta como fundamental para haver professores de surdos, escolas para surdos, bem como para que o sujeito surdo e o método de sinais combinados de L'Épée sejam conhecidos amplamente pelo mundo. Vamos, então, ao excerto que abre a carta de 1771, de L'Épée (1776):

Agora eu pensava que conseguiria fazê-los aprender uma segunda língua, cujas palavras estivessem dispostas em ordem diferente da nossa e os forçariam a traduzir esse idioma em francês. Foi isso o que me determinou a ensiná-los latim. Além disso, foi uma questão de trazer à mente deles regras de construção da fala¹¹⁹ (L'ÉPÉE, 1776, p. 117. Tradução nossa).

É interessante notar que L'Épée apresenta uma preocupação com o ensino de idiomas para os surdos. Segundo o abade, o conhecimento de idiomas diferentes traria aos alunos uma facilidade no aprendizado da língua francesa, uma vez que assim eles entrariam em contato com as regras de construção sintática de uma outra língua e, na tradução dessa língua estrangeira para o francês, compreenderiam melhor as regras desta língua.

Percebemos que L'Épée parte do pressuposto de que o surdo já tinha uma língua, mas que esta não era a língua tomada como referência para o estudo. Logo, ela teria de ser aprendida por meio de uma estratégia que pudesse mostrar ao surdo sua estrutura. Isso nos mostra a diferença da modalidade da língua do surdo: ora, se sua língua fosse oral-auditiva, assim como o francês, talvez não houvesse a necessidade de o surdo aprender vários idiomas.

Além disso, observamos a língua funcionando como materialidade significativa não só para o fim, ou seja, para o ensino do francês, mas também como o meio utilizado para atingir esse fim – o aprendizado de línguas estrangeiras para aprender a língua francesa. Sendo assim, podemos perceber como o sujeito surdo tem uma memória discursiva em sua historicidade com uma identidade plurilíngue no seu processo educacional.

Justamente por apresentar uma identidade ligada a uma minoria linguística (independentemente de seu país de origem), ele sempre foi constituído por, pelo menos, dois idiomas diferentes e com modalidades diferentes. No entanto, nos questionamos: o aprendizado

¹¹⁹ Or j'ai pensé que j'y réussirais, en leur faisant apprendre une seconde Langue, dont les mots seraient arrangés dans un ordre différent de ceux de la nôtre, et en les obligeant de traduire de cette Langue en Français. C'est ce qui m'a déterminé à leur enseigner le Latin. D'ailleurs il s'agissait de faire entrer dans leur esprit des règles de construction du discours (L'ÉPÉE, 1776, p. 117).

de outras línguas estrangeiras, inclusive da língua latina, seria um facilitador do entendimento da língua francesa para alunos surdos? Faz-se necessário, portanto, uma visada na historiografia acerca das línguas de sinais para entender melhor essa questão.

No ano de 1960, nos Estados Unidos da América, um professor com formação em antropologia do Departamento de Inglês da Universidade de Gallaudet – William Stokoe Jr. – começou a falar sobre a língua de sinais americana (ASL) no âmbito dos estudos linguísticos, afirmando que ela apresentava estrutura e funcionamento de língua. Stokoe publicou o primeiro dicionário da ASL (STOKOE e. a., 1960) e um artigo apresentando a questão das línguas de sinais no contexto da linguística (STOKOE, 1960).

Tanto seu dicionário quanto seu artigo afirmaram que Stokoe trabalhava com conceitos linguísticos primários e considera-se, com justiça, que esses dois trabalhos “fundaram” a Linguística das línguas de sinais (Sign Language Linguistics) e que, simultaneamente, a incluíram no âmbito da linguística “geral”. A identificação da existência de um tipo de língua produzida por meio de signos visuais, bem como os argumentos para reconhecê-la como a língua da comunidade surda, constituem um descobrimento que se chamou “descobrimto de Stokoe” (BEHARES, 1997).

O reconhecimento das línguas de sinais como línguas¹²⁰ só veio a ocorrer dois séculos após a morte de L'Épée, muito embora consigamos observar em sua obra *Institution des Sourds-Muets par la voie des Signes Méthodiques* (1776) movimentos que nos levam a entender que ele já compreendia a linguagem utilizada pelos surdos franceses como tendo características de língua. No entanto, na França do século XVIII a língua prestigiosa era o francês falado pelo rei e, portanto, ela seria a língua-alvo da instrução de todas as pessoas, além de se constituir como um símbolo nacional.

Diante de um cenário em que os Estados nacionais estavam se formando, compreende-se que a preocupação de L'Épée quanto ao ensino de línguas estrangeiras estivesse ligada ao ensino da língua francesa aos surdos, uma vez que seu objetivo era que eles aprendessem outra estrutura de língua para realizarem a tradução da língua estrangeira para o francês. É o próprio Stokoe (1960) quem vai dizer que o método criado pelo abade funcionava tal qual um sistema linguístico operacional, pois quando aplicado a determinada língua, ele percebeu que esse sistema adquiria os contornos da língua sobre a qual era aplicado:

Essa linguagem dos surdos, ele, como os escritores dos dois séculos seguintes, chamou de "a linguagem natural dos sinais", ou *le langage des signes naturelles*. Mas para ensinar os meandros da gramática francesa e, por meio dela, a arte do pensamento

¹²⁰ Estamos pluralizando a palavra “língua” porque cada nação apresenta, pelo menos, uma, falada nesse território por pessoas surdas e não surdas.

abstrato, ele concebeu o que agora seria chamado de metalinguagem. Este era o seu *sistema de signes méthodiques*¹²¹ (STOKOE, 1960, p. 10. Tradução livre).

Dessa forma, Stokoe acreditava que os sinais metódicos não passavam de uma metalinguagem, isto é, eles apresentavam um funcionamento de explicar ou de traduzir a língua francesa, mas sozinhos não constituíam uma língua porque não apresentavam uma sistematicidade. Observando esse pensamento a partir de uma ótica discursiva, lembramo-nos das palavras de Pêcheux (1997) quando afirma que os sentidos se deslocam e que, por isso, a interpretação está sujeita ao equívoco da língua:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Nessa perspectiva, no processo de tradução de uma língua para outra, temos diversos sentidos se movendo, se deslocando, na medida em que há pontos de deriva, intrínsecos a cada uma das línguas e decorrentes do próprio processo de tradução, o que resulta, portanto, em infindáveis resultados interpretativos. Em outras palavras, poderíamos dizer que em qualquer processo de interpretação o resultado da tradução poderia ser bem diferente do que seria esperado em um primeiro momento.

A língua enquanto discurso é tomada por seu falante e no ato da fala o falante produz significados com a palavra. Alguns desses significados podem ser conhecidos, outros podem ser totalmente distintos, por isso, a palavra está em um constante e dinâmico processo de ressignificação. Nesse intenso movimento a língua acaba sofrendo algum desvio, o que está diretamente relacionado à sua natureza. Quer dizer, nem sempre a língua se comporta conforme preconizam as regras formuladas por uma gramática.

Além da sustentação do ensino de línguas como uma estratégia de aprendizado da língua francesa, observamos que L'Épée também escreve em sua primeira carta sobre dar aos surdos uma maior compreensão das regras de construção da fala. Isso nos mostra uma concepção de língua que tem a escrita como reprodução literal da oralidade, a qual, por sua vez, é tomada como espelho do pensamento¹²².

¹²¹ This language of the deaf, he, like writers for the next two centuries, called 'the natural language of signs', or **le langage des signes naturelles**. But for teaching the intricacies of French grammar, and through it the art of abstract thought, he devised what now would be called a metalinguage. This was his system of **signes méthodiques** (STOKOE, 1960, p. 10).

¹²² Esse pensamento parece apontar como base teórica a Gramática de Port-Royal, já analisada por nós no capítulo 4 desse estudo. Lançada em 1660 por Arnauld e Lancelot, a Gramática geral e racional apresentava interesse em refletir sobre “[...] os verdadeiros fundamentos da arte de falar” (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 1992, prefácio).

Dessa forma, podemos perceber que o objetivo de ensinar línguas estrangeiras aos surdos teria a finalidade de aprendizado da língua da nação, haja vista a expansão das nações nesse momento, inclusive da França. Sobre este fato, Auroux (1992) acrescenta:

A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada entre as línguas. A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado, mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos (AUROUX, 1992, p. 53).

É interessante destacar que a concorrência entre as línguas acontece paralelamente ao momento em que L'Épée começa a educar alunos surdos na França, porque assim como o conceito de nação irrompe, junto com ele surge a discursividade de afirmação de uma língua como representante desta nação. Nesse ínterim, encontra-se o sujeito surdo, antes invisibilizado, agora sendo educado. Portanto, se faz necessário suprimir a língua que constituía o surdo para dar lugar à língua francesa oral – a língua nacional desse novo cidadão.

Entendemos, portanto, que o ensino de línguas estrangeiras aos surdos lhes daria um conhecimento de mundo maior em relação às estruturas linguísticas das línguas orais em vigência na época, no entanto pensamos que o objetivo desse aprendizado era o de adquirir uma *língua de cultura* ou uma *língua de administração* (AUROUX, 1992), uma vez que a linguagem utilizada pelos surdos não era considerada língua. Adquirir uma *língua de cultura* ou uma *língua de administração* é um dos passos para a *gramatização* de uma língua. Falaremos sobre este assunto em nossa próxima seção.

4.1.1 À procura de multiplicadores de sinais: os professores de surdos

Prosseguindo nos temas que perpassam a carta de 1771, L'Épée continua com um gesto argumentativo (PFFEIFER, 2001) em direção ao ensino de línguas estrangeiras para os alunos surdos. Ele diz, então, que este ensino diz respeito à expansão desta instrução para outras pessoas que poderiam vir a tornar-se docentes. Quer dizer, em sua perspectiva, ensinar línguas estrangeiras aos alunos surdos daria a possibilidade de professores de outras nações se interessarem por esse ensino e, conseqüentemente, serem os seus sucessores e os multiplicadores de seu método pelo mundo.

Eis um trecho da carta de 1771 em que se encontra uma segunda explicação para o ensino de línguas estrangeiras aos alunos surdos:

Esses dois idiomas, você pode dizer, serão necessários para surdos e mudos franceses? Minha resposta deve satisfazê-lo, meu querido amigo: Não, nada menos necessário. Por que então, você adicionará, por que ensiná-los? Por quê? É porque eu sou mortal. Esta razão vos surpreende: um momento de paciência e sua surpresa não terá longa duração. Uma parte considerável da minha carreira já está prevista, uma vez que eu tenho quase sessenta anos. Então me diga, por favor, senhor, quem instruirá os surdos depois de mim?¹²³ (L'ÉPÉE, 1776, p. 117, 118. Tradução nossa)

Observa-se uma discursividade em relação ao futuro da educação de surdos quando L'Épée fala sobre sua mortalidade. Quer dizer, se outras pessoas aprendessem seu método de sinais combinados, eles poderiam ser perpetuados e, assim, novos professores de surdos seriam formados. Diante dessa observação, formulamos a seguinte pergunta: de que maneira o ensino de línguas estrangeiras aos alunos surdos poderia imortalizar o método de sinais combinados?

Sylvain Auroux (1992) nos diz que em um contexto em que já exista uma tradição linguística, há uma necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras e será a partir de tal aprendizado que se dará a *gramatização* da língua cuja tradição já seja existente. Segundo esse autor, devemos entender por gramatização “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje, os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Esse autor também pontua alguns interesses práticos sobre a necessidade da gramatização em circunstâncias onde já exista uma tradição linguística, são eles:

i) acesso a uma língua de administração; ii) acesso a um *corpus* de textos sagrados; iii) acesso a uma língua de cultura; iv) relações comerciais e políticas; v) viagens (expedições militares, explorações); vi) implantação/exportação de uma doutrina religiosa; vii) colonização” (AUROUX, 1992, p. 50).

Podemos notar que o movimento de L'Épée em elaborar um método de sinais combinados, que fazem as vezes de uma gramática, acabou funcionando para uma continuidade do processo de gramatização da língua francesa, e isto se deu pela utilização da gramática dessa língua. Podemos dizer que esse gesto de gramatização também se estende à língua de sinais francesa, ainda em formação naquele momento, mas já existindo e circulando como língua de uma comunidade de falantes.

Diante disso, ficamos a observar as causas da gramatização listadas por Auroux (1992), e começamos a refletir que os Sinais Metódicos (SM) se encaixam nos interesses i, ii e iii, uma vez que a língua francesa lhes deu acesso a uma língua administrativa - o latim -, e foi também

¹²³ Ces deux langues, dites-vous, peuvent-elles être nécessaires à des Sourdes et Muettes Françaises? Ma réponse doit vous contenter, mon cher ami: Non, rien de moins nécessaire. Pourquoi donc, ajouterez-vous, pourquoi les leur faire apprendre? Pourquoi? C'est parce que je suis mortel. Une partie très considérable de ma carrière est déjà fournie, puisque je touche presque à soixante ans. Dites-moi donc, s'il vous plaît, Monsieur, qui est-ce qui instruira des Sourds après moi? (L'ÉPÉE, 1776, p. 117, 118).

por meio do latim que os surdos puderam acessar os conhecimentos religiosos. Quanto ao aprendizado das demais línguas estrangeiras, consideramos que elas podem funcionar como meios de acesso a uma língua de prestígio, ou seja, à língua francesa.

Ainda percebemos mais um motivo para o ensino de línguas estrangeiras aos surdos: a necessidade de expandir os SM por outras nações. A maneira de fazê-lo se deu não só com o ensino de línguas estrangeiras, mas também com a amostragem desse ensino nas chamadas *lições públicas* que L'Épée fazia em sua casa.

As lições ou aulas públicas eram momentos em que L'Épée podia mostrar à sociedade a eficácia de suas práticas pedagógicas. Também serviam para mostrar que seus alunos eram não só inteligíveis aos parisienses que falavam francês, mas a todos os que soubessem latim, espanhol ou italiano, já que o abade também lhes ensinava tais línguas. As aulas públicas provocavam diversos efeitos nas multidões: surpresa, compaixão, interesse e até mesmo a vontade de ensinar a outros, mas o efeito que vamos discorrer no momento diz respeito à divulgação do método para outras nações.

No ano de 1779, o surdo Pierre Desloges publicou o livro *Observations d'un sourd et muet sur "un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets"¹²⁴*, o primeiro livro publicado por um autor surdo. Desloges estava a defender o método de sinais combinados de L'Épée. A escrita dessa obra se deu, conforme o próprio Desloges pontua no prefácio, em forma de resposta à publicação de um livro escrito por um recente professor de surdos, o Abade Deschamps que, além de rejeitar e condenar a língua de sinais como o meio de instrução das pessoas surdas, insistia na ideia de que a utilização dela seria incorreta para a educação de surdos.

Nesse livro de Desloges, podemos perceber muitas referências às lições públicas, bem como a eficiência desse tipo de demonstração para que o método do abade fosse disseminado por diversos lugares. Eis um trecho de Desloges (1779) abaixo que discorre sobre isso:

A sociedade parisiense e na verdade toda a Europa, evocam justos louvores ao Abade de L'Épée e ao seu simples e engenhoso método de ensino de surdos em língua gestual. O conceituado professor dá lições públicas. Desta forma muitas pessoas podem apreciar a excelência do seu método através do qual guia os seus alunos com grande tranquilidade e rapidez a ler, a escrever, a **saber várias línguas** e em seguida na pronúncia e na percepção da língua oral através da análise do aparelho vocal¹²⁵ (DESLOGES, 1779, *Apud* CARVALHO, 2013, p. 6, **grifos nossos**).

¹²⁴ Observações de um surdo e mudo sobre um curso elementar de educação para surdos e mudos (Tradução livre).

¹²⁵ Tout Paris, l'Europe entière, retentissaient des éloges justement dus à M. l'Abbé de l'Épée et à sa méthode aussi simple qu'ingénieuse, d'instruire les sourds et muets par le moyen du langage des signes. Ce respectable Instituteur donne ses leçons publiquement: ainsi une foule de témoins pouvait déposer de l'excellence de cette méthode, qui conduit ses élèves avec une promptitude et une facilité incroyables à la lecture, à l'écriture et à **la connaissance de plusieurs langues**, ensuite à la prononciation de vive voix et à l'intelligence du langage par l'inspection des mouvements des organes de la parole¹²⁵. (DESLOGES, 1779, p. 14, **grifos nossos**).

Nesse trecho observamos como as aulas públicas traziam os olhos da sociedade parisiense - e do mundo - aos surdos. Mas não eram quaisquer surdos, eram *os surdos de L'Épée*, aqueles instruídos sob o método dos sinais combinados. Quer dizer, assim como a fama dos alunos surdos era disseminada, de igual maneira acontecia com o método e com o nome de L'Épée. E era também desse modo que as pessoas validavam esse trabalho, adquirindo, assim, formas de ensinar aos surdos de suas nações, como se nota neste outro excerto retirado do texto de Desloges (1779):

Vários monarcas vieram assistir, pessoalmente, para verificar as maravilhas do seu famoso método. Um dos chefes de um dos maiores potestados da Europa (Imperador José II) quis ver até ao mínimo detalhe este trabalho. Ficou com uma enorme admiração pelo Abade de L'Épée, referindo que de tudo quanto tinha visto nas suas muitas viagens nada o tinha tocado e deliciado tanto como o espectáculo que tinha testemunhado. Ao regressar à sua terra natal, dedicou-se, ele próprio, a criar uma instituição semelhante e enviou um capacitado eclesiástico para ser formado pelo Abade de L'Épée¹²⁶ (DESLOGES, 1779, *Apud* CARVALHO, 2013, p. 6).

Conforme vamos lendo a obra de Desloges, podemos perceber o quanto esse método alcançou distância e prestígio por conta das aulas públicas. Desse modo, como registrado na presente obra, as pessoas iam se interessando pelo ensino e, por isso, mandavam alguém para tomar aulas para educar os surdos de seus países.

Temos um exemplo disso ao observarmos o trecho a seguir, retirado de seu livro de *Institution* (1776), em que L'Épée cita algumas pessoas interessadas em tornar-se professores de surdos por meio do aprendizado de sua metodologia de ensino. Vamos ao trecho:

Nós dissemos em nossa quarta carta, em 1774, que dentro do espaço de dois meses, mais ou menos, o senhor Dom Francisco de Angulo, espanhol, adquiriu o uso de escrever sobre o ar tudo o que eu tive o prazer de lhe ditar por meio dos meus sinais metódicos. Eu não lhe dei mais do que quatro lições por semana. Nós mantemos uma nova prova sobre isso. Dois cânones da igreja de Mans, tocados de compaixão por cinco Surdos e Mudos que estão no hospital dessa cidade, tomaram a decisão juntos de se aplicar a lhes instruir; e dentro dessa perspectiva, eles desejam aprender sobre o nosso método. Um deles vem direto a Paris, o outro já está lá. Vindo todos os dias à minha casa, exceto aos domingos e feriados, depois de três semanas esses dois senhores escrevem correntemente sob o ditado de meus sinais (...) ¹²⁷ (L'ÉPÉE, 1776, p. 39, 40. Tradução nossa).

¹²⁶ Plusieurs Souverains avaient daigné vérifier par eux-mêmes les merveilles que la Renommée publiait de cette méthode. Un des premiers des plus augustes Potentats de l'Europe avait voulu entrer dans les plus petits détails à cet égard. Il s'était retiré de chez M. l'Abbé de l'Épée pénétré d'admiration, et en disant que de tout ce qu'il avait vu dans ses nombreux voyages, rien ne l'avait touché et satisfait autant que le spectacle qu'il venait de voir. De retour dans ses États, il s'était occupé des moyens d'y introduire un établissement semblable, et avait envoyé à notre célèbre Instituteur, un Ecclésiastique, homme de mérite, pour prendre de ses leçons, et se mettre au fait de sa méthode¹²⁶ (DESLOGES, 1779, p. 14).

¹²⁷ Nous avons dit dans notre quatrième Lettre, en 1774, que dans l'espace de deux mois, ou environ, M. Dom Francisco de Angulo, Espagnol, avait acquis l'usage d'écrire sur le champ tout ce qu'il me plaisait de lui dicter par mes signes méthodiques. Je ne lui donnais que quatre leçons par semaines. Nous en avons maintenant une nouvelle preuve. Deux Chanoines de l'Église du Mans, touchés, de compassion pour cinq Sourds et Muets qui sont dans l'Hôpital de cette Ville, ont pris de concert la résolution de s'appliquer à les instruire ; et dans cette vue

Podemos perceber que embora L'Épée fosse mortal, como ele mesmo pontua, seus sinais metódicos foram se perpetuando e sendo colocados em prática em diversas instituições por outras pessoas e, mesmo 350 anos depois de sua morte, seu nome ainda é lembrado. Ou seja, há uma discursividade funcionando sobre o legado que ele deixou na história da educação de surdos, e pode-se dizer que as aulas públicas contribuíram muito para essa memória.

As lições públicas praticadas com os alunos surdos foram, pois, uma técnica de ensino que não só tornaram L'Épée reconhecido mundialmente, mas também o imortalizaram. Por isso, o ensino de línguas estrangeiras aos surdos foi um meio de perpetuar o método de L'Épée pelo mundo e através dos tempos, formando, assim, novos alunos e professores de surdos. Mas além disso, algo mais foi apresentado à sociedade nas lições públicas: os sujeitos surdos. Abordaremos essa vertente em nossa próxima seção.

4.1.2 As lições públicas e a dignidade da pessoa surda

As lições que L'Épée dava em público trouxe benefícios, não só à divulgação do seu método, na formação de novos alunos e de novos professores para surdos. O momento das lições públicas expunha o conhecimento que o surdo dominava sobre vários assuntos, mas também trazia à sociedade e ao mundo o conhecimento sobre o sujeito surdo. Podemos perceber em alguns trechos das cartas de L'Épée como ele pretende apresentar esse sujeito à sociedade. Assim, depreende-se um terceiro gesto argumentativo para a defesa do ensino das línguas estrangeiras aos surdos. Vamos ao trecho de L'Épée (1776) para observar tal gesto:

Então imaginei que, fazendo meus alunos se aplicarem a um Exercício público em quatro idiomas, exercício em que todos teriam a liberdade de questioná-los **nos quatro idiomas** que desejassem, sobre o assunto proposto (que não foram feitos para aprender por solicitação e por resposta), obviamente resultaria que surdos e mudos são suscetíveis a instruções, assim como as outras crianças¹²⁸ (L'ÉPÉE, 1776, p. 118, grifos nossos. Tradução nossa).

Neste excerto o abade escreve que o ensino de surdos por meio de lições públicas nos quatro idiomas seria uma estratégia para demonstrar às pessoas que os surdos podem, sim, ser

ils ont désir de se mettre au fait de notre méthode. L'un d'eux est venu exprès à Paris : l'autre y était déjà. En venant tous les jours chez moi, excepté les jours de Dimanches et Fêtes, au bout de trois semaines ces deux Messieurs écrivaient couramment sous la dictée de mes signes (...) (L'ÉPÉE, 1776, p. 39, 40).

¹²⁸ Je me suis donc imaginé qu'en faisant faire à mes Élèves un Exercice public en quatre Langues, Exercice où chacun aurait la liberté de les interroger dans **celles des quatre Langues qu'il voudrait**, sur la matière proposée (qu'on ne leur a point fait apprendre par demandes et par réponses), il en résulterait évidemment que les Sourds et Muets sont susceptibles d'instruction comme les autres enfants¹²⁸ (L'ÉPÉE, 1776, p. 118, grifos nossos).

ensinados. Em outras palavras, ele parece querer colocar em cena que as pessoas surdas são suscetíveis ao aprendizado, assim como as demais pessoas não surdas. Eis, então, nossos questionamentos quanto a essa proposição: ensinar línguas estrangeiras a surdos lhes daria o status de seres humanos educáveis? De que maneira o método de L'Épée e as lições públicas retiraram os surdos do anonimato?

Kant escreveu sobre um dos pilares do Iluminismo - o princípio da liberdade do ser humano. Segundo ele, o homem tinha sua liberdade com a ressalva de que a vontade do ser humano só é plenamente livre na medida em que ele deve respeito à lei universal que essa própria lei criou. Da mesma maneira, Kant fala sobre o princípio da igualdade pautado sobre a ideia de que todos os homens possuem um fim em si mesmos, igualando, assim, todos os seres humanos.

O filósofo da Prússia, ao estabelecer que todos os seres racionais são dotados de dignidade e não de preço, ou seja, que possuem um fim em si mesmos e não podem, portanto, ser utilizados como meio para se atingir determinada finalidade, firmou o conceito de dignidade da pessoa humana. E a causa da dignidade humana nada mais é do que a simples presença da razão. Nas palavras do autor: “O homem, de uma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade” (KANT, 2007).

Diante dos pensamentos de Immanuel Kant, podemos entender que L'Épée agia sob a ideologia iluminista para disseminar os Sinais Metódicos, uma vez que observamos em sua carta um movimento de universalizar a máxima do método de sinais combinados e isto se daria a partir do momento em que pessoas de outras nações pudessem conhecê-lo para, em seguida, ensiná-lo para os surdos de suas próprias nações.

Essa concepção de universalidade diz respeito ao conjunto de ideias iluministas que repercutiram no mundo todo durante o século XVIII, sobretudo na Europa. Segundo Todorov (2008), a universalidade leva em consideração as semelhanças humanas e não suas diferenças, por isso, o homem, antes de pertencer a uma nação, é um cidadão do mundo. Diz ele:

Além das fronteiras do país, a universalidade ganha um outro sentido. Todos os habitantes de um país deveriam ser cidadãos; todos os habitantes do globo são, de pronto, seres humanos. O que os homens têm em comum é mais essencial do que aquilo que os diferencia. “Sou necessariamente homem e só sou francês por acaso” - declara Montesquieu. Os que se sentem impregnados pelo espírito das Luzes apreciam mais seu pertencimento ao gênero humano do que a seus países (TODOROV, 2008, p. 119, 120).

Inserido em condições de produção iluministas, um dos princípios pelos quais L'Épée estava sendo regido era o da universalidade, o qual diz respeito, sobretudo, à dignidade da

pessoa humana por todos pertencerem a uma mesma humanidade. O princípio da universalidade está contido nos chamados “Direitos universais do homem”, que, por sua vez, estão presentes nas Declarações dos direitos dos Estados americanos, de 1776 e na Declaração dos direitos do homem e do cidadão, na França, do ano de 1789.

Observamos, assim, o projeto do abade L'Épée filiado discursivamente às máximas da universalidade, da liberdade e da igualdade, direitos que não por acaso seriam os temas da Revolução Francesa e que ficariam estampados para sempre na história. Precisamos pontuar, assim, que ao se filiar a tais máximas, os alunos surdos foram sendo expostos à sociedade como iguais, como livres e, portanto, como seres dignos de receberem uma educação formal. E esse reconhecimento do sujeito surdo como um ser humano educável foi possível a partir de sua exposição e divulgação nas lições públicas.

Podemos dizer que os momentos das lições públicas eram destinados ao aluno surdo demonstrar os conhecimentos adquiridos em quatro línguas diferentes. Tais momentos eram, assim, espaços políticos em que os alunos podiam manifestar seu conhecimento¹²⁹ a todos quantos pudessem e quisessem testemunhar dele. Podemos caracterizar tais contextos como *espaços de enunciação*, os quais, segundo Guimarães (2002), são espaços em que as línguas funcionam de modo político. Diz o autor:

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos e aos modos de dizer (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Dessa maneira, podemos entender que as lições públicas funcionavam como espaços enunciativos de línguas em que os surdos efetuavam diversos exercícios em línguas distintas e, ao mesmo tempo, a língua de sinais atravessava todas as demais línguas em um movimento de disputa incessante. Segundo Guimarães (2002), esse espaço do dizer é sempre político, uma vez que há uma tensão de interesses em conflito:

Ele (o político) se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Podemos conceber esse momento como político porque era ali que L'Épée visava à formação de alunos que se queriam incluídos, pertencentes ao povo; ainda era um espaço político pela pretensão de formação de professores para perpetuar um método de ensino.

¹²⁹ Mesmo que esse conhecimento fosse condicionado às lições escolhidas e efetuadas por L'Épée.

Também era um espaço para a comprovação social de que o ensino por meio dos Sinais Metódicos era legítimo e eficaz.

Cada um dos exercícios públicos enunciados nesses momentos era registrado e publicado, contendo informações sobre os exercícios e sobre os alunos, conforme nos conta Bézagu-Deluy (1992):

Cada um destes exercícios públicos é acompanhado, para o anunciar e para dele deixar rasto, por uma publicação. Com as informações necessárias (local, data, hora, duração...), o tema e a lista dos alunos do Abade que participarão no exercício (nove em 1772, onze em 1773, dez em 1774...) uma lista que inclui o(s) nome(s), sobrenome, idade¹³⁰ (em 1772), local de origem, data de chegada à casa do Abade (em 1773) e a língua ou línguas em que responderão¹³¹ (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4, tradução livre).

As informações detalhadas a respeito dos exercícios mostram uma necessidade de comprovação do ensino que era realizado naquele local. Mas destacamos a apresentação dos nomes e sobrenomes dos alunos e suas idades marcando a instituição desses sujeitos. Acerca disso, Bézagu-Deluy (1992) vai dizer que seria uma pequena revolução. Diz a autora: “Esta apresentação, com os nomes, é uma pequena revolução: sublinha, realça, a existência real, por direito próprio, dos surdos, que, na maior parte das vezes, neste século XVIII, não são nomeados¹³²” (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4, tradução livre).

Essa inscrição dos alunos em registro ao longo dos anos aponta para um pedido por uma escola para surdos e também para a institucionalização desse sujeito. Bézagu-Deluy (1992) diz que L'Épée também distribuía prêmios para os alunos, de quatro em quatro anos, para os bons alunos, como uma maneira de os surdos serem elogiados pela comunidade: Ele organiza, portanto, “exercícios públicos”, de quatro em quatro anos, no verão, quando são distribuídos prêmios e distinções aos bons alunos. Assim, seus alunos surdos também serão elogiados na comunidade social¹³³” (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4, tradução livre).

Ou seja, o espaço das lições públicas promovia o sujeito surdo, promovia o método dos SM e promovia o próprio L'Épée enquanto professor de surdos, servindo de exemplo para a

¹³⁰ No anexo C deste estudo encontra-se uma lista contendo as informações sobre os alunos que realizaram os exercícios públicos do ano de 1772 na casa de L'Épée.

¹³¹ Chacun de ces exercices publics s'accompagne, pour l'annoncer, et pour en laisser une trace, d'une publication. Avec les indications nécessaires (lieu, date, heure, durée...), le sujet et la liste des élèves de l'Abbé qui vont participer à l'exercice (neuf en 1772, onze en 1773, dix en 1774...) une liste qui comporte les prénom(S), nom, âge (en 1772), lieu d'origine, date de l'arrivée chez l'Abbé (en 1773) et la ou les langues dans laquelle ou dans lesquelles ils répondront (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4).

¹³² Cette présentation, avec les noms, est une petite révolution: elle met l'accent, elle met en lumière, l'existence réelle, à part entière, des sourds, lesquels, la plupart du temps, en ce XVIIIe siècle, ne sont pas només (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4).

¹³³ Il organise pour cela des "exercices public", quatre en quatre ans, l'été, au moment de la distribution des prix et des récompenses attribués aux bons élèves. Ses élèves sourds auront aussi les louanges dans la communauté sociale (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 4).

formação de novos professores de surdos. Além disso, as lições públicas funcionavam como um apelo por uma casa educacional para surdos, tema que abordaremos em nossa próxima seção.

4.1.3 Uma escola para o surdo

Como apresentado no capítulo II deste estudo, o abade L'Épée transformou sua própria residência em uma casa educacional quando recebeu a tarefa de ministrar aulas para duas surdas gêmeas, após a morte do Padre Vanin. Então, ele decidiu abrir as portas de sua casa para educar surdos duas vezes por semana, como observamos nos seguintes trechos retirados de sua obra (L'ÉPÉE, 1776):

(...) quanto tempo me será necessário para instruir somente nesta mesma parte, os surdos e mudos que vêm à minha casa apenas duas vezes por semana? (...) Note-se, no entanto, que essas crianças não permanecem em minha casa, eles só vão lá nos dias e horários determinados para fazer as lições¹³⁴ (L'ÉPÉE, 1776, p. 19. Tradução livre).

Conforme podemos observar, as lições aos alunos aconteciam periodicamente na residência do abade algumas vezes por semana. Porém, além de mostrar uma preocupação quanto ao ensino de alunos surdos, também percebemos a necessidade de um estabelecimento educacional regulamentado pelo governo da França, como se nota nesse trecho da carta de 1771 em que o abade escreve:

Como resultado, ficaria lisonjeado se houvesse algum poder que quisesse formar uma Casa em seus Estados. Então, haveria alguém depois de mim (não importa em que país) que continuaria esse trabalho; e, mais cedo ou mais tarde, outros Poderes reconheceriam a vantagem. É isso ilusão ou erro da minha parte? Eu vos julgo¹³⁵ (L'ÉPÉE, 1776, p. 118. Tradução nossa).

Diante de tais palavras, podemos estabelecer uma relação entre a criação de casas educacionais para surdos como uma das consequências do projeto de instrução a surdos, o qual continha em seu escopo o ensino de línguas estrangeiras a esses alunos. Sendo assim, propomos

¹³⁴ (...) combien de temps me faudrait-il pour instruire seulement sur cette même partie, des Sourds et Muets qui ne viennent chez moi que deux fois par semaine? (...) Il faut remarquer néanmoins que ces enfants ne demeurent pas chez moi, qu'ils n'y viennent qu'aux jours et aux heures marqués pour prendre leurs leçons (L'ÉPÉE, 1776, p. 19).

¹³⁵ En conséquence, je me suis flatté qu'il se trouverait peut-être quelque Puissance qui voudrait en former une Maison dans ses États. Dès lors il y aurait quelqu'un après moi (il n'importe en quel pays) qui continuerait cette œuvre ; et tôt ou tard d'autres Puissances en reconnaîtraient l'avantage. Est-ce illusion ou erreur de ma part? Je vous en fais juge (L'ÉPÉE, 1776, p. 118).

nossa próxima questão: o ensino de línguas estrangeiras aos alunos surdos poderia trazer como uma das consequências a criação de casas educacionais (escolas) para surdos por parte do poder público?

Podemos pensar sobre as condições de produção da educação na França do século XVIII. Segundo Andrade et al (2013), deve-se levar em consideração a variedade de elementos que constituem o tecido cultural francês dos setecentos, tais como: “o processo de descristianização das vilas e das cidades, a produção e a circulação da produção literária, o acelerado e crescente questionamento sobre a origem e a pertinência do poder do rei e da aristocracia, entre outros” (ANDRADE et al, 2013, p. 135).

Por isso, a obra de instrução pública para sujeitos surdos no período revolucionário apresenta relação direta entre a Revolução Francesa e o Iluminismo, um “movimento inseparável de uma profunda vontade de disseminação dos conhecimentos e ampliação da instrução popular” (*Idem*). No entanto, como também já discutido no presente trabalho, sabemos que nem todos os pensadores iluministas eram a favor de uma educação realmente para todos os setores da população.

Desse modo, podemos compreender que L'Épée era perpassado por uma ideologia iluminista e jansenista, com vistas a uma educação gratuita e aberta para todos, algo que já havia sido, inclusive, um projeto do filósofo Diderot. Segundo Piozzi (2007), esse plano de instrução exigia “que o percurso escolar fosse o mesmo para todos e [que fosse adotado] um método de ensino fundado no estímulo à inteligência e à criatividade, excluindo o treinamento de habilidades mecânicas e operativas e a transmissão de normas inquestionáveis de comportamento social” (PIOZZI, 2007, p. 719).

Esse plano de instrução foi encomendado pela imperatriz Catarina da Rússia, no ano de 1775. Quer dizer, já havia um debate sobre a instrução do povo francês, mas devemos ter em conta a maneira desigual como estava organizado o ensino no período dos setecentos¹³⁶. Em um trecho do livro de L'Épée (1776) podemos observar esse projeto das casas educacionais para surdos de que fala o abade. Vamos ao trecho:

É disso que se trata o aperfeiçoamento; e isso seria infalivelmente alcançado se houvesse Casas Educacionais dedicadas a este trabalho. Parece, até agora, que a primeira se formará na Alemanha pelo duque de Saxe-Weimar. Este jovem príncipe, tendo participado de uma de nossas aulas, imediatamente formou o projeto desse estabelecimento; e tendo voltado para as pessoas em sua suíte, ele lhes perguntou qual dos seus assuntos ele poderia enviar da França para se formar esse gênero de

¹³⁶ Abordamos sobre essa desigualdade em relação ao ensino na seção 1.3 desse estudo.

educação. A palavra é dada para o próximo outubro¹³⁷ (L'ÉPÉE, 1776, p. 79, 80, tradução nossa).

Podemos notar a disseminação do trabalho de L'Épée por outros reinos, e esse movimento não parou de ocorrer. De fato, o boato¹³⁸ do método de instrução para com alunos surdos correu de tal maneira, que logo após a abertura da casa do abade como escola, em 1760, foi aberta outra instituição de “surdos-mudos”, em Bordeaux.

De acordo com Bouchet (2008), ela foi fundada por Jérôme-Marie Champion de Cicé, Arcebispo de Bordeaux em 1781, mesmo ano em que ele foi nomeado “protetor do estabelecimento de surdos-mudos de Paris”. Quando ele conheceu o abade e seus alunos durante as sessões públicas, ficou tão impressionado, que desejou dotar a capital de sua diocese de um estabelecimento comparável ao de L'Épée¹³⁹ (BOUCHET, 2008, p. 4. Tradução livre).

E a abertura de escolas para surdos não parou por aí. Após a morte do abade L'Épée, foi erguido o Instituto de Jovens Surdos-Mudos de Paris no ano de 1791¹⁴⁰, conforme nos conta Berthier (1852): “A Escola de Surdos e Mudos, na França, foi fundada por Abade de L'Épée,

¹³⁷ Voilà ce qu'il s'agit de perfectionner; et on y arriverait infailliblement s'il y avait des Maisons d'éducation consacrées à cette œuvre. Il paraît jusqu'à présent que la première se formera en Allemagne par M. le Duc de Saxe-Weimar. Ce jeune Prince ayant assisté à une de nos Leçons, a formé sur le champ le projet d'un établissement de cette espèce; et s'étant retourné vers les personnes de sa suite, il leur a demandé quel serait celui de ses Sujets qu'il pourrait envoyer en France pour se former à ce genre d'éducation. La parole est donnée pour le mois d'Octobre prochain (L'ÉPÉE, 1776, p. 79, 80).

¹³⁸ Para Orlandi (2012), boato é “notícia anônima que se expande publicamente sem confirmação” (ORLANDI, 2012, p. 134). “Percurso de migração de sentidos, o boato configura um sítio de significação em litígio, inexistente, mas ainda não estabelecido; o boato circula no anonimato, de forma geral, publicamente. Em diferentes versões, formas de um dizer indistinto. Realidade presumida que precede o estabelecimento de um dizer bem ancorado na ordem do discurso, derivando de uma relação consistente do real da história com o real da língua” (ORLANDI, 2012, p. 138).

¹³⁹ Les locaux de l'établissement étaient loués, au nom de Saint Sernin, 39 rue Capdeville; ce n'était pourtant pas Saint Sernin qui avait été l'initiateur du projet. En effet, Jérôme-Marie Champion de Cicé, archevêque de Bordeaux depuis 1781, fut nommé la même année protecteur de l'établissement des sourds-muets de Paris. Il connaissait donc l'abbé de l'Épée et ses élèves. On raconte qu'il fut si impressionné lors des séances publiques organisées par l'abbé, qu'il souhaite doter la capitale de son diocèse d'un établissement comparable. C'est vers un autre ecclésiastique, Roch-Ambroise de Cucurron, qu'il se tourna (BOUCHET, 2008, p. 4). As instalações do estabelecimento foram alugadas, em nome de Saint Sernin, 39 rue Capdeville; no entanto, não foi São Sernin quem iniciou o projeto. Na verdade, Jérôme-Marie Champion de Cicé, arcebispo de Bordéus desde 1781, foi nomeado no mesmo ano protetor do estabelecimento para surdos e mudos em Paris. Ele conhecia, portanto, o Abade de l'Épée e seus alunos. Diz-se que ficou tão impressionado durante as reuniões públicas organizadas pelo abade, que desejou dotar a capital da sua diocese com um estabelecimento comparável. Foi para outro eclesiástico, Roch-Ambroise de Cucurron, que ele se voltou (BOUCHET, 2008, p. 4, tradução livre).

¹⁴⁰ De acordo com Lacroix (1838), as escolas especiais fizeram parte do projeto das Escolas Centrais, que vigorou no governo revolucionário. Dentre eles, constava a escola para surdos-mudos: “As Escolas Especiais foram propostas com vistas à extinção das instituições universitárias cuja existência parecia demais contaminada com a ideologia do Antigo Regime. No Essais, Lacroix apresenta parte do título 3 da Lei de 3 Brumário ano 4 em que estão indicadas as naturezas das onze Escolas Especiais previstas: São indicados onze tipos de Escolas Especiais, a saber: as escolas De Astronomia, De Geometria e de Mecânica, De História natural, De Medicina, De Arte Veterinária, De Economia Rural, Das Antiguidades, Das Ciências políticas, De Pintura, de Escultura e de Arquitetura, De Música, De Escolas para surdos-mudos e para os cegos de nascença” (LACROIX, 1838, p. 58-59)

que o estabeleceu às suas expensas, em 1760, na rua des Moulins, na colina de Saint-Roch. Foi erguido como uma Instituição nacional pelas leis de 21 e 29 de julho de 1791¹⁴¹” (BERTHIER, 1852, p. 325, tradução livre). A partir de então, muitas escolas foram abertas com uma dimensão global, como se verifica no excerto retirado de Berthier (1852):

Quatro deputados da Comuna de Paris, Sr. Godard, advogado no parlamento, portanto, manifestou à Assembleia Nacional o desejo de que seja aberto um estabelecimento, à custa do Estado, aos infelizes órfãos cuja morte do Abade de L'Épée deixou sem apoio. Este desejo, comprovadamente, foi realizado. Depois disso, as escolas desta espécie se multiplicam *ad infinitum*, em todos os pontos do globo, por ter atestado a superioridade de seu método sobre todos os professores estrangeiros¹⁴²(BERTHIER, 1852, p. 123. Tradução livre).

Podemos constatar, portanto, que a obra de L'Épée surtiu o efeito de abertura de novas instituições educacionais e que o ensino de línguas estrangeiras para surdos pode ter, de fato, contribuído para disseminar o método por outras nações, trazendo os olhares de potenciais professores para este fim e, com isso, uma necessidade de criação de escolas para surdos em diferentes nações do mundo todo.

Em nossa próxima seção, iremos abordar a maneira de se lecionar para o aluno surdo, ou seja, que linguagens utilizar, de acordo com a metodologia utilizada por L'Épée. Portanto, trataremos sobre a questão da leitura e da escrita como o acesso do sujeito surdo aos conhecimentos formais, levando à formação de um sujeito de direitos e deveres.

4.2 Surdos alfabetizados

Na carta de 1772 L'Épée escreve sobre os entraves encontrados entre os teólogos e os filósofos do século XVIII para acreditarem que os surdos poderiam aprender a ler e a escrever e que, através da leitura e da escrita eles entrariam em contato com o conhecimento bíblico. E não só com os conhecimentos bíblicos, mas com todo tipo de conhecimento, comprovando que os surdos eram passíveis ao aprendizado. Portanto, essa carta é uma tentativa de resposta do

¹⁴¹ L'École des sourds-muets, en France, a été fondée par l'abbé de l'Épée, qui l'a établie à ses frais, en 1760, rue des Moulins, à la butte Saint-Roch. Elle a été érigée en Institution nationale par les lois des 21 et 29 juillet 1791 (BERTHIER, 1852, p. 325).

¹⁴² Quatre députés de la Commune de Paris, M. Godard, avocat au parlement, portant la parole, exprimèrent à l'Assemblée nationale le vœu qu'un établissement fût ouvert, aux frais de l'État, aux malheureux orphelins que la mort de l'abbé de l'Épée laissait sans appui. Ce vœu, comme on le verra tout à l'heure, fut réalisé. Depuis lors, des écoles de ce genre se sont multipliées à l'infini, sur tous les points du globe, pour attester la supériorité de sa méthode sur celle de tous les instituteurs étrangers¹⁴² (BERTHIER, 1852, p. 123).

abade L'Épée às objeções e perguntas dos teólogos e filósofos, os quais duvidavam acerca de pessoas surdas poderem ser educadas.

Em relação aos teólogos, L'Épée aponta em sua carta que eles se utilizavam do texto das sagradas escrituras, mais precisamente do livro de Romanos, em seu capítulo 10, versículo 17, que diz: “A fé vem pelo ouvir e ouvir a Palavra de Deus” para afirmar que “surdos e mudos” não podiam acessar as “verdades santas” porque seus ouvidos estavam fechados desde o nascimento. L'Épée concorda que todos deveriam conhecer o conteúdo bíblico e que esta prática não poderia acontecer sem a ajuda de outrem. No entanto, o abade contra-argumenta, dizendo que os mistérios das Escrituras poderiam ser anunciados não só oralmente, mas também por escrito aos homens.

Para fundamentar o argumento de que a fé poderia ser ensinada pela leitura, o abade L'Épée faz menção a um teólogo comentarista das escrituras - Estius, o qual apresenta a seguinte afirmação acerca do que o apóstolo Paulo diz:

A leitura das santas verdades da nossa Religião, que se faz com a ajuda dos olhos, está incluída nestas palavras do Apóstolo, *ex auditu*: pois se é verdade que a maior parte dos que se converteram à fé aprenderam suas santas verdades apenas através do canal dos ministros que as pregaram a eles, também não se pode contestar que houve muitos a quem essas santas verdades foram transmitidas pela leitura. Os Santos Evangelhos foram escritos para que, ao lê-los, se acredite nas santas verdades que eles contêm: Estas coisas foram escritas, diz o Apóstolo São João no seu Evangelho (Cap. XX, v. 31), para que acrediteis que Jesus é o Filho de Deus, e que crendo, você tenha vida em seu nome¹⁴³ (L'ÉPÉE, 1776, p. 123. Tradução nossa).

L'Épée se utiliza, assim, de um estudioso da área da teologia para refutar um pensamento da própria área. No entanto, pode-se perceber que o abade discorda em parte desse teólogo porque ele não acreditava na teoria de Santo Agostinho de que os surdos e mudos de nascimento não poderiam ler as escrituras por não conseguirem acessá-las por impedimento da audição. Esse é o momento, então, que o método de ensino do abade entra em cena para comprovar a aprendizagem da leitura por parte dos surdos. Eis um trecho da carta de 1772 em L'Épée (1776) que confirma tal pensamento:

(...) Eles imaginavam que seria ainda mais difícil ensinar pessoas surdas e mudas a declinar e a conjugar; fazê-los observar os casos, números e gêneros dos substantivos; distinguir entre eles os substantivos dos adjetivos; conhecer o uso dos pronomes e algumas partículas que os substituem; saber o que é um verbo, a diferença entre ativo

¹⁴³ La lecture des vérités saintes” de notre Religion, qui se fait par le secours des yeux, est comprise dans ces paroles de l'Apôtre, *ex auditu*: car s'il est vrai que le plus grand nombre de ceux qui se sont convertis à la foi, n'en ont appris les vérités saintes que par le canal des Ministres qui les leur ont prêchées, on ne peut pas disconvenir non plus qu'il n'y en ait eu beaucoup auxquels ces vérités saintes ont été transmises par la lecture. Les saints Évangiles ont été écrits, afin qu'en les lisant on crût les vérités saintes qu'ils renferment: *Ces choses ont été écrites, dit l'Apôtre saint Jean dans son Évangile (Chap. XX, v. 31), afin que vous croyiez que Jésus est le Fils de Dieu, et qu'en croyant, vous ayez la vie en son nom* (L'ÉPÉE, 1776, p. 123).

e passivo, suas pessoas, seus tempos e seus modos. Finalmente, para que servem os advérbios, preposições e conjunções?¹⁴⁴ (L'ÉPÉE, 1776, p. 123. Tradução nossa).

L'Épée, aponta, a partir desse trecho, sobre o conhecimento metalinguístico do surdo acerca da língua francesa e da língua de sinais, visto serem as duas línguas usadas em sua instrução. O abade, em seguida, destaca as três linguagens utilizadas por ele para ensinar o surdo: 1) a linguagem dos sinais metódicos, 2) a linguagem da escrita e 3) a linguagem oral, a fala.

Vamos ao trecho da carta de 1772 em que o abade discorre sobre o assunto:

Nem imaginavam que se pudesse usar com os Surdos e Mudos três tipos de linguagens: 1°. A dos signos metódicos artisticamente combinados; 2°. O das Escrituras; 3°. A própria língua oralmente, ensinando-os a distinguir pelo movimento da língua, lábios, bochechas, etc. as palavras que lhes são dirigidas. Este último pode parecer incrível para muitas pessoas; mas é certo que de vez em quando ditamos as nossas lições em voz alta e sem dar qualquer sinal. A operação é um pouco mais demorada e é isso que nos impede de fazer uso habitual dela; em que simplesmente concordo que podemos estar errados. Se o santo Doutor e o Comentarista das divinas Escrituras tivessem conhecido estes diferentes segredos, teriam assegurado, por uma necessária continuação dos seus próprios princípios, que os surdos e mudos, sendo capazes de ler como os outros homens, podem conceber a fé pela leitura¹⁴⁵ (...) (L'ÉPÉE, 1776, p. 124. Tradução nossa).

Nesse momento, percebemos que o abade faz menção à tecnologia da fala, da linguagem dos SM e da escrita como argumento válido para o processo de aprendizagem do sujeito surdo. No entanto, ele deixa a fala de lado por perceber que ela não era tão eficaz para o surdo, e valida a escrita como uma linguagem acessível, o que comprova seu argumento de que o surdo poderia ter fé.

Dessa maneira, esse surdo teria de aprender a escrita da língua francesa para ter seu aprendizado validado. Trazemos, assim, a questão da gramatização para o centro do texto de L'Épée, uma vez que estamos diante de uma técnica utilizada desde o século IX entre os

¹⁴⁴ Estius ne savait pas, et saint Augustin lui-même n'avait pas conjecturé qu'on pût apprendre en moins de deux heures les vingt-quatre lettres de l'alphabet à un Sourd et Muet intelligent, et sur le champ même lui en faire usage, pour discerner les noms des choses principales qui nous environnent de plus près, et ne point confondre ces noms les uns avec les autres. Ils imaginaient encore moins qu'on pût facilement apprendre à des Sourds et Muets de naissance à décliner et à conjuguer; leur faire observer les cas, les nombres et les genres des noms; distinguer entre ceux-ci les substantifs d'avec les adjectifs; connaître l'usage des pronoms et de quelques particules qui en tiennent lieu; savoir ce que c'est qu'un verbe, la différence de l'actif et du passif, leurs personnes, leurs temps et leurs modes; enfin à quoi servent les adverbes, les prépositions et les conjonctions (L'ÉPÉE, 1776, p. 123).

¹⁴⁵ Ils ne se figuraient point nonplus qu'on pût employer avec les Sourds et Muets trois sortes de langages: 1°. Celui des signes méthodiques artistement combinées; 2°. Celui de l'Écriture; 3°. Le langage même de vive voix, en leur apprenant à distinguer par le mouvement de la langue, des lèvres, des joues, etc. les paroles qu'on leur adresse. Ce dernier paraîtra peut-être incroyable à plusieurs personnes; mais il est certain que de temps en temps nous dictons nos leçons de vive voix et sans faire aucun signe. L'opération est tant soit peu plus longue, et c'est ce qui nous empêche d'en faire un usage ordinaire; en quoi je conviens tout simplement que nous pouvons avoir tort. Si le saint Docteur et le Commentateur des divines Écritures eussent connu ces différents secrets, ils auraient assuré, par une suite nécessaire de leurs propres principes, que les Sourds et Muets pouvant lire comme les autres hommes, ils peuvent concevoir la foi par la lecture (...) (L'ÉPÉE, 1776, p. 124).

européus para o aprendizado de uma língua estrangeira. Vamos a um trecho de Auroux (1992) que trata do aprendizado da língua latina entre os europeus:

Para um europeu do século IX, o latim era antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender [...] foi necessário primeiro que a gramática de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia linguística, porque esta língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse – o que tomará um tempo considerável – uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna (AUROUX, 1992, p.42).

Ou seja, o surdo teria que aprender uma língua de instrução, uma segunda língua, para acessar os conhecimentos divulgados e, não apenas isto; adquirir uma língua de instrução (no caso, o francês) para o surdo francês do século XVIII lhe daria o status de *ser educável*, algo fortemente questionado entre os teólogos e filósofos, como bem pontua L'Épée nessa carta. O processo de gramatização do francês passa, assim, também pela língua de sinais francesa por conta do aprendizado do francês como uma etapa do acesso do surdo à cultura escrita.

Quer dizer, ainda que os jovens que frequentavam a casa de L'Épée já tivessem uma língua que lhes constituísse, era necessário o aprendizado da gramática da língua francesa como uma obrigação para ter acesso à cultura letrada. Auroux (1992) nos conta que o processo de gramatização ocorreu de duas maneiras: a princípio, aprendia-se a língua de prestígio por meio da gramática de uma língua amplamente difundida, como o Latim, por exemplo. Posteriormente, com a consolidação dos estados-nações, visou-se o aprendizado da gramática da própria língua para que esta fosse consolidada na própria nação como um de seus símbolos.

Percebemos que a política linguística em relação à gramática sempre existiu, mas ela não iniciou com objetivo didático: primeiramente, aprender gramática era necessário para adquirir uma língua já existente e já massificada. A necessidade era a de aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto em que já existisse uma tradição linguística. Em um segundo momento, o aprendizado da gramática de uma língua funcionou como a política de uma língua nacional com duas funções: 1) de organizar e regular uma língua literária e 2) para desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno ou externo.

Observamos que o processo em vigor em relação à língua do sujeito surdo, como sobre muitas outras que foram eliminadas com o monolinguismo do francês é algo determinado historicamente. De acordo com Castello Branco (2013), o monoculturalismo/linguismo é o resultado dos processos de gramatização e de institucionalização” (CASTELLO BRANCO, 2013, p. 92). No caso das línguas, constrói-se, pelo processo de gramatização, a unidade imaginária. Auroux (2014 [1992]) nos faz refletir a respeito, dizendo:

Com a gramatização – logo a escrita, depois a imprensa – e em grande parte graças a ela, constituíram-se espaços/tempos de comunicação cujas dimensões e homogeneidade são sem medida comum com o que pode existir em uma sociedade oral, isto é, numa sociedade sem gramática. Isto não vale somente para as grandes línguas europeias, mas também para todas as línguas do mundo em que os instrumentos gramaticais europeus são impostos (AUROUX, 2014 [1992]) p. 70).

Devemos refletir sobre como esse processo de monolinguismo invisibilizou ou aculturou a língua do sujeito surdo, trazendo um imaginário de unidade, em detrimento de sua própria identidade linguística, corroborando para que houvesse uma sobreposição linguística em relação a todas as línguas utilizadas em um mesmo território nacional, de modo a virarem apenas uma. Dessa forma, a língua nacional, a língua de prestígio, a língua do dicionário e das gramáticas, a língua correta, a língua materna, a língua oficial da nação, enfim, seria apenas uma, excluindo todas as demais. No caso das línguas de sinais, podemos dizer que até a inexistente língua universal de sinais (mesmo que inexistente) acaba por se sobrepor à existência das muitas línguas de sinais já existentes e em circulação em diversas nações do mundo naquele momento.

Compreendemos, então, que o surdo francês do século XVIII já possuía uma primeira língua - a língua de sinais (anterior àquela formatada a posteriori que virá a tornar-se a LSF). Esse surdo francês do século XVIII frequenta a casa do gramático - a casa do abade L'Épée - para aprender a língua de acesso à cultura letrada - o francês. Esse aprendizado se dá por meio da gramática da língua francesa, mas também se apoia em alguns elementos da gramática do latim, conforme observamos no texto de sua obra.

Podemos, assim, incluir o método de L'Épée no processo de gramatização da língua francesa e da língua de sinais francesa porque essa metodologia funciona como um instrumento de constituição da língua francesa em território francês. O surdo que aprendia o francês poderia utilizar-se desta língua em sua comunicação para ser considerado um cidadão francês.

De igual modo, os Sinais Metódicos também corroboram para o processo de gramatização da língua de sinais francesa, uma vez que podemos dizer que a LSF é o resultado da combinação entre a língua de sinais já falada pelos surdos franceses no século XVIII e os Sinais Metódicos criados pelo abade L'Épée.

Por isso, é possível considerar que o método de L'Épée funciona como uma gramática pedagógica bilíngue por conter duas línguas em seu conteúdo: a língua de sinais e o francês. É importante destacar que esse método faz as vezes de uma gramática porque contém elementos estruturais tanto de uma língua quanto de outra e se utiliza de ambas para atingir seu objetivo.

Colocando o método de ensino de L'Épée e as duas línguas em perspectiva, teremos o seguinte esquema:

LÍNGUA DE SINAIS (LS) → PRIMEIRA LÍNGUA DO SURDO

FRANCÊS → LÍNGUA ALVO; LÍNGUA DE CULTURA

SINAIS METÓDICOS → ESTRUTURA DO FRANCÊS + ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS = LÍNGUA DE ENTREMEIO

PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DO FRANCÊS → A LS FAZ PARTE PORQUE OS SURDOS APRENDEM O FRANCÊS POR MEIO DA LS

PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LSF → O FRANCÊS PARTICIPA PORQUE É A LÍNGUA ALVO PARA OS SURDOS SE TORNAREM CIDADÃOS ALFABETIZADOS NO SÉCULO XVIII; É A LÍNGUA DE CULTURA.

Os SM funcionam, assim, como uma *língua de entremeio* porque correspondem a uma técnica linguística que faz as vezes de uma língua e se encontra situada no meio de duas línguas - a língua primeira do sujeito e a língua alvo, a que se deseja atingir. Os SM participam, portanto, do processo de gramatização de ambas as línguas - da LSF e do francês - e representam um instrumento linguístico importante na constituição do sujeito surdo.

Portanto, demonstrar que os surdos podiam ser educados seria um argumento para a criação das casas educacionais, proposta tão cara a L'Épée. Logo, a escrita seria o meio de validação dessa educação, além de ser, conforme Bézagu-Deluy (1992), uma modernidade para a época. Diz a autora: “Por fim, insistir na escrita é insistir numa modernidade: nessa altura aprende-se eventualmente a ler, mais raramente a escrever (demora mais tempo, e há razões econômicas: o preço do papel, das penas, da tinta, do espaço etc.)¹⁴⁶” (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 10, tradução livre).

Percebe-se, assim, a escrita servindo como um argumento de validação e como um instrumento de modernização para o ensino. Levando-se em conta a difusão da imprensa naquele momento, com a publicação de muitos livros e outros impressos acessíveis à população, a escrita poderia ser uma possibilidade plausível para o ensino. Portanto, L'Épée endossa seu argumento com o exemplo de um surdo que faz uso da escrita em sua instrução. Ele cita o surdo educado pelo Senhor Pereira - Saboureux de Fontenay - e discorre sobre as dádivas desse surdo em aprender a ler, a discutir por escrito sobre assuntos os mais diversos com pessoas letradas e até mesmo sobre a escrita de um livro.

¹⁴⁶ Enfin, insister sur l'écriture c'est insister sur une modernité: à l'époque on apprend éventuellement à lire, plus rarement à écrire (c'est plus long, et il y a des raisons économiques: le prix du papier, des plumes, de l'encre, de la place etc.) (BÉZAGU-DELUY, 1992, p. 10).

L'Épée traz à cena novamente a questão do signo linguístico, em relação à fala e à escrita e diz que tanto os caracteres quanto os fonemas não apresentam, por si só, ideia de coisa alguma, e que, por isso, seria necessária uma “expressão primitiva” que lhes desse sentido. Essa expressão primitiva, segundo L'Épée, seria um *signal*, uma *ideia*, que, relacionado ao fonema ou às letras combinadas, dariam a ideia do que se quer representar¹⁴⁷.

O abade L'Épée apresenta, então, como os “sinais dos olhos e das mãos” poderiam revelar as ideias, tanto dos caracteres, quanto dos sons articulados da fala, para os surdos. Em outras palavras, ele apresenta, neste momento, a maneira como uma língua visuoespacial funciona. Eis um trecho de sua carta de 1772 como exemplo, em L'Épée (1776):

O mesmo acontece com a instrução dos surdos e mudos. Seria em vão apresentarmos aos seus olhos, em cartões diferentes, os três nomes que demos como exemplo, se o sinal dos olhos ou da mão não lhes anunciasse o que pretendemos designar por estes caracteres diferentes: mas fixando os olhos nesses objetos e fazendo-os considerar em vários momentos os diferentes caracteres que traçamos na escrita; cada vez que virem esses mesmos caracteres dispostos da mesma maneira, eles lembrarão o que queremos conversar com eles¹⁴⁸ (L'ÉPÉE, 1776, p. 126, 127. Tradução nossa).

Ele estabelece, assim, a comparação entre uma língua oral e uma língua visual a partir da maneira como as ideias chegam até o sujeito: na língua oral, os sons articulados transmitem a ideia, passando pelo canal da audição; na língua visual, as mãos transmitem a ideia, que é passada pelo canal da visão para o sujeito.

Observamos, ainda, que o abade descreve como funciona o sistema de comunicação humana no contexto de duas modalidades de línguas - orais-auditivas e visuoespaciais, descrevendo como funciona a questão da arbitrariedade do signo em oposição ao signo icônico (ou motivado) na estrutura da própria língua de sinais¹⁴⁹. Ele mostra isso através de exemplos e depois afirma que todas as línguas poderiam ser traduzidas pelo seu método de SM.

Por fim, L'Épée argumenta como é necessário apresentar aos surdos vários tipos de conhecimentos, e não somente educá-los na fé cristã. Ele objeta, assim, essa ideia, alegando que até mesmo para compreender as histórias escritas na Bíblia e seus personagens, os surdos deveriam adquirir também conhecimentos do mundo sobre história, geografia, botânica e outros.

¹⁴⁷ Discorremos sobre essa relação entre os sinais naturais e sua representação na seção 3.2 deste trabalho.

¹⁴⁸ Il en est de même par rapport à l'instruction des Sourds et Muets. Ce serait en vain que nous présenterions à leurs yeux, surdes cartes différentes, les trois noms que nous avons donnés pour exemple, si le signe des yeux ou de la main ne leur annonçait ce que nous prétendons désigner par ces différents caractères: mais ayant fixé leurs yeux sur ces objets, et leur ayant fait considérer à diverses reprises les différents caractères que nous avons tracés par écrit ; toutes les fois qu'ils verront ces mêmes caractères arrangés de la même manière, ils rappelleront à leur esprit ce dont nous voulons les entretenir (L'ÉPÉE, 1776, p. 126, 127).

¹⁴⁹ É importante destacar que L'Épée não trata sobre o assunto da arbitrariedade do signo com essa nomenclatura, a qual foi colocada no escopo da Linguística enquanto ciência apenas no início do século XX, a partir de Ferdinand de Saussure (1916).

Ele diz, então, que todos os surdos são capazes de fazer contas, o que seria proveitoso para qualquer dono de estabelecimento comercial que tivesse um empregado surdo trabalhando para ele. Dessa maneira, o abade L'Épée apresenta argumentos e fatos de que o sujeito surdo é passível de ser educado. Além disso, ele já aponta para uma utilidade desse sujeito para a comunidade: sua força de trabalho. Assim, o abade anuncia o tema de sua próxima carta, que seria escrita no ano de 1773, qual dá o tema para nossa próxima seção: o sujeito surdo e o trabalho.

4.3 Devolvendo os surdos à sociedade – o surdo trabalhador

Nos encontramos, agora, na 3ª carta, escrita no ano de 1773 a respeito de inquietações e anseios sobre a educação de pessoas surdas. Percebemos, a partir dos escritos dessa carta, que as declarações parecem ter mais segurança, como se de um ano para o outro a educação de surdos fosse um assunto mais sedimentado e que, por isso, os surdos já teriam um espaço melhor consolidado na sociedade.

A partir dos relatos de padres e de outras pessoas importantes para a área das ciências e da religião, L'Épée argumenta que os surdos não só podiam ler e escrever, como também poderiam se tornar úteis trabalhadores, e até mesmo proprietários de bens comerciais se utilizando da escrita e da fala¹⁵⁰. Também observamos o mesmo fenômeno ocorrendo na historicidade do sujeito surdo quando se observa na obra *Institution* (L'ÉPÉE, 1776) alguns trechos em que o abade cita a reabilitação do surdo à sociedade por meio dos SM para o desenvolvimento do trabalho. Citamos um desses trechos a seguir:

Ao dar-lhes educação, eles serão capazes de dirigir suas terras, seus domínios e seus bens, se os possuírem em seguida (ensinamos quais são os casos), para conter os vassallos em seus deveres e informar-se de suas necessidades para mitigá-los. Eles serão capazes de formar alianças adequadas, presidir a educação de seus filhos e zelar pela conduta de seus servos. Então, eles serão inúteis na sociedade?¹⁵¹ (L'ÉPÉE, 1776, p. 135, 136, tradução nossa).

¹⁵⁰ Na carta de 1772 (2ª carta) escrita por L'Épée, ele anuncia que a fala pode ser ensinada aos surdos, mas ele diz que apesar de ditar algumas vezes verbalmente as lições para seus alunos surdos sem fazer o uso de nenhum sinal, a operação demorava um pouco mais. Por isso, ele não fez da fala um uso habitual em suas lições.

¹⁵¹ En leur donnant de l'éducation, ils seront en état de conduire leurs terres, leurs domaines et leurs biens, s'ils en possèdent par la suite (nous en instruisons qui sont dans le cas), de contenir leurs vassaux dans le devoir, et de s'informer de leurs besoins pour les soulager. Ils pourront contracter des alliances convenables, présider à l'éducation de leurs enfants, et veiller à la conduite de leurs domestiques. Seront-ils donc inutiles dans la société? (L'ÉPÉE, 1776, p. 135, 136, tradução livre).

Percebe-se, nesse trecho, o exemplo de surdos nobres ou pertencentes à burguesia, cuja educação teria o fim de aumentar o seu domínio, ou de dar-lhes poder para administrar seus negócios. Além disso, observamos questões políticas atingidas com a educação, como “formar alianças adequadas”, por exemplo, pressupondo a presença de surdos que participassem de círculos sociais poderosos e de movimentos políticos na França do século XVIII. Também podemos analisar a formação de famílias de surdos, cuja “educação dos filhos” seria acompanhada pelo pai surdo instruído. Percebemos, enfim, uma utilitarização da educação, quer dizer, uma educação com vistas ao trabalho.

Em seguida, L'Épée declara que alguns acadêmicos teriam ido à sua casa para assistir as lições públicas e que, na ocasião, ele lhes teria anunciado que os surdos poderiam aprender qualquer tipo de conhecimento. Então, L'Épée faz uma pergunta retórica em sua carta: “Eles [os surdos] não serão nada para a Pátria da qual são membros?”¹⁵² (L'ÉPÉE, 1776, p. 136, tradução nossa). Percebemos, assim, um senso de dever para com a pátria a qual, agora, o sujeito surdo pertence. Vemos, neste exemplo, o sujeito político irrompendo e o senso do dever como ideologia. Em outras palavras, seria uma troca: assim como a pátria recebia esse sujeito, educando-o, teria de haver um retorno por parte do sujeito para com a pátria. Essa devolutiva seria, pois, em forma de labor.

L'Épée dá, então, alguns exemplos de ofícios que os surdos poderiam desempenhar, quais sejam: tradutores, por serem atentos e capazes de copiar tudo o que lhes fosse apresentado, como se observa no seguinte trecho de *Institution* (L'ÉPÉE, 1776):

Talento fraco. Mas eles não serão inúteis. Então, eu vou além: eles podem se tornar tradutores das mais excelentes obras compostas em idiomas que são estrangeiras a nós. O Sr. Saboureux de Fontenay, surdo e mudo desde o nascimento, que mencionei na minha segunda carta, agora traduz para o inglês algumas obras que colocaram em suas mãos. O que um surdo e mudo de nascença pode fazer, outro surdo e mudo, presenteado com o mesmo gênio também pode fazê-lo. Esses indivíduos serão úteis apenas a si mesmos?¹⁵³ (L'ÉPÉE, 1776, p. 136, tradução nossa).

Percebe-se o nome de Saboureux de Fontenay sendo utilizado diversas vezes como um modelo de surdo inteligente, que superou as expectativas. Não devemos nos esquecer de que esse surdo se tratava do filho de um rico comerciante. A questão da tradução de línguas estrangeiras como um ofício aparece como opção para o surdo, já que a ele são ensinados

¹⁵² Seront-ils alors des néants pour la Patrie dont ils sont membres? (L'ÉPÉE, 1776, p. 136).

¹⁵³ Faible talent; cependant il ne serait pas inutile. Je vais donc plus loin: ils pourront devenir Traducteurs des plus excellents Ouvrages qui ont été composés en langues qui nous sont étrangères. M. Saboureux de Fontenay, sourd et muet de naissance, dont j'ai parlé dans ma seconde Lettre (page 125), traduit maintenant pour des Anglais quelques Ouvrages qu'ils lui ont mis entre les mains. Ce que peut faire un Sourd et Muet de naissance, un autre Sourd et Muet, doué du même génie, peut également le faire. Ces individus ne seront-ils bons que pour eux-mêmes? (L'ÉPÉE, 1776, p. 136).

diversos idiomas, o que corrobora, também, para a questão do plurilinguismo na identidade do sujeito surdo, tratado anteriormente por nós neste trabalho.

Além da profissão de tradutor, o abade cita, ainda, o talento do surdo para as artes liberais, como a arquitetura, a pintura e o desenho, como se observa neste excerto retirado da carta de 1773, em *L'Épée* (1776) que diz o seguinte:

Não há arte liberal que os surdos e mudos não possam praticar com distinção. Um arquiteto muito habilidoso, bem conhecido do Primeiro-Presidente Molé e genro do falecido Sr. Chevotet, da Academia Real de Arquitetura, ele próprio me disse, que tendo entrado no ateliê de um escultor, onde havia vários trabalhadores, ele só conseguiu fazer com que seus pensamentos fossem compreendidos por um deles, que era surdo e mudo de nascimento, e me trouxe exemplos de seus trabalhos. Alguns deles aplicam-se à Pintura, outros à Gravura, sendo mais ou menos bem sucedidos em cada um deles. Tais sujeitos não podem contribuir para a aprovação e satisfação do Público?¹⁵⁴ (*L'ÉPÉE*, 1776, p. 137. Tradução nossa).

Observamos a atuação do sujeito surdo nas artes visuais, conforme nos mostra o trecho, a partir de sua aptidão em apreender o mundo visualmente. No entanto, o que nos chamou atenção foi o elogio dado por um arquiteto da Academia Real de Arquitetura ao trabalho de um surdo. Isso configura um argumento de autoridade acerca das habilidades desse sujeito para esse tipo de ofício. E, ao final do trecho, também nos chama atenção a pergunta retórica deixada pelo abade: “Esses sujeitos não poderiam contribuir para a aprovação e satisfação do público”? Ou seja, novamente vemos o propósito dessa educação como um retorno para a sociedade.

Em seguida, *L'Épée* traz um último tipo de trabalho como direcionamento para o surdo: as artes mecânicas. Eis um trecho de *L'Épée* (1776) que mostra essa sugestão:

Finalmente, encontraremos, em Paris e em outros lugares, surdos e mudos em todas as artes mecânicas, e esses geralmente são muito bons trabalhadores. As meninas surdas e mudas que ensino são muito bem-sucedidas em todas as obras que lhes confiamos. Surdos e mudos, de ambos os sexos, fazem as compras muito bem; eles não esquecem nada do que lhes é solicitado. Vamos olhar do topo do nosso conhecimento esses seres como servindo apenas a fazer número e a consumir alimentos?¹⁵⁵ (*L'ÉPÉE*, 1776, p. 137. Tradução nossa).

Encontramos, nesse trecho, os trabalhadores, ou seja, os surdos pobres: aqueles que não estão em condições de gerenciar terras, nem de fazer alianças políticas na sociedade, ou de

¹⁵⁴ Il n'est point d'Art libéral que les Sourds et Muets ne puissent exercer avec distinction. Un très habile Architecte, bien connu de M. le Premier-Président Molé, et gendre de feu M. Chevotet, de l'Académie Royale d'Architecture, m'a dit lui-même, qu'étant entré dans l'atelier d'un Sculpteur, où il y avait plusieurs Ouvriers, il n'avait pu faire comprendre sa pensée qu'à un seul d'entre-eux. Or c'était un Sourd et Muet de naissance, qui venait prendre mêm Leçons. Il en est parmi eux qui s'appliquent à la Peinture, d'autres à la Gravure, et qui y réussissent plus ou moins. Ne pourront-ils contribuer à l'agrément et à la satisfaction du Public? (*L'ÉPÉE*, 1776, p. 137).

¹⁵⁵ Enfin on trouvera, dans Paris et ailleurs, des Sourds et Muets dans tous les Arts mécaniques, et ce sont souvent de très bons Ouvriers. Les filles sourdes et muettes que j'instruis, réussissent très bien dans tous les ouvrages qu'on leur confie. Les Sourds et Muets, de l'un et de l'autre sexe, font très bien les commissions; ils n'oublient rien de ce dont on les charge. Regarderons-nous du haut de notre Science toutes ces personnes comme des êtres qui ne servent qu'à faire nombre et à consommer les denrées? (*L'ÉPÉE*, 1776, p. 137).

tratar com seus servos, porque eles são os servos. Esse surdo é aquele para quem L'Épée se propunha inicialmente: o surdo pobre, que teria de trabalhar para conseguir se alimentar e viver. Percebe-se que L'Épée faz referência a ele na parte em que questiona se ele também não teria direito de estudar, ou se só serviria para “fazer número e consumir alimentos”. Nota-se, assim, uma pergunta endereçada aos poderes públicos, na tentativa de apresentar uma solução para o grupo social enjeitado: os “miseráveis da terra”¹⁵⁶.

Por fim, devemos destacar a fala de um padre que foi até a casa de L'Épée para observar seu trabalho junto aos alunos surdos. L'Épée o cita em sua carta de 1773 como uma prova do novo olhar recebido pela sociedade a respeito do seu trabalho com a educação de surdos. Em L'Épée (1776) lê-se o seguinte: “Eu tinha pena de você, senhor abade; eu não tenho mais pena, você devolve à Religião e à Sociedade pessoas que estavam estrangeiras uma para a outra¹⁵⁷” (L'ÉPÉE, 1776, p. 139, tradução nossa).

É interessante notar a mudança do sentimento desse padre em relação ao trabalho do abade L'Épée para com os surdos: de compadecimento a admiração, o que denota um reconhecimento de sua eficácia. Ainda nos detendo nessa fala, percebemos que ele se refere àquela educação como uma devolução de pessoas à sociedade, ou seja, como um processo de restabelecimento; seria um resgate do sujeito surdo à sociedade.

Essa *devolução* teria dois destinos, segundo ele: para a religião e para a sociedade, o que nos faz ver, pelo menos dois sentidos nessa fala. Em primeiro lugar, não haveria outra instância para a qual os surdos poderiam ser “retornados”, mas apenas as duas que os elevariam à condição de pessoas. A primeira delas seria a religião, por ser a alma algo de extrema relevância, não só para um sujeito padre, mas também para as condições de produção da época; a segunda instância seria a própria sociedade, fora da qual ninguém poderia ser considerado um cidadão. Portanto, a finalidade daquela educação seria o sujeito ter a alma salva, além de ter um trabalho.

Uma segunda leitura dessa fala aponta para o reestabelecimento social, quer dizer, o surdo seria devolvido ao agrupamento social do qual um dia fora retirado. Na verdade, cremos que o surdo não tenha sido retirado, porque ele nunca pertencera. Isso nos mostra que o olhar sobre os surdos começava a mudar a partir das experiências trazidas pelo abade nas lições públicas, além do registro desses alunos em suas cartas e livros.

¹⁵⁶ Tratamos do tema dos indigentes sociais, ou dos “miseráveis da terra” na seção 1.4 deste estudo.

¹⁵⁷ Je vous plaignais, Monsieur l'Abbé; je ne vous plains plus maintenant, vous rendez à la Religion et à la Société, des personnes qui étaient étrangères à l'une et à l'autre (L'ÉPÉE, 1776, p. 139).

Percebemos, assim, que o método de L'Épée se apresenta como utilitário, visando a educar um indivíduo para sua contribuição com a pátria. A partir dessa perspectiva, podemos compreender o motivo pelo qual encontramos em L'Épée um enaltecimento tão grande ao seu método, inclusive com um discurso autolaudatório, quer dizer, que se promove a todo instante, ao mesmo tempo em que promove o método como a única solução para a educação dos surdos. Portanto, as características apreendidas por nós da metodologia de L'Épée são as seguintes: 1) um método fácil – o surdo aprenderia com ele facilmente tudo o que fosse colocado como conteúdo; 2) um método rápido: dentro de poucas semanas, usando esse método, o surdo seria educado completamente e 3) um método massificador e econômico: uma grande quantidade de surdos aprenderia a partir dessa metodologia, pois o ensino na casa de L'Épée já era feito em grupos de alunos.

Em outras palavras, a maneira como esse método é enunciado supõe que a partir dele muitas pessoas teriam acesso ao ensino, de forma rápida, fácil e econômica. Além disso, ensinava-se a submissão de uma classe superior de alunos a outra. Portanto, devemos pensar qual foi a causa desse método ter sido tão difundido e de ter circulado tão rapidamente entre as demais nações. Ou seja, qual (is) era (m) as reais motivações para educar sujeitos antes nem considerados no bojo social, diante das condições de produção de Estados se tornando nações, da retirada do poder monárquico e da ascensão da classe social burguesa, dentre outros fatores?

Podemos pensar, então, na ideologia capitalista incidindo sobre esse método. Observamos, pois, a transformação de um sujeito que antes não era considerado; um indigente, agora com um dever a cumprir ou a retribuir à sua pátria. O sujeito surdo é, então, instituído: com um professor, uma língua, uma escola, e com possibilidades de profissão. Enfim, esse sujeito é tomado como um indivíduo e, na lógica da individuação, emerge o sujeito de direitos e deveres da ideologia capitalista.

A próxima seção deste capítulo contemplará a última carta escrita por L'Épée no ano de 1774, a qual faz referência à língua de sinais como língua natural e comum a todos. Nesse ínterim, L'Épée vai escrever como a língua de sinais seria a “ciência dos Sinais Metódicos” e como os SM podem se tornar uma língua universal.

4.4 Uma língua de todos e para todos

Chegamos, enfim, à análise da última carta escrita pelo abade L'Épée no ano de 1774. Essa carta se propõe a tratar de assuntos que giram em torno de uma mesma premissa - os sinais metódicos podem tornar-se uma língua universal. Para efeitos de organização e para melhor explicação do nosso ponto de vista a respeito da presente premissa, traçamos alguns tópicos sobre os quais iremos nos debruçar ao longo deste capítulo, quais sejam:

1. Acessibilidade do método de ensino de L'Épée a todos - surdos e ouvintes;
2. Apelo para a educação das pessoas surdas nos demais países;
3. O assujeitamento da língua de sinais às regras gramaticais;
4. A descrição da língua de sinais como língua;
5. A língua de sinais como língua universal;
6. A educação dos surdocegos.

Na carta que L'Épée escreveu em 1774 pudemos observar que a maior parte de sua obra já se encontrava realizada, uma vez que em seus escritos o abade relata sobre como seu método poderia ser ensinado a outros mestres de nações vizinhas para que estes pudessem instruir os surdos de suas próprias nações. Ele conta, assim, sobre as experiências de alguns docentes que foram até a sua casa com esse propósito e que dentro de um espaço de aproximadamente 2 meses, com 4 horas e meia de aula por semana, esses professores já estavam aptos a compreender a linguagem da língua de sinais e que, por isso, já conseguiam transcrever tudo o que L'Épée lhes ditava por meios dos sinais metódicos.

O abade conta como cada um desses docentes fez as transcrições em línguas diferentes, a saber: francês, italiano e espanhol, todas sob o mesmo ditado, o que nos leva à conclusão de que a língua de sinais seria compatível com todos, ou pelo menos com todos os idiomas citados. Com esse testemunho, pudemos notar a tese de L'Épée a respeito do caráter universal da língua de sinais. Observamos também uma espécie de apelo de sua parte ao Estado para que este mobilizasse a capacitação de professores para esse ofício.

Seguindo os temas da carta de L'Épée, percebemos que ele vai sustentando sua tese de que essa língua seria universal quando aponta a seguinte passagem, em L'Épée (1776): “todos nós trazemos conosco ao vir ao mundo os primeiros princípios dessa linguagem; e a história de todos os séculos não nos fornece um exemplo de qualquer homem que morreu de fome, sede ou frio por falta de encontrar sinais para expressar suas necessidades e sua miséria” (L'ÉPÉE, 1776, p. 143, 144. Tradução nossa)¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Nous apportons tous avec nous-mêmes en venant au monde les premiers principes de ce langage; et l'histoire de tous les siècles ne nous fournit l'exemple d'aucun homme, qui soit mort de faim, de soif, ou de froid, faute d'avoir trouvé des signes pour exprimer ses besoins et sa misère (L'ÉPÉE, 1776, p. 143, 144).

Com essa premissa, L'Épée apresenta a língua de sinais como aquela que pode ser utilizada em qualquer lugar, circunstância e por qualquer pessoa, justamente pelo seu suposto caráter “natural”, intrínseco a todas as pessoas, além de ser, segundo ele, uma língua mais expressiva em si mesma do que todas as outras. Por conta dessas características, a língua de sinais, a seu ver, poderia ser considerada universal.

Concebendo os sinais metódicos como uma língua universal, avançamos para nosso próximo tópico - a questão da gramática dos SM. L'Épée questiona, pois, se seria possível submeter a língua de sinais a regras gramaticais, o que a aperfeiçoaria, segundo o seu ponto de vista. Observamos que ao mesmo tempo que ele diz que ela deveria se submeter a regras gramaticais, ele também afirma que ela já apresentava uma gramática própria¹⁵⁹. Por isso, nota-se, pelo menos, duas questões em sua fala: 1) uma língua universal seria, de alguma maneira, perfeita, sem falhas e 2) a língua era vista como reflexo do pensamento.

L'Épée ainda faz mais algumas considerações finais sobre os sinais metódicos como língua universal, quando diz que já existia uma comunidade de fala em atividade e quando afirma que a escrita gráfica não se encaixaria nessa língua. Eis o excerto a seguir retirado de L'Épée (1776) onde podemos encontrar tais assertivas:

Digam o que quiserem, mas existem pessoas no mundo que a falam, à vista e ao conhecimento de um grande número de testemunhas; e esse povo é formado por surdos e mudos a quem ensinamos, vizinhos, amigos, pais e professores ou professoras em cujas casas eles moram; e nós temos como garantir que ela se torna logo familiar a qualquer um que não desdenha em aprendê-la. Ela não entra pelos ouvidos; mas o que importa? A escrita também não se encaixa nela. Ela é menos adequada para tornar sensível a todos os nossos pensamentos e apresentar um fundo inesgotável de conhecimento e instruções, que passam por nossas mentes pelo órgão dos nossos olhos?¹⁶⁰ (L'ÉPÉE, 1776, p. 145. Tradução nossa).

Nota-se, assim, a descrição não só de uma língua viva, com estrutura linguística perceptível, mas também a existência de uma comunidade de fala em pleno funcionamento, a qual faz uso dessa língua, interpretando, movendo os sentidos dessa língua e a ressignificando a cada momento. É interessante também destacar quando L'Épée diz que a escrita não se encaixa nessa língua¹⁶¹.

¹⁵⁹ Retornar à nota 64 deste trabalho para acessar o trecho da carta em que L'Épée descreve os sinais manuais como língua.

¹⁶⁰ Qu'on en dise ce qu'on voudra; il est dans le monde un peuple qui la parle, au vu et au su d'un très grand nombre de témoins; et ce peuple est composé des Sourds et Muets que nous instruisons, de leurs voisins, de leurs amis, de leurs parents, et des Maîtres ou Maîtresses dans les maisons desquels ils demeurent; et nous ne craignons pas d'assurer qu'elle deviendra bientôt très familière à quiconque ne dédaignera pas de l'apprendre. Elle n'entre point par les oreilles; mais, qu'importe? L'écriture n'y entre point non plus. En est-elle moins propre à rendre sensibles toutes nos pensées, et à présenter un fonds inépuisable de connaissances et d'instructions, qui passent dans nos esprits par l'organe de nos yeux¹⁶⁰? (L'ÉPÉE, 1776, p. 145).

¹⁶¹ Podemos perceber uma perspicácia em L'Épée quanto à peculiaridade dessa língua, visto se tratar de uma língua com linguagem visuogestual, portanto, sendo mais próxima à fala por sua dinâmica e fugacidade. No entanto, nos dias hodiernos, podemos pensar em uma nova forma de escrita para essa língua; não aquela com os caracteres

Pode-se perceber que L'Épée vai descrevendo as várias singularidades dessa língua que, mesmo sem ser concebida como tal na ocasião da escrita de seus livros e cartas, já era uma língua em funcionamento, com estrutura, comunidade de fala e participante da vida e da educação de surdos. Podemos dizer, portanto, que L'Épée foi um dos primeiros a descrever essa língua em suas dimensões morfossintáticas e semânticas.

Nosso penúltimo tópico diz respeito àquela que parece ser a tese de L'Épée desde o início – “os sinais metódicos podem se tornar uma língua universal”. O caminho que o abade escolhe para convencer as pessoas de que seu método é válido e eficaz apoia-se na lógica da comprovação: ao ministrar aulas para surdos com os sinais metódicos e provar à sociedade em aulas públicas que eles poderiam ser educados, L'Épée confirma que pessoas surdas podem ser instruídas e que o método correto deveria ser os SM. Da mesma maneira, ao ensinar aos surdos diferentes línguas estrangeiras através dos SM, o abade prova que esses sinais podem ser ensinados em qualquer língua para os surdos, o que comprova a universalidade do método.

Deve-se destacar ainda que ao ensinar mestres ouvintes de diferentes nacionalidades sobre os SM e trazer a prova desse aprendizado no registro de livros e cartas e outros documentos, como nos exercícios públicos, por exemplo, L'Épée não só confirma a universalidade dos sinais metódicos, como também atesta que eles poderiam ser aplicados a qualquer sistema linguístico e que, por isso, não seriam exclusivos do surdo, mas estariam acessíveis a qualquer ser humano¹⁶².

L'Épée alegava que os SM poderiam ser aplicados a qualquer língua. Partindo do princípio de que ele considerava a língua de sinais uma língua universal, ou seja, como algo natural a todo e qualquer ser humano, fosse ele surdo, ou não, esta língua seria o ponto de universalidade de todo homem. Portanto, L'Épée estava tentando convencer a todos que o ensino de línguas estrangeiras a alunos surdos seria bom porque os SM seriam aplicáveis a qualquer idioma, conforme podemos verificar no trecho abaixo, retirado de L'Épée (1776):

Você sem dúvida me perguntará, meu querido amigo, como iríamos para outro lugar para o estabelecimento desta instrução. Nada poderia ser mais fácil e mais barato. Seria necessário apenas enviar-me alguém inteligente, com um método e um dicionário de seu país. Posso garantir que usando meus sinais metódicos, também aplicáveis a qualquer idioma, nós nos entenderíamos, desde o primeiro dia, em qualquer idioma de qualquer nação que fosse; e que em seis meses, no máximo, eu

arábicos tal qual se apresenta no mundo ocidental com as línguas orais, mas com uma nova tecnologia muito utilizada no século XXI em todo o mundo: o vídeo.

¹⁶² A questão da lógica em relação à naturalidade dos sinais da língua de sinais nos confirma duas coisas: a primeira diz respeito aos SM serem uma metalinguagem e, por isso, poderem ser aplicados a qualquer língua para a sua tradução; a segunda refere-se ao fato de que as línguas estão no mundo, não pertencem a ninguém, logo, qualquer um pode falar qualquer língua; não existem “donos” de línguas porque as línguas não são artigo de posse de ninguém.

enviaria de volta um novo mestre de surdos e mudos capaz de dirigir perfeitamente sua casa¹⁶³ (L'ÉPÉE, 1776, p. 118. Tradução nossa).

Em sua proposição L'Épée apresenta o dicionário e a gramática como os únicos instrumentos necessários para o aprendizado de uma língua. É interessante voltarmos ao que o linguista norte-americano Stokoe (1960) disse acerca de seu método: que os sinais metódicos não passavam de uma metalinguagem porque visavam ao ensino dos meandros da gramática da língua francesa¹⁶⁴.

Importa destacar que na obra de L'Épée (1776), no capítulo IX, o abade escreve que os sinais não têm regra e que os surdos utilizam essa língua por costume e que a língua francesa deveria desempenhar o papel de sistematização formal, já que a língua de sinais, segundo sua ótica, não apresentava ainda tal estruturação. Vamos ao trecho retirado de L'Épée (1776):

Nós queremos, portanto, instruí-lo; e para chegar a este objetivo é necessário ensiná-lo a língua francesa. Qual será o método mais curto e mais fácil? Não será aquele que está expresso na linguagem com a qual ele está acostumado e na qual se pode dizer que a necessidade o tornou especialista? Esse candidato, sem dúvida alguma, compõe todos os dias os verbos, os nomes substantivos, os adjetivos, os pronomes, as pessoas, nomes, tempos, modos, casos e gêneros dos advérbios, as preposições, conjunções e (mais frequentemente que nós) e as interjeições, como o fazem a todo tempo aqueles que conhecem sua língua apenas por rotina. Adotando sua língua e forçando-o a seguir as regras de um método sensível, não será fácil levá-lo para onde se quiser?¹⁶⁵ (L'ÉPÉE, 1776, p. 25, 26. Tradução nossa).

Observamos nesse trecho uma contradição, pois percebe-se que essa língua já funcionava enquanto língua, “na rotina do surdo e do mudo”, na composição das classes gramaticais que o surdo efetuava, na expressão do surdo todos os dias e na metodologia dos sinais combinados que L'Épée inventou. Mas, ao mesmo tempo, essa língua, ilusoriamente, *ainda não existia*, já que não tinha registro escrito de língua, nem a formalidade que a escrita traz para uma língua. Essa contradição põe em causa a própria condição de funcionamento e de

¹⁶³ Vous me demanderez sans doute, mon cher ami, comment on s'y prendrait ailleurs pour l'établissement de cette instruction. Rien de plus facile et de moins dispendieux. Il ne faudrait que m'envoyer quelqu'un d'intelligent, avec une Méthode et un Dictionnaire de son pays. Je puis assurer qu'à l'aide de mes signes méthodiques, également applicables à toute Langue, nous nous entendrions dès le premier jour, de quelque Langue et de quelque Nation qu'il pût être; et qu'en six mois au plus je renverrais chez lui ce nouveau Maître des Sourds et Muets en état de conduire parfaitement sa maison (L'ÉPÉE, 1776 p. 118).

¹⁶⁴ Retornar à nota de número 126, onde se encontra a citação de Stokoe (1960).

¹⁶⁵ On veut donc l'instruire; et pour arriver à ce but, il s'agit de lui apprendre la langue Française. Quelle sera la méthode la plus courte et la plus facile ? Ne sera-ce pas celle qui s'exprimera dans la langue à laquelle il est accoutumé, et dans laquelle on peut dire même que la nécessité l'a rendu expert ? Ce Candidat, sans se n'en douter aucunement, compose tous les jours des verbes, des noms substantifs et adjectifs, des pronoms, des personnes, des nombres, des temps, des modes, des cas et des genres, des adverbes, des prépositions, des conjonctions, et (plus souvent que nous) des interjections, comme le font à tout moment ceux qui ne savent leur langue que par routine. En adoptant sa langue et en l'astreignant aux règles d'une méthode sensible, ne pourrait-on pas facilement le conduire partout où l'on voudra?¹⁶⁵ (L'ÉPÉE, 1776, p. 25, 26).

circulação da língua de sinais, haja visto que nessa concepção, a escrita fabricaria línguas e aquelas que não tinham escrita, não seriam línguas.

No entanto, a partir dessa negação da língua de sinais enquanto língua, ela vai sendo descrita nas cartas, nos livros de L'Épée, nos documentos oficiais de registro das lições públicas e dos órgãos de impressão de livros. Além disso, ela vai sendo inscrita em um método de ensino para surdos juntamente com a inscrição da língua francesa. Desse modo, percebemos que essa língua vai sendo gramatizada a partir de *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 1992), os quais vão monumentalizando essa língua. Podemos dizer que essa língua vai sendo gramatizada às margens e, de igual maneira, o sujeito surdo vai sendo instituído às margens do processo de nacionalização da França – uma sobreposição entre escrita e nação vai se construindo.

L'Épée não poderia instruir surdos em uma língua “inexistente”, ou seja, na língua que não era nacional. Uma língua sem registro não poderia ser levada a sério em um momento em que a língua se firmava como um dos maiores símbolos nacionais e que, portanto, precisava ser disseminada pelo mundo. Entendemos que seu método foi levado ao conhecimento de todos para que, dessa maneira, fosse possível ensinar surdos de outras nações e para fundar escolas de surdos nesses lugares.

Os surdos não podiam continuar na invisibilidade. Por isso, a língua eleita para sua educação não poderia ser a língua de sinais, ainda que ela estivesse inserida nesta metodologia de ensino. Podemos colocar as duas línguas em paralelo para observar que a língua francesa oral teve uma maior fixação em outros países por todo seu caráter prestigioso sobre o qual já discorreremos anteriormente.

Encontramos, no projeto dos SM como língua universal, uma tentativa de difundir a língua francesa pelas nações europeias, a fim não só de apresentar os surdos e seu método de instrução, mas principalmente para expandir a língua francesa oral, processo que ocorreu em todas as nações europeias com a formação dos Estados nacionais.

De acordo com Auroux (1992), as relações sociais foram totalmente afetadas a partir desse momento, vejamos:

A constituição das nações europeias corresponde a uma profunda transformação das relações sociais (nascimento do capital mercantil, urbanização, mobilidade social, extensão das relações comerciais etc.), inclusive em seus aspectos religiosos (Reforma (1517) e Contrarreforma) (AUROUX, 1992, p. 52).

A partir desse momento, notam-se novas condições de produção de um discurso sobre as línguas que circulavam na Europa, justamente porque as trocas linguísticas tornam-se maiores e mais frequentes, favorecidas pela expansão das relações comerciais e pelo acesso aos textos sagrados que antes ficavam restritos ao domínio da igreja. Além disso, devemos citar a

importância da imprensa nesse momento, uma vez que é na construção dos Estados nacionais que ela tem sua difusão e traz “consequências para a gramatização dos vernáculos” (AUROUX, 1992, p. 56).

O autor ainda acrescenta que foi a partir da imprensa que as línguas adquiriram uma norma e uma standardização profissional por conta do alto número de cópias dos volumes impressos. Dessa maneira, podemos inferir que o enfoque da utilização dos sinais dos surdos seja o ensino de uma língua vernacular para esses alunos. Há também uma preocupação na divulgação dessa língua para os demais países, e isto seria feito, sobretudo, a partir do ensino da escrita.

Podemos observar como a tecnologia da escrita era importante para a comprovação, não só da existência de uma língua, mas também da aquisição do conhecimento. Conforme já pontuado neste trabalho, observamos em um dos textos de L'Épée que a gramática e o dicionário seriam os únicos instrumentos necessários para a aquisição de uma língua. Tal perspectiva se assenta sobre o que Auroux (1992) discorre sobre a gramatização das línguas, que se dá a partir da descrição e instrumentalização dos vernáculos, sobretudo com os dicionários e com as gramáticas, uma vez que essas duas tecnologias seriam básicas para instrumentar e descrever uma língua.

O dicionário e a gramática são postos como tecnologias (AUROUX, 1992) a partir do momento em que há um conhecimento científico o tempo todo atualizando tais técnicas. Por isso, entendendo o método de L'Épée como uma espécie de gramática, percebemos que ela traz uma forma de representação de um saber sobre as línguas de sinais voltado para o ensino ou para o próprio método. Mas, ao mesmo tempo, há uma forma de representação de saber que pode ser oriundo das gramáticas gerais, que está pensando em uma origem da linguagem¹⁶⁶ e em uma língua universal¹⁶⁷, ou do conhecimento filosófico do Iluminismo, ou pode ser até

¹⁶⁶ No século XVIII, foi comum certa abordagem filosófica a respeito da questão da origem da linguagem (BORGES NETO, 1993, p. 91), que foi contemporânea à vertente especulativa como, por exemplo, a produção das Gramáticas Gerais. Cabe registrar que a “busca das origens, no entanto, tem menos a ver com um levantamento histórico (no sentido atual do termo) do processo de desenvolvimento das línguas e das sociedades, desde um processo de conjecturar sobre as condições evolutivas de línguas e sociedade [...]” (BORGES NETO, 1993, p. 93). Nessa perspectiva, as reflexões de Rousseau acerca da origem das línguas se fundamentam na tese que “a língua surge com a socialização do homem: a língua não é natural, mas supõe a sociedade” (BORGES NETO, 1993, p. 95) e estão em diferentes estágios de desenvolvimento. Para Rousseau (2008 [1782]), “a origem das línguas não se deve às primeiras necessidades dos homens, [mas] das necessidades morais, das paixões. Todas as paixões aproximam os homens, forçados a se separarem pela necessidade de procurar os meios de vida [...] as primeiras línguas foram cantantes e apaixonadas antes de serem simples e metódicas” (ROUSSEAU, (2008 [1782]), p. 104).

¹⁶⁷ De acordo com Auroux (2008), “A partir do momento decisivo dos séculos XVIII e XIX, Destutt de Tracy proclama que uma língua universal é tão impossível quanto o movimento perpétuo e consegue que o Institut de France recuse qualquer comunicação sobre a questão. Argumenta a partir da constatação de que as línguas são realidades históricas em constante mudança devido ao seu uso, enquanto que uma língua universal deveria ser

mesmo um pensamento voltado para a divisão das línguas, já que se trata de uma fase de formação das línguas dos estados nacionais.

Sendo assim, percebemos que a escrita aparece como uma questão de política linguística, uma vez que cada nação começa a disputar por sua própria língua como afirmação de sua identidade nacional, conforme observa-se no seguinte trecho de Auroux (1992): “A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas” (AUROUX, 1992, p. 53).

Por isso, entendemos que a criação do método de sinais combinados de L'Épée faça parte tanto do processo de gramatização da língua francesa oral, quanto do processo de gramatização da língua de sinais francesa, mesmo que esta última tenha se dado às margens. Quer dizer, mesmo que sob a língua oral francesa, a língua de sinais estava presente, produzindo sentidos, sendo veiculada, institucionalizada e, portanto, gramatizada.

Notamos, ainda, uma disseminação da instrução de surdos pelo mundo como em uma espécie de pulverização, uma vez que várias pessoas recorreram a L'Épée e às suas aulas públicas para aprender mais sobre o seu método para, em seguida, levarem-no para os seus países, onde a educação de surdos ia tomando outros formatos. Observamos, assim, que L'Épée acabou por contribuir para a gramatização da língua de sinais francesa, das demais línguas de sinais do mundo e da língua francesa oral.

Os trabalhos de L'Épée contribuíram para o processo de gramatização das línguas de sinais à medida em que descreveu o funcionamento dos sinais manuais em instrumentos linguísticos - o método dos SM, que faz as vezes de uma gramática e o dicionário de sua autoria, publicado após seu falecimento pelo Abade Sicard, no ano de 1896. L'Épée ainda participou da gramatização da língua de sinais francesa porque a descreveu em sua gramática, em seu dicionário e porque dava aulas a partir dessa gramática.

E, finalmente, podemos dizer que L'Épée contribuiu com o processo de gramatização da língua francesa a partir do momento em que se utilizou da gramática dessa língua para criar a gramática dos SM, ao disseminá-la. Sendo a base dos SM a estrutura da língua francesa, quando estrangeiros aprendiam os SM, a língua francesa acabava por ter mais circularidade e entrada em outras nações.

invariável. Como ele admite ainda a universalidade do pensamento (que funciona, então como língua universal) e não concebe muito mais além do relativismo linguístico, pode-se compreender porque a sua posição não acabou com as especulações sobre a questão” (AUROUX, 2008, p. 13).

Dessa maneira, L'Épée parte para uma proposição lógica: se o aprendizado das línguas se dá através de uma língua materna e, geralmente, a chave para esse aprendizado é a língua francesa, eis aí uma língua que seria a “chave mestra” de todas as línguas, justamente por ser uma espécie de gênese linguística do ser humano: os sinais metódicos. Isto seria muito verdadeiro, se o conceito de língua não estivesse atrelado intrinsecamente ao conceito de cultura.

Ora, uma língua espelha as escolhas de uma comunidade de falantes, as quais são regidas pelas múltiplas maneiras de se pensar, de ver e de viver dessa comunidade, por isso a forma como o mundo é significado na parte ocidental do planeta é diferente da maneira como ele é compreendido no lado oriental, por exemplo.

E toda essa distinção de concepções tem a ver com uma série de questões culturais: a geografia do território, as condições climáticas, os costumes do povo, as crenças, a maneira como esse povo está regido politicamente, a maneira como o povo guarda (ou não) suas memórias históricas, o modo como se dá a distribuição de recursos - naturais ou financeiros - entre esse povo, dentre tantas outras questões que vão constituir o amplo conceito de *cultura*.

Em outras palavras, existem variados referenciais - históricos, geográficos, econômicos, políticos, ambientais, sociológicos, pedagógicos, religiosos etc. que irão sustentar a maneira como cada povo irá reconhecer e se identificar dentro de uma língua que poderá chamar de sua e com a qual se comunicará com seus concidadãos para (se) fazer sentido dentro do âmbito social e do linguístico, propriamente dito.

Na esfera discursiva, por sua vez, todos esses elementos se misturam e vão se combinando e se recombinando em enunciados infinitos, os quais vão significando até mesmo na ausência de dizeres, levando-se em conta não só o que pode ser dito em determinadas condições de produção, mas também o que não é dito, o que tem interdição do dizer, o que foi dito anteriormente e o que a história tenha permitido ser dito em uma linha cruzada que corta o dizer verticalmente e não só o modela, mas vai escolhendo novos dizeres e distribuindo novos sentidos a todo tempo, como numa máquina de sentidos infundável e inesgotável. Esta mistura caótica e (des)regulada é a linguagem humana.

Como uma única língua, uma única forma de ver o mundo poderia ser o bastante para tantos pontos de vista diferentes, e dentro de um mundo tão múltiplo e gigante, com tantas singularidades? Dentro de uma mesma língua podemos ter diferenças de ordem regional, de sexo, etária, de tantos grupos e tão distintos entre si, que vão se formando no interior de uma

comunidade de falantes, por isso uma só língua não daria para abarcar uma universalidade tão diversificada quanto a da natureza humana¹⁶⁸.

Ao final da carta de L'Épée, ele declara que os sinais metódicos são uma língua universal e continua sua sustentação, dando vários exemplos de suas aulas, no ensino de ideias metafísicas sobre diversas noções, como a de tempo, de imaginação, de genealogia, de alma, sobre a mente humana e sobre Deus, por exemplo.

Dessa maneira e ainda fazendo menção aos exercícios públicos nos quais os surdos puderam demonstrar conhecimento a várias pessoas, L'Épée pode provar que é possível educá-los através do canal visuogestual, algo que, até então, não era considerado dentro da sociedade setecentista francesa. L'Épée finaliza sua carta, assim, com uma revelação ou uma oferta bem impactante: ele oferece seus serviços de docente a uma criança surdocega, dando a entender que haveria algum surdo e cego naquele momento na sociedade.

¹⁶⁸No século XX as pesquisas na área da Linguística determinaram que as línguas de sinais são, na verdade, várias línguas diferentes, as quais estão espalhadas pelo globo e que são, portanto, utilizadas pelos surdos de cada nação, expressando seus próprios modos de pensar, de enxergar e de compreender o mundo. Tais línguas apresentam similaridades entre si, assim como as línguas orais possuem semelhanças umas com as outras; porém, enquanto as similaridades as definem como línguas, são as diferenças que vão determinar a singularidade de cada língua, isto é, a cultura da(s) nação(ões) que representa cada uma dessas línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - CARTA AOS LEITORES DE L'ÉPÉE

O ponto de partida do presente trabalho tem como corpus de análise as quatro cartas escritas entre os anos de 1771 e 1774 pelo abade Charles-Michel de L'Épée ao seu amigo Jean-Baptiste Marduel, as quais versam sobre o método de ensino criado pelo abade para pessoas surdas, descrevendo também os embates, desafios e conquistas encontrados ao longo de sua jornada. Acreditamos que seria interessante nos voltarmos, nestas considerações finais, aos leitores de L'Épée, na tentativa de explicar-lhes alguns dos desdobramentos de seu método, bem como de aspectos germinados pelo abade, tendo em vista que a figura de L'Épée funda uma discursividade sobre o surdo.

Portanto, na inscrição de analista discursivo, pretendemos pontuar alguns efeitos de sentidos depreendidos em nossa pesquisa, os quais encontram-se inscritos na historicidade do sujeito surdo. Tomando Charles-Michel de L'Épée como uma espessura temporal, um horizonte – de retrospeção e de projeção (AUROUX, 1992), podemos perceber que há uma série de dizeres que são possibilitados a partir de sua figura. Por conseguinte, apresentaremos alguns encaminhamentos e funcionamentos possíveis que L'Épée institui como possível de ser posto em circulação, tanto em sua época, quanto após sua morte.

Podemos dizer que a constituição do sujeito surdo como um sujeito de direitos e deveres apresenta um espaço e um tempo localizados na historiografia mundial: o tempo é o século XVIII e o espaço é a França. Ainda que estivesse ocorrendo, ou que já tivessem começado outras propostas de ensino de surdos em outras regiões do mundo, como na Espanha, na Itália e na própria França, por exemplo, pensamos que é a partir da divulgação do método de L'Épée e dos “surdos de L'Épée” que as demais nações vão se desenvolvendo com essa temática, instruindo professores, criando escolas e até formulando outros métodos e concepções sobre educação de surdos.

Charles-Michel de L'Épée pode ser concebido, portanto, como a figura de um *precursor*, no sentido do que Chiss e Puech (1995) teorizam a respeito da emergência disciplinar. Os autores destacam a questão da filiação empírica, a demarcação disciplinar e a (re)fundação conceitual - figura de um fundador (CHISS; PUECH, 1995). Do ponto de vista teórico apresentado, Charles-Michel de L'Épée seria um fundador que legitima uma (re)fundação por reapropriação ou reação de uma educação de surdos, que vai servir como modelo por muito tempo. É importante ressaltarmos que não estamos nos referindo a L'Épée como aquele que construiu um campo do saber sobre surdos ou sobre línguas de sinais,

tampouco que tal campo do saber tenho sido construído por um sujeito empírico; antes, entendemos sua figura como aquela que produz um efeito de horizonte de projeção e de retrospectação nos estudos sobre surdez e sobre línguas de sinais. Há, portanto, um trabalho com a memória, num movimento de idas e retornos, em que ressoam já-ditos, e um porvir, como nos dizem Baalbaki, Caldas e Nogueira (2020):

No constante ir e vir dessa espessura temporal, a memória trabalha fazendo ressoar já-ditos produzidos anteriormente em outro lugar (por vezes esquecidos, por vezes lembrados), e um porvir que promove movimentos, transferências sobre a língua no seu contínuo processo de gramatização (com falhas, equívocos e contradições). A figura do precursor pode ser compreendida, portanto, como um ponto de referência na espessura temporal; um ponto sempre móvel, provisório, constituído por tensões, pelo batimento entre manutenção e anulação daqueles sujeitos que são, historicamente, legitimados a preenchê-lo (BAALBAKI; CALDAS; NOGUEIRA, 2020, p. 36).

Portanto, a identificação de Charles-Michel de L'Épée como um precursor está diretamente relacionada à força de uma memória cuja tradição de sentidos se projeta para frente e para trás, atualizando sentidos e promovendo movimentos na gramatização das línguas de sinais que sempre vão ao encontro do nome de L'Épée. Além disso, também devemos pensar a figura do precursor tomando-a na sua função de autoria. De acordo com Orlandi (2013), a posição de autoria é definida como “um lugar de produção legítima de conhecimento sobre a língua que corresponde a um gesto de apropriação dessa língua” (ORLANDI, 2013, p. 28).

Dessa maneira, L'Épée se inscreve na posição-autor de livro sobre educação de surdos, mas que tem posicionamentos linguísticos acerca da língua de sinais observada e utilizada pelos surdos daquele contexto, em comparação com a língua oral francesa. Temos, pois, uma produção de conhecimento metalinguístico sobre a língua de sinais e sobre a língua oral francesa. Além disso, o abade L'Épée também pode ser inscrito na posição-sujeito de linguista, o que o identifica também como o precursor de Saussure e de Stokoe¹⁶⁹. Essa identificação com o linguista se dá pelo estudo sistemático que L'Épée antecipa, tanto em relação à língua de sinais, quanto em relação à língua oral francesa. Por isso, ele pode ser considerado um estudioso da linguagem.

Dessa reflexão metalinguística com as línguas, eis que surgiram os Sinais Metódicos como método de ensino para surdos. Um método que nascera com a promessa de rapidez, de simplicidade em comparação aos demais existentes, e de funcionalidade, principalmente tendo em vista a combinação com os sinais advindos da língua que o surdo já utilizava. Esse método

¹⁶⁹ Como já referido nessa tese, na seção 4.1, William Stokoe Jr. foi um linguista norte-americano que no ano de 1960 começou a falar sobre a língua de sinais americana (ASL) no âmbito dos estudos linguísticos, afirmando que ela apresentava estrutura e funcionamento de língua. Considera-se que seus trabalhos fundaram a linguística das línguas de sinais.

acaba por ter um futuro de abandono, uma vez que no século seguinte (século XIX) a preocupação vai girar em torno da medicalização do sujeito surdo. No entanto, esse método, mesmo que tenha sido deixado, constitui a historicidade do surdo e, por isso, apresenta ressonâncias até os dias atuais nos diversos estudos e leituras sobre o sujeito surdo. Cremos que a reverberação talvez a mais significativa tenha sido a questão da língua.

Percebemos, no estudo realizado, o início de um debate em torno do binômio língua/ linguagem, dúvida que se arrastará e que circula até a atualidade em toda parte, inclusive entre estudiosos da área da linguagem, dentro da própria academia. Essa dúvida acaba por colocar em xeque o valor linguístico das línguas de sinais, uma vez que as desautoriza toda vez que é preciso explicá-las, ou até mesmo justificá-las como línguas. Observamos, assim, que o método de L'Épée constitui fortemente a memória de uma educação de surdos centrada em algumas questões que giram em torno da *lingua*. Pela plasticidade encontrada nesse método, o qual se combina e se recombina e que ressoa ao longo do tempo, podemos compreender os Sinais Metódicos como um discurso.

Um discurso carrega uma ideologia, um funcionamento, uma política e, mesmo tendo sido formulado antes, em outras condições de produção, ao circular por outros espaços de enunciações, combina-se com outros discursos, vai adquirindo outros formatos, fazendo trabalhar e se movimentar outras memórias e, portanto, outros sentidos. Os discursos também têm memória, e têm história. Pensamos, então, que a temática da língua funciona como uma espécie de coluna vertebral para os assuntos sobre surdo e surdez. Por isso, L'Épée e seu método fizeram fixar uma memória que estabilizou certos sentidos na historicidade do surdo.

Nesse bojo, podemos recortar algo relativo à questão da disputa de métodos. Pudemos observar, nesta tese, o desentendimento de L'Épée com os demais professores de surdos em relação à melhor maneira de se ensinar surdos. Uns criam na fala, como o alemão Heinicke, outros na datilologia, como o professor português Pereira, e L'Épée utilizava-se da escrita e dos sinais manuais como tecnologias para o ensino. Não se chegando a um consenso, eis que o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, marcou brusca e profundamente essa disputa de métodos, escolhendo pela oralização, o que interditou a utilização e registro dos sinais formalmente por um século. Posteriormente, essa interdição foi discursivizada e o que se tem hodiernamente é a divisão entre o método gestual puro, a oralização e o método de comunicação total, além de muitas subdivisões e relativismos dentro de cada concepção metodológica, sem uma unidade sistematizada.

Outra ressonância que encontramos no método de L'Épée refere-se à hegemonia linguística das línguas orais sobre as línguas de sinais até os dias de hoje. Ora, a utilização da língua francesa oral nessa metodologia de sinais combinados de L'Épée ecoa quando muitas vezes se confunde uma língua de sinais com a tradução sinalizada de uma língua oral (como o português, o francês e o inglês sinalizado, por exemplo, ou qualquer outra língua oral sinalizada), trazendo a concepção das línguas de sinais como línguas de tradução, ou seja, a maneira, na prática, como funcionavam os Sinais Metódicos.

Portanto, apagam-se as variações linguísticas existentes nessas línguas de sinais, apaga-se a existência de outras línguas de sinais existentes em um mesmo território nacional, além de outras formas de conceber o mundo a partir da perspectiva de línguas cuja modalidade – visuo-gestual – implique em modificações em várias estruturas dentro de uma sociedade, não só na esfera linguística. Apaga-se, portanto, o funcionamento de uma língua cuja materialidade é gestual e que é a base material dos sentidos produzidos por um dado grupo de sujeitos.

Aliás, podemos também pensar que uma discursividade dos mitos¹⁷⁰¹⁷¹ das línguas de sinais tenha se fixado na figura de Charles-Michel de L'Épée, e que pode nos ajudar a entender o modo como se constitui e se constrói um imaginário acerca dessa comunidade em seu porvir. Uma realidade que é narrada na forma de mitos ajuda a construir uma memória a partir de uma história coerente, sem falhas, e com causas e consequências. Conforme nos diz Pêcheux (2011 [1984]), é "a questão da realidade da referência [que] se encontra de fato 'colocada em suspenso' em uma série de efeitos discursivos" (PÊCHEUX, 2011 [1984]), p. 155).

Desse modo, trazemos à cena os seguintes mitos: 1) basta saber a língua do surdo para educar surdos e 2) falar sobre surdos, comunidade surda e surdez é sinônimo de falar sobre língua. Estes são alguns exemplos dos mitos que encontram lastro no método de L'Épée, justamente porque essa metodologia funcionava com a promessa de que bastava utilizar-se dos sinais combinados de L'Épée na educação do surdo para que, dentro de algumas semanas, esse sujeito pudesse ter sua educação concluída. Atualmente, ainda percebemos a temática da língua atuando como sendo a única possível de ser discutida dentro dos âmbitos dos estudos sobre surdos e sobre surdez. Quer dizer, o poderio linguístico de uma língua oral, símbolo de um Estado nacional era tão forte e era tão desejada a sua unidade, que essa ideologia linguística das línguas orais se arrasta até hoje, se atualiza e impõe novos movimentos de opressão, contra os quais as línguas de sinais precisam, a todo instante, mostrar resistência.

¹⁷⁰ Sobre a discursividade dos mitos, conferir a tese de doutoramento de Verli Petri (2004).

¹⁷¹ Sobre a origem dos mitos existentes na história da educação de surdos e na libras, ver Barbosa (2020).

Quanto ao segundo mito, podemos afirmar que não se educa uma pessoa surda apenas sabendo a língua de sinais do país onde ela mora. Há uma série de outras questões a serem levadas em consideração, tais como: se aquela é a única pessoa surda em sua família, se aquela pessoa usa implante coclear, se usa aparelho auditivo, quais estímulos linguísticos – de qual língua: gestual ou oral? - recebia desde sua infância, qual o conhecimento de mundo apresentado a esse surdo anteriormente ao processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, além de outras questões de cunho psicológico e social implicadas, que transpassam a barreira linguística.

Podemos falar sobre mais um mito hodierno de âmbito do sujeito surdo e das línguas de sinais, o qual diz respeito a uma unidade linguística para todas as línguas de sinais existentes. Falamos, portanto, do tema que dá título à primeira obra de L'Épée – o tema da universalidade linguística para as línguas de sinais. Pensamos que esse “projeto de língua universal”, como é intitulado na referida obra, tem a ver com essa mesma memória de formação da França como um Estado nacional e, por isso, da necessidade de ampliação, circulação e homogeneização (unidade) da língua francesa, não apenas por todo o território, mas também sua expansão para as demais nações. Sob essa perspectiva, podemos compreender que havia uma política linguística atuando sobre esse projeto, qual seja, o de formar o surdo como um falante da língua nacional e todos os demais surdos de outras nações.

Observamos que ainda que não tenha sido concluído tal objetivo, uma vez que várias nações já legitimaram (inclusive, em âmbito legal), pelo menos, uma língua de sinais em seus territórios, pode ser percebida uma memória da língua de sinais francesa – e até mesmo da metodologia de L'Épée nas línguas de sinais dos países ocidentais. Essa memória ressoa trazendo sentidos de atualização, e por vezes insiste na fixação da universalidade linguística, o que nos leva ao mito de que haja apenas uma língua de sinais falada no mundo inteiro. Esse mito apaga diversas culturas, apaga lutas de identificação com línguas, povos, crenças, etc. Percebe-se uma resistência desse mito da universalização linguística das línguas de sinais por conta de uma política linguística de hegemonia das línguas orais sobre as línguas sinalizadas.

Diante de todas as reverberações e de memórias que ressoam do método de L'Épée, nos perguntamos se o seu projeto teria obtido sucesso. Ao lembrar o título que nomeia sua obra - *Instituição de Surdos e Mudos por meio dos Sinais Metódicos – obra que contém o projeto de uma língua universal assujeitado a um método* -, podemos afirmar que os surdos foram instituídos, porque ficaram reconhecidos socialmente, porque foram escolarizados e nomeados. Podemos dizer que essa instituição se deu a partir dos Sinais Metódicos. Quanto ao projeto de uma língua universal, como já dissemos anteriormente, ele não se realizou, porém, visto de

outra perspectiva, obteve sucesso porque a partir desse método houve a difusão do conhecimento sobre uma outra materialidade linguística – a modalidade viso-gestual, e sobre o que seria reconhecida posteriormente como uma língua de sinais – a LSF (Língua de Sinais Francesa).

Portanto, pensamos que o projeto de universalização linguística foi bem sucedido a partir da perspectiva de que houve um efeito de universalização de um novo saber metalinguístico. Em outras palavras, podemos observar na trajetória de L'Épée movimentos de divulgação desse novo saber, a partir da criação da escola de surdos em sua própria casa, das sessões públicas de exposição dos exercícios dos alunos, da instrução de mestres de surdos, da feitura de obras, como as cartas sobre as quais nos debruçamos à análise no presente trabalho. Observamos, assim, que todos esses movimentos de L'Épée compõem um percurso de gramatização das línguas de sinais, e que a figura precursora do abade Charles-Michel de L'Épée parece estar imbricada com a gramatização das línguas de sinais porque esse saber metalinguístico também foi difundido como consequência de sua trajetória.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, Juan Manuel Pérez. *El método fisiológico de Jacobo Rodríguez Pereira: análisis de sus aportaciones para la educación de las personas sordas*. 2016. 1070 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidad de Extremadura, Espanha, 2016.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, M. M.; GARNICA, A. V. M.; GOMES, M. L. M. A instrução pública na França revolucionária: considerações a partir do *essais sur l'enseignement en general et sur celui des mathématiques en particulier*, de Sylvestre-François Lacroix. In: *História da Educação*. Porto Alegre v. 17 n. 39 Jan./abr. 2013 p. 129-151.
- AQUINO, J. E. De. Quando a língua é paterna: os sentidos das expressões *sermo patrius* e *patria lingua* na antiguidade. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 23, n. 46, p. 224-247, jul./dez. 2020.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. Trad.: Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes (Clássicos), [1660] 2002.
- AUROUX, S. *Histoire des idées linguistiques – I*. Paris : Pierre Mardaga Editeur, 1989.
- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992
- AUROUX, S. A escrita. In: NUNES, J. H. *Filosofia da Linguagem*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998. p. 63-93.
- AUROUX, S. Listas de palavras, dicionários e enciclopédias. O que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos linguísticos. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 20, p. 9-23, jul./dez. 2007.
- AUROUX, S. *A questão da origem das línguas seguido de historicidade das ciências*. Trad. do francês por Mariângela Joanilho. Campinas: RG. [2007], 2008
- AUROUX, S. *Filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Traduzido por C. C. Pfeiffer, G. P. Godoi *et al.*. Campinas: EDIUNICAMP, 1998.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha/ Instituto Antônio Houaiss, 2008.
- BAALBAKI, A. C. F. O que dizer sobre a divulgação científica para crianças. *Revista Philologus*, v. 25, p. 261-274, 2019.
- BAALBAKI, A. C. F.; CALDAS, B. F.; NOGUEIRA, T. T. Ainda se busca “por uma gramática de línguas de sinais”? A figura de uma precursora. *Revista Linguística*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 29–59, set./dez. 2020

- BARBOSA, P. C. L. *Análise de discurso sobre educação de surdos no século XIX: um gesto de leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BEHARES, L.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. *Revista Espaço*, p. 42-50, 1997.
- BEHARES, L. *Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”*. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 131-147.
- BEHARES, L. *Línguas de sinais e acontecimentos de ensino: revisão teórica*. Espanha. Editorial Académica Española: 2014.
- BERNARD, Y. *Approche de la gestualité à l’institution des sourds-muets de Paris, aux XVIIIe et XIXe siècles*. 1999. 438p. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Paris V, Paris, 1999.
- BERTHIER, F. *Sur l’opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets*. Paris, FR: Michel LévyFrères, 1852.
- BÍBLIA, N. T. M. *In: Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. 3. ed. São Paulo: Editora NVI, 2023.
- BORGES NETO, J. A Questão da origem das línguas: Rousseau e Herder. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 24, p. 91-103, 1993.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 de julho de 2023
- BOUCHET, M. H. *Histoire de l’Institut National de Jeunes Sourds de Bordeaux Gradignan*. Bordeaux: Éditions Du Fox, 2008.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BUISSON, 1929, p. 4, *apud* BOTO, 2003. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7 -24, jul./dez. 1990.
- CALOMENI, T. C. B. A secreta fundação da Psiquiatria: considerações sobre a análise foucaultiana da história da loucura. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2010.
- CÂMARA, LC. *A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX*. 2018. 315f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, P. V. de. *História dos Surdos I: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.
- CARVALHO, P. V. de. *A Herança do Abade de L’Épée na Viragem do século XVIII para o século XIX*. Lisboa: The Factory, 2013.
- CASTAN, N. O público e o particular. *In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). História da vida privada, 3: da Resnascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 407-453.

CASTELLO BRANCO, L. K. A. *A língua de além-mar: sentidos à deriva – O discurso da CPLP sobre língua portuguesa*. 2013. 325 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CASTRES, O. H. *Carlos Miguel de l'Epée (1712 - 1789) y el arte de enseñar a hablar a los sordomudos de nacimiento*, (2007). Disponível em: https://cultura-sorda.org/carlos-miguel-de-lepee-y-el-arte-de-ensenar-a-hablar-a-los-sordomudos/#_ftn1. Acesso em: 08 mar. 2024.

CERTEAU, M. de; DOMINIQUE, J.; REVEL, J. *Une politique de la langue: La Révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

CERVO, L. M. *Do lugar do lingüista e da língua como objeto de divulgação*. Santa Maria: PPGL-UFSM, 2008.

CHARTIER, R. *Origens culturais da Revolução Francesa*. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAVES, T.; SOLAR, J. Pedro Ponce de León, first teacher of the deaf. *Sign Language Studies*, n. 5, p. 48-63, 1974.

CHISS, J.-L.PUECH, C. L. Linguistique structurale, du discours de fondation à l'émergence disciplinaire. *Langage*, Paris, n. 120, p. 106-126, dez., 1995.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J-M. ; PUECH, C. *Histoire des idées sur le langage e les langues*. Paris: Klincksieck, 2010.

COMENIUS, J. A. [1649] *Didática Magna*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

CONDORCET. *Instrução pública e organização do ensino*. Porto: Educação Nacional, 1943. CONDORCET, 1943, p. 7, *apud* BOTO, 2003.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição-sujeito e identidade*. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA, J. P. B. História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados. *Revista Eutomia*, ano 1, n. 1, p. 513-524, 2020.

COSTA, T. A.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. F. Afeto: uma tentativa de circunscrever os sentidos de uma palavra do dicionário e para além dele. In: SALLES, Atílio Catosso; LUNKES, Fernanda Luzia; CASTELLO BRANCO, Luiza. (org.). *Afeto(s) e(m) discurso. Movimentos dos sujeitos e dos sentidos na história*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2022. v. 1, p. 15-42.

COURTINE, J-J. Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, n. 62, p. 21-33, juin 1981.

COURTINE, J-J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, n. 2, oct. 1982.

COURTINE, J-J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999.

COVEZZI, Marta Maria. *Empréstimos linguísticos de origem francesa na língua brasileira de sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico*. 2019. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

D'ALEMBERT, J. L. R. ; DIDEROT, D. *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métier*. Paris: Briasson, David l'aîné, Le Breton, Durand, 1751.

DARNTON, R. Philosophy under the Cloak. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (ed.) *Revolution in Print: the Press in France 1775-1800*. Berkeley: University of California Press, em colaboração com a New York Public Library, 1989, *apud* CHARTIER, 2009, p. 119.

DESCARTES, R. [1637] *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIAS, J. P. O título como objeto de reflexão em História das Ideias Linguísticas. *Fragmentum*, [S. l.], n. 31, p. 27–32, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/11199>. Acesso em: 8 set. 2023

DIAS, J. P. Uma breve reflexão sobre Título. *Fragmentum*, [S. l.], n. 20, p. 27–31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/10311>. Acesso em: 8 set. 2023.

DESLOGES, P. *Observations d'un sourd et muet, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Paris: B. Morin, 1779. 66 p.

DEZERTO, Felipe Barbosa. *Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)*. 2013. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DEZERTO, F. B. Francês língua estrangeira e produção de saberes: a construção de um campo disciplinar escolar. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISAS DO LABORATÓRIO ARQUIVOS DO SUJEITO, 2., 2013, Niterói. *Caderno de Resumos II Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito*. Niterói: UFF, 2013. p. 20-22.

DEZERTO, F. B.; DIAS, J. P.; GOMES, U.; LAIA, F. G.; MOURA, T. F.. (org.). *Entrenós: da língua, do sujeito, do discurso - Volume 2: uma homenagem a Bethania Mariani*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. v. 2, p. 95-111.

DHOMBRES, J. *L'enseignement des Mathématiques par la "méthode révolutionnaire"*. *Les Leçons de La place à l'Ecole normale de l'an III*. Revue D'Histoire des Sciences. Tome XXXIII, n. 4, octobre, 1980, p. 315-348.

DIDEROT, D. *Carta sobre os surdos-mudos: para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo; Nova Alexandria, [1751] 1993.

DOSSE, F. *La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual*. Trad. Rafael F. Tomás. Valência: Universitat de València, 2007.

DUPRONT, A. *Du sacré. Croisades et pèlerinages, images et langage*. Paris: Gallimard, 1987, p. 422 *apud* CHARTIER, 2009, p. 151.

FÁVERO, L. L. *As concepções Linguísticas no século XVIII - A gramática portuguesa*. Campina, S.P: Editora da Unicamp, 1996.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. História das ideias linguísticas: origem, método, limitações. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 16, p. 131-146, 2004. Disponível em:

<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/553/563>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FONSECA, R. O.; DIAS, J. P. Conjunção, conjuração e polidez nas práticas e políticas de ensino do século XVIII. In: BRANCO, L. C. et al. (org.). *Entrenós: da língua, do sujeito, do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FORREST, A. *La Révolution Française et les pauvres*. Paris: Perrin, 1986. p. 49.

FOUCAULT, M. Réponse au cercle d'épistemologie. *Cahiers pour l'Analyse*, n. 9, Généalogie des Sciences. Été, 1968.

FOUCAULT, M. *Nietzsche, la généalogie, l'histoire: hommage à Jean Hyppolite*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências*. 8. ed. São Paulo Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. (1961). *A história da loucura*. 27ª ed. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2019.

FRANÇA. *La Déclaration Des Droits de L'Homme Et Du Citoyen de 1789*. França, 1789.

FURET, F. *Penser la Révolution Française*. Paris: Gallimard, 1978 [Interpreting the French Revolution. Trad. Elborg Forster. Cambridge University Press/Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1981].

GARCIA, A. A.; PAGLIARINI, A. C. O direito fundamental ao trabalho na Constituição Francesa. In: *Revista Themis*, Fortaleza, v. 18, n. 2, p.37-68, jul./dez. 2020.

GALLO, S. L. O ensino da língua materna no Brasil do século XIX: a mãe outra. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. (org.). *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996. p. 101-105.

GOMES, M. L. M. *Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet*. Campinas: Unicamp, 2008.

GONÇALVES, J. W. A Revolução Francesa e a invenção social da pobreza. *Biblos*, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 9-25, 2009.

GUILLAMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. P. (org.) et al. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

GUIMARÃES, E. *Sinopse sobre os estudos do Português no Brasil*. Relatos, 1. Campinas. Unicamp, 1994.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (org.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

- GUIMARÃES, E. História da gramática no Brasil e ensino. *Relatos*, v. 5. Campinas: Projeto HIL, 1997.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. Civilização na linguística brasileira do século XX. *Revista Matraca*, v. 16, p. 124-145, 2004.
- GUIMARÃES, E. A não-igualdade dos não-inênuos: sobre escravos e cidadãos no século XIX no Brasil. In: FONSECA, P. O. (org.) *A conjuração baiana e os desafios da igualdade no Brasil: História e discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 121-142.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi. Ed. Hucite. São Paulo: 1992.
- HAROCHE, C. Position et disposition des convives dans la société de cour au 17 e siècle: Éléments pour une réflexion sur le pouvoir politique dans l'espace de la table. *Revue française de science politique*, p. 376-386, 1998.
- HOBBSAWM, E. J. *A era das Revoluções*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- HUFTON, O. H. *The poor of Eighteenth Century France: 1750-1789*. London : Oxford, 1969.
- JULIA, D. *La Révolution, l'Eglise et la France (note critique)*. Annales E. S. C.43, 1988, *Apud* CHARTIER.
- L'ACADÉMIE FRANÇAISE – Dictionnaire - 4e Édition, Paris, Chez la Vve B. Brunet, 1762.
- LACAN, J. [1967]. *A lógica do fantasma*. Publicação interna. Recife: CEP, 2008.
- L'ÉPÉE, C. M. De. *Les quatre lettres sur l'éducation des sourds*. Notas e apresentação por Maryse Bézagu-Deluy. Ile-Saint-Denis: Mouvement des sourds de France, 1992. Tradução: Priscila Costa Lemos Barbosa, 2023.
- L'ÉPÉE, C. M. *La véritable manière d'instruire les sourds et muets confirmée par une longue expérience*. Paris : Nyon l'Âine, 1784.
- LACROIX, S.-F. *Essais sur l'enseignement en general et sur celui des Mathématiques en particulier*. 4. ed. Paris: Bachelier, 1838.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. O Político na Linguística: Processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 11-18.
- LAGUNA, Maria Cristina Viana. *Moralidade, idoneidade e convivência: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do inês no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- LE TROSNE, G. *Mémoire sur les vagabonds et sur les mendiants*. Paris: [chez P. G. Simon, impr.], 1764. p. 63-68. Sobre o crescimento da pobreza durante o século XVIII, ver: IMBERT, Jean (Dir.). *La protection sociale sous la Révolution Française*. Paris, 1990.
- MALESHERBES, C. G. de. *Mémoires sur la librairie et sur la liberté de la presse*. Introdução e notas de Graham E. Rodmell. North Carolina Studies in the Romance Languages and Literatures. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1979 [1758], p. 110 *apud* CHARTIER, 2009.

- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. *Revista Rua*, Campinas, SP, n. 5, p. 47–61, 1999.
- MARIANI, B. Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MILNER, J. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MONROE, P. *História da educação*. São Paulo: Nacional, 1956. v. 34.
- NUNES, J. H. Nunes, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. São Paulo: Fapesp, 2006.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 27-40.
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- ORLANDI, E. P. *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993. 171 p.
- ORLANDI, E. P. A natureza e os dados – A constituição histórica de um modelo de pesquisa de campo. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, v. 27, p. 47-57, jul./dez. 1994.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, v. 61, jan./mar. 1994.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 42. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma dispersão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. O contato entre línguas e a relação com o outro: uma leitura possível de Serafim da Silva Neto. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. Brum de (org.). *Sentido e Memória*. Campinas: Ed. Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 2008.

- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Editora: Pontes, 2011.
- ORLANDI, E. P. Os sentidos de uma Estátua: Fernão Dias, individuação e identidade Pousoalgreense. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no Sul de Minas*. Campinas, SP: Editora RG, 2011. 160 p. p. 13-34.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- OVIEDO, A. La vida y la obra del Abad Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789). Disponível em: <https://cultura-sorda.org/carlos-miguel-de-lepee-y-el-arte-de-ensenar-a-hablar-a-los-sordomudos/> Acesso em: 8 set. 2023
- OVIEDO, A. Unas notas sobre el estudio de las lenguas de señas antes de la era de Stokoe. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/estudio-lenguas-de-senas-antes-de-stokoe/> Acesso em: 8 set. 2023
- OZOUF, M. *La fête révolutionnaire 1789-1799*. Paris: Gallimard, 1976 *apud* Chartier, p. 169
- PÊCHEUX, M. Sur les contextes épistémologiques de Panalyse de discours, In : *Analyse de discours. Mots dans l'histoire : individu, substances, patronat, honnêtes-gens*. Mots, .9., pp. 7-17, 1984.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 19, p. 7-24, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 317 p.
- PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Org.: F. Gadet, T. Hak ; Tradução: B. S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PÊCHEUX, M. GADET, F. [1981] (2010). *A língua inatingível*. Campinas: Editora RG.
- PÊCHEUX, M.; DIAS, C. P. (org.) . *Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013. v. 1. 312 p.

- PETRI, V. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, de Teorias do Texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.
- PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 476 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PFEIFFER, C. C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (org.). *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes, 2001. p. 41-58.
- PIOZZI, P. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 715-735, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dqpvBCVbdKsSd4gq6txZHYC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artme, 2004.
- RASIA, G. S. A ordem do religioso no discurso gramatical. *Letras (UFSM)*, v. 18, p. 51-80, 2008.
- REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 308-326, 2007.
- RODRIGUES, H. O intelectual no “campo” cultural francês – do “Caso Dreyfus” aos tempos atuais. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 21, no 34, jul, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752005000200008. Acesso em: 19 jun. 2016.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEAU, J. J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. Campinas: Ed. UNICAMP, 2008 [1782].
- RUCHOT, T. *Abbé Charles Michel de L'Épée (1712-1789)*. Album du tricentenaire (1712-2012), IDDA, Paris, 2012.
- SAINT-JUST, L. A. L. [1789] *L'esprit de la révolution et de la constitution de la France*. Paris : Éditions 10/18, Collection Fait et cause, Outubro, 2003.
- SANTOS, Cândido dos. *O Jansenismo em Portugal*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais, 2007. 311 p.
- SAYA, L. S. O clima revolucionário na França do século XVIII: politização, descristianização e o impacto nas instituições sociais. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2016, Curitiba. *Anais Eletrônicos do XV Encontro Regional de História*. Curitiba: ANPUH PR, 2016. p. 1-13
- SILVA SOBRINHO, J. S. S. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos de ideologia do lazer. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, 2013.
- SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na Escola: Letramento e Bilinguismo*. São Paulo: REVER - Produção Editorial e Edição de Texto, 2009.

SILVA, Nilce Maria da. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de; DALCIN, Gladis. *Estudos surdos*. Petrópolis: Arara Azul, 2006-2008. v. 1. (Pesquisas). p. 14-37

SOUZA, Regina Maria de. Intuições “linguísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão. *Delta*, s, v. 19, n. 2, p. 329-344, 2003.

SOUZA, R. M. de. Apresentação. In: CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Unesp, 2008. p. 7-13.

STAROBINSKY, J. *1789: os emblemas da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers, Vol. 8, Buffalo, NY: University of Buffalo. 1960.

STOKOE, W. *El lenguaje en las manos: por qué las señas precedieron al habla*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.

SÜSSEKIND, A. *Curso de direito do trabalho*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 44- 45.

TODOROV, T. *O espírito das luzes*. São Paulo: Barcarolla, 2008.

VIAL, F. *Condorcet et l'éducation démocratique*. Genève: Slatkine, 1970.

VOLTAIRE, F. M. A. *Dicionário filosófico [1764]*. Ed. Ridendo Castigat Mores. Copyright: Domínio Público. Copyleft, 2001

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa: 1789-1799*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 13- 41.

APÊNDICE A - Cartas do abade Charles-Michel de L'Épée traduzidas para o português

QUE CONTÉM OS PROGRAMAS DE EXERCÍCIOS QUE FORAM FEITOS PELOS SURDOS-MUDOS EM 1771, 72, 73 E 74; E CARTAS RELACIONADAS.

Não esconderemos o fato de que foi preciso coragem para empreender e continuar a instituição de surdos e mudos. Alguns muitos amigos respeitáveis e instruídos nos viram entrar com muita dificuldade, em uma carreira na qual eles não acreditavam ser possível alcançarmos o objetivo. Eles queriam, nos dedicando a serviço do público, que tivéssemos escolhido qualquer outra obra, se não mais importante, pelo menos mais provável de ser bem-sucedida.

Nossos primeiros exercícios, em 1771 e 1772, e as Cartas que acompanharam os Programas, começaram a fazer mudar o tom. A instrução dos surdos e mudos se apresentou como um trabalho menos difícil do que se imaginava anteriormente, e no qual poderíamos esperar ter sucesso. Foi reservado a essa parte dos Programas e das Cartas de 1773 e 1774 para fornecer uma convicção mais completa. Podemos nos perguntar por que esses Programas e Cartas não entraram na primeira parte deste trabalho, uma vez que foram o resultado e o efeito de nossas primeiras operações com surdos e mudos. Aqui está o motivo: pensamos que, ao colocá-los na segunda parte, eles se tornariam alguns documentos de apoio dos princípios avançados contidos na primeira parte.

Este é realmente o seu destino natural. O método que publicamos hoje é anterior a eles. Se nós não tivéssemos treinado a partir dele anteriormente, seria impossível preparar surdos e mudos para os exercícios públicos que estão nestes Programas e nestas Cartas. Nós não fazemos, então, aqui se não restaurar a ordem, apresentando a causa antes dos efeitos que ela produziu, e que saiu publicamente, sem manifestar o princípio do qual eles derivam.

Nós necessariamente encontraremos nessas Cartas algumas repetições do que teremos lido no Método. Mas nós fizemos questão de dar aqui como eles apareceram cada um no seu tempo. Esperamos que eles ainda estejam tão bem recebidos quanto foram quando apareceram pela primeira vez.

Na quarta carta, descobriremos como vamos dar aos surdos e mudos as primeiras noções de lógica, parte II, página 141: *E que não se imagina*, etc.

PRIMEIRA CARTA DO SENHOR ABADE..... PROFESSOR DE SURDOS-MUDOS AO SENHOR ABADE, SEU ESTIMADO AMIGO....., EM 1772.

Você está surpreso, senhor e tão querido amigo, por ensinar quatro idiomas para surdas e mudas. Não é o suficiente, você diz, para empreender e conseguir mostrar-lhes apenas um? Por que dois? Mas quatro! É martelar sem piedade a cabeça dessas pobres crianças.

Você não é o único, meu querido amigo, que pensava assim: várias outras pessoas respeitáveis e verdadeiramente merecedoras, fizeram esta mesma objeção a mim. Então, eu vou relatar a você as razões que me determinaram a seguir esse comportamento, e vou te declarar, primeiro, qual é o benefício e até a necessidade de dois idiomas diferentes.

Ensinar as pessoas surdas e mudas como devem organizar seus órgãos, produzir sons e formar palavras é uma operação que certamente não é longa nem irritante.

Três ou quatro lições avançam muito nesse trabalho, se elas não o consomem (seguindo-se o método de M. Bonet, impresso há cento e cinquenta anos). Não é mais do que fazê-los adquirir uso; e isso não me diz respeito; é a tarefa das pessoas que moram com eles, ou de um professor comum, mostrando às crianças como ler.

Mas esses oradores da nova fábrica sempre tentam se explicar em resumo; semelhante a uma criança pequena que não conhece a língua; e que só sabe gaguejar. Uma ou duas palavras ditas de maneira mais ou menos distinta e acompanhadas por sinais muitas vezes muito ambíguos, parecem, a seus olhos, sentenças inteiras, e que temos que ouvir. Se acontece que nós não adivinhamos esse idioma, que não tem nem regra ou ordem, mas que tem significado em sua intenção, eles acreditam que é culpa nossa, e às vezes eles ficam com raiva. Nosso jeito de nos expressarmos verbalmente, ou por escrito, ou mesmo por sinais artisticamente combinados, os deixam impacientes e eles não escondem.

No entanto, é necessário que eles se desacostumem com sua linguagem arbitrária e que não apenas ouçam, mas que componham sentenças; caso contrário, nunca teremos certeza da solidez de suas instruções.

Agora eu pensava que conseguiria fazê-los aprender uma segunda língua, cujas palavras estariam dispostas em ordem diferente da nossa e os forçariam a traduzir esse idioma em francês. Foi isso que me determinou a ensiná-los latim. Além disso, era uma questão de trazer à mente deles regras de construção da fala. Mas aqueles da língua Latina são mais precisos,

menos numerosos e mais fáceis de gravar. A distinção de casos e o regime de verbos e preposições são anunciados de uma maneira muito mais sensível, etc. etc.

Eu suponho, senhor, que esse motivo vos reconcilia com o latim dos surdos e mudos. Não seremos capazes de obter a mesma graça para italiano e espanhol? Esses dois idiomas, você sabe, serão necessários para surdos e mudos franceses? Minha resposta deve satisfazê-lo, meu querido amigo: Não, nada menos necessário. Por que então, você adicionará, por que ensiná-los?

Por quê? É porque eu sou mortal. Esta razão vos surpreende: um momento de paciência e sua surpresa não será longa duração.

Uma parte considerável da minha carreira já está prevista, desde que eu tenho quase sessenta anos. Então me diga, por favor, senhor, quem instruirá os surdos depois de mim? Este trabalho é doloroso pela diligência que requer; incorre em despesas e não traz nada de volta: três obstáculos para muitas pessoas, as quais estariam além da condição de se aplicar a ele.

Então imaginei que, fazendo meus alunos se aplicarem a um Exercício público em quatro idiomas, exercício em que todos teriam a liberdade de questioná-los nos quatro idiomas que desejassem, sobre o assunto proposto (que não foram feitos para aprender por solicitação e por resposta), obviamente resultaria que surdos e mudos são suscetíveis a instruções, assim como as outras crianças. Como resultado, lisonjeei-me que houvesse algum poder que quisesse formar uma Casa em seus Estados. Então, haveria alguém atrás de mim (não importa em que país) que continuaria esse trabalho; e, mais cedo ou mais tarde, outros Poderes reconheceriam a vantagem. É isso ilusão ou erro da minha parte? Eu vos julgo.

Você sem dúvida me perguntará, meu querido amigo, como iríamos para outro lugar para o estabelecimento desta instrução. Nada poderia ser mais fácil e mais barato. Seria necessário apenas enviar-me alguém inteligente, com um método e um dicionário de seu país. Posso garantir que usando meus sinais metódicos, também aplicáveis a qualquer idioma, nós nos entenderíamos, desde o primeiro dia, em qualquer idioma de qualquer nação que ele pudesse ser; e que o mais tardar em seis meses eu o enviaria de volta um novo mestre de surdos e mudos capaz de dirigir perfeitamente sua casa.

Esta é, senhor, a única recompensa que me ofereço neste mundo, e declaro expressamente que não aceitaria nenhum outro, de algum lugar que me foi oferecido: (*Gratis accepitis, gratis date*, Mateus, 10:8).

É muito a desejar, meu querido amigo, que possamos nos livrar desse preconceito quase universal, que a educação dos surdos e mudos é uma operação muito difícil. Manter o público nesse pensamento, seria verdadeiro charlatanismo da minha parte. O trabalho é extraordinário, eu concordo; mas não é difícil. Vindo à minha casa para assistir às aulas, cada um espera ver uma feliz invenção, que seja um esforço de arte, para facilitar a linguagem e desenvolver a inteligência dos meus discípulos; mas encontra-se apenas um método muito simples, que pode ser usado instantaneamente, e no qual se concebe de repente o vínculo infalível com o sucesso.

Atrevo-me a testemunhar sobre os Príncipes de Sangue, Duques e outros Senhores da Corte, Embaixadores dos Tribunais Estrangeiros, Magistrados, Eclesiásticos e outras pessoas de todas as condições, que honraram com sua presença algumas de nossas lições.

A paciência, acompanhada de grande gentileza, é o principal talento necessário ao Mestre; adicionando ordem em suas ideias e um pouco de imaginação, não é necessário mais nada. As Damas às vezes dizem que há um feitiço: rimos disso, e o grimório não parece mais obscuro.

O número de surdos e mudos é muito maior do que nós pensávamos. Eu cuidei da instrução de cerca de trinta; e nós defendemos que pode haver duzentos em Paris. Então, guardadas as devidas proporções, deve haver cerca de três mil surdos e mudos no Reino. Suponho que o mesmo se aplica a outros países. Não seria um grande bem ajudar uma parcela tão considerável da humanidade, que se encontra quase reduzida à condição dos animais, quando ninguém os ensina?

Eis aqui, senhor e caro amigo, em poucas palavras, as razões para minha conduta, meus desejos e minhas esperanças.

Você sabe que sentimentos tenho pela vida, V. T. H.

SEGUNDA CARTA DO PROFESSOR DE SURDOS E MUDOS AO SENHOR ABADE, EM 1772

O trabalho no qual você está interessado, senhor e querido amigo, até agora não encontrou oponente no grande número de pessoas que acharam que deveriam participar de

nossas lições antes de fazer um julgamento final. A simplicidade do nosso método e da extensão da aplicação que conseguimos convenceram qualquer pessoa inteligente que a instrução de surdos e mudos não é uma operação tão difícil quanto se imaginava normalmente.

Mas é fácil criticar o que não sabemos e declarar até impossível o que não vimos até agora; e que nos convence de que não se poderia fazê-lo. É a conduta realizada por teólogos em número muito pequeno (renegados por seus colegas) e alguns filósofos, os quais são explicados em seus livros. Se eles estavam procurando por luz, eles deveriam, sem dúvida, oferecer suas dificuldades para aqueles que, das duas coisas uma, ou estariam em estado de resolvê-las, ou não teriam escolha, senão abandonar um trabalho que ele teria realizado de forma imprudente, não tendo encontrado maneiras de fazê-lo.

Portanto, é necessário, senhor e caro amigo, responder às dificuldades de uns e de outros, embora elas não alcancem diretamente a nós. Eis, em princípio, alguns teólogos, muito respeitáveis, que pronunciam, em tom grave e decisivo, que a fé provém do que ouvimos, de acordo com essas palavras do apóstolo, *fides ex auditu*, é impossível trazer as verdades sagradas para as mentes e corações das crianças pobres, cujos ouvidos foram fechados desde o nascimento.

Então, suponha que um infiel contenha ordens superiores, e totalmente isolado do comércio com o resto dos homens; mas o qual poderíamos segurar alguns escritos por um meio semelhante ao mencionado nos comentários de Julio César (uma carta anexada a uma flecha). Será que esses senhores se consideram incapazes de instruí-lo dessa maneira e declararão como último recurso que, mesmo com a ajuda da graça, ele não será capaz, sem milagre, de ouvir e provar os fundamentos da credibilidade da nossa religião, e depois cativar sua compreensão sob o jugo das santas verdades que ela ensina? Atribuindo a eles tal pensamento, eu acreditaria desonrar suas luzes. No entanto, ele deve dizê-lo ou desistir da interpretação que eles dão às palavras de S. Paulo.

Sabemos, senhor, e é isso que o apóstolo nos queria ensinar, que a mente do homem, por mais penetrante que seja, nunca descobrirá por si mesma as verdades e os mistérios da nossa religião. Devemos necessariamente anunciá-los, a fim de que ele possa ser convertido das trevas em luz; mas pouco importa se, oralmente ou por escrito, seja consumida esta grande obra de misericórdia divina.

Vamos ouvir um médico famoso, a quem todos olhamos como um teólogo profundo e um dos comentaristas mais hábeis sobre as escrituras divinas (estou falando de Estius). Aqui

está como ele se expressa neste texto de São Paulo: "A leitura das santas verdades" da nossa religião, que é feita com a ajuda dos olhos, é compreendida nestas palavras do apóstolo, *ex auditu*: pois se é verdade que a maioria dos que se converteram à fé só aprenderam as sagradas verdades através do canal dos ministros que as pregaram, não se pode negar que há muitos a quem essas santas verdades foram transmitidas pela leitura. Os Santos Evangelhos foram escritos, de modo que, lendo-os se pudesse crer nas verdades sagradas que eles contêm: *Estas coisas foram escritas*, diz o apóstolo São João em seu evangelho (Cap. XX, v. 31), *para que você acredite que Jesus é o Filho de Deus e que, acreditando, você tenha vida em Seu nome*".

Não vamos esconder que Estius adiciona imediatamente que, em relação aos surdos de nascimento, Santo Agostinho pensou que sua própria situação formava um obstáculo invencível à recepção de fé, *quod vitium ipfam impedit fidem*. Mas a razão que ele aponta, longe de ser contrária a nós, se transforma em prova da verdade que apoiamos; é, ele diz, porque os surdos de nascimento são incapazes de conhecerem as letras, lhes seja impossível receber a fé por meio da leitura: *Nam surdus natus litteras, quibus lectis fidem concipiat, discere non potes*.

Estius não sabia, e Santo Agostinho não havia conjecturado que poderíamos ensinar em menos de duas horas as vinte e quatro letras do alfabeto a um surdo e mudo inteligente, e imediatamente fazer uso delas, para discernir os nomes das principais coisas que nos cercam mais de perto, e não confundir esses nomes entre si.

Eles imaginavam ainda menos que poderíamos ensinar facilmente surdos e mudos de nascença a declinar e a conjugar; lhes fazer observar casos, números e gêneros de nomes; distinguir entre substantivos e adjetivos; conhecer o uso de pronomes e algumas partículas que têm lugar; saber o que é um verbo, a diferença entre o ativo e o passivo, suas pessoas, seus tempos e seus modos; finalmente, para que servem os advérbios, as preposições e as conjunções.

Eles também não imaginavam que alguém pudesse usar com surdos e mudos três tipos de linguagens:

1 °. A dos sinais metódicos artisticamente combinados;

2 °. A das Escrituras;

3 °. A própria linguagem oral, ensinando-os a distinguir pelo movimento da língua, lábios, bochechas, etc. as palavras endereçadas a eles.

Essa última pode parecer incrível para muitas pessoas; mas é certo que de tempos em tempos ditamos nossas lições verbalmente e sem fazer nenhum sinal. A operação demora um pouco mais, e é isso que nos impede de fazer dela um uso habitual; em que simplesmente concordo que podemos estar errados.

Se o Santo Doutor e o Comentador das Escrituras divinas conhecessem esses diferentes segredos, ele teria assegurado, por uma continuação necessária de seus próprios princípios, que surdos e mudos, capazes de ler como outros homens, também podem conceber a fé por meio da leitura; e um ministro da Palavra de Deus pode também ser enviado a eles para anunciá-la por escrito e lhes conduzir à fé das verdades de nossa religião; não se pode deixar de acrescentar que é dessa maneira que se pode cumprir neles estas palavras do apóstolo, *fides ex auditu*; e que esses homens, conduzidos a esse termo feliz por um efeito da graça e misericórdia de Deus, podem clamar como os outros em letras sagradas de gratidão e alegria: *Quão bonitos são os pés daqueles que proclamam o Evangelho, daqueles que anunciam bens reais!*

Não é suficiente, meu caro amigo, para convencer Teólogos, que julgavam, como Estius, apenas pelo que eles não sabiam, mas que poderiam ter aprendido nos honrando com uma única visita? Talvez (e eles não teriam sido os primeiros do tipo com quem isso teria acontecido) suas próprias lágrimas teriam sido prova sensível de sua convicção. Os Filósofos nos darão mais trabalho.

Alguns desses senhores, fortemente prevenidos do princípio (que não discutiremos aqui, porque é estranho ao assunto que tratamos), de que não há nada em nosso espírito que não entre pelos nossos sentidos, observam as instruções de surdos e mudos como impossíveis, porque são desprovidos de ajuda da audição externa.

Então, temos apenas um sentido? Ou a falta de um não poderia ser substituído pelo ministério de um outro sentido?

Vamos começar com um axioma que aprendemos com os primeiros elementos da *Logic*, *ab actu ad posse valet consecutio*; não se pode considerar impossível o que realmente é executado. Agora temos em Paris, e vamos mostrar a esses senhores quantas vezes quiserem, surdos e mudos de nascimento (Senhor Saboureux de Fontenay), cuja instrução eu não pude contribuir, que apoia disputas formais por escrito, não apenas sobre os vários assuntos de conversas habituais, mas mesmo em ciências das quais o homem comum não é educado.

Eu já o experimentei muitas vezes, porque nós nem sempre concordamos em artigos diversos; mas eu o vi lutando com mais frequência com outras pessoas, incluindo um cavalheiro que falou com ele (por escrito) sobre a geração de plantas. A conversa levou-os à produção de cogumelos; o que causou entre esses dois senhores uma discussão de meia hora, que se tornou muito ativa a partir de ambos os lados. O senhor de Fontenay agora está trabalhando em um livro que ele espera dar ao público.

Eu desafio que não possamos objetar nada sólido contra essa demonstração de fato. Mas entremos a fundo na questão. Fomos ensinados pelos ouvidos, e os sons articulados serviram como veículo ao conhecimento que temos trazido à nossa mente. Mas as ideias não têm mais conexão natural do que os sons articulados com caracteres desenhados por escrito. Esses dois meios são incapazes por si mesmos de nos fornecer algum conhecimento. É necessário que algum tipo de expressão primitiva comum a toda a raça humana lhes dê a atividade.

Em vão, repetiríamos centenas de vezes a uma criança os nomes *porta, janela e lareira*; e ela não ligaria nenhuma ideia a essas expressões e nunca saberia do que estaríamos falando, a menos que olhasse para esses objetos ao mesmo tempo ou se houvesse algum sinal que fixasse sua atenção.

O sinal dos olhos ou da mão é, portanto, a primeira língua, o que a faz entender o que esses sons articulados significam na intenção daqueles que os pronunciam; e sempre que pedimos a ela, em seguida, para repetir essas palavras, elas somente lembrarão em sua mente do que não conseguiram trazer em primeira instância.

O mesmo se aplica à educação de surdos e mudos. Seria em vão que lhes apresentássemos, em cartões diferentes, os três nomes que demos, por exemplo, se o sinal dos olhos ou da mão não lhes tiver anunciado o que pretendemos designar por esses diferentes caracteres: tendo fixado seus olhos nesses objetos, e tendo considerado várias vezes os diferentes caracteres que desenhamos por escrito; todas as vezes que virem esses mesmos caracteres organizados da mesma maneira, eles lembrarão em suas mentes do que queremos dizer. Esses caracteres se tornarão entre eles e nós um meio de comunicação recíproca de nossas ideias, mais embaraçoso pela duração da operação, mas tão certo quanto podem ser os sons articulados entre as pessoas que ouvem.

Podemos nos perguntar como é possível trazer à mente dos surdos e mudos essa multidão de conhecimento que a maioria das conversas comuns implica necessariamente. Como? Eles entraram em nossas mentes através de nossos ouvidos; mas cada um dos termos

que contribuem para expressá-los foi precedido em princípio por algum sinal do exterior, que fixou seu significado. Eles entrarão igualmente na mente dos surdos e mudos através de seus olhos, porque cada um dos termos escritos para expressá-los foi precedido em seu princípio por algum sinal externo, que lhes ensinou a significação.

Todas as palavras de uma língua são, portanto, suscetíveis de serem expressas por sinais? Sim, sem dúvida; e se não fosse, seu significado nunca teria entrado em nossas mentes através dos nossos ouvidos. Originalmente, tivemos que aprender a convenção entre os homens de tal ou qual país, para fazer uso de tal e de tal palavra, para expressar isso ou aquilo que nos foi dito. Estas palavras eram absolutamente incapazes de nos fornecer alguma ideia, já que elas não tinham conexão natural com nenhuma outra.

A linguagem de sinais é mais expressiva do que qualquer outra, porque é natural e as outras não são. Ao reduzi-la por arte metódica, ela seria capaz de formar uma linguagem universal entre todos os homens. Portanto, nossos sinais são absolutamente os mesmos nas diferentes línguas em que educamos nossos surdos e mudos.

É essa a linguagem de que continuamente nos servimos com eles. Com a ajuda dos sinais metódicos, eles escrevem tudo o que queremos (uma carta de bolso, ou qualquer outra coisa semelhante) com a leveza de um secretário, desde que, no entanto, não se trate de alguma arte ou alguma ciência da qual eles não tenham ideia.

E se quisermos uma testemunha não suspeita? O Sr. Pereira fez a prova. Tendo nos honrado em assistir a uma de nossas lições, e de pé em frente a mim (a mesa entre nós dois) tendo à sua esquerda uma surda e muda; essa jovem, por meio dos meus sinais, escreveu as cinco ou seis primeiras linhas de uma carta que ele me dera para o teste; depois disso, esse cavalheiro nos parou dizendo para mim: *Basta, senhor: Eu nunca teria acreditado nisso: você tem tantos sinais, quanto os chineses têm de caracteres.* A diferença entre nossos sinais e os caracteres chineses é que eles não têm conexão natural com as coisas que eles têm que significar. Nossos sinais, pelo contrário, são sempre pegos na natureza, ou são adquiridos furtados, quando se apresentam, ou trazem o significado de volta com a ajuda de análise, quando não estão disponíveis em primeira instância.

Teremos o prazer de lhe dar uma espécie de Prospecto Geral da maneira que fazemos nesta instrução.

Primeiro corrigimos os sinais das três pessoas do singular e das três pessoas do plural, porque essa é a coisa mais fácil; dali passamos aos tempos e aos modos, e damos a cada um deles sinais que os conhecedores consideram simples e naturais e, portanto, muito fáceis de lembrar. Esses sinais gerais também são aplicáveis a todos os verbos. Portanto, não se trata mais do que o significado de cada verbo em particular.

Quando a ideia que ele lembra se apresenta à nossa mente com um sinal que pode ser ouvido de repente, nós a usamos; e tudo é dito por esse mesmo verbo em todas as partes que ele contém. Assim, por exemplo, *levantar*, *abaixar*, *empurrar*, *apertar*, *puxar*, *comer*, *beber*, *dormir*, etc., etc., são termos que se fazem ouvir no local, porque as ideias que expressam são transmitidas instantaneamente pelos sinais que lhe são próprios. A pessoa, o número, o tempo e o modo em que se deve colocá-los são indicados pelos sinais gerais que se aplicam a todos os verbos; e as crianças que conhecem suas conjugações, não acham isso difícil.

Mas quando a ideia que um verbo recorda não apresenta às nossas mentes nenhum sinal próprio e que pode instantaneamente torná-lo sensível, recorreremos à análise; e por seus meios, estamos entrando na ordem dos sinais naturais.

Assim, por exemplo, a palavra *acreditar* no sentido em que os Teólogos a usam e que os fiéis ouvem, dizendo *eu creio* lembra à nossa mente uma ideia que não pode ser expressa por um único sinal que devolve toda a sua força. Então, escrevemos essa palavra na mesa e desenhamos quatro linhas que vão de seu centro: expressamos, em primeiro lugar, conhecimento do espírito; em segundo, a adesão do coração; em terceiro a profissão externa por via oral; e em quarto, a clara e óbvia perda de visão. Depois, reunimos essas quatro linhas, e as ligamos à palavra *acreditar*, para mostrar que tal palavra contém essas quatro coisas. Portanto, estamos de volta à ordem dos sinais naturais. O *sim* da mente, o *sim* do coração, o *sim* da boca, e o *não* dos olhos (que são executados em um piscar de olhos) se unindo aos sinais que são gerais para todos os verbos, nós temos tudo o que precisamos para dar ao surdo e mudo todas as suas partes.

Mas como essa mesma palavra geralmente tem outros significados muito diferentes, recorreremos então a outras análises, que fixem o sentido em que é usado.

A partir dessa pintura de verbos, podemos ver facilmente que temos outros sinais gerais para expressar as outras partes que entram no discurso; isto é, os nomes, sejam substantivos ou adjetivos, etc. e que, pela significação particular de cada termo, os sinais naturais, ou tornados naturais pela análise, nos fornecem tudo o que é necessário.

É assim que, senhor, o conhecimento deve penetrar pelos olhos nas mentes dos nossos surdos e mudos, como eles entram em nossas mentes pelos nossos ouvidos; e se tudo o que eu venho dizer, pelo menos, não mostra a nossos filósofos ao menos a possibilidade, até que eles mesmos venham ver a execução do que dizemos; seria inútil alegar outras evidências: eu falaria com os surdos até mais coisas do que eles gostariam de ouvir.

Ainda temos outras objeções de tempos em tempos, o que não será difícil de resolver. Não seria melhor, dizem algumas pessoas, instruir sucessivamente os surdos e mudos em todas as verdades de nossa religião, e de uma maneira mais sucinta, do que parar em um único objeto por tanto tempo, como este da Confirmação, e trazer para os diferentes sentimentos dos teólogos sobre o Ministro, a matéria e a forma deste sacramento?

Eu respondo:

1 °. Que as nossas instruções sobre este artigo não interrompam nossas aulas regulares de terça e sexta-feira, para todos os nossos surdos e mudos se reunirem. Portanto, eles são apenas um trabalho adicional para nós e para os surdos e os mudos que estamos preparando para um exercício público e que têm o tempo e a facilidade de aplicação. Essas lições não são nos mesmos dias que as outras e, portanto, não incomodam a operação geral.

2 °. É impossível educar completamente um objeto sobre nossa fé, sem assim apenas lançar alguma luz sobre muitos outros e facilitar, assim, a compreensão.

3 °. Isso é para mostrar às pessoas que persistem em pensar o oposto, que surdos e mudos são realmente capazes de uma educação bastante extensa. Agora, um simples catecismo não provaria tal instrução, e pareceria para a maioria desses cavalheiros indigno da atenção deles. Consideramos este artigo muito essencial, porque os Poderes não estarão determinados a formar Casas educacionais para surdos e mudos, tanto quanto não haverá dúvida sobre a utilidade desses estabelecimentos.

Por fim, dizem algumas outras pessoas, por que reservar a Religião, e não dar aos surdos e mudos uma infinidade de conhecimentos naturais, que eles precisarão nas Casas de que farão parte? Eu acho que não se pensa sobre isso, para se formar tal objeção. É possível educar sobre religião sem que todas as palavras que expressam conhecimento natural sejam reconhecidas? Podemos, por exemplo, explicar (como nós o fazemos) toda a história do Antigo Testamento em detalhes, sem que as coisas mais comuns e naturais façam parte dessa explicação, como seriam na História da França ou de algum outro país? Além disso, se uma pessoa se opusesse a nós, ela poderia nos dizer a sua idade: imediatamente, uma surda e muda de nascimento

calcularia os meses para ela; semanas, dias, horas e minutos que se passaram desde o seu nascimento; se necessário, adicionaria os segundos e, após tendo definido o total, expressaria seu valor em toda a escrita. Eu acho que obviamente seria concluído que ela está em um estado de fazer as contas das despesas de uma casa comum.

Quanto às pequenas coisas que fazem parte dessa despesa, gostaria que, a este respeito (que não negligenciamos, no entanto, quando surge a oportunidade), nós nos referimos às pessoas com quem essas crianças vivem e à curiosidade natural dos surdos e mudos, sobre o quais não deixam de se manterem informadas.

Vamos concluir, meu querido amigo. Eu expresso seus desejos anunciando os meus. Não pereça comigo um trabalho do qual a Religião e a Sociedade possam obter grandes benefícios! Este é o objeto de todos os meus desejos. Fiat, Fiat.

TERCEIRA CARTA DO PROFESSOR DE SURDOS-MUDOS AO SENHOR ABADE, EM 1773.

Finalmente, estamos, senhor e caro amigo, em uma posição um pouco mais vantajosa. Os antigos e quase universais preconceitos sobre a educação de surdos e mudos começam a se dissipar. Cremos que isto esteja acontecendo a seus próprios olhos; é sempre muito; e não devemos esperar mais.

Vários acadêmicos e cientistas de diferentes países não desdenhavam honrar com a presença deles algumas de nossas lições, cuja história lhes parecia fabulosa, e o sucesso impossível: cada um desses senhores, depois de examinar todas as nossas operações com olhos críticos, como lhes convinha, e como desejávamos, retiraram-se, dizendo: *Eu nunca teria acreditado nos detalhes que me fizeram ver, era necessário que eu visse tudo com meus próprios olhos para ser convencido.*

Alguns até acrescentaram: que tendo compreendido nosso método em menos de uma hora de conversa, eles fariam tanto quanto nós, se necessário; e eu concordo muito de bom grado que eles estão certos em dizer isso. Eu até acho que com uma imaginação mais vívida e uma mente realmente sistemática, teriam mais sucesso, desde que eles estocassem uma dose de paciência, que nem sempre se concilia com a vivacidade da imaginação.

Não buscando argumentar erroneamente, e não tendo nada a ganhar ou a perder na ideia verdadeira ou falsa de que todos são formados a partir de nossas operações, vamos expor simplesmente como as coisas aconteceram. É apenas por necessidade, e não por profunda reflexão, que devemos a combinação do nosso método. Não tínhamos treinado nem até vislumbrado o todo no tempo de nossas primeiras lições. Navegando, então, em uma aventura, sem remos e sem velas, fizemos muito pouco progresso, percorrendo um longo caminho.

A necessidade nos tornou industriais; e como isto se fez sentir a cada passo do caminho, constantemente excitou a imaginação, não apenas para captar os sinais mais naturais para apresentar as coisas, mesmo as que precisavam ser ouvidas, mas ainda a serem encontradas, com a ajuda da análise, vários sinais igualmente naturais, alguns dos quais são incorporados em outros em um único instante, para dar o valor total de uma palavra que, contendo ideias complicadas, não puderam ser expressas por uma única linha. A dificuldade consistia nisso, como também quando foi necessário designar claramente a diferença real entre as espécies de sinônimos, tais como *conhecer*, *projetar*, *entender*.

Porém, é o encontro desses diferentes sinais, sempre análogos à natureza em primeira ou segunda instância e descobrir um após o outro, consultando essa mesma natureza, à proporção em que a necessidade exigisse, que se formou nosso método completo, sem ter exigido outro trabalho de nossa parte, além da aplicação de alguns momentos em cada operação específica. Com sinais puramente arbitrários, nunca poderíamos ter sido ouvidos; além disso, nossos surdos e mudos não os teriam retido, e teríamos nos enganado a cada momento. Ele (nosso método) vem mesmo da natureza, não devemos nos esquecer disso, e é impossível se enganar com ele.

Não é mais uma questão de se perguntar se, para me fazer ouvir, deve ter me custado pouco ou muito trabalho: certamente estaríamos enganados em examinar essa pergunta realmente supérflua: este é o essencial que se faz necessário.

Como a estrada está limpa agora, suponhamos que um homem que reúne paciência e espírito metódico com um pouco de imaginação, e que queremos encarregá-lo da instrução de um certo número de surdos e mudos; o trabalho dele não será mais nada difícil. Ao fazer-nos a honra de assistir a algumas de nossas lições, de repente ele vai direto ao ponto e, sem os pequenos entraves da primeira invenção, avançará mais em seis meses, do que nós fizemos nos primeiros cinco ou seis anos.

Você precisa concordar que seria um grande bem para cada indivíduo, me disse há algum tempo um homem de espírito, que acabara de testemunhar nossas operações: mas que vantagem o público se beneficiaria com isso?

Esta pergunta não teria me surpreendido, se tivesse sido sobre os cegos de nascimento. A educação que damos a eles, e todas as necessidades da vida que lhes fornecemos, publicarão para sempre a piedade e a glória daqueles que olham com compaixão para esses indivíduos. Eles acreditavam estar prestando um serviço à Pátria, cuidando de seus membros que não poderiam sustentar sua própria subsistência; mas removendo-os do meio da miséria, eles não podiam colocá-los em posição de contribuir com seus talentos para o bem geral da República.

Não é o mesmo para surdos e mudos de nascença. Ao dar-lhes educação, eles serão capazes de dirigir suas terras, seus domínios e seus bens, se os possuírem em seguida (ensinamos quais são os casos), para conter os vassallos em seus deveres e informar-se de suas necessidades para mitigá-los. Eles serão capazes de formar alianças adequadas, presidir a educação de seus filhos e zelar pela conduta de seus servos. Então, eles serão inúteis na sociedade?

A porta das ciências estará aberta para eles como para nós. Eu temo nomear; então apenas indicarei uma quantidade suficiente de acadêmicos que veio à minha casa há algumas semanas, com a senhora marechal de B ..., as madames duquesas da Anv ... e do Leste ..., e a madame marquesa de Beauf ..., não foi difícil para eu dizer, na presença dessas damas e de várias outras pessoas, que não havia nenhum tipo de ciência que não pudéssemos apresentar aos surdos e mudos que tomam nossas lições. Eles não serão nada para a Pátria da qual eles são membros? E as respostas dos nossos surdos e mudos para as perguntas que a eles são oferecidas nos exercícios públicos, não anunciam que eles já tenham pisado no limiar da própria teologia?

Devo dizer que eles serão capazes de copiar exatamente tudo o que lhes for apresentado, já que escrevem bem e, além disso, são menos distraídos do que outros? Talento fraco; no entanto, eles não serão inúteis. Então, eu vou além: eles podem se tornar tradutores das mais excelentes obras compostas em idiomas que são estranhos a nós. O Sr. Saboureux de Fontenay, surdo e mudo desde o nascimento, que mencionei na minha segunda Carta (página 125), agora traduz para o inglês algumas obras que colocaram em suas mãos. O que um surdo e mudo de nascença pode fazer, outro surdo e mudo, presenteado com o mesmo gênio, também pode fazê-lo. Esses indivíduos não serão bons, senão para si mesmos?

Não há arte liberal que surdos e mudos não possam exercitar com distinção. Um arquiteto muito habilidoso, bem conhecido pelo primeiro-presidente Molé e genro do falecido Sr. Chevotet, da Academia Real de Arquitetura, disse a mim mesmo que, tendo entrado na oficina de um escultor, onde havia vários trabalhadores, ele não foi capaz de fazer sua mente ser compreendida por um deles. Mas foi um surdo e mudo de nascença que veio tomar minhas lições. Alguns deles se aplicam à pintura, outros à Gravura, e são bem-sucedidos, uns mais, outros menos. Eles não serão capazes de contribuir para o gozo e a satisfação do público?

Finalmente, encontraremos, em Paris e em outros lugares, surdos e mudos em todas as artes mecânicas, e esses geralmente são muito bons trabalhadores. As meninas surdas e mudas que ensino são muito bem-sucedidas em todas as obras que lhes confiamos. Surdos e mudos, de ambos os sexos, fazem as compras muito bem; eles não esquecem nada do que lhes é solicitado. Vamos olhar no topo da nossa ciência todas essas pessoas como seres que servem apenas para fazer números e consumir alimentos?

Não é assim que julga um ministro do Senhor, o Eleitor Palatino. Este veio ver minhas lições, antes de partir para a Sicília, e prometeu-me assim que ele voltasse ao Palatinado, que ele se esforçaria ao máximo para instar seu Soberano a enviar-me qualquer assunto que eu possa preparar para a educação de surdos e mudos em seus Estados.

Aqueles que nascem entre nós privados da faculdade de falar e de ouvir, não são suficientes para reclamar? Por que agravar sua desgraça, distraíndo-se de alguma maneira voluntariamente da multiplicidade de serviços que eles podem prestar, se estamos dando nosso esforço a ensiná-los?

Os negócios por escrito entre eles e nós é tão fácil quanto entre qualquer outra pessoa. Concordo que é inconveniente manter sempre a caneta ou o lápis. Os sinais combinados oferecem um meio muito mais curto que a escrita e tão inteligível quanto a palavra oral; mas é necessário ter a chave para falar com eles e ouvi-los de maneira contínua. Então, vamos até o ponto decisivo. Ao ensiná-los, eles falarão como nós, e eles raramente precisarão compreender a si mesmos.

Que um surdo e mudo de nascença me responda na missa em voz alta e inteligível; é um fato público ao qual é testemunho de todos aqueles que estiveram presentes no Santo Sacrifício e que podemos nos convencer participando de alguns de nossos exercícios públicos ou de nossas lições particulares. Certamente é evidência de que os surdos e mudos de nascimento podem falar como nós, desde que sejam educados. Este jovem se coloca em uma situação em que ele

pode me ver. Quando eu termino de falar, ele começa; e sabendo por memória todas as suas respostas, ele faz cada uma em sua ordem. Quatro de nossos senhores, os bispos, e vários párocos e outros padres o compreenderam, porque ele responde indiscriminadamente a qualquer um que vem às nossas lições e inicia o introito.

É esse mesmo jovem, digamos melhor, é esse filho de doze anos e meio, que apoiará um pequeno argumento verbal filosófico ao final do nosso exercício.

Mas no que diz respeito à audição, eu já disse na minha segunda Carta, que quando eu queria, ditava as lições oralmente, sem fazer nenhum sinal. Centenas de pessoas viram isso, e puderam vê-lo quantas vezes quisessem. Estou falando de ter mãos cruzadas atrás das costas; as pessoas que estão próximas a mim não me ouvem, porque na presença delas eu não dou expressamente nenhum som; no entanto, meus surdos e mudos, que se encontram mais distantes de mim, ouvem-me pelos olhos, e eles escrevem o que eu digo, ou repetem em voz alta, se quiserem.

Note-se, no entanto, que essas crianças não permanecem em minha casa, eles só vão lá nos dias e horários determinados para fazer as lições. Além disso, eu não costumo fazer frequentemente essa experiência com eles, porque o caminho dos sinais metódicos é mais curto e mais conveniente para nos entendermos uns com os outros.

O que seria se déssemos a vários surdos e mudos Mestres que, morando com eles e sem outros assuntos, dedicariam todo o seu tempo e cuidado a essa importante educação; que iriam falar com eles e fazê-los falar todos os dias? Tais alunos necessariamente adquiririam o hábito de falar e ouvir, e constantemente conquistariam novos graus.

O negócio da conversa em si não seria mais proibido com eles, exceto no momento em que a escuridão chegasse a interromper o curso; o que seria uma desvantagem muito pequena: além disso, poderia ser facilmente remediado ao mesmo tempo; e, desde então, uma multidão desses indivíduos, que estão no meio de como se estivessem mortos para nós, retomariam o movimento, ação e vida como nós mesmos.

Este é o julgamento de um dos padres mais respeitáveis de Paris. Depois de assistir a uma lição, ele me disse ao sair: *Eu tinha pena de você, senhor abade; eu não tenho mais pena de você, você devolve à Religião e à Sociedade, pessoas que estavam estrangeiras uma para a outra.*

Mas o que me penetra com maior dor é devolver à minha religião e à minha pátria apenas trinta pessoas, embora eu não ignore o fato de haver no Reino cerca de três mil desses tipos de autômatos. Eles são assim porque não cultivamos neles o tesouro precioso que eles têm de uma alma criada à imagem de Deus, mas encerrados em uma prisão obscura, cujas portas e janelas não estão abertas, para permitir que eles tomem seu rumo e sejam libertados da matéria que os sobrecarregam.

Por que não haverá Mestres que venham para sua ajuda, ajudando a si mesmos (se suas necessidades o exigirem), na ordem física, e descobrindo em nossas operações, um plano todo estabelecido na ordem espiritual e moral para a educação de seus alunos?

Também não olho para os surdos e mudos das nações ao redor com olhos indiferentes: é unicamente para eles que eu aprendi, com a ajuda de métodos e dicionários, as línguas: italiano, espanhol, alemão e inglês, tanto quanto eu precisava para compor meus tratados nesses quatro idiomas, como em latim e em francês. Estou disposto a aprender qualquer outro idioma que seja necessário para instruir um surdo e mudo, o que seria trazido pela ordem da Providência.

Que estas diferentes nações abram os olhos para a vantagem que eles teriam com o estabelecimento de uma escola para a educação de surdos e mudos em seus países! Eu os ofereci e eu ainda lhes ofereço meus serviços; mas sempre com a condição de que eles não esqueçam o que eu espero (e que eu não o receberei) nenhuma recompensa de qualquer tipo.

Você ainda é, senhor e caro amigo, o guardião de meus pensamentos e desejos. Quarenta e cinco anos de conhecimento e de união íntima, tão presos nossos corações pela cola de um amor recíproco, que não há nada mais doce e reconfortante para mim do que falar com você.

Por favor, aceite todos os sentimentos com os quais você sabe, há muito tempo, que eu tenho, pela vida, V. T. H. S.

QUARTA CARTA DO PROFESSOR DE SURDOS E MUDOS AO SENHOR ABADE, SEU ESTIMADO AMIGO, EM 1774

Você sem dúvida se lembra, senhor e querido amigo, que na minha primeira carta, em 1771, assumi o compromisso, no que diz respeito às nações vizinhas, de colocar, no espaço de

seis meses, um de seus compatriotas que fossem verdadeiramente capazes de ter sucesso na instrução de surdos e mudos.

Agora posso garantir que, para adquirir esse tipo de talento, não seria necessário ficar ausente por tanto tempo de sua pátria: uma estadia de três meses em Paris seria suficiente para quem quer que seja, em não havendo outro assunto.

Estou ciente de que no público ainda existem várias pessoas que se orgulham de não acreditar no que dizem sobre nossas operações e que ridicularizam quem acrescente que não há nada mais simples. Não procuramos incomodar esses senhores em sua possessão; mas não vamos esconder que nós também temos o nosso: *Bona nec fua quisque recufer.*

Difícilmente em uma de nossas lições não haja tais incrédulos. Mas pelo que vemos, saímos totalmente convencidos, não apenas que os surdos e os mudos nos ouvem, mas é impossível que eles não nos compreendam. A ciência dos sinais metódicos, cuja utilização contínua é a base de nossas instruções, não parece mais que um labirinto; é um tipo de diversão capaz de atrair atenção de qualquer homem que pense e cujas regras não são difíceis de entender, nem de lembrar.

Então, digamos hoje, para quem quiser ouvir, que no espaço de dois meses ou mais, e tendo apenas quatro aulas de uma hora e meia por semana, o Sr. Dom Francisco de Angulo, que reside no hotel de Sua Excelência, o Monsenhor Conde de Aranda, Embaixador Extraordinário do rei da Espanha, adquiriu o hábito de escrever no local tudo o que eu gosto de ditar para ele com sinais metódicos. Dois Franceses, a quem é desnecessário nomear e que frequentam as mesmas lições também fazem a mesma coisa: esses senhores costumam escrever em francês; mas de tempos em tempos, pelo único prazer de diversificar, um escreve em espanhol, o outro em italiano e o terceiro em francês, sob o mesmo ditado.

Concordo, senhor, que não é difícil para um mestre ter sucesso, quando ele encontra discípulos tão inteligentes quanto esses cavalheiros. Então, eu não preciso de outros; e qualquer nação que tiver pena de seus concidadãos privados do uso da audição e da fala, sem dúvida escolherão educar apenas homens desse calibre.

Mas por que três pessoas que têm a capacidade de falar e de ouvir terão compreendido prontamente um método, em que os alunos, surdos como algumas espécies de cobras, e mudos como a carpa, entenderão facilmente os princípios e apropriar-se-ão facilmente do uso?

Deve-se ter cuidado com isso; não se trata de surdos e mudos: trata-se da facilidade com que se podem treinar mestres para instruí-los. Caberão, então, a esses mestres de empregados, para obter sucesso da mesma maneira, os mesmos meios, os quais eles terão visto a cada momento, participando de nossas lições.

Não é nossa culpa que existam homens que, sendo admirados pelo brilhantismo de sua conversa, não têm inteligência suficiente para entender que nós ouvimos tanto pelos olhos, como pelas orelhas; porque estas são duas portas também abertas para a comunicação de ideias, uma através do som e a outra através de sinais naturais e caracteres escritos.

Queira Deus que essas pessoas rotineiras, que não conhecem mais do que uma porta, um caminho e uma escada para alcançar o espírito dos outros, nunca afundem os iroqueses ou qualquer outro povo bárbaro! Transformados imediatamente em surdos e mudos, já que eles não podiam ouvir o que lhes foi dito, nem podiam se fazer ouvir, no meio de um povo igualmente de surdos e mudos, que não podiam falar inteligivelmente com eles, nem ouvi-los: como eles fariam isso, uma vez que não conheceriam nenhum outro canal de comunicação de nossas ideias, além de língua e ouvidos? Eles certamente se lamentariam.

Mas o que estou dizendo? A necessidade torna eloquente. Logo eles encontrariam sinais naturais para expressar suas necessidades e tocariam com compaixão os habitantes do país em cuja costa eles estariam discutindo. Porque então eles não querem ser tão sensíveis ao infortúnio dos outros, os quais, em contrapartida, o seriam para com eles, encontramos uma linguagem de sinais para nos fazer ouvir pessoas surdas e mudas?

Nossos homens desembarcados aprenderiam com a experiência que esta linguagem é mais expressiva em si mesma que a oralidade; já que eles não podiam ser ouvidos por seus anfitriões, quando até eles conheceriam o grego, tão bem como Demóstenes, ou o Latim como Cícero; e, pelo contrário, dois ou três gestos, de repente, anunciariam suas necessidades e desejos.

Todos nós trazemos conosco ao vir ao mundo os primeiros princípios dessa linguagem; e a história de todos os séculos não nos fornece um exemplo de qualquer homem que morreu de fome, sede ou frio, por falta de encontrar sinais para expressar suas necessidades e sua miséria.

Os franceses e os latinos, os italianos e os espanhóis, os alemães e os ingleses têm sua própria língua: mas, se não se conhecem além daquela que lhe é própria, e que você transporte

fora do país, a Língua de Sinais se torna a única de que eles podem se servir; e ela tem essa vantagem incomparável, acima de todas as outras, de que pode ser compreendida em qualquer país e em qualquer nação. Uma língua que sem dúvida, goza desse duplo privilégio de ser natural para todos os homens, e mais expressiva em si mesma do que todas as outras, seria, portanto, a única impossível de ser aperfeiçoada, sujeitando-se a regras? Nós acreditamos nisso, porque não tendo precisado disso para si mesma, e não tendo se encontrado (como nós) a necessidade de aplicar tais regras a ela, para os outros, não ousamos fazer essa pesquisa, embora seja muito interessante para uma parte considerável da humanidade.

No entanto, essa língua tem, como todas as outras, suas próprias declinações e conjugações; variações que têm seus casos, seus números e seus gêneros; conjugações que apresenta suas pessoas, seus números, seus tempos (sem exceção de nenhum) e seus modos. Tem seus artigos, seus nomes substantivos e adjetivos, seus pronomes de todos os tipos, advérbios, preposições e injunções. Então, tem todas as partes gerais que se pode entrar no discurso. Quanto a todas as ideias particulares que as outras línguas expressam por sons transitórios e que elas fixam diante de seus olhos (cada uma à sua maneira) por meio dos caracteres de escrita que adotam, isso é representado por gestos mais expressivos que a fala, os quais tornam essas mesmas ideias persistentemente sensíveis aos nossos olhos, servindo-se do gênero de escrita utilizado no país em que está localizada. O que lhe falta, portanto, para tornar-se uma língua perfeita e ser capaz de servir como intérprete de todos os nossos pensamentos?

Dizendo o que desejamos; existem pessoas no mundo que a falam, à vista e ao conhecimento de um grande número de testemunhas; e esse povo é formado por surdos e mudos a quem ensinamos, vizinhos, amigos, pais e professores ou professoras em cujas casas eles moram; e nós temos como garantir que ela se torna logo familiar a qualquer um que não desdenha em aprendê-la.

Ela não entra pelos ouvidos; mas o que importa? A escrita também não se encaixa nela. Ela é menos adequada para tornar sensível a todos os nossos pensamentos e apresentar um fundo inesgotável de conhecimento e instruções, que passam por nossas mentes pelo órgão dos nossos olhos? Existe um único cientista no mundo que não é mais devedor de sua ciência por seus livros e por suas próprias reflexões; do que às lições orais dadas a ele por seus mestres? A montagem de seu conhecimento, que o diferencia de outros homens, não entrou por seus ouvidos. Os olhos lhe transmitiram uma parte considerável, e o restante foi formado bem no fundo onde ele reside.

Concordo que tínhamos que saber francês, latim ou etc. para poder entender os livros escritos nestas línguas: mas como não há homem inteligente que não possa aprender idiomas diferentes sem que seus ouvidos tenham algum recurso, nossos surdos e mudos aprendem francês, latim ou etc. sem nunca ter ouvido pronunciar uma única palavra.

E se nos dizem que os métodos franceses dão, para quem ouve, a chave das línguas estrangeiras, eu respondo que a língua natural e primordial, a língua de todos os países e de todas as nações, em uma palavra, a língua de sinais, assujeitada às regras fixas e invariáveis, serve aos surdos e mudos como uma introdução a qualquer idioma que alguém queira ensiná-los e abre no mesmo campo que o nosso para adquirir todo tipo de conhecimento. Não importa por qual língua começamos: elas todas se aprendem da mesma maneira, e a mãe comum conversa com todos os seus filhos, os quais a ouvem, embora eles não entendam bem uns aos outros.

É fácil entender que, mostrando-me com a ponta do dedo no peito, que em francês é expressa por *eu* e imediatamente fazendo dois sinais, um dos quais expressa a ação de *comer*, e o outro anuncia que essa ação está presente, um surdo e mudo francês escreverá, *je mange*, um latim, *edo*; um italiano *mangio*; um espanhol, *como*; um alemão, *ich esse*; um inglês, *I eat*; um grego *Εσθιῶ*; e assim por diante, sem pretender ditar especificamente qualquer uma desses palavras, mas apenas para expressar, através do meu gesto, a ação de comer e fazer entender que essa ação está presente.

Se, pelo contrário, eu adicionar ao sinal que expressa a ação de comer, o sinal que anuncia o imperfeito; um escreveria, *je mangeais*, o outro *edebam*; e assim por diante. Acontece o mesmo para outras pessoas de um verbo, seus números, tempos e modos. Todos eles se representam com a mesma facilidade.

E vamos imaginar que essa instalação não pode acontecer, senão com relação a objetos externos sujeitos aos nossos sentidos. As ideias que são independentes disso também são pintadas por nossos sinais metódicos e depois permanecem sob os olhos por meio da escrita.

Aqui está a caminhada:

Olho atentamente as diferentes caixas da minha biblioteca, as figuras e os globos que são colocados acima da minha prateleira de cima; e eu também fixo a atenção do meu surdo e mudo. Então, fechando meus olhos, e não vendo mais nenhum desses objetos externamente, no entanto, refiz sua altura e a largura, as diferentes figuras e suas posições, como se eu ainda os

visse. Observo, várias vezes seguidas, que isso os olhos do meu corpo não percebem mais; mas eu os vejo de outra maneira, como se houvesse duas aberturas no meio da minha testa através das quais esses objetos chegassem pintados em minha cabeça, meus olhos estando fechados. Isso é o que eu chamo *ver através dos olhos do espírito* e não há surdo e mudo que não o teste imediatamente dentro de si: logo eles que gostam de multiplicar e diversificar.

É em Paris e em casa que dou minhas lições; mas transporto-me em espírito a Versalhes, onde os três mais velhos dos surdos e mudos passaram oito dias seguidos. Eles estão lá, assim como eu, e se lembram sempre com um novo prazer da sua estadia lá. Eu subo em espírito ao castelo, e refaço, na medida do possível, a grande escadaria e os primeiros apartamentos. Imediatamente os surdos e mudos continuam a tabela; mas especialmente os da galeria, que estão tomados com tanta admiração, que mudaram de cor ao entrar.

Em seguida, descemos em espírito ao parque. Eles variam de bosque a bosque, e não se esquecem dos efeitos das águas, que os deixam estranhamente surpresos. O canal os leva até o zoológico, onde a visão dos animais os diverte muito. Não há nenhum dos mais notáveis animais que eles não gostariam de pintar a figura.

Eu os faço observar que não são mais os olhos de seus corpos quem vê esses diferentes objetos. O corpo deles não mudou de lugar. Eles estão diante da mesa em que estamos escrevendo; é aos olhos de sua mente que eles estão presentes, como se eles ainda estivessem vendo; e eu digo a eles que a pintura interior que é o objeto de sua diversão, é o que chamamos de *ideia*, ou *representação de um objeto na mente*. "Você agora tem no espírito, eu digo a eles novamente, a ideia do Palácio de Versalhes, a ideia dos apartamentos do rei, a *ideia* dos bosques e fontes do parque, a ideia do zoológico e dos animais que você avistou por lá. Todas essas coisas são materiais e sensíveis; você os viu com os olhos: você poderia tocá-los com as mãos; cada um deles tem suas próprias figuras e cores; mas o que os representa para você agora dentro de si é o que chamamos de sua *imaginação*.

Você viu que se demoram duas horas e meia para se transportar de Paris para Versalhes, e vários dias seguidos para ir de Lyon a Paris. Seu corpo não pode ir mais rápido. No entanto, assim que você quiser, sua mente estará vagando nos jardins de Versalhes ou nas margens do Ródano, se esse mesmo corpo está sentado em um assento ou andando nas ruas de Paris. Isso é o que se chama *pensamento*. Você pensa nas belezas de Versalhes, você pensa no rio que flui na cidade de Lyon.

Você diz a si mesmo que o parque de Versalhes é lindo. Isso é o que chamamos de *juízo*. Ele contém duas ideias; você tem a ideia do parque e a ideia da beleza: você as une juntas por um *sim* interior; isso é o que chamamos de *juízo afirmativo*. Pelo contrário, você diz dentro de si mesmo que a Avenida de la Porte Saint Martin não é bonita: aqui estão mais duas ideias; a ideia de *avenida* e a ideia de *beleza*: mas você as separa com um *não* interior; isso é o que chamamos de *juízo negativo*. E quando você escreve na mesa o que você tenha pensado dentro de si; isso é o que chamamos de *proposição afirmativa* ou *proposição negativa*.

Pergunto se você quer voltar para Versalhes, onde me pareceu que vocês se divertiam muito juntos, gostando sempre de ficar por lá.

Você me responde que não importa, desde que eu vá e fique por lá também. Eu pergunto por que você coloca essa condição; e você me diz que é porque não há ninguém em Versalhes que eduque surdos e mudos. Isso é o que chamamos de *raciocínio*. Ele contém várias ideias, que você compara neste caminho: Versalhes é um lugar bonito: eu amo Versalhes; eu gostaria de ficar lá; mas eu não encontraria nenhuma educação para surdos e mudos em Versalhes: gosto mais da minha educação do que das belezas de Versalhes; portanto, não quero ficar lá, sem que haja quem nos instrua a ficar lá também".

Vamos continuar nossa marcha:

"Pensamento e amor, dizemos aos surdos e mudos, não são os mesmos. Você às vezes pensa em coisas que você não ama e, pelo contrário, odeia. Você pensa sobre a preguiça, desobediência, gula que você vê em algum jovem, e você não gosta de nenhuma dessas três coisas: o que pensa dentro de nós é chamado de *espírito*; o que ama é chamado *nosso coração*; e a reunião de um com o outro é chamado *nosso alma*. "

"A ideia de uma alma que pensa e raciocina se apresenta para nossa mente sem qualquer forma ou cor. Nós nomeamos tal ideia de *percepção simples*. Então, você tem um corpo e uma alma: um corpo que come, bebe, dorme, caminha e descansa; e uma alma que pensa, julga, raciocina, ama e que odeia. Sua alma não pode comer, beber, dormir ou andar e depois descansar. Seu corpo não pode pensar, nem julgar, nem raciocinar, nem amar, nem odiar".

De acordo com essas primeiras operações, que são realmente simples, e que surdos e mudos se apoderam com igual ânimo e facilidade, as pessoas inteligentes não perguntarão mais de que maneira podemos chegar a ideias independentes dos sentidos. Assim que a distinção

entre alma e corpo é claramente estabelecida, depois de ter tido alguma dificuldade em digerir a grande semelhança que existe entre nosso corpo e a dos animais, entre suas operações corporais e as nossas, a alma dos Surdos e Mudos, devidamente informados de sua superioridade e nobreza, solicita mais do que nos seguir para onde quisermos. Ela voa no céu, volta à terra e desce ao abismo com tanta facilidade quanto a nossa. Basta somente conversar com eles claramente, seguindo o método dos Topógrafos, ou seja, passando de uma verdade claramente conhecida para outra que não ainda não era, mas que é uma sequência necessária.

Eles veem com seus próprios olhos que uma casa não pode ser construída toda sozinha, e que um relógio não se faz sozinho. Eles admiram esta pequena máquina e dizem, sem serem sugeridos, que foi preciso muita inteligência para inventá-lo. Mas quando nós mostramos a eles, em uma esfera artificial, os movimentos periódicos da Terra e dos planetas ao redor do Sol, e que eles então veem a pequena execução no relógio inteligente do Sr. Passemant; é quando a alma deles se expande e sobe com sentimentos de alegria e admiração que todas as nossas expressões não podem dar conta. Logo a surpresa deles fica extasiada, quando ascendem às estrelas fixas, dizemos a eles qual é a sua distância da Terra e a sua distância umas das outras.

É assim, então, que eles concebem que uma máquina tão prodigiosamente imensa, que contém tantas belezas arrebatadoras, cada uma mais que a outra, é necessariamente o trabalho de uma mente infinita e de um poder que não conhece limites. Eles veem e entendem o uso que os artesãos fazem de suas ferramentas para a fabricação de suas obras, mas não é necessário dizer que seria impossível usar qualquer um deles na criação do universo.

Se escrevermos a eles que quem fez todas essas coisas não tem nenhum corpo; nem figura nem cor, e que não pode cair sob nossos sentidos, dificilmente se dignam a fixar os olhos nessa proposição; porque o senso comum lhes diz que é impossível conceber nele olhos, ouvidos, pés e mãos. Isto é o que chamamos de *uma mente pura*, cujas operações não podem ser evitadas ou atrasadas, como as nossas, pelo peso de nossos corpos.

É hora de dizer a eles que aquele cujas obras os transporta com espanto é o Deus diante de quem nós nos curvamos; que é um espírito eterno, independente, imutável e infinito, que está presente em todos os lugares, que vê tudo, que pode tudo, que criou todas as coisas e que governa todas elas.

Não se trata aqui de correr com grandes avanços; avançar a espessura de uma unha sem ter compreendido o último ponto imediatamente anterior é perder tudo. Mas se os procedimentos são lentos, somos bem compensados pela paciência das sucessivas tonalidades

de respeito perante a Deus, que podemos ver progresso no coração desses jovens, e que geralmente é proporcional ao conhecimento que eles adquirem.

Vamos dar apenas uma amostra de como fazer isso com eles na explicação dessas propriedades divinas.

"Você nem sempre esteve neste mundo, dizemos para surdos e mudos, você não existia há trinta anos atrás. Tu és nascido como todas as crianças e todos aprendem os dias de nascimento. Seu pai estava diante de você; seu avô era mais velho; seu bisavô e seu tataravô eram ainda mais: cada um deles, por sua vez, teve seu começo. Foi Deus quem os formou no ventre de suas mães, e então eles começaram a existir. Foi o mesmo com todos os outros homens, que nasceram e morreram desde que o mundo começou. Mas quem treina todos os outros não poderia ser formado por ninguém mais velho que ele. Ele não tem, portanto, começo.

Isso não é tudo: seus pais e avós, bisavós e tataravós estão mortos: você também morrerá quando for a vontade de Deus. Ele teve um fim neste mundo; você também terá um quando você morrer. Colocamos seus corpos na terra quando a alma deles está separada dela; nós também colocaremos o seu lá. Mas Deus não vai morrer: nunca terá um fim: sempre foi e será sempre. É isso o que esta palavra significa, *eterno* ”.

A independência e as outras perfeições de Deus são explicadas da mesma maneira: *à magis noto ad minus notum*. Não carece de nenhuma demonstração filosófica ou teológica: é unicamente uma questão de se fazer entender; e nós logramos êxito aqui com essa simplicidade.

Até então, se o nome de Deus estava escrito sobre a mesa, os surdos e mudos levantavam suas mãos e apontavam para o céu; mas era um sinal vazio de sentido para eles. Eles se habituam a ele e continuam repetindo-o. Pelo menos deve-se saber que temos uma alma, e que a cortina que a esconde de si mesma seja retirada, antes que ela possa descobrir o selo da Divindade que é naturalmente impresso nela de uma maneira indelével. Agora eles entendem que o louvor, a adoração, a ação de graças a ele são devidas. O que fazemos em nossos templos é mais aos olhos deles um mero espetáculo, como eles imaginavam. Eles entendem o que pedimos; e eles perguntam a nós tudo o que é necessário para nós, tanto para a alma, quanto para o corpo.

Devemos então dar a eles o conhecimento de nossos mistérios, tanto quanto a fraqueza humana pode alcançar.

“Você existe, dizemos a eles, você pensa e ama. Sua existência não é seu pensamento. Existem bestas, e elas não pensam. Sua existência também não é seu amor.

Seu pensamento não é seu amor, pois você pensa às vezes em coisas que você não gosta. Seu pensamento não é também a sua existência. Finalmente, seu amor não é nem sua existência, nem seu pensamento.

Então, aqui estão três coisas em você que te distinguem dos outros, isto é, o porquê de um não ser igual ao outro. Você pode pensar em um sem pensar no outro. No entanto, essas três coisas são inseparáveis e estão dentro de você: um único *eu* que existe, que pensa e que ama. É um tipo de imagem, e como uma semelhança do que há em Deus. É isso o que um grande bispo do século passado (M. Bossuet) nomeou de *uma trindade criada*.

Existem três pessoas em Deus; o Pai, o Filho e o Espírito Santo. O Pai não é o Filho. Ele também não é o Espírito Santo. O Filho não é o Pai. Ele também não é o Espírito Santo. Finalmente, o Espírito Santo não é o Pai nem o Filho.

Essas três Pessoas se distinguem uma da outra, ou seja, uma não é a outra. No entanto, elas são inseparáveis, e são apenas um Deus, um Espírito eterno e independente, imutável, etc. É nisso que temos que acreditar, porque Deus, ele mesmo nos ensina. E depois mostramos esse ensino nas Escrituras divinas; os nossos surdos e mudos que não são mais crianças, recitam com gosto o símbolo de Atanásio todos os domingos em Prime, e prestam juramento a todos os artigos que ele exhibe sobre o Mistério da Santíssima Trindade. "

A comparação da alma e do corpo que é um homem, *unus est homo* (como é dito neste mesmo símbolo), é usado para fazê-los entender que Deus e o homem são um Jesus Cristo, *unus est Christus*; e lançou uma grande luz sobre verdades sagradas, que são as consequências necessárias dessa união inefável. Nós comemos, bebemos, dormimos, andamos por meio do nosso corpo. Pensamos, julgamos, raciocinamos por meio da nossa alma. Jesus Cristo como Deus é eterno, independente, imutável etc. Jesus Cristo como homem foi concebido; Ele nasceu, ele sofreu, ele morreu, etc.

O Mistério da Eucaristia também é explicado da maneira que lhe é próprio. Os surdos e mudos veem com seus próprios olhos que cinco ou seis gotas de água derramadas em um licor do vermelho mais bonito mudam imediatamente para branco como se fosse leite. Nós os lembramos do que eles leram no Antigo Testamento, que a vara de Moisés foi transformada em serpente, e que as águas de um grande rio se tornaram em sangue; e o que eles viram no Evangelho, que Jesus Cristo, pelo seu poder, transformou a água em vinho na festa do casamento de Caná.

Por isso, dizemos a eles que uma mudança ainda mais milagrosa está ocorrendo em nossos altares pela virtude onipotente das palavras de Jesus Cristo, que o Padre fala em seu nome. O pão e o vinho são mudados para o Corpo e o Sangue de Jesus Cristo. Foi o próprio Jesus Cristo quem disse isso. É a igreja que nos ensina. Temos que acreditar, mesmo que não entendamos.

O exercício público que nossos surdos e mudos fizeram durante o último ano, no Sacramento da Eucaristia, convenceu a toda pessoa razoável que eles sabiam muito mais sobre esse assunto, que é comum aos fiéis que ouvem e falam.

É assim que, senhor e caro amigo, que aos poucos fazemos entrar através dos olhos nas mentes dos surdos e mudos, tudo o que entra em nossas mentes através do canal dos ouvidos.

Eu sinto que nossos anti-surdos e anti-mudos (é assim que eu chamo algumas pessoas que insistem em olhar para surdos e mudos como autômatos, aos quais não se pode fazer entender) não vão concordar: mas longe de trabalhar neles para convencer, apresentarei, no final, um assunto mais amplo às suas críticas.

Saberão, portanto, que ofereço de todo o coração, à minha terra natal e às nações vizinhas, de me encarregar da educação de uma criança (se houver) que, sendo surda e muda de nascença, ficaria cega aos dois ou três anos de idade, por uma continuação de uma pequena varíola ou de alguma outra doença. Esses senhores dirão que eu sou um tolo. Deixe-os dizer e repitam o tempo que quiserem. Mas o ilustre magistrado, que preside a manutenção de boa ordem e tranquilidade em Paris, não desdenhou em descobrir se nos hospitais não havia nenhum sujeito que a Providência teria reduzido a essa altura de aflição.

Não devo ignorar que nossos grandes surdos e mudos protestaram, como esses senhores, sobre a impossibilidade de sucesso. No entanto, algumas operações tentadas na presença deles fizeram com que mudassem de linguagem. Nós concebemos bem, eles me disseram, então, que você fará essa criança ouvir os nomes das coisas que ela pode tocar com as mãos; nós entendemos mesmo que você possa ensiná-lo a declinar e a conjugar; mas como você pode fazê-lo ouvir o que é pensamento, e o que é Deus?

Essa objeção me deixou feliz por parte dos surdos e mudos. Certamente eles não poderiam ter feito isso, se não tivessem descoberto por si mesmos o que pensavam que eu não poderia fazer os outros entenderem.

Eu não fiquei sem resposta; e logo algumas novas operações, muito parecidas com as que eu usei em direção a eles, fizeram essas jovens senhoras inclinarem a cabeça e silenciarem. Mas uma delas quebrou o silêncio, dizendo: Eu acredito que o senhor deseja encontrar uma criança dessa espécie.

Não, sem dúvida, eu não quero (respondi), e por favor para a misericórdia divina de que nunca haja ninguém na terra testado de uma maneira tão terrível! Mas se houver um sozinho, eu gostaria que fosse trazido a mim e que eu pudesse contribuir com meus cuidados com a grande obra de sua salvação.

Nossos contraditórios não sabem e não podem adivinhar qual é a solicitude da alma de um sacerdote, que não tendo experimentado por mais de sessenta anos que exista nenhuma das pragas pessoais às quais todos os filhos dos homens estão expostos, e temendo com justiça que vivam muito confortavelmente neste mundo, procuram, pelo menos para alcançar o céu, tentando levar outras pessoas para lá.

Está na hora, senhor e caro amigo, de pedir desculpas a você quanto ao comprimento desta carta. Esta é a quarta e última que tenho a honra de escrever para você sobre surdos e mudos.

Você não receberá mais outras de mim, a não ser aqueles que têm laços, preciosos para mim, formados pela primeira vez em 1724, e que por cinquenta anos, sempre fizeram apenas apertar mais e mais.

Você conhece todos os sentimentos que terei por você até o último suspiro, V. T. H. S.

ANEXO A - Cartas do abade Charles-Michel de L'Épée em francês (digitalizado)

**INSTITUTION DES SOURDS ET MUETS
PAR LA VOIE DES SIGNES METHODIQUES SECONDE PARTIE
QUI CONTIENT LES PROGRAMMES DES EXERCICES QUI ONT ETE FAITS
PAR LES SOURDS MUETS EN 1771, 72, 73 ET 74 ; ET LES LETTRES QUI Y ONT
RAPPORT.**

Nous ne dissimulerons pas qu'il a fallu du courage pour entre- prendre et continuer l'Institution des Sourds et Muets. Un certain nombre d'amis savants et respectables ne nous voyaient qu'avec peine entrer dans une carrière, dont ils ne croyaient pas possible d'atteindre le terme. Ils auraient voulu, qu'en nous consacrant au service du Public, nous eussions choisi quelque autre œuvre, sinon plus importante, au moins plus susceptible de succès.

Nos premiers Exercices, en 1771 et 72 et les Lettres qui en ont accompagné les Programmes, ont commencé à faire changer de ton. L'instruction des Sourds et Muets s'y est présentée comme un ouvrage moins difficile qu'on ne se l'était imaginé jusqu'alors, et dans lequel on pouvait espérer de réussir. Il était réservé aux *Programmes* et aux *Lettres* de 1773 et 74 d'en fournir une convic- tion plus entière. On nous demandera peut-être pourquoi ces *Programmes* et ces *Lettres* ne sont point entrés dans la première Partie de cet Ouvrage, puisqu'ils ont été la suite et l'effet de nos premières opérations avec les Sourds et Muets. En voici la raison : nous avons pensé qu'en les mettant dans la seconde, ils devien- draient comme autant de Pièces justificatives des principes avan- cés clans la première.

C'est en effet leur destination toute naturelle. La *Méthode* que nous publions aujourd'hui leur est antérieure. Si nous ne l'eussions pas formée précédemment, il nous aurait été impos- sible, de préparer les Sourds et Muets aux Exercices publics dont il s'agit dans ces *Programmes* et dans ces *Lettres*. Nous ne faisons donc ici que rétablir l'ordre en présentant la cause avant les effets qu'elle a produits, et qui s'étaient montrés au grand jour, sans y manifester le principe dont ils dérivait.

On trouvera nécessairement dans ces *Lettres* quelques répé- titions de ce qu'on aura lu dans la *Méthode*. Mais nous nous sommes fait un devoir de les donner ici telles qu'elles ont paru chacune dans leur temps. Nous espérons qu'elles seront encore aussi bien reçues qu'elles l'ont été, lorsqu'elles ont paru pour la première fois.

On trouvera dans la quatrième *Lettre* de quelle manière nous donnons aux Sourds et Muets les premières notions de la Lo- gique, *Part. II, page 141 : Et qu'on ne s'imagine pas, etc.*

**LETTRE PREMIERE
DE M. L'ABBE ***, INSTITUTEUR DES SOURDS ET MUETS,
A M. L'ABBE ***, SON INTIME AMI, EN 1771**

Vous êtes étonné, Monsieur et très cher ami, de ce que j'ensei- gne quatre Langues à des filles Sourdes et Muettes. N'est-ce pas assez, dites-vous, d'entreprendre et de réussir à leur en montrer une seule ? Pourquoi deux ? Mais, quatre ! C'est marteler à pure perte la tête de ces pauvres enfants.

Vous n'êtes pas le seul, mon cher ami, qui pensiez de cette ma- nière : plusieurs autres personnes respectables et d'un vrai mérite, m'ont fait cette même objection. Je vais donc vous rendre compte des motifs qui m'ont déterminé à suivre cette conduite, et vous exposer, en premier lieu, quel est l'avantage et même la nécessité de deux Langues différentes.

Apprendre à des Sourds et Muets de quelle manière ils doivent disposer leurs organes, pour rendre des sons et former des paroles distinctes, est une opération qui n'est certainement ni

longue, ni pénible.

Trois ou quatre leçons avancent beaucoup cet ouvrage, si elles ne le consomment pas (en suivant la *Méthode* de M. Bonet, Espagnol, imprimée il y a cent cinquante ans). Il ne s'agit plus que de leur faire acquérir de l'usage ; et cela ne me regarde point ; c'est l'affaire des personnes qui demeurent avec eux, ou d'un Maître ordinaire qui montre à lire à des enfants.

Mais ces parlants de nouvelle fabrique, cherchent toujours à s'expliquer en bref ; semblables à un petit enfant qui ne sait aucune Langue ; et qui ne sait encore que balbutier. Une ou deux paroles prononcées plus ou moins distinctement, et accompagnées de signes souvent très équivoques, paraissent à leurs yeux des phrases entières, et que nous devons entendre. S'il arrive que nous ne devinions pas ce que ce langage, qui n'a ni règle ni ordre, signifie dans leur intention, ils croient que c'est notre faute, et quelquefois ils s'en fâchent. Notre façon de nous exprimer de vive voix, ou par écrit, ou même par des signes artistement combinés, les impatientent et ils ne le dissimulent pas.

Il faut cependant les déshabituer de leur langage arbitraire, et les amener non seulement à entendre, mais à composer eux-mêmes des phrases ; sans quoi nous ne serons jamais certains de la solidité de leur instruction.

Or j'ai pensé que j'y réussirais, en leur faisant apprendre une seconde Langue, dont les mots seraient arrangés dans un ordre différent de ceux de la nôtre, et en les obligeant de traduire de cette Langue en Français. C'est ce qui m'a déterminé à leur enseigner le Latin. D'ailleurs il s'agissait de faire entrer dans leur esprit des règles de construction du discours. Or celles de la Langue Latine sont plus précises, en plus petit nombre, et plus faciles à retenir. La distinction des cas et le régime des verbes et des prépositions s'y annoncent d'une manière bien plus sensible, etc. etc.

Je suppose, Monsieur, que cette raison vous réconcilie avec le Latin des Sourdes et Muettes. Ne pourrions-nous pas obtenir la même grâce pour l'Italien et l'Espagnol ? Ces deux Langues, dites-vous, peuvent-elles être nécessaires à des Sourdes et Muettes Françaises ? Ma réponse doit vous contenter, mon cher ami : Non, rien de moins nécessaire. Pourquoi donc, ajouterez-vous, pourquoi les leur faire apprendre ?

Pourquoi ? C'est parce que je suis mortel. Cette raison vous étonne : un moment de patience, et votre surprise ne sera pas de longue durée.

Une partie très considérable de ma carrière est déjà fournie, puisque je touche presque à soixante ans. Dites-moi donc, s'il vous plaît, Monsieur, qui est-ce qui instruira des Sourds après moi ? Cet ouvrage est pénible par l'assiduité qu'il demande ; il engage à des dépenses, et il ne rapporte rien : trois pierres d'achoppement pour bien des personnes, qui seraient d'ailleurs en état de s'y appliquer.

Je me suis donc imaginé qu'en faisant faire à mes élèves un Exercice public en quatre Langues, Exercice où chacun aurait la liberté de les interroger dans celles des quatre Langues qu'il voudrait, sur la matière proposée (qu'on ne leur a point fait apprendre par demandes et par réponses), il en résulterait évidemment que les Sourds et Muets sont susceptibles d'instruction comme les autres enfants. En conséquence, je me suis flatté qu'il se trouverait peut-être quelque Puissance qui voudrait en former une Maison dans ses états. Dès lors il y aurait quelqu'un après moi (il n'importe en quel pays) qui continuerait cette œuvre ; et tôt ou tard d'autres Puissances en reconnaîtraient l'avantage. Est-ce illusion ou erreur de ma part ? Je vous en fais juge.

Vous me demanderez sans doute, mon cher ami, comment on s'y prendrait ailleurs pour l'établissement de cette instruction. Rien de plus facile et de moins dispendieux. Il ne faudrait que m'envoyer quelqu'un d'intelligent, avec une Méthode et un Dictionnaire de son pays. Je puis assurer qu'à l'aide de mes signes méthodiques, également applicables à toute Langue, nous nous entendrions dès le premier jour, de quelque Langue et de quelque Nation qu'il pût être ; et qu'en six mois au plus je renverrais chez lui ce nouveau Maître des Sourds et Muets en état de conduire parfaitement sa maison.

Telle est, Monsieur, l'unique récompense que je me propose en ce monde, et je déclare très expressément que je n'en accepte-rais aucune autre, de quelque part qu'elle me fût offerte

: (*Gratis accepitis, gratis date.* Matth. X, 8).

Il est bien à désirer, mon cher ami, qu'on se défasse de ce pré-jugé presque universel, que l'instruction des Sourds et Muets est une opération très difficile. Entretenir le Public dans cette pensée, ce serait de ma part un vrai charlatanisme. L'œuvre est extraordinaire, j'en conviens ; mais elle n'est pas difficile. En venant chez moi pour assister à nos Leçons, chacun s'attend à y voir quelque heureuse invention, qui soit un effort de l'art, pour faciliter le langage, et développer l'intelligence de mes disciples ; mais on ne trouve qu'une méthode très simple, qui se saisit à l'instant, et dont on conçoit tout d'un coup la liaison infaillible avec le succès.

J'ose en prendre à témoin les Princes du Sang, Ducs, et autres Seigneurs de la Cour, Ambassadeurs des Cours étrangères, Magistrats, Ecclésiastiques, et autres personnes de toute condition, qui ont honoré de leur présence quelques unes de nos Leçons.

La patience, accompagnée d'une grande douceur, est le principal talent qui soit nécessaire au Maître ; en y joignant de l'ordre dans ses idées et un peu d'imagination, il n'en faut pas davantage. Les Dames s'écrient quelquefois qu'il y a du sortilège : on en rit, et le grimoire n'en paraît pas plus obscur.

Le nombre des Sourds et Muets est beaucoup plus grand qu'on ne pense. Je me suis chargé de l'instruction d'une trentaine ; et on prétend qu'il peut y en avoir deux cens dans Paris. Donc, toute proportion gardée, il doit y en avoir environ trois mille dans le Royaume. Je présume qu'il en est de même des autres pays. Ne serait-ce pas un grand bien de venir au secours d'une portion si considérable de l'humanité, qui se trouve presque réduite à la condition des bêtes, lorsque personne ne les instruit ?

Voilà, Monsieur et très cher ami, en peu de mots les raisons de ma conduite, mes désirs et mes espérances.

Vous savez avec quels sentiments je suis pour la vie, V. T. H.

LETTRE II DE L'INSTITUTEUR DES SOURDS ET MUETS A M. L'ABBE***, EN 1772

L'œuvre à laquelle vous vous intéressez, Monsieur et très cher ami, n'a trouvé jusqu'à présent aucun contradicteur dans le grand nombre des personnes qui ont cru devoir assister à quelques-unes de nos Leçons avant que d'en porter un jugement définitif. La simplicité de notre méthode et l'étendue de l'application qu'on en peut faire, ont convaincu toute personne intelligente, que l'instruction, des Sourds et Muets n'était pas une opération aussi difficile qu'on se l'imagine ordinairement.

Mais il est aisé de critiquer ce qu'on ignore, et de déclarer même impossible ce qu'on n'a pas vu jusqu'à présent ; et qu'on se persuade à soi-même qu'on ne pourrait pas faire. C'est la conduite que tiennent des Théologiens en très petit nombre (désavoués en cela par leurs confrères) et quelques Philosophes, qui s'en sont même expliqués dans leurs ouvrages, S'ils cherchaient la lumière, ils devraient sans doute proposer leurs difficultés à celui même qui, de deux choses l'une, ou doit être en état de les résoudre, ou n'aurait d'autre parti à prendre que celui d'abandonner une œuvre qu'il aurait témérairement entreprise n'ayant pas trouvé les moyens d'y réussir.

Il faut donc, Monsieur et cher ami, répondre aux difficultés des uns et des autres, quoiqu'elles ne parviennent pas directement jusqu'à nous. Ce sont d'abord quelques Théologiens, d'ailleurs respectables, qui prononcent d'un ton grave et décisif, que la foi venant de ce qu'on a entendu, selon ces paroles de l'Apôtre, *fides ex auditu*, il est impossible d'en faire entrer les vérités saintes dans l'esprit et le cœur de pauvres enfants, dont les oreilles ont été fermées dès leur naissance.

Supposons donc un Infidèle renfermé par des ordres supérieurs, et totalement séquestré du

commerce avec le reste des hommes ; mais auquel on pourrait faire tenir quelques écrits par un moyen semblable à celui dont il est parlé dans les Commentaires de Jules César (une lettre attachée à une flèche). Ces Messieurs se croiront-ils hors d'état de l'instruire par ce moyen, et prononceront-ils en dernier ressort, que même, avec le secours de la grâce, il ne pourra, sans miracle, entendre et goûter les motifs de crédibilité de notre Religion, et captiver ensuite son entendement sous le joug des vérités saintes qu'elle enseigne ? En leur attribuant une telle pensée, je croirais déshonorer leurs lumières. Cependant il faut le dire, ou renoncer à l'interprétation qu'ils donnent aux paroles de S. Paul.

Nous savons, Monsieur, et c'est ce que l'Apôtre a voulu nous enseigner, que l'esprit de l'homme, tel pénétrant qu'il puisse être, ne parviendra jamais à découvrir par lui-même les vérités et les mystères de notre Religion. Il faut nécessairement qu'on les lui annonce, afin qu'il se convertisse des ténèbres à la lumière ; mais il importe peu que ce soit de vive voix ou par écrit que se consume ce grand ouvrage de la miséricorde divine. écoutons un célèbre Docteur, que nous regardons tous comme un profond Théologien et un des plus habiles Commentateurs des divines écritures (c'est d'Estius dont je parle). Voici comme il s'exprime sur ce texte de St. Paul : « La lecture des vérités saintes » de notre Religion, qui se fait par le secours des yeux, est comprise dans ces paroles de l'Apôtre, *ex auditu* : car s'il est vrai que le plus grand nombre de ceux qui se sont convertis à la foi, n'en ont appris les vérités saintes que par le canal des Ministres qui les leur ont prêchées, on ne peut pas disconvenir non plus qu'il n'y en ait eu beaucoup auxquels ces vérités saintes ont été transmises par la lecture. Les saints évangiles ont été écrits, afin qu'en les lisant on crût les vérités saintes qu'ils renferment : *Ces choses ont été écrites*, dit l'Apôtre saint Jean dans son évangile (Chap. XX, v. 31), *afin que vous croyiez que Jésus est le Fils de Dieu, et qu'en croyant, vous ayez la vie en son nom* ».

Nous ne dissimulerons point que Estius ajoute sur le champ, qu'à l'égard des Sourds de naissance, saint Augustin a pensé que leur situation même formait un obstacle invincible à la réception de la foi, *quod vitium ipfam impedit fidem*. Mais la raison qu'il en donne, bien-loin de nous être contraire, se tourne en preuve de la vérité que nous soutenons ; c'est, dit-il, parce que le Sourd de naissance ne pouvant apprendre à connaître les lettres, il lui est impossible de recevoir la foi par le moyen de la lecture : *Nam surdus natus litteras, quibus lectis fidem concipiat, discere non potes*.

Estius ne savait pas, et saint Augustin lui-même n'avait pas conjecturé qu'on pût apprendre en moins de deux heures les vingt-quatre lettres de l'alphabet à un Sourd et Muet intelligent, et sur le champ même lui en faire faire usage, pour discerner les noms des choses principales qui nous environnent de plus près, et ne point confondre ces noms les uns avec les autres.

Ils imaginaient encore moins qu'on pût facilement apprendre à des Sourds et Muets de naissance à décliner et à conjuguer ; leur faire observer les cas, les nombres et les genres des noms ; distinguer entre ceux-ci les substantifs d'avec les adjectifs ; connaître l'usage des pronoms et de quelques particules qui en tiennent lieu ; savoir ce que c'est qu'un verbe, la différence de l'actif et du passif, leurs personnes, leurs temps et leurs modes ; enfin à quoi servent les adverbes, les prépositions et les conjonctions.

Ils ne se figuraient point non plus qu'on pût employer avec les Sourds et Muets trois sortes de langages :

1°. Celui des signes méthodiques artistement combinées ; 2°. Celui de l'écriture ;

3°. Le langage même de vive voix, en leur apprenant à distinguer par le mouvement de la langue, des lèvres, des joues, etc. les paroles qu'on leur adresse.

Ce dernier paraîtra peut-être incroyable à plusieurs personnes ; mais il est certain que de temps en temps nous dictons nos leçons de vive voix et sans faire aucun signe. L'opération est tant soit peu plus longue, et c'est ce qui nous empêche d'en faire un usage ordinaire ; en quoi je conviens tout simplement que nous pouvons avoir tort.

Si le saint Docteur et le Commentateur des divines écritures eussent connu ces différents secrets, ils auraient assuré, par une suite nécessaire de leurs propres principes, que les Sourds

et Muets pouvant lire comme les autres hommes, ils peuvent concevoir la foi par la lecture ; qu'un Ministre de la parole de Dieu peut aussi leur être envoyé pour la leur annoncer par écrit, et les conduire jusqu'à la foi des vérités de notre Religion ; ils n'auraient pas manqué d'ajouter que c'est en, cette manière que peuvent s'accomplir en eux ces paroles de l'Apôtre, *fides ex auditu* ; et que ces hommes, conduits jusqu'à cet heureux terme par un effet de la grâce et de la miséricorde de Dieu ; peuvent s'écrier comme les autres dans de saints transports de reconnaissance et de joie : *Qu'ils sont beaux les pieds de ceux qui annoncent l'évangile, de ceux qui annoncent les vrais biens !*

N'en est-ce point assez, mon cher ami, pour convaincre des Théologiens, qui ne jugeaient, comme Estius, que de ce qu'ils ne savaient pas, mais dont ils auraient pu s'instruire en nous

honorant d'une seule visite ? Peut-être (et ils n'auraient pas été les premiers de leur espèce à qui cela serait arrivé) que leur propres larmes eussent été une preuve sensible de leur conviction. Les Philosophes nous donneront plus d'ouvrage.

Quelques-uns de ces Messieurs, fortement prévenus de ce principe (que nous ne discuterons point ici, parce qu'il est étranger à la matière que nous traitons), qu'il n'est rien dans notre esprit qui n'y soit entré par nos sens, regardent l'instruction des Sourds et Muets comme impossible, parce qu'ils sont dénués du secours de l'entendement extérieur.

N'avons-nous donc qu'un seul sens ? Ou le défaut de l'un ne peut-il être suppléé par le ministère d'un autre ?

Commençons par un axiome que nous avons appris avec les premiers éléments de Logique, *ab actu ad posse valet consecutio* ; on ne peut regarder comme impossible ce qui est réellement exécuté. Or nous avons dans Paris, et on le montrera à ces Messieurs autant de fois qu'ils voudront, un Sourd et Muet de naissance (M. Saboureux de Fontenay), à l'instruction duquel je n'ai point contribué¹, qui soutient par écrit des disputes en règle, non seulement sur les différents objets des conversations ordinaires, mais même sur des sciences dont le commun des hommes n'est pas instruit.

Je l'ai éprouvé moi-même plusieurs fois, parce que nous n'avons pas toujours été d'accord sur différents articles ; mais je l'ai vu plus souvent aux prises avec d'autres personnes, et notamment avec un Monsieur qui s'entretenait avec lui (par écrit) sur la génération des plantes. La conversation les conduisit jusqu'à la production des champignons ; ce qui occasionna entre ces deux Messieurs une dispute d'une demi-heure, qui devint très active de part et d'autre. M. de Fontenay travaille maintenant à un ouvrage qu'il espère donner au Public.

1.- C'est aux talents de M. Pereire, que M. de Fontenay est redevable de l'instruction de la Langue Française. Une autre personne s'est chargée de lui apprendre sa Religion ; ensuite il s'est appris lui-même plusieurs Langues par le secours des Méthodes et des Dictionnaires.

Je défie qu'on puisse objecter rien de solide contre cette démonstration de fait. Mais entrons dans le fond même de la matière. C'est par les oreilles que nous avons été instruits, et les sons articulés ont servi de véhicule aux connaissances qu'on a fait entrer dans nos esprits. Or les idées n'ont pas plus de liaison naturelle avec des sons articulés qu'avec des caractères tracés par écrit. Ces deux moyens sont incapables par eux-mêmes de nous en fournir aucune. Il faut nécessairement qu'un genre d'expressions primitives et communes à

tout le genre humain leur donne de l'activité.

En vain répéterait-on cent et cent fois à un enfant les noms de *porte*, de *fenêtre*, et de *cheminée* ; il n'attacherait aucune idée à ces expressions, et ne saurait jamais ce dont on parlerait, si on ne regardait pas en même temps ces objets, ou si quelque signe n'y fixait son attention.

Le signe des yeux ou de la main est donc le premier langage, qui lui fait comprendre ce que ces sons articulés signifient dans l'intention de ceux qui les prononcent ; et toutes les fois qu'on lui répétera dans la suite ces mêmes mots, ils ne feront que rappeler à son esprit ce qu'ils n'étaient pas capables d'y faire entrer en première instance.

Il en est de même par rapport à l'instruction des Sourds et Muets. Ce serait en vain que nous présenterions à leurs yeux, sur des cartes différentes, les trois noms que nous avons donnés pour exemple, si le signe des yeux ou de la main ne leur annonçait ce

que nous prétendons désigner par ces différents caractères : mais ayant fixé leurs yeux sur ces objets, et leur ayant fait considérer à diverses reprises les différents caractères que nous avons tracés par écrit ; toutes les fois qu'ils verront ces mêmes caractères arrangés de la même manière, ils rappelleront à leur esprit ce dont nous voulons les entretenir. Ces caractères deviendront donc entre-eux et nous un moyen de communication réciproque de nos idées, plus embarrassant par la longueur de l'opération, mais aussi certain que le peuvent être les sons articulés entre des personnes qui entendent.

On nous demandera peut-être comment il est possible de faire entrer dans l'esprit des Sourds et Muets cette multitude de connaissances qu'une conversation toute des plus ordinaires suppose nécessairement. Comment ? Elles sont entrées dans nos esprits par nos oreilles ; mais chacun des termes qui concourent à les exprimer, a été précédé dans son principe par quelque signe extérieur, qui en fixait le sens. Elles entreront également dans l'esprit des Sourds et Muets par leurs yeux, parce que chacun des termes qu'on trace par écrit pour les exprimer, a été précédé dans son principe par quelque signe extérieur, qui leur en apprenait la signification.

Tous les mots d'une Langue sont-ils donc susceptibles d'être exprimés par des signes ? Oui, sans doute ; et si cela n'était pas, leur signification ne serait jamais entrée dans nos esprits par nos oreilles. Il a fallu dans l'origine, qu'on nous apprît la convention faite entre les hommes de tel ou tel pays, de se servir de tel ou tel mot, pour exprimer telle ou telle chose qu'on nous indiquait. Ces mots étaient absolument incapables de nous fournir aucune idée, puisqu'ils n'avaient de liaison naturelle avec aucune.

Le langage des signes est plus expressif que tout autre parce

qu'il est naturel, et que les autres ne le sont pas. En le réduisant en art méthodique, il serait capable de former entre tous les hommes un langage universel. Aussi nos signes sont-ils absolument les mêmes dans les différentes Langues dans lesquelles nous instruisons nos Sourds et Muets.

C'est ce langage qui nous sert continuellement avec eux. À l'aide des signes méthodiques, ils écrivent indistinctement tout ce que nous voulons (une lettre qu'on tire de la poche, ou quelque autre chose semblable) avec la légèreté d'un Secrétaire, pourvu néanmoins qu'il ne s'y agisse pas de quelque art ou de quelque science dont ils n'aient pas d'idée.

En veut-on un témoin non suspect ? M. Pereire en a fait l'épreuve. Nous ayant fait l'honneur d'assister à une de nos leçons, et s'étant placé vis-à-vis de moi (la table entre nous deux) ayant à sa gauche une Sourde et Muette ; cette jeune personne, sur mes signes, lui a rendu par écrit les cinq ou six premières lignes d'une lettre qu'il m'avait donnée pour essai ; après quoi, ce Monsieur nous a arrêtés en me disant : *En voilà assez Monsieur ; je ne l'aurais jamais cru : vous avez donc autant de signes, que les Chinois ont de caractères*. La différence qu'il y a entre nos signes et les caractères Chinois, c'est que ceux-ci n'ont pas de liaison naturelle avec les choses qu'ils doivent signifier. Nos signes, au contraire, sont toujours pris dans la nature, ou en la saisissant à la volée, quand elle se présente d'elle-même, ou en y ramenant par le secours de l'analyse, lorsqu'elle ne s'offre pas en première instance.

Nous donnerons volontiers une espèce de *Prospectus* général de la manière dont nous procédons dans cette instruction.

Nous fixons d'abord les signes des trois personnes du singulier et de celles du pluriel, parce que c'est ce qu'il y a de plus facile ; de là nous passons aux temps et aux modes, et nous donnons à

chacun d'eux des signes que les connaisseurs trouvent simples et naturels, et par conséquent très faciles à retenir. Ces signes généraux sont également applicables à tous les verbes. Il ne s'agit donc plus que de la signification de chaque verbe en particulier.

Lorsque l'idée qu'il rappelle présente d'elle-même à notre esprit un signe qui puisse tout d'un coup se faire entendre, nous nous en servons ; et tout est dit pour ce même verbe dans toutes les parties qu'il renferme. Ainsi, par exemple, *élever, abaisser, pousser, presser, tirer, manger, boire, dormir, etc., etc.*, sont des termes qui se font entendre sur le champ, parce que les idées qu'ils expriment, se rendent à l'instant même par les signes qui leur sont propres. La personne, le nombre, le temps et le mode où on doit les mettre, sont indiqués par les signes généraux qui s'appliquent également à tous les verbes ; et des enfants qui savent leurs conjugaisons, n'y trouvent point de difficulté.

Mais lorsque l'idée qu'un verbe rappelle, ne présente à notre esprit aucun signe qui lui soit propre, et qui puisse sur le champ la rendre, sensible, nous recourons à l'analyse ; et par son moyen, nous rentrons dans l'ordre des signes naturels.

Ainsi, par exemple, le mot *croire* dans le sens dans lequel les Théologiens l'emploient, et que les Fidéles l'entendent en disant, *je crois*, rappelle à notre esprit une idée qui ne peut s'exprimer par un seul signe qui en rende toute la force. Alors donc nous écrivons ce mot sur la table, et nous tirons quatre lignes qui partent de son centre : nous exprimons sur la première, la connaissance de l'esprit ; sur la seconde, l'adhésion du cœur ; sur la troisième, la profession extérieure de vive voix ; et sur la quatrième, la privation de vue claire et évidente. Nous recueillons ensuite ces quatre lignes, et nous les portons sur le mot *croire*, pour montrer qu'il renferme ces quatre choses. Dès lors nous voilà rentrés dans

l'ordre des signes naturels. Le *oui* de l'esprit, *oui* du cœur, *oui* de bouche, et le *non* des yeux (qui s'exécutent en un clin d'œil) se joignant aux signes qui sont généraux pour tous les verbes, nous avons tout ce qui nous est nécessaire pour rendre celui-ci dans toutes ses parties.

Mais comme ce même mot a souvent d'autres significations bien différentes, nous recourons alors à d'autres analyses, qui fixent le sens dans lequel il est employé.

D'après cette peinture des verbes, on concevra facilement que nous avons d'autres signes généraux pour exprimer les autres parties qui entrent dans le discours ; c'est-à-dire, les noms, soit substantifs, soit adjectifs, etc. et que, pour la signification particulière de chaque terme, les signes naturels, ou rendus naturels par l'analyse, nous fournissent tout ce qui est nécessaire.

C'est ainsi, Monsieur, que les connaissances doivent entrer par les yeux dans l'esprit de nos Sourds et Muets, comme elles sont entrées dans les nôtres par les oreilles ; et si tout ce que je viens de dire n'en montre pas à nos Philosophes au moins la possibilité, jusqu'à ce qu'ils viennent eux-mêmes en voir l'exécution ; il serait inutile d'en alléguer d'autres preuves : je parlerais à des Sourds, qui le seraient d'autant plus, qu'ils ne voudraient pas entendre.

On nous fait encore de temps en temps d'autres objections, qui ne seront pas difficiles à résoudre. Ne vaudrait-il pas mieux, disent quelques personnes, instruire successivement les Sourds et Muets sur toutes les vérités de notre Religion, et d'une manière plus succincte, que de s'arrêter si longtemps sur un seul objet, tel que celui de la Confirmation, et d'y faire entrer jusqu'aux différents sentiments des Théologiens sur le Ministre, la matière et la forme de ce Sacrement ?

Je réponds :

1°. Que nos instructions sur cet article, n'interrompent point nos Leçons ordinaires des Mardis et Vendredis, pour tous nos Sourds et Muets réunis ensemble. Elles ne sont donc qu'un surcroît d'ouvrage pour nous, et pour ceux d'entre les Sourds et Muets que nous

préparons à un exercice public, et qui ont le temps et la facilité de s'y appliquer. Ces Leçons ne se font pas les mêmes jours que les autres, et par conséquent ne dérangent point l'opération générale.

2°. Il est impossible d'instruire à fond sur un objet de notre foi, sans répandre par cela seul une certaine lumière sur plusieurs autres, et en rendre l'intelligence plus facile.

3°. Il s'agit de montrer à des personnes qui s'obstinent à penser le contraire, que les Sourds et Muets sont vraiment capables d'une instruction très étendue. Or un simple Catéchisme ne le prouverait pas, et paraîtrait à la plupart de ces Messieurs, indigne de leur attention. Nous regardons cet article comme très essentiel, parce que les Puissances ne se détermineront à former des Maisons d'éducation pour les Sourds et Muets, qu'autant qu'il ne restera aucun doute sur l'utilité de ces établissements.

Enfin, disent quelques autres personnes, pourquoi s'en tenir à la Religion, et ne pas donner aux Sourds et Muets une multitude de connaissances naturelles, dont ils auront besoin dans les Maisons dont ils feront partie ? Je crois qu'on n'y pense pas, en formant cette objection. Est-il possible d'instruire sur la Religion sans que tous les mots qui expriment les connaissances naturelles, s'y rencontrent ? Peut-on, par exemple, expliquer (comme nous le faisons) toute l'Histoire de l'Ancien Testament dans un grand détail, sans que les choses les plus ordinaires et les plus naturelles fassent partie de cette explication, comme elles le seraient

de l'Histoire de France, ou de quelque autre pays ? Au reste, si quelqu'un nous faisait à nous-mêmes cette objection, nous le prierions de vouloir bien nous dire son âge : aussitôt une Sourde et Muette de naissance lui ferait le calcul des mois ; des semaines, des jours, des heures et des minutes, qui se sont écoulés depuis sa naissance ; elle y ajouterait, en cas de besoin, les secondes et, après avoir posé le total, elle en exprimerait la valeur en toute écriture. Je suppose qu'on en conclurait évidemment qu'elle est en état de faire les comptes de dépenses d'une Maison ordinaire.

Quant aux menues choses qui font partie de cette dépense on voudra bien qu'à cet égard (que nous ne négligeons pas néanmoins lorsque l'occasion s'en présente), nous nous en rapportions aux personnes avec qui ces enfants demeurent, et à la curiosité naturelle des Sourds et Muets, qui ne manquent pas de s'en informer.

Concluons, mon cher ami. J'exprime vos désirs en annonçant les miens. Puisse ne pas périr avec moi une œuvre dont la Religion et la Société peuvent tirer de grands avantages ! C'est l'objet de tous mes vœux. *Fiat, fiat.*

LETTRE III DE L'INSTITUTEUR DES SOURDS ET MUETS A M. L'ABBE DE***, EN 1773

Nous sommes enfin, Monsieur et cher ami, dans une position un peu plus avantageuse. Les préjugés anciens et presque universels sur l'éducation des Sourds et Muets commencent à se dissiper. On en croit à ses propres yeux ; c'est toujours beaucoup ; et nous ne devons pas en espérer davantage.

Plusieurs Académiciens, et des Savants de différents pays, n'ont pas dédaigné d'honorer de leur présence quelques-unes de nos Leçons, dont le récit leur avait paru fabuleux, et le

succès impossible : chacun de ces Messieurs, après avoir examiné toutes nos opérations avec des yeux critiques, ainsi qu'il leur convenait, et comme nous le souhaitions nous-mêmes, s'est retiré en disant : *Je ne l'aurais jamais cru sur le détail qu'on m'en avait fait, il fallait que je le visse moi-même pour m'en convaincre.*

Quelques-uns même ont ajouté : qu'ayant saisi notre méthode en moins d'une heure de conversation, ils en feraient actuellement autant que nous si cela était nécessaire ; et je conviens très volontiers qu'ils ont raison de le dire. Je pense même qu'avec une imagination plus vive, et un esprit vraiment systématique, ils y réussiraient mieux, pourvu néanmoins qu'ils fissent provision d'une dose de patience, qui ne se concilie pas toujours avec la vivacité de l'imagination.

Ne cherchant point à nous faire valoir mal à propos, et n'ayant rien à gagner ni à perdre dans l'idée vraie ou fausse que chacun se forme de nos opérations, exposons tout simplement de quelle manière les choses se sont passées. C'est à la nécessité seule, et non à de profondes réflexions, que nous sommes redevables de la combinaison de notre méthode. Nous n'en avons ni formé, ni même entrevu l'ensemble dans le temps de nos premières Leçons. Voguant alors à l'aventure, et sans rames et sans voiles, nous avançons très peu en faisant beaucoup de chemin.

Le besoin nous a rendu industrieux ; et comme il se faisait sentir à chaque pas, il excitait sans cesse l'imagination, non seulement à saisir les signes les plus naturels que nous présentaient les choses même qu'il fallait faire entendre, mais encore à trouver, avec le secours de l'analyse, plusieurs signes pareillement naturels, dont les uns s'enchaînaient dans les autres en un seul instant, pour rendre toute la valeur d'un mot qui, renfermant des idées compliquées, ne pouvait s'exprimer par un seul signe. C'était en quoi consistait la difficulté, comme aussi lorsqu'il fallait désigner clairement la différence réelle qui se trouve entre des espèces de synonymes, tels que *savoir, concevoir, comprendre.*

Or, c'est la réunion de ces différents signes, toujours analogues à la Nature en première ou seconde instance et découverts l'un après l'autre, en consultant cette même Nature, à proportion que le besoin l'exigeait qui a formé notre méthode complète, sans avoir exigé d'autre travail de notre part, que l'application de quelques moments à chaque opération particulière. Avec des signes purement arbitraires, nous n'aurions jamais pu nous faire entendre ; d'ailleurs, nos Sourds et Muets ne les auraient pas retenus, et nous nous y serions trompés nous-mêmes à chaque instant. Il n'en est pas de même de la Nature, on ne l'oublie point, et il est impossible de s'y méprendre.

Il ne s'agit donc plus de se demander à soi-même si, pour parvenir à me faire entendre, il a dû m'en coûter peu ou beaucoup de travail : on se tromperait certainement dans l'examen de cette question vraiment superflue : c'est à l'essentiel qu'il en faut venir.

Puisque la route est maintenant frayée, supposons un homme qui réunisse la patience et l'esprit méthodique avec un peu d'imagination, et qu'on veuille le charger de l'instruction d'un certain nombre de Sourds et Muets ; son travail n'aura plus rien de difficile. En nous faisant l'honneur d'assister à quelques-unes de nos Leçons, il se mettra tout d'un coup au fait et dégagé des petites entraves de la première invention, il avancera plus en six mois, que nous n'avons fait dans nos cinq ou six premières années.

Il faut convenir que ce serait un très grand bien pour chaque individu, me disait-il y a quelque temps un homme d'esprit, qui venait d'être témoin de nos opérations : mais quel avantage le Public en retirerait-il ?

Cette question ne m'eût pas étonné, s'il se fût agi des Aveugles de naissance. L'éducation qu'on leur donne, et toutes les nécessités de la vie qu'on leur fournit, publieront à jamais la piété et la gloire de ceux qui ont jeté des yeux de compassion sur ces *individus*. Ils ont cru rendre service à la Patrie, en prenant soin de ceux de ses membres qui ne pouvaient eux-mêmes pourvoir à leur subsistance ; mais en les retirant du sein de la misère, ils n'ont pu les mettre en état de contribuer par leurs talents au bien général de la République.

Il n'en est pas de même des Sourds et Muets de naissance. En leur donnant de l'éducation,

ils seront en état de conduire leurs terres, leurs domaines et leurs biens, s'ils en possèdent par la suite (nous en instruisons qui sont dans le cas), de contenir leurs vassaux dans le devoir, et de s'informer de leurs besoins pour les soulager. Ils pourront contracter des alliances convenables, présider à l'éducation de leurs enfants, et veiller à la conduite de leurs domestiques. Seront-ils donc inutiles dans la société ?

La porte des Sciences leur sera ouverte comme à nous. Je crains de nommer ; je me contenterai donc d'indiquer suffisamment un Académicien, qui étant venu chez moi, il y a quelques semaines, avec Madame la Maréchale de B..., Mesdames les Duchesses d'Anv... et d'Est..., et Madame la Marquise de Beauf..., n'a point fait difficulté de me dire, en présence de ces Dames et de plusieurs autres personnes, qu'il n'était aucun genre de science dans lequel on ne pût introduire les Sourds et Muets qui prennent nos Leçons.

Seront-ils alors des néants pour la Patrie dont ils sont membres ? Et les réponses de nos Sourds *et* Muets aux questions qu'on leur propose dans les Exercices publics n'annoncent-elles pas qu'ils ont déjà mis un pied sur le seuil de la Théologie même ? Dirai-je qu'ils pourront copier exactement tout ce qu'on leur présentera, puisqu'ils écrivent bien, et que d'ailleurs ils sont moins distraits que d'autres ? Faible talent ; cependant il ne serait pas inutile. Je vais donc plus loin : ils pourront devenir Traducteurs des plus excellents Ouvrages qui ont été composés en Langues qui nous sont étrangères. M. Saboureux de Fontenay, sourd et muet de naissance, dont j'ai parlé dans ma seconde Lettre (*page 125*), traduit maintenant pour des Anglais quelques Ouvrages qu'ils lui ont mis entre les mains. Ce que peut faire un Sourd et Muet de naissance, un autre Sourd et Muet, doué du même génie, peut également le faire. Ces *individus* ne seront-ils bons

que pour eux-mêmes ?

Il n'est point d'Art libéral que les Sourds et Muets ne puissent exercer avec distinction. Un très habile Architecte, bien connu

de M. le Premier-Président Molé, et gendre de feu M. Chevotet, de l'Académie Royale d'Architecture, m'a dit lui-même, qu'étant

entré dans l'atelier d'un Sculpteur, où il y avait plusieurs Ouvriers, il n'avait pu faire comprendre sa pensée qu'à un seul d'entre-eux. Or c'était un Sourd et Muet de naissance, qui venait prendre mes Leçons. Il en est parmi eux qui s'appliquent à la Peinture, d'autres à la Gravure, et qui y réussissent plus ou moins. Ne pourront-ils contribuer à l'agrément et à la satisfaction du Public ?

Enfin on trouvera, dans Paris et ailleurs, des Sourds et Muets dans tous les Arts mécaniques, et ce sont souvent de très bons Ouvriers. Les filles sourdes et muettes que j'instruis, réussissent très bien dans tous les ouvrages qu'on leur confie. Les Sourds et Muets, de l'un et de l'autre sexe, font très bien les commissions ; ils n'oublient rien de ce dont on les charge. Regarderons-nous du haut de notre science toutes ces personnes comme des êtres qui ne servent qu'à faire nombre et à consommer les denrées ?

Ce n'est point ainsi qu'en a jugé un Ministre de Monsieur l'électeur Palatin, qui étant venu voir mes Leçons, avant que de partir pour la Sicile, m'a promis qu'aussitôt qu'il serait de retour dans le Palatinat, il ferait tout son possible pour engager son Souverain à m'envoyer quelque sujet que je puisse dresser pour l'instruction des Sourds et Muets de ses états.

Ceux qui naissent parmi nous destitués de la faculté de parler et d'entendre, ne sont-ils donc pas assez à plaindre ? Pourquoi aggraver leur malheur, en se distrayant en quelque sorte volontairement sur la multitude des services qu'ils peuvent rendre, si on se donne la peine de les instruire ?

Le commerce par écrit entre *eux* et nous, est aussi facile qu'avec toute autre personne. Je conviens qu'il est incommode de tenir toujours la plume ou le crayon. Les signes combinés offrent un moyen beaucoup plus court que l'écriture, et aussi intelligible que la parole même ; mais il faut en avoir la clef tant pour leur parler que pour les entendre d'une manière suivie. Venons donc au point décisif. En les instruisant, ils parleront comme nous, et il ne s'en faudra guère qu'ils n'entendent de même.

Qu'un Sourd et Muet de naissance me réponde à la Messe à haute et intelligible voix ;

c'est un fait public auquel rendent témoignage tous ceux qui se sont trouvés présents au Saint Sacrifice, et dont on pourra se convaincre soi-même en assistant à quelques-uns de nos Exercices publics, ou bien à nos Leçons particulières. C'est bien certainement une preuve que les Sourds et Muets de naissance peuvent parler comme nous, lorsqu'on les instruit. Ce jeune homme se place dans une situation où il peut me voir. Lorsque je finis de parler, il commence ; et sachant par mémoire toutes ses réponses, il les fait chacune dans leur ordre. Quatre de Nos seigneurs les évêques, et plusieurs Curés et autres Prêtres l'ont entendu, parce qu'il répond indistinctement à qui-conque vient à nos leçons et commence l'*Introibo*.

C'est ce même jeune homme, disons mieux, cet enfant de douze ans et demi, qui soutiendra de vive voix une petite dispute philosophique à la fin de notre Exercice.

Mais pour ce qui s'agit d'entendre ; j'ai déjà dit dans ma seconde Lettre, que quand il me plaisait, je dictais des Leçons de vive voix, sans faire aucun signe. Cent et cent personnes l'ont vu, et on pourra le voir autant de fois qu'on le voudra. Je parle ayant les mains croisées derrière le dos ; les personnes qui sont à côté de moi, ne m'entendent pas, car, en leur présence, je ne donne exprès aucun son ; cependant mes Sourds et Muets, qui sont plus éloignés, vis-à-vis de moi, m'entendent par les yeux, et ils écrivent ce que je dis, ou le répètent de vive voix, si l'on veut.

Il faut remarquer néanmoins que ces enfants ne demeurent pas chez moi, qu'ils n'y viennent qu'aux jours et aux heures marqués pour prendre leurs leçons. D'ailleurs je ne fais pas souvent cette expérience avec eux, parce que la voie des signes méthodiques est plus courte et plus commode pour nous entendre réciproquement.

Que serait-ce donc, si on donnait à plusieurs Sourds et Muets, des Maîtres qui, vivant avec eux, et n'ayant point d'autres affaires, consacraient tout leur temps et tous leurs soins à cette éducation importante ; qui leur parleraient et les feraient parler tous les jours ? De tels élèves contracteraient nécessairement une habitude de parler et d'entendre, qui acquerrait sans cesse de nouveaux degrés.

Le commerce de la conversation même ne serait plus interdit avec eux, que dans le moment auquel les ténèbres viendraient interrompre le cours ; ce qui serait un très petit inconvénient : d'ailleurs on pourrait facilement y remédier à l'instant même ; et dès lors une multitude de ces *individus*, qui sont au milieu de nous comme s'ils étaient morts à notre égard, reprendraient le mouvement, l'action et la vie comme nous-mêmes,

C'est le jugement qu'en a porté un des plus respectables Curés de Paris. Après avoir assisté à une Leçon, Il me dit en sortant : *Je vous plaignais, Monsieur l'Abbé ; je ne vous plains plus maintenant, vous rendez à la Religion et à la Société, des personnes qui étaient étrangères à l'une et à l'autre.*

Mais ce qui me pénètre de la plus vive douleur, c'est de ne rendre, à ma Religion et à ma Patrie qu'une trentaine de personnes, quoique je n'ignore pas qu'il peut y avoir dans le Royaume environ trois mille de ces espèces d'automates. Ils ne sont tels, que parce qu'on ne cultive pas en eux le trésor précieux qu'ils possèdent d'une âme créée à l'image de Dieu, mais renfermée dans une obscure prison, dont on n'ouvre ni la porte, ni les fenêtres, pour lui laisser prendre l'essor, et se dégager de la matière l'appesantit.

Pourquoi ne se trouvera-t-il pas des Maîtres qui viennent à leurs secours, étant aidés eux-mêmes (si leurs besoins l'exigent), dans l'ordre physique, et trouvant d'après nos opérations, un plan tout dressé dans l'ordre spirituel et moral pour l'éducation de leurs élèves ?

Je ne regarde point non plus avec un œil indifférent les Sourds et Muets des Nations qui nous environnent : c'est uniquement pour eux que je me suis appris à moi-même, avec le secours des Méthodes et des Dictionnaires, les Langues Italienne, Espagnole, Allemande et Anglaise, autant qu'il m'était nécessaire pour composer mes Traités dans ces quatre Langues, comme en Latin et en Français. Je suis même disposé à apprendre toute autre Langue dans laquelle il faudrait instruire un Sourd et Muet, qui me serait amené par l'ordre de la Providence.

Puissent ces différentes Nations ouvrir les yeux sur l'avantage qu'elles retireraient de l'établissement d'une école pour l'instruction des Sourds et Muets de leurs pays ! Je leur ai

offert, et je leur offre encore mes services ; mais toujours à condition qu'elles n'oublieront pas que je n'en attends (et que je n'en recevrais) aucune récompense, de quelque nature qu'elle puisse être.

Vous êtes toujours, Monsieur et cher ami, le dépositaire de mes pensées et de mes désirs. Quarante-cinq ans de connaissance et d'union intime, ont tellement collé nos cœurs par la glue d'un amour réciproque, qu'il n'est rien de plus doux et de plus consolant pour moi, que de m'entretenir avec vous.

Agréez, s'il vous plaît, tous les sentiments avec lesquels vous savez de longue main que je suis, pour la vie, V. T. H. S.

LETTRE IV

DE L'INSTITUTEUR DES SOURDS ET MUETS

*A M. L'ABBE***, SON INTIME AMI, EN 1774*

Vous vous souvenez sans doute, Monsieur et cher ami, que dans ma première Lettre, en 1771, je me suis engagé vis-à-vis des Nations voisines, à mettre dans l'espace de six mois un de leurs compatriotes vraiment en état de réussir dans l'instruction des Sourds et Muets,

Je puis maintenant assurer que pour acquérir cette espèce de talent, il ne serait pas nécessaire d'être si longtemps absent de sa patrie : un séjour de trois mois dans Paris serait suffisant pour quiconque n'y aurait point d'autre affaire.

Je n'ignore pas que dans le Public il est encore un certain nombre de personnes, qui se font honneur de ne pas croire ce qu'on leur dit de nos opérations, et qui tournent en ridicule ceux qui ajoutent qu'il n'y a rien de plus simple. Ne cherchons point à troubler ces Messieurs dans leur possession ; mais ne dissimulons pas non plus que nous avons aussi la nôtre : *Bona nec fua quisque recufer.*

Il n'est presque aucune de nos Leçons où il ne vienne quelque incrédule de cette espèce. Mais d'après ce qu'on voit, on sort d'avec nous pleinement convaincu, non seulement que les Sourds et Muets nous entendent, mais qu'il est impossible qu'ils ne nous entendent pas. La science des signes méthodiques, dont l'usage continuel est la base de nos instructions, ne paraît plus un labyrinthe ; c'est une espèce d'amusement capable d'attirer l'attention de tout homme qui pense, et dont les règles ne sont difficiles ni à comprendre, ni à retenir.

Disons donc aujourd'hui, à quiconque voudra l'entendre, que dans l'espace de deux mois ou environ, et en ne prenant par semaine que quatre leçons d'une heure et demie chacune, M. Dom Francisco de Angulo, qui demeure à l'Hôtel de Son Excellence Monseigneur le Comte d'Aranda, Ambassadeur extraordinaire du Roi d'Espagne, s'est acquis l'usage d'écrire sur le champ tout ce qu'il me plaît de lui dicter par des signes méthodiques. Deux Français, qu'il est inutile de nommer, et qui assistent aux mêmes leçons, font aussi la même chose, Ces Messieurs écrivent ordinairement en français ; mais de temps en temps, pour le seul plaisir de diversifier, l'un écrit en Espagnol, l'autre en Italien, et le troisième en français, sous une seule et même dictée.

Je conviens, Monsieur, qu'il n'est pas difficile à un Maître de réussir, lorsqu'il rencontre des Disciples aussi intelligents que ces Messieurs. Aussi ne m'en faut-il point d'autres ; et toute Nation qui prendra quelque pitié de ses concitoyens privées de l'usage de l'ouïe et de la parole, ne choisira sans doute, pour les faire instruire que des hommes de cette trempe.

Mais parce que trois personnes d'esprit qui ont la faculté de parler et d'entendre, auront saisi promptement une méthode, s'ensuit-il que des élèves, sourds comme certains aspics, et muets comme des carpes, en concevront aisément les principes et s'en approprieront facilement l'usage ?

Qu'on y fasse attention ; il ne s'agit point ici des Sourds et Muets : il est uniquement

question de la facilité avec laquelle on peut former des Maîtres pour les instruire. Ce sera ensuite l'affaire de ces Maîtres d'employés, pour y réussir, les mêmes moyens dont ils auront vu à chaque instant le succès, en assistant à nos Leçons.

Ce n'est pas notre faute s'il est des hommes, qui se faisant admirer par le brillant de leur conversation, n'ont pas l'esprit assez juste pour comprendre qu'on entend par les yeux comme par les oreilles ; parce que ce sont deux portes également ouvertes à la communication des idées, l'une par le moyen des sons, et l'autre par l'entremise de signes naturels et de caractères tracés par écrit.

Plaise à Dieu que ces gens de routine, qui ne connaissent qu'une porte, un chemin et un escalier pour arriver à l'esprit des autres, ne fassent jamais naufrage chez les Iroquois ou quelque autre peuple barbare ! Devenus à l'instant sourds et muets, puisqu'ils ne pourraient ni entendre ce qu'on leur dirait, ni se faire entendre eux-mêmes, au milieu d'un peuple pareillement sourd et muet à leur égard, qui ne pourrait ni leur parler intelligiblement, ni les entendre : comment s'y prendraient-ils, eux qui ne connaissent d'autre canal de communication de nos idées que la langue et les oreilles ? Ils seraient certainement à plaindre.

Mais que dis-je ? La nécessité rend éloquent. Bientôt ils trouveraient des signes naturels pour exprimer leurs besoins, et toucher de compassion les habitants du pays au rivage duquel ils seraient abordés. Pourquoi donc ne veulent-ils pas qu'aussi sensibles au malheur d'autrui qu'ils le seraient eux-mêmes à leur propre infortune, nous ayons trouvé un langage de signes pour nous faire entendre des Sourds et Muets ?

Nos hommes débarqués apprendraient par expérience que ce langage est plus expressif en lui-même que celui de la parole ; puisqu'ils ne pourraient se faire entendre de leurs hôtes, quand même ils sauraient le Grec aussi bien que Démosthène, ou le Latin comme Cicéron ; et qu'au contraire, deux ou trois gestes annonceraient tout d'un coup leurs besoins et leurs désirs.

Nous apportons tous avec nous-mêmes en venant au monde les premiers principes de ce langage ; et l'histoire de tous les siècles ne nous fournit l'exemple d'aucun homme, qui soit mort de faim, de soif, ou de froid, faute d'avoir trouvé des signes pour exprimer ses besoins et sa misère.

Les Français et les Latins, les Italiens et les Espagnols, les Allemands et les Anglais, ont chacun leur Langue : mais s'ils ne connaissent chacun que celle qui leur est propre, et que vous les transportiez hors de leur pays, la Langue des signes devient la seule dont ils puissent se servir ; et elle a cet avantage incomparable, au dessus de toutes les autres, qu'elle se fait également entendre dans tout pays et par toute nation. Une Langue qui jouit incontestablement de ce double privilège, d'être naturelle à tous les hommes, et plus expressive en elle-même que toutes les autres, serait-elle donc la seule qu'il fût impossible de perfectionner en l'assujettissant à des règles ? On le croit, parce que n'en ayant pas eu besoin pour soi-même, et ne s'étant pas trouvé (comme nous) dans la nécessité d'en faire usage, pour les autres, on ne s'est point avisé de faire cette recherche, quoiqu'elle fût très intéressante pour une partie considérable de l'humanité,

Cependant cette Langue a, comme toutes les autres, des déclinaisons et des conjugaisons qui lui sont propres ; déclinaisons qui ont leurs cas, leurs nombres et leur genres ; conjugaisons qui ont leurs personnes, leurs nombres, leur temps (sans exception d'aucun), et leurs modes. Elle a ses articles, ses noms substantifs et adjectifs, ses pronoms de toute espèce, ses adverbes, ses prépositions et ses injonctions. Elle a donc toutes les parties générales qui peuvent entrer dans le discours. Quant à toutes les idées particulières que les autres Langues expriment par des sons passagers, et qu'elles fixent sous les yeux (chacune en leur manière) par des caractères d'écriture qu'elles adoptent, celle-ci les représente par des gestes plus expressifs que la parole, et rend ces mêmes

idées persévérablement sensibles à nos yeux, en se servant du genre d'écriture qui est en usage dans le pays où elle se trouve. Que lui manque-t-il donc pour devenir une Langue parfaite, et pouvoir servir d'interprète à toutes nos pensées ?

Qu'on en dise ce qu'on voudra ; il est dans le monde un peuple qui la parle, au vu et au su d'un très grand nombre de témoins ; et ce peuple est composé des Sourds et Muets que nous instruisons, de leurs voisins, de leurs amis, de leurs parents, et des Maîtres ou Maîtresses dans les maisons desquels ils demeurent ; et nous ne craignons pas d'assurer qu'elle deviendra bientôt très familière à quiconque ne dédaignera pas de l'apprendre.

Elle n'entre point par les oreilles ; mais, qu'importe ? L'écriture n'y entre point non plus. En est-elle moins propre à rendre sensibles toutes nos pensées, et à présenter un fonds inépuisable de connaissances et d'instructions, qui passent dans nos esprits par l'organe de nos yeux ? Est-il un seul Savant dans le monde qui ne soit plus redevable de sa science à ses livres et à ses propres réflexions ; qu'aux leçons de vive voix qui lui sont été données par ses Maîtres ? L'assemblage de ses connaissances, qui le distinguent des autres hommes, n'est point entré par ses oreilles. Les yeux en ont transmis une partie considérable, et le reste s'est formé dans le fond même où il réside.

Je conviens qu'il a fallu savoir le Français, ou le Latin, ou, etc. pour être en état de comprendre les livres qui sont écrits dans ces Langues : mais comme il n'est point d'homme intelligent qui ne puisse apprendre différentes Langues, sans que ses oreilles lui soient d'aucune ressource, nos Sourds, et Muets apprennent pareillement le Français, ou le Latin, ou, etc. sans en avoir jamais entendu prononcer un seul mot.

Et si l'on nous dit que les Méthodes Françaises donnent, à ceux qui entendent, la clef des Langues étrangères, je réponds que la Langue naturelle et primordiale, la Langue de tous les Pays et de toutes les Nations, en un mot, la Langue des signes, assujettie à des règles fixes et invariables, sert aux Sourds et Muets d'introduction à toute Langue qu'on veut leur apprendre, et leur ouvre le même champ qu'à nous pour acquérir toutes sortes de connaissances, Il importe peu par quelle Langue on commence : elles s'apprennent toutes de la même manière, et leur mère commune converse avec tous ses enfants, qui l'entendent tous, quoiqu'ils ne s'entendent pas réciproquement l'un l'autre.

Il est aisé de comprendre qu'en me montrant moi-même avec le bout de mon doigt sur ma poitrine, ce qui en Français s'exprime par je et faisant aussitôt deux signes, dont l'un exprime l'action de manger, et l'autre annonce que cette action est présente, un Sourd et Muet Français écrira, *je mange*, un Latin, *edo* ; un Italien, *mangio* ; un Espagnol, *como* ; un Allemand, *ich esse* ; un Anglais, *i eat* ; un Grec, *Εσθώ* ; et ainsi des autres, sans que j'aie eu l'intention de dicter spécialement aucun de ces mots, mais seulement d'exprimer par mon geste, l'action de manger, et de faire entendre que cette action est présente.

Si au contraire je joignais au signe qui exprime l'action de manger, le signe qui annonce l'imparfait ; l'un écrirait, je mangeais, l'autre *edebam* ; et ainsi du reste. Il en est de même des autres personnes d'un verbe, de ses nombres, de ses temps et de ses modes. Ils se représentent tous avec la même facilité.

Et qu'on ne s'imagine pas que cette facilité ne puisse avoir lieu qu'à l'égard des objets extérieurs soumis à nos sens. Les idées qui en sont indépendantes se peignent aussi par nos signes méthodiques, et demeurent ensuite sous les yeux par le moyen de l'écriture.

Voici la marche :

Je regarde avec attention des différentes cases de ma bibliothèque, les figures et les globes qui sont placés au-dessus de la tablette supérieure ; et j'y fixe pareillement l'attention de mes Sourds et Muets. Ensuite fermant les yeux, et ne voyant plus extérieurement aucun de ces objets, j'en retrace cependant la hauteur et la largeur, les différentes figures et leurs positions, comme si je les voyais encore. Je fais observer, plusieurs fois de suite, que ce ne sont plus les yeux de mon corps qui les aperçoivent ; mais que je les vois d'une autre manière, comme s'il y avait deux ouvertures au milieu de mon front par lesquelles ces objets vinssent encore se peindre dans ma tête, mes yeux étant fermés.

Voilà ce que j'appelle, *voir par les yeux de l'esprit* et il n'est aucun Sourd et Muet qui n'en fasse sur champ l'épreuve au dedans de lui-même : bientôt ils se plaisent à la multiplier et à la

diversifier.

C'est dans Paris, et chez moi, que je donne mes Leçons ; mais je me transporte en esprit à Versailles, où les trois plus anciennes de nos Sourdes et Muettes ont passé huit jours de suite. Elles y sont aussitôt que moi, et se rappellent toujours avec un nouveau plaisir le séjour qu'elles y ont fait. Je monte en esprit au château, et je retrace, autant que je le puis, le grand escalier, et les premiers appartements. Aussitôt les Sourdes et Muettes continuent le tableau ; mais surtout celui de la galerie, qui les a tellement saisies d'admiration, qu'elles ont changé de couleur en y entrant. Nous descendons ensuite en esprit dans le parc. Elles vont de bosquet en bosquet, et n'oublient pas les effets des eaux, dont elles ont été étrangement surprises. Le canal les conduit à la ménagerie, où la vue des animaux les a beaucoup amusées. Il n'en est aucun des plus remarquables dont elles ne se plaisent à peindre la figure.

Je leur fais observer que ce ne sont plus les yeux de leur corps qui voient ces différents objets. Leur corps n'a point changé de place. Il est vis-à-vis de la table sur laquelle nous écrivons ; c'est aux yeux de leur esprit qu'ils sont présents, comme si elles les voyaient encore ; et je leur dis que la peinture intérieure qui fait l'objet de leur amusement, est ce que nous appelons *idée*, ou *représentation d'un objet dans l'esprit*. «

Vous avez maintenant dans l'esprit, leur dis-je encore, l'idée du château de Versailles, l'idée des appartements du Roi, *l'idée* des ses bosquets et des jets d'eau du parc, l'idée de la ménagerie et des animaux que vous y avez vus. Toutes ces choses sont matérielles et sensibles ; vous les avez vues de vos yeux : vous, pouviez les toucher de vos mains ; elles ont chacune les figures et les couleurs qui leur sont propres ; mais ce qui vous les représente maintenant au dedans de vous-mêmes, est ce que nous appelons votre *imagination*.

Vous avez vu qu'il vous a fallu deux heures et demie pour vous transporter de Paris à Versailles, et plusieurs jours de suite pour vous amener de Lyon à Paris. Votre corps ne peut pas aller plus vite. Cependant, aussitôt qu'il vous plaît, votre esprit se promène dans les jardins de Versailles ou sur les bords du Rhône, pendant que ce même corps est assis sur un siège, ou qu'il marche dans les rues de Paris. Voilà ce qui s'appelle *penser*. Vous pensez aux beautés de Versailles, vous pensez au fleuve qui coule dans la ville de Lyon.

Vous dites en vous-mêmes que le parc de Versailles est beau. Voilà ce que nous appelions *un jugement*. Il renferme deux idées ; vous avez l'idée du parc, et l'idée de beauté : vous les unissez ensemble par un *oui* intérieur ; c'est ce que nous appelons un *jugement affirmatif*. Au contraire, vous dites en vous-mêmes que le boulevard de la porte S. Martin n'est pas beau : voilà encore

deux idées ; l'idée de boulevard, et l'idée de beauté : mais vous les séparez par un *non* intérieur ; c'est ce que nous appelons un *jugement négatif*. Et lorsque vous écrivez sur la table ce que vous avez pensé en vous-mêmes ; c'est alors ce que nous appelons une *proposition affirmative*, ou une *proposition négative*.

Je vous demande si vous voulez retourner à Versailles, où il m'a paru que vous vous plaisiez beaucoup, et y demeurer toujours. Vous me répondez que vous le voulez bien, pourvu que j'y aille aussi moi-même et que j'y reste. Je vous demande pourquoi vous y mettez cette condition ; et vous me répondez que c'est parce qu'il n'y a personne à Versailles qui instruisse les Sourds et Muets. Voilà ce que nous appelions un *raisonnement*. Il renferme plusieurs idées, que vous comparez les unes avec les autres de cette manière : Versailles est un beau lieu : j'aime Versailles ; je voudrais y demeurer ; mais je ne trouverais point d'instruction de Sourds et Muets à Versailles : j'aime mieux mon instruction que les beautés de Versailles ; je ne veux donc point y demeurer, si celui qui nous instruit n'y vient point aussi et n'y demeure pas ».

Continuons notre marche :

« La pensée et l'amour, disons-nous aux Sourds et Muets, ne sont pas la même chose. Vous pensez quelquefois à des choses que vous n'aimez pas, et qu'au contraire vous haïssez. Vous pensez à la paresse, à la désobéissance, à la gourmandise que vous apercevez dans quelque

jeune personne, et vous n'aimez aucune de ces trois choses : ce qui pense au-dedans de nous-mêmes s'appelle *notre esprit* ; ce qui aime s'appelle *notre cœur* ; et la réunion de l'un et de l'autre s'appelle *notre âme*. »

« L'idée d'une âme qui pense et qui raisonne, se présente à notre esprit sans aucune forme ni aucune couleur. Nous appelons cette idée une *simple perception*. Vous avez donc un corps et une

âme : un corps qui mange, qui boit, qui dort, qui marche, et qui se repose ; et une âme qui pense, qui juge, qui raisonne, qui aime et qui hait. Votre âme ne peut ni manger, ni boire, ni dormir, ni marcher, et ensuite se reposer. Votre corps ne peut ni penser, ni juger, ni raisonner, ni aimer, ni haïr.

D'après ces premières opérations, qui sont vraiment simples, et que les Sourds et Muets saisissent avec autant d'empressement que de facilité, les personnes intelligentes ne demanderont plus par quelle voie nous pouvons parvenir aux idées indépendantes des sens. Dès que la distinction de l'âme d'avec le corps est clairement établie, après avoir eu quelque peine à digérer la grande ressemblance qu'il y a entre notre corps et celui des bêtes, entre leurs opérations corporelles et les nôtres, l'âme des Sourds et Muets, dûment avertie de sa supériorité et de sa noblesse, demande plus qu'à nous suivre partout où nous voudrions la conduire. Elle vole dans le Ciel, revient sur la terre, et descend dans les abîmes avec autant de facilité que la nôtre. Il ne s'agit plus que de leur parler clairement, en suivant la méthode des Géomètres, c'est-à-dire, en passant d'une vérité clairement connue à une autre qui ne l'était pas encore, mais qui en est une suite nécessaire.

Ils voient de leurs yeux qu'une maison ne se bâtit pas toute seule, et qu'une montre ne se fait point elle-même. Ils admirent cette petite machine, et disent, sans qu'on le leur suggère, qu'il a fallu beaucoup d'esprit pour l'inventer. Mais lorsque nous leur montrons, sur une sphère artificielle, les mouvements périodiques de la terre et des planètes autour du soleil, et qu'ils en voient ensuite l'exécution en petit dans la savante horloge de

M. Passemant ; c'est alors que leur âme s'étend et s'élève avec des sentiments de joie et d'admiration que toutes nos expressions ne peuvent rendre. Bientôt leur surprise tient de l'extase, lorsque

montant jusqu'aux étoiles fixes, nous leur annonçons quelle est leur distance de la terre et leur éloignement les unes des autres.

C'est alors qu'ils conçoivent qu'une machine aussi prodigieusement immense, et qui renferme tant de beautés plus ravissantes les unes que les autres, est nécessairement l'ouvrage d'un esprit infini et d'une puissance qui n'a point de bornes. Ils voient et comprennent l'usage que les artisans font de leurs outils pour la fabrication de leurs ouvrages, mais il n'est pas nécessaire de leur dire qu'il a été impossible d'en employer aucun pour la fabrication de l'univers.

Si nous leur écrivons que celui qui a fait toutes ces choses, n'a ni corps ; ni figure, ni couleur, et qu'il ne peut tomber sous nos sens, à peine daignent-ils fixer leurs yeux sur cette proposition ; parce que leur bon sens leur dicte qu'il est impossible de concevoir en lui des yeux, des oreilles, des pieds et des mains. C'est ce que nous appelions être *un pur esprit* dont les opérations ne peuvent être empêchées ou retardées, comme les nôtres le sont par la pesanteur de nos corps.

Il est temps alors de leur annoncer que celui dont les ouvrages les transportent d'étonnement, est le Dieu devant lequel nous nous prosternons ; que c'est un esprit éternel, indépendant, immuable, infini, qui est présent partout, qui voit tout, qui peut tout, qui a créé toutes choses, et qui les gouverne toutes.

Il ne s'agit point ici de courir à grands pas ; avancer de l'épaisseur d'un ongle sans avoir été compris jusque dans le dernier point qui a précédé immédiatement, c'est tout perdre. Mais si les démarches sont lentes, on est bien dédommagé de la patience par les nuances successives de respect envers Dieu, dont on aperçoit le progrès dans le cœur de ces jeunes personnes, et qui est ordinairement proportionné aux connaissances qu'elles acquièrent.

Donnons seulement un échantillon de la manière de procéder avec elles dans l'explication de ces propriétés divines.

« Vous n'avez point toujours été dans ce monde, disons-nous aux Sourds et Muets, vous n'existiez pas il y a trente ans. Vous êtes venus au monde comme tous les enfants dont vous apprenez tous les jours la naissance. Votre père était avant vous ; votre grand-père était plus ancien ; votre bisaïeul et votre trisaïeul l'étaient encore davantage : chacun d'eux à son tour a eu son commencement. C'est Dieu qui les a formés dans le sein de leurs mères, et alors ils ont commencé d'exister. Il en a été de même de tous les autres hommes, qui sont nés et qui sont morts depuis le commencement du monde. Mais celui qui forme tous les autres, n'a pu être formé par aucun autre qui fût plus ancien que lui. Il n'a donc point eu de commencement.

Ce n'est pas tout : vos pères et grand-pères, bisaïeuls et trisaïeuls, sont morts : vous mourrez aussi quand il plaira à Dieu. Ils ont eu une fin dans ce monde ; vous en aurez pareillement une lorsque vous mourrez. On a mis leurs corps dans la terre, lorsque leur âme s'en est séparée ; on y mettra aussi le vôtre. Mais Dieu ne mourra point : il n'aura jamais de fin : il a toujours été, et il sera toujours. Voilà ce que signifie ce mot, *éternel* ».

L'indépendance et les autres perfections de Dieu s'expliquent de la même manière : à *magis noto ad minus notum*. Il ne s'agit point de faire des démonstrations philosophiques ou théologiques : il est uniquement question de se faire entendre ; et on y réussit par cette simplicité.

Jusqu'alors si l'on écrivait sur la table le nom de Dieu, les Sourds et Muets levaient la main et montraient le Ciel ; mais c'était pour eux un signe vide de sens. Ils en conviennent, et ne cessent de le répéter. Il faut du moins savoir que l'on a une âme, et que le rideau qui la cache elle-même à elle-même, soit tiré, avant qu'elle puisse découvrir le sceau de la Divinité qui est naturellement empreint en elle d'une manière ineffaçable. Maintenant ils comprennent que la louange, l'adoration, l'action de grâces, lui sont dues. Ce que nous faisons dans nos Temples, n'est plus à leurs yeux un simple spectacle, tel qu'ils se le figuraient. Ils comprennent que nous y demandons ; et ils y demandent avec nous tout ce qui nous est nécessaire, aux uns et aux autres, tant pour l'âme que pour le corps

Il faut ensuite leur donner la connaissance de nos Mystères, autant que la faiblesse humaine peut y atteindre.

« Vous existez, leur disons-nous, vous pensez et vous aimez. Votre existence n'est point votre pensée. Les bêtes existent, et elles ne pensent pas. Elle n'est point non plus votre amour.

Votre pensée n'est point votre amour, puisque vous pensez quelquefois à des choses que vous n'aimez pas. Elle n'est point non plus votre existence. Enfin votre amour, n'est ni votre existence, ni votre pensée.

Voilà donc en vous trois choses qui sont distinguées l'une de l'autre c'est-à-dire, que l'une n'est pas l'autre. Vous pouvez penser à l'une sans penser à l'autre. Cependant ces trois choses sont inséparables et sont chez vous un seul *moi* qui existe, qui pense et qui aime. C'est une espèce d'image, et comme une ressemblance de ce qui est en Dieu. C'est ce qu'un grand évêque du dernier siècle (M. Bossuet) appelait *une Trinité créée*.

Il y a en Dieu trois Personnes ; le Père, le Fils, et le Saint-Esprit.

Le père n'est point le Fils. Il n'est pas non plus le Saint-Esprit.

Le Fils n'est point le Père. Il n'est pas non plus le Saint-Esprit.

Enfin le Saint-Esprit n'est ni le Père, ni le Fils.

Ces trois Personnes sont distinguées l'une de l'autre, c'est-à-dire, que l'une n'est pas l'autre. Cependant elles sont inséparables, et ne sont qu'un seul Dieu, un seul Esprit éternel, indépendant, immuable, etc. Voilà ce que nous devons croire, parce que Dieu lui-même nous l'enseigne. Et après que nous avons montré cet enseignement dans les divines écritures, ceux de nos Sourds et Muets qui ne sont plus enfants, récitent avec goût le Symbole de S. Athanase tous les Dimanches à Prime, et tiennent serment à tous les articles qu'il expose sur le Mystère de la Sainte Trinité. » La comparaison de l'âme et du corps qui est un seul

homme, *unus est homo* (comme il est dit dans ce même Symbole), sert à leur faire entendre que Dieu et l'homme est un seul Jésus-Christ, *unus est Christus* ; et répand un grand jour sur les vérités saintes, qui sont les suites nécessaires de cette union ineffable. Nous mangeons, nous buvons, nous dormons, nous marchons par notre corps. Nous pensons, nous jugeons, nous raisonnons par notre âme. Jésus-Christ comme Dieu est éternel, indépendant, immuable, etc. Jésus-Christ comme homme, a été conçu ; il est né, il a souffert, il est mort, etc.

Le Mystère de l'Eucharistie s'explique aussi de la manière qui lui est propre. Les Sourds et muets voient de leurs yeux que cinq ou six gouttes d'eau versées dans une liqueur du plus beau rouge, la changent aussitôt en blanc comme si c'était du lait. Nous leur rappelons ce qu'ils ont lu dans leur Ancien-Testament, que la Verge de Moïse fut changée en serpent, et que les eaux d'un grand fleuve furent changées en sang ; et ce qu'ils ont vu dans l'évangile, que Jésus-Christ par sa puissance, changea l'eau en vin aux noces de Cana.

Nous leur disons donc qu'un changement plus miraculeux encore s'opère sur nos Autels par la vertu toute puissante des paroles de Jésus-Christ, que le Prêtre prononce en son nom. Le pain et le vin y sont changés au Corps et au Sang de Jésus-Christ. C'est Jésus-Christ lui-même qui l'a dit. C'est l'église qui nous l'enseigne. Nous devons le croire, quoique nous ne le comprenions pas.

L'exercice public que nos Sourds et Muets ont fait l'année dernière sur le Sacrement de l'Eucharistie, a du convaincre toute personne raisonnable, qu'ils en savaient beaucoup plus sur cet article, que le commun des Fidèles qui entendent et qui parlent. C'est ainsi, Monsieur et cher ami, que par degrés nous faisons entrer par les yeux dans l'esprit des Sourds et Muets, tout ce qui est entré dans les nôtres par le canal des oreilles.

Je sens bien que nos anti-sourds et anti-muets (c'est ainsi que j'appelle quelques personnes qui s'obstinent à regarder les Sourds et Muets, comme des automates, auxquels on ne peut rien faire comprendre) n'en conviendront pas : mais loin de travailler à les convaincre, je vais présenter, en finissant, une matière plus ample à leur critique.

Ils sauront donc que j'offre de tout mon cœur à ma Patrie et aux Nations voisines, de me charger de l'instruction d'un enfant (s'il s'en, trouve) qui étant sourd et muet de naissance, serait devenu aveugle à l'âge de deux ou trois ans, par une suite de la petite vérole, ou de quelque autre maladie. Ces Messieurs diront que je suis un insensé. Qu'ils le disent, et qu'ils le répètent tant qu'ils voudront. Mais l'illustre Magistrat, qui préside au maintien du bon Ordre et de la tranquillité dans Paris, n'a point dédaigné de s'informer si dans les Hôpitaux, il n'y avait point quelque sujet que la Providence eût réduit à ce comble d'affliction.

Je ne dois pas laisser ignorer que nos grandes Sourdes et Muettes se sont récréées, comme ces Messieurs, sur l'impossibilité du succès. Cependant quelques opérations essayées en leur présence, les ont fait changer de langage. Nous concevons bien, m'ont-elles dit alors, que vous ferez entendre à cet enfant les noms des choses qu'il pourra toucher de ses mains ; nous comprenons même que vous pourrez lui apprendre à décliner et à conjuguer ; mais comment pourrez-vous lui faire entendre ce que c'est que la pensée, et ce que c'est que Dieu ?

Cette objection m'a réjoui de la part de Sourdes et Muettes. Certainement elles n'auraient pas pu la faire, si elles n'eussent pas compris elles-mêmes ce qu'elles pensaient que je ne pourrais faire comprendre aux autres.

Je ne suis point resté sans réponse ; et bientôt quelques nouvelles opérations, à peu près semblables à celles dont j'ai fait usage à leur égard, ont fait baisser la tête à ces Demoiselles, et les ont réduites au silence. Mais une d'entre elles l'a rompu, en disant : je crois que Monsieur désire de trouver quelque enfant de cette espèce.

Non sans doute, je ne le désire pas (lui ai-je répondu), et plaise à la miséricorde divine qu'il n'y ait jamais personne sur la terre qui soit éprouvé d'une manière aussi terrible ! Mais s'il en est une seule, je souhaite qu'on me l'amène, et de pouvoir contribuer par mes soins au grand ouvrage de son salut.

Nos Contradicteurs ne savent point et ne peuvent deviner quelle est la sollicitude de l'âme

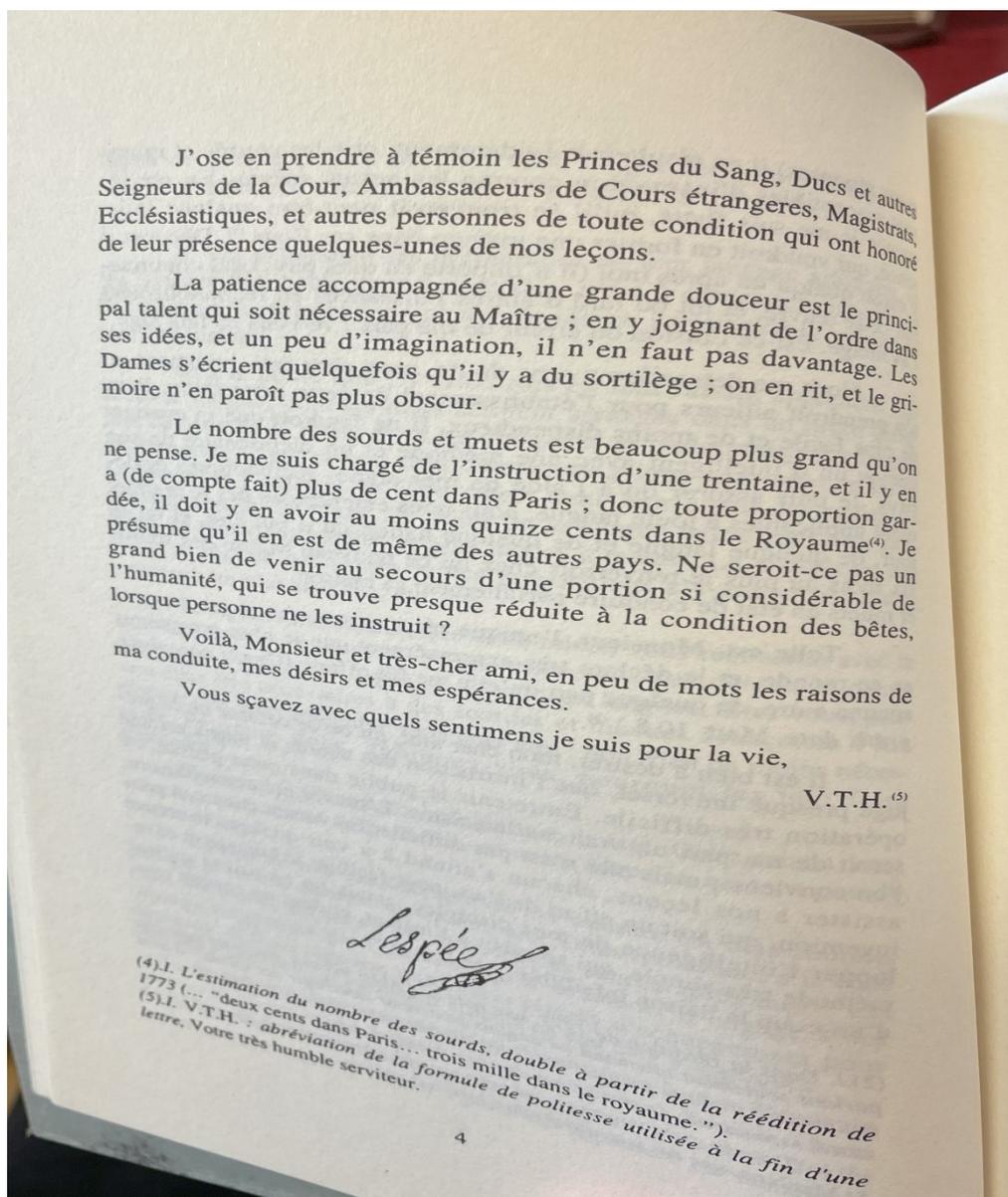
d'un Prêtre, qui n'ayant éprouvé depuis plus de soixante ans qu'il existe, aucun des fléaux personnels auxquels tous les enfants des hommes sont exposés, et craignant avec justice de vivre trop à son aise en ce monde, cherche du moins à gagner le Ciel en tâchant d'y conduire les autres.

Il est temps, Monsieur et cher ami, de vous demander excuse de la longueur de cette Lettre. C'est la quatrième et la dernière que j'ai l'honneur de vous écrire au sujet des Sourds et Muets

Vous n'en recevrez plus d'autres de ma part, que celles qui entretiennent des liens, précieux pour moi, formés pour la première fois en 1724, et qui depuis cinquante ans, n'ont toujours fait que se resserrer de plus en plus.

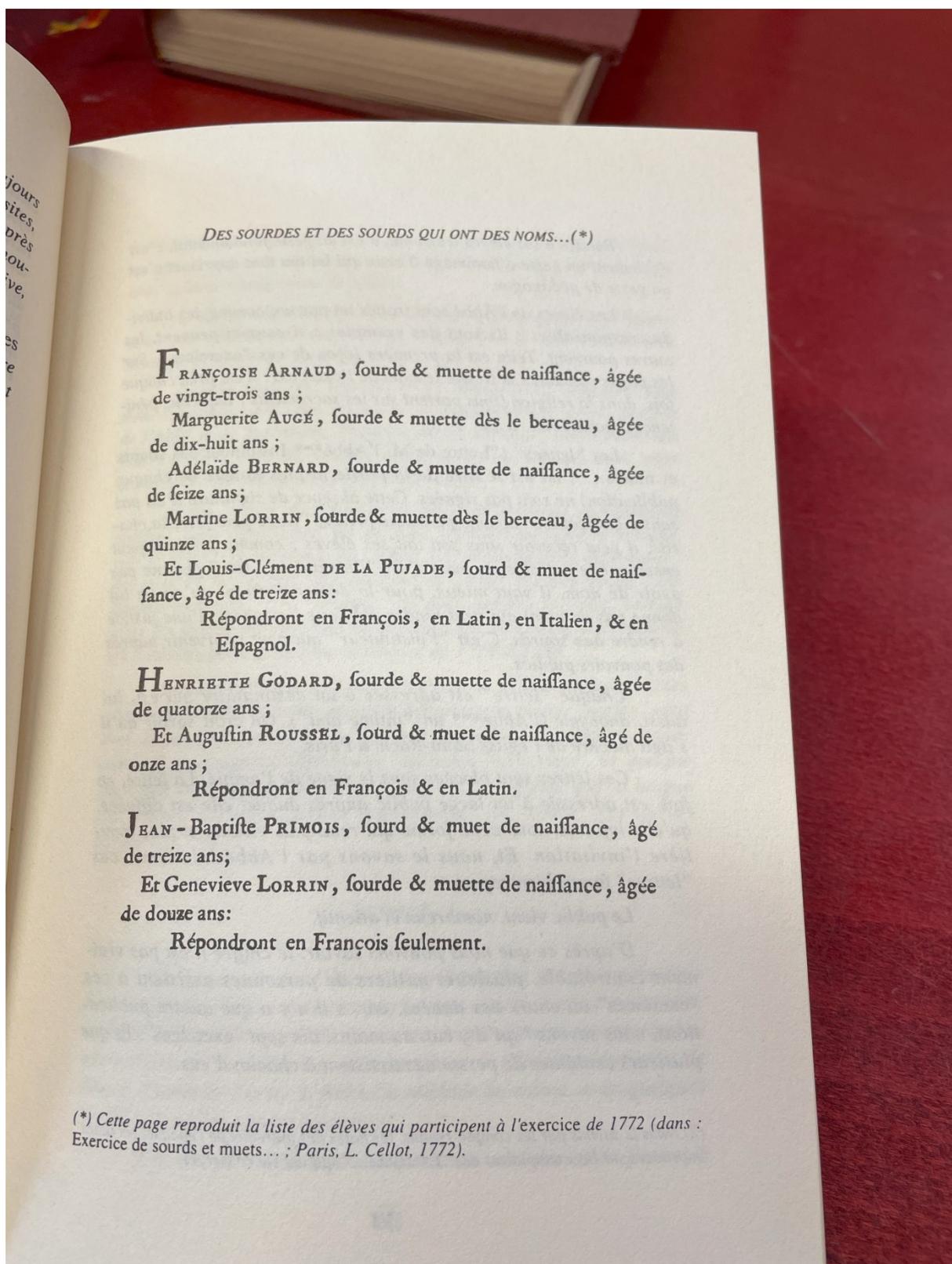
Vous savez tous les sentiments avec lesquels je serai pour vous jusqu'au dernier soupir, V. T. H, S,

ANEXO B – Exemplo da primeira carta escrita pelo abade L'Épée com sua assinatura



Fonte: BÉZAGU-DELUY, M. les quatre lettres sur l'éducation des sourds. 1992.

ANEXO C – Sessão pública de 1772, contendo a lista dos alunos presentes



Fonte: BÈZAGU-DELUY, M. les quatre lettres sur l'éducation des sourds.1992.

ANEXO D – Uma carta de L'Épée enviada para o abade Salvan em 1789

