



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

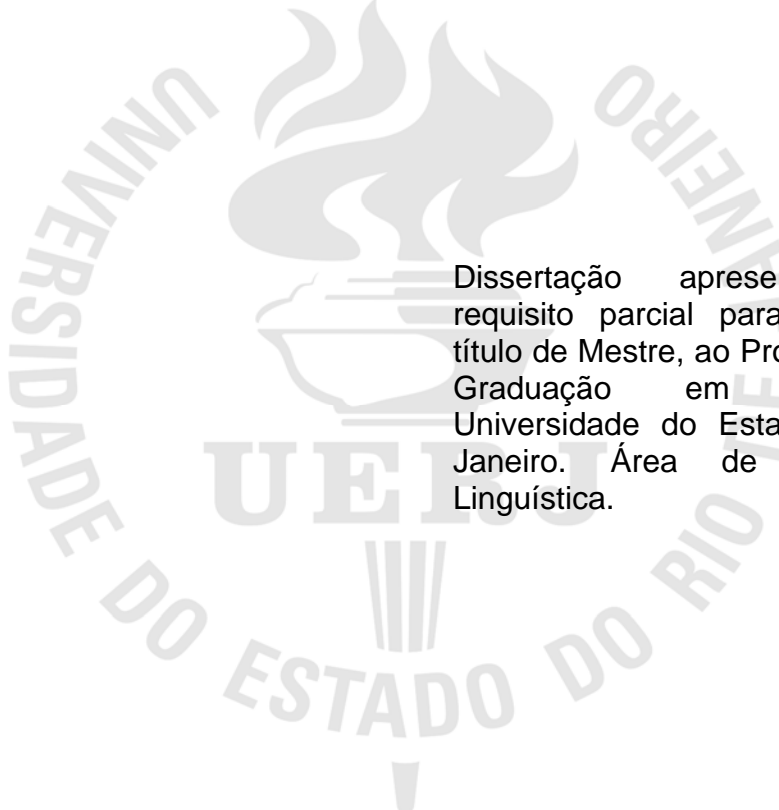
Priscila Costa Lemos Barbosa

**Na trama das determinações discursivas: o surdo e o cidadão  
nacional no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos***

Rio de Janeiro  
2017

Priscila Costa Lemos Barbosa

**Na trama das determinações discursivas: o surdo e o cidadão nacional no  
*Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos***



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Côrrea Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2017

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

B238 Barbosa, Priscila Costa Lemos.  
Na trama das determinações discursivas : o surdo e o cidadão nacional no Compendio para o ensino dos surdos-mudos / Priscila Costa Lemos Barbosa. – 2017.  
165 f.

Orientadora: Angela Côrrea Ferreira Baalbaki.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Surdos - Educação - Brasil - Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino – Teses. 4. Surdos – Linguagem - Teses. I. Baalbaki, Angela Côrrea Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

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

---

Assinatura

---

Data

Priscila Costa Lemos Barbosa

**Na trama das determinações discursivas: o surdo e o cidadão nacional no  
*Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 21 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Fernandes Caldas  
Instituto de Geografia – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vanise Gomes de Medeiros  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Roberto José Barbosa, que sempre me apoiou e incentivou nos estudos das letras, me encorajando com exemplos de luta e dignidade para alcançar os objetivos da vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra, glória e louvor por ter me sustentado e capacitado para a conquista desse título de Mestre em Letras.

Aos meus amados pais, Fátima Maria Costa Barbosa e Roberto José Barbosa, os quais nunca mediram esforços para me verem concretizar meus sonhos acadêmicos e, com todo amor do mundo, tiveram sempre palavras de conforto para eu não desistir da jornada.

Ao meu querido amor Alexander Heleno Braz, o qual teve muita paciência, companheirismo e palavras de incentivo ao me ouvir falar sobre AD e sobre os infortúnios do percurso acadêmico.

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

Aos meus amigos, os quais foram sensíveis, dando-me força nessa jornada, e sendo compreensivos quando das minhas ausências por estar debruçada sobre os trabalhos acadêmicos. Especialmente, a Marcos da Rocha Vieira, o qual sempre me ajudou nos trabalhos gráficos ao longo de toda minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora querida, Professora Dr<sup>a</sup> Angela Baalbaki, sem a qual não chegaria a concluir este trabalho, pela imensa presteza na orientação, nos ensinamentos e no entusiasmo da acolhida a mim e às minhas ideias.

Às professoras doutoras Vanise Gomes de Medeiros, Beatriz Fernandes Caldas, Wilma Favorito e Isabel Cristina 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.

À Capes pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. *Na trama das determinações discursivas: o surdo e o cidadão nacional no Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O presente trabalho, por meio de uma pesquisa de cunho teórico, foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Qual o surdo que se quer identificável no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, a partir da trama das determinações discursivas depreendidas de seu capítulo II, observando-se esse compêndio como um meio eleito para instrução dos sujeitos surdos? Para tentar responder a essa pergunta, a discussão toma como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux 1990, 1995, 1997, 2006); (Foucault 1975, 2008, 2010); (Orlandi 1990, 1994, 2002, 2011, 2015); (Haroche 1992); (Courtine 1981), em confluência com a História das Ideias Linguísticas (Guimarães 1994, 1996, 1997); (Auroux 1992); (Zoppi-Fontana 2009), para investigar o deslocamento da imagem do sujeito surdo no processo educacional do Brasil do século XIX, tomando como *corpus* principal de análise o capítulo II do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, doravante CPESM. Sob a concepção de sujeito como aquele que é atravessado pela linguagem e pela história, portanto sendo identificado a partir dessa relação, parte-se da ideia de que a identidade do surdo se desloca, a partir do imbricamento das determinações discursivas, desconstruindo um tipo de sujeito – o surdo, para criar um novo sujeito – o cidadão. Para as considerações sobre silenciamento, constitutivo no processo de educação de surdos no Brasil, as concepções teóricas advindas de Orlandi (2007) trouxeram importante contribuição para o presente trabalho. De igual maneira, verificou-se nas observações teóricas de Caldas (2009) e Bassnett (1998) sobre os movimentos da tradução do objeto de análise em questão. Na construção das análises, a noção de formações imaginárias desenvolvido por Pêcheux (1975) foi de fundamental importância para compreender como as posições discursivas nas quais os sujeitos se posicionam interfere na imagem do surdo e na imagem de língua. Para os conceitos teóricos sobre língua, utilizou-se de Milner (1987), Nunes (2013); Pagotto (1998); para falar sobre o surdo, referiu-se a Rocha (1997); Silva (2012). A partir das análises das sequências discursivas, depreenderam-se as determinações discursivas que operam sobre o sujeito surdo, quando relacionadas a instâncias sociais, bem como as formações discursivas a que se filia cada determinação. Para a noção de determinação discursiva, utilizou-se de Haroche (1992), e de Pêcheux (1975) para a noção de formação discursiva. Tais análises focalizam a distinção entre duas categorias: “surdo-mudo instruído” e “surdo-mudo sem instrução”, em uma relação com os meios de compreensão destinados a cada uma dessas categorias. Portanto, essa dissertação apresenta o CPESM como um discurso fundador (Orlandi, 2003), estabelecendo, assim, um deslocamento (Pêcheux, 1990) de sentido. Por isso, o surdo silenciado, apagado, tem sua imagem instituída no CPESM como um sujeito de direitos e deveres, falante da língua portuguesa.

Palavras-chave: Determinação discursiva. Educação. Língua portuguesa. Sujeito surdo.

## RESUMÉ

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. *Dans le tissu de les déterminations discursives: les sourd et le citoyen national dans le Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Ce document, par une théorie, la recherche a été guidé par la question de recherche suivante: Qu'est-ce que les sourds qui veulent identifiables dans le Compendium pour l'éducation des sourds-muets (Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos), à partir du tracé de déterminations discursives présumées du chapitre II, en observant ce recueil comme un moyen élu à l'éducation des personnes sourdes? Pour tenter de répondre à cette question, la discussion prend comme cadre théorique l'Analyse du Discours français (Pêcheux 1990, 1995, 1997, 2006); (Foucault 1975, 2008, 2010); (Orlandi 1990, 1994, 2002, 2011, 2015); (Haroche 1992); (Courtine 1981), en confluence avec l'Histoire des Idées Linguistiques (Guimarães 1994, 1996, 1997); (Auroux 1992); (Zoppi Fontana 2009), d'enquêter sur le décalage de l'image des sujet sourds du processus éducatif du XIXe siècle au Brésil, en prenant comme corpus d'analyse principale le chapitre II du Compendium pour l'éducation des sourds-muets (Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos), maintenant CPESM. En vertu de la conception du sujet comme celui qui est traversé par la langue et pour l'histoire, étant ainsi identifié à partir de cette relation, il part de l'idée que l'identité des sourds se déplace de l'imbrication des déterminations discursives, déconstruisant un type de sujet - les sourds, pour créer un nouveau sujet - le citoyen. Pour des considérations de silence, constitutifs dans le processus de l'éducation des sourds au Brésil, les conceptions théoriques découlant de Orlandi (2007) ont apporté importante contribution à ce travail. De même, il a été trouvé dans les observations théoriques Caldas (2009) Bassnett (1998) sur les mouvements de translation de l'objet d'analyse en question. Dans la construction de l'analyse, la notion de formations imaginaires développés par Pêcheux (1975) était d'une importance fondamentale pour comprendre comment les positions discursives dans lesquelles les sujets sont placés interfèrent avec l'image sourds et de l'image de la langue. Pour les concepts théoriques de la langue, nous avons utilisé Milner (1987), Nunes (2013); Pagotto (1998); pour parler du sujet sourd, appelé Rocha (1997); Silva (2012). De l'analyse des séquences discursives, une enquête est les déterminations discursives fonctionnent sur le sujet sourd, lorsqu'elles se rapportent à des niveaux sociaux, ainsi que les formations discursives qui se joint chaque détermination. Pour la notion de détermination discursive, nous avons utilisé pour Haroche (1992), et Pêcheux (1975) à la notion de formation discursive. Ces analyses portent sur la distinction entre deux catégories: « sourds-muets instruits » et « sourds-muets sans instruction » dans une relation avec la compréhension des moyens pour chacune de ces catégories. Par conséquent, ce travail présente le CPESM comme un discours fondateur (Orlandi 2003), fournissant ainsi un décalage (Pêcheux, 1990) du sens. Par conséquent, le sourd-muet, supprimé, a établi son image dans CPESM comme sujet de droits et de devoirs, président de la langue portugaise.

Mots-clés: Détermination discursive. Education. Langue portugais. Sujet sourd.



## SUMÁRIO

	<b>NO PRINCÍPIO ERA O MESMO E O MESMO SE FEZ NOVO DE NOVO – PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO BRASIL E SEUS SILENCIAMENTOS .....</b>	<b>13</b>
1.1	O progresso da (des)ordem no Brasil oitocentista .....	14
1.2	Instruir, civilizar ou abrigar? O instituto imperial de surdos-mudos	21
<b>2</b>	<b>O COMPENDIO PARA O ENSINO DOS SURDOS-MUDOS (CPESM).</b>	<b>33</b>
2.1	Compêndio? O que é isto? .....	33
2.2	Contrata-se sumário para o CPESM .....	40
2.3	Traduzindo a historicidade francesa .....	58
<b>3</b>	<b>PROCURA-SE UMA IDENTIDADE PARA O SURDO BRASILEIRO ....</b>	<b>72</b>
3.1	Fazer dizer/poder dizer – o sujeito surdo .....	73
3.2	Língua de quem? Língua para quem? .....	79
3.3	O surdo no não-sentido – procedimentos analíticos .....	88
<b>4</b>	<b>SENTIDOS DO SILÊNCIO SURDO .....</b>	<b>95</b>
4.1	No meio do caminho tinha um... surdo! – A determinação religiosa	96
4.2	O médico e o monstro – A determinação médica .....	102
4.3	Estudo, logo, trabalho – A determinação institucional .....	106
4.4	Meio falante, meio cidadão – A determinação individual .....	109
<b>5</b>	<b>MEIOS DE (IN)COMPREENDER O SUJEITO SURDO – NOSSO CORPUS .....</b>	<b>115</b>
5.1	Apagar para ver – A “linguagem de sinais” .....	116
5.2	Minha pátria é minha mãe adotiva – O português como língua materna do surdo .....	130
5.3	E disse Deus: que haja letras, e houve sinais! – A datilologia .....	133

5.4	<b>Já sei ler e escrever... E agora? – O surdo cidadão</b> .....	138
	<b>UM SURDO CIDADÃO, OU UM CIDADÃO SURDO? -</b>	
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150
	<b>APÊNDICE A – Congressos Internacionais de Educação de Surdos ....</b>	156
	<b>APÊNDICE B – Materiais publicados por Tobias Rabello Leite .....</b>	158
	<b>APÊNDICE C – Comparação entre mitos contemporâneos e os mitos</b> <b>fundadores do CPESM</b> .....	159
	<b>ANEXO A – “Première leçon” e “Primeiro modelo de lição” .....</b>	163
	<b>ANEXO B – “Dactylogogie” e “Dactilologia” .....</b>	164
	<b>ANEXO C – Correlação sintática entre a língua portuguesa e a</b> <b>“linguagem de sinais” .....</b>	165

## **NO PRÍNCÍPIO ERA O MESMO E O MESMO SE FEZ NOVO DE NOVO – PALAVRAS INICIAIS**

Seria estranho que os analistas do discurso fossem os últimos a saber sobre a conjunção existente entre a cegueira da história e a surdez da língua que diz respeito, ao mesmo tempo, a seus objetos e a suas práticas. Já era hora de começar a quebrar os espelhos.

*Michel Pêcheux*

Ao olharmos para a educação de surdos como se apresenta no século XXI, questionamos acerca de determinadas práticas pedagógicas utilizadas, bem como sobre a potencialidade das mesmas, especificamente, no que concerne ao ensino da língua portuguesa para o surdo. A partir do decreto 5.626/2005, tem-se regulamentada a lei de libras, de número 10.436/2002, a qual dá ao surdo o direito de ter a Língua Brasileira de Sinais – Libras como sua língua para se expressar. No entanto, em parágrafo único dessa mesma lei, lê-se a não substituição da língua portuguesa na modalidade escrita pela Libras. Ou seja, a Libras é autorizada a circular socialmente, porém, não pode, legalmente, ser a única língua com a qual o surdo deveria se identificar. É interessante notar que, embora as duas línguas pareçam figurar como complementares uma a outra na lei, a língua portuguesa exerce sobre o surdo uma autoridade muito maior, uma vez ser a língua oficial da nação brasileira.

No presente estudo, buscaremos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Qual o surdo que se quer identificável no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, a partir da trama das determinações discursivas apreendidas do capítulo II, observando-se esse compêndio como um meio eleito para instrução dos sujeitos surdos? A partir dessa pergunta de pesquisa, delineamos os seguintes objetivos para nosso estudo: 1) delimitar o deslocamento pelo qual a imagem do surdo se sucede no CPESM, passando de monstro bestial a sujeito cidadão, a partir do processo de formações imaginárias; 2) compreender o funcionamento do CPESM do ponto de vista discursivo; 3) apreender as determinações discursivas que agem sobre o sujeito surdo e 4) compreender a relação existente entre as metodologias de ensino eleitas no capítulo II do CPESM e a classificação dos surdos em “surdos-mudos instruídos” e “surdos-mudos sem instrução”.

Nosso *corpus* encontra-se em um compêndio publicado no século XIX, destinado à educação de surdos – *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, doravante CPESM. Esse livro, aparentemente funcionando com o objetivo de guiar professores ouvintes na tarefa do ensino com alunos surdos, traz em seu bojo explicações consideradas científicas sobre o surdo para valer-se delas no processo de ensino-aprendizagem desse sujeito. Portanto, ele trata de metodologias específicas das quais o professor de surdos poderia se utilizar para o ensino das lições e conteúdos, também discriminados nesse livro.

Desse modo, nos utilizaremos das teorias advindas da Análise do Discurso de linha francesa, em confluência com a História das Ideias Linguísticas, para a realização das análises sobre as formas de determinação discursiva do sujeito surdo no compêndio, a partir de sentidos associados à educação, às leis jurídicas, ao trabalho, à cidade, à fala e à escrita, formatando o surdo em um sujeito de direitos e deveres, ou seja, no cidadão ideal para ser disciplinado, condicionado aos moldes de uma sociedade capitalista e moralista, a qual tem intrinsecamente em seu bojo uma ligação com a religiosidade para a formação de um sujeito moral e produtivo; para o forjar de um cidadão ativo e, por isso, dentro das leis que regem a sociedade.

Em paralelo às determinações desse sujeito, buscaremos compreender o processo de construção da língua portuguesa como língua materna do sujeito surdo, o qual se deu, em nosso objeto de análise, a partir de determinados aspectos apreendidos da materialidade linguística, como termos relacionados à fala, ao alfabeto datilológico e à escrita para o ensino de alunos surdos, em detrimento da língua de sinais, a qual era vista, no compêndio, como uma linguagem a serviço da língua portuguesa, portanto, em uma posição de subordinação. Nessa perspectiva, vamos encontrar, contraditoriamente, uma negação dos sinais como língua do sujeito surdo, à medida em que parece haver uma descrição dos sinais como língua. Quer dizer, ao mesmo tempo em que a língua de sinais é negada como língua, ela vai sendo descrita e afirmada, às margens, como um processo de produção de sentidos.

É assim que, tentando entender o processo de construção do sujeito surdo em sujeito político de direitos e deveres, com a língua portuguesa como língua materna, que nos propomos a realizar o trabalho de pesquisa que ora apresentamos nesta dissertação, a qual se encontra dividida em cinco capítulos, a saber: 1) A educação do Brasil e seus silenciamentos; 2) O Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos; 3) Procura-se uma identidade para o surdo

brasileiro; 4) Sentidos do silêncio surdo e 5) Meios de (in)compreender o sujeito surdo – nosso *corpus*.

No primeiro capítulo, com o intuito de delimitar o nosso objeto de análise, partiremos de uma busca sobre uma possível memória discursiva da educação brasileira, citando alguns acontecimentos que contribuíram na produção de sentidos para a historicidade do sujeito surdo. Passaremos, assim, pela institucionalização da educação de surdos com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, observando alguns aspectos da instituição, no que concerne à sua gestão e métodos de ensino, bem como sua visão sobre o sujeito surdo.

No segundo capítulo, trataremos de apreender os sentidos para compêndio no século XIX, de modo a adentrarmos mais profundamente sobre nosso objeto de análise. Em seguida, observaremos brevemente todas as partes do CPESM, na tentativa de compreender os efeitos de sentido produzidos a partir da organização desse material. A próxima seção desse capítulo nos leva à reflexão sobre os movimentos tradutórios utilizados na confecção do CPESM, tendo em vista tratar-se de um livro produzido a partir da escrita de duas obras francesas. Nesse gesto tradutório (CALDAS, 2009), visamos à compreensão de alguns sentidos sobre o sujeito enunciador, que se referem a um movimento de inserção da temática dentro da sociedade brasileira, naquele contexto sócio-histórico.

O capítulo terceiro vai tratar das formações imaginárias a respeito de língua e surdo que circulavam na sociedade brasileira oitocentista. A partir dessas formações imaginárias, poderemos entender melhor como os sentidos sobre a língua portuguesa foram produzidos e formulados no compêndio, quer dizer, sentidos de uma língua que se queria uniforme, identificatória e materna dos cidadãos. Aliado a isto, estava a figura do surdo como um sujeito não-humano, ignorante porque não falava, imoral, improdutivo e, por isso, não-cidadão. Nesse capítulo, também definiremos quais serão nossos dispositivos teóricos e analíticos para a construção das análises, as quais serão organizadas em conjuntos de sequências discursivas (SDs), com vistas à apreensão de determinações discursivas do sujeito surdo no compêndio.

O nosso capítulo 4 trará das análises das sequências discursivas recortadas de nosso *corpus* auxiliar – o capítulo 1 do CPESM. A partir dessas análises, temos por objetivo a compreensão da trama das determinações do sujeito surdo, relacionando cada uma a questões sociais. Por isso, faremos as seguintes associações: a escola, atrelada à religião, com o ensino da moral, sendo, portanto, um possível lugar para a determinação religiosa; a cidade, como o lugar dos que falam, atrelada à questão bio-física do surdo, o que nos faz verificar a

determinação médica; a questão do trabalho, determinando o sujeito surdo institucionalmente a ser um sujeito produtivo para a sociedade e, por fim, a determinação individual, que tem na imagem da escrita a transformação do sujeito surdo em sujeito cidadão. O imbricamento dessas determinações apontariam, assim, para a constituição de um sujeito de direitos e deveres.

Nosso último capítulo contemplará as análises de sequências discursivas recortadas do nosso corpus principal – o capítulo II do compêndio. Buscaremos, então, desenvolver reflexões acerca dos métodos elencados pelo sujeito enunciador como os corretos no processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, analisando quais sejam as metodologias de ensino mais prestigiosas, na perspectiva presente no compêndio, destinadas aos “surdos-mudos instruídos”, e aquelas consideradas menos prestigiosas, destinadas aos “surdos-mudos sem instrução”. Nessas análises, buscaremos os possíveis sentidos de educação relacionados ao sujeito surdo em nosso objeto de estudo, ao mesmo tempo em que parece haver a negação da língua de sinais em prol da língua portuguesa como língua materna para o surdo, o que nos fará perceber uma movência em relação à imagem do surdo: a imagem de sujeito apagado, inexistente, à imagem de sujeito político, moral, social, falante da língua portuguesa.

O *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* instituiria, assim, não só o processo educacional do sujeito surdo brasileiro, mas também uma nova forma de olhar esse sujeito como um sujeito cidadão, ou melhor, um sujeito de direitos e deveres.

## 1 A EDUCAÇÃO DO BRASIL E SEUS SILENCIAMENTOS

As armas e os barões assinalados,  
 Que da ocidental praia Lusitana,  
 Por mares nunca de antes navegados,  
 Passaram ainda além da Taprobana,  
 Em perigos e guerras esforçados,  
 Mais do que prometia a força humana,  
 E entre gente remota edificaram  
 Novo Reino, que tanto sublimaram

*Luís de Camões*

Com a proposta de produzir uma reflexão sobre os sentidos da educação de surdos brasileiros, em nosso primeiro capítulo, iremos analisar como a educação do povo – chamada instrução pública<sup>1</sup> no século XIX – é significada no Brasil oitocentista. Para isso, procuraremos depreender, da materialidade discursiva de nosso objeto de estudo – CPESM, de que maneira (s) o texto significa, ou seja, o trabalho dos sentidos nele; sua historicidade.

Portanto, em nosso capítulo primeiro, temos os seguintes objetivos: 1) compreender como se deu o processo educacional do povo brasileiro, destacando movimentos jurídicos e pedagógicos que funcionaram como memória institucional da instrução pública; 2) analisar a trajetória da educação de surdos, desde a fundação do instituto de surdos-mudos, por E. Huet, na tentativa de verificar o porquê da educação desses sujeitos ter sido feita de maneira marginalizada.

Buscaremos retomar uma possível memória discursiva<sup>2</sup> da educação popular brasileira para compreender uma certa memória da educação popular dos surdos brasileiros. Em outras palavras, trata-se de fiar e desfilar uma trama discursiva que possa nos referendar sobre como a educação dos surdos brasileiros pode ser parcialmente significada historicamente no Brasil.

---

<sup>1</sup> O termo “instrução pública” será utilizado no presente estudo por se tratar do termo utilizado à época, referindo-se à educação do povo brasileiro.

<sup>2</sup> Segundo Orlandi (2015), retomando Pêcheux (1975), por memória discursiva, entende-se como: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29).

## 1.1 O progresso da (des)ordem no Brasil oitocentista

Começamos nosso estudo abordando a noção de texto e historicidade. Tomamos o CPESM como texto porque corresponde a uma unidade de análise, por isso, ele produz sentidos, significa enquanto objeto simbólico. Não entendemos a nossa unidade de análise como um depósito da história, antes, nela encontramos inscrita a relação com a exterioridade. Acerca da materialidade histórica da linguagem, Orlandi (2015), nos diz: “Quando falamos em historicidade, não pensamos na história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade” (ORLANDI, 2015, p. 66).

Em nosso trabalho, não visamos, portanto, à feitura de uma historiografia da educação de surdos, com vistas à descrição de fatos, mas ao estabelecimento de “uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-efeito” (*Idem*). Ou seja, ainda que retomemos fatos históricos do processo educacional brasileiro e do processo educacional do surdo brasileiro, eles nos servirão apenas como uma ligação com a historicidade do CPESM para compreendermos quais sejam as relações discursivas presentes (ou ausentes) nesse texto.

Feitas essas primeiras considerações teóricas, tomaremos nesse trabalho o conceito de historicidade como esteio na relação da língua com a história e os sujeitos, em sua relação com os sentidos.

Se olharmos para a história do Brasil, observamos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite brasileira – aristocracia rural – podia educar seus filhos no exterior, enviando-os a Portugal e à França, e seu comércio estava assegurado com as exportações de seus produtos agrícolas, não havia objetivo pautável por parte dessa elite em educar o povo. Sobre isto, Jannuzzi (2012), nos conta:

A educação popular (...) não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, (...) A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas (...) e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como um crivo (...) (JANNUZZI, 2012, p. 14).



A educação popular não fora percebida pelo governo central como uma questão a ser resolvida, mesmo que a Constituição de 1824 tivesse garantido a instrução pública primária a todos, ela fora preterida por seus próprios legisladores, em prol de outros interesses. Vemos nesse abandono inscrito na constituição uma memória de não cumprimento em nosso processo educacional; de subestimação aos assuntos educacionais. Podemos dizer, assim, que um sentido não-dito irrompe a partir do não cumprimento do texto constitucional, porque ao estabelecer a instrução primária a todos, silencia-se a situação da educação do povo até aquele momento – negada a todos.

Antes de prosseguirmos tecendo os fios da historicidade da educação de surdos, cabe retomarmos a noção de silêncio<sup>3</sup> tal como desenvolvida por Orlandi (2007). Longe de ser compreendido como um lugar vazio que circunda e limita a palavra, o silêncio é entendido como fonte, origem dos sentidos, como garantia de movimento de sentidos: “O silêncio é assimétrico em relação ao dizer” (ORLANDI, 2007, p. 47). O silêncio não tem um sentido pré-existente, próprio, independente, total ou que seja traduzível em palavras. Tampouco ele pode ser determinado pela intenção dos sujeitos.

Para Orlandi (2007), o silêncio não é “resto da linguagem”, o silêncio situa-se em posição fundamental e indissociável ao discurso. Em outras palavras, a existência do silêncio acontece na incompletude do dizer. E no silêncio há sentido(s). Então, o silêncio é significante porque ele existe no espaço em branco das palavras; no não-dito do dizer: ele atravessa as palavras e as constitui. O silêncio configura, assim, um estado primeiro no qual a palavra se movimenta. Portanto, ele pode ser tomado como condição da incompletude. Quer dizer, ao se fazer determinadas “escolhas”, outras são silenciadas, no entanto, o não-dito significa tanto, ou mais do que aquilo que foi dito<sup>4</sup>.

Destacamos que no compêndio a política do silêncio pode ser encontrada no descumprimento/abandono do texto constitucional, porque faz eclodir uma situação que fora

---

<sup>3</sup> Orlandi (2007), em trabalho sobre o silêncio, formula duas formas do silêncio: a) o silêncio fundante; e b) a política do silenciamento (que se divide em silêncio constitutivo e silêncio local). O primeiro indica que todo processo de significação tem relação com o silêncio, ou melhor “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007, p. 24). O segundo, que o sujeito ao dizer, não diz outros sentidos.

<sup>4</sup> Retomando a formulação de Orlandi (2007), no silêncio constitutivo, esboça-se a ideia de que todo dizer silencia alguma coisa, diz-se x para não se dizer y. No silenciamento ou silêncio local, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados ou pelo sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum ponto historicamente determinado. “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 2007, p. 29)

omitida pelo próprio texto da constituição, mas desvelada quando do não cumprimento da mesma. Em outras palavras, o não-cumprimento da lei significa porque traz à tona sentidos estabilizados sobre o abandono educacional da realidade do povo brasileiro até então. Sobre a estabilização de sentidos, Orlandi (2015) nos fala:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento da identidade e dos sentidos: eles não retomam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2015, p. 52).

Observa-se, assim, uma injunção à estabilização de sentidos porque ao instituir uma lei que daria autorização à instrução primária a todos, o não cumprimento da mesma acabou negando o próprio ato, quer dizer, ainda que o sentido da lei tenha se filiado a uma rede de constituição em favor da educação, o sentido foi deslocado para a negação da mesma. Há, portanto, um deslizamento de sentido – o que parecia ser uma libertação para o povo a partir do texto legal, tornou-se o seu inverso: a autorização jurídica da negação da educação ao povo.

Enquanto à instrução primária não se deu importância, os ensinos secundário e superior progrediram de algum modo, pois foram apoiados pela Corte e ficaram sob a sua direção, como afirma Jannuzzi (2012): “Era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e às poucas camadas médias, pelos motivos já alegados, além de meio para atingir uma posição mais alta na sociedade de então” (*Idem*).

Está feito o retrato parcial da desatenção ao ensino primário destinado à população pobre, uma vez não interessar à economia da elite, nem ao Estado. Assim, a educação popular no século XIX foi sendo concedida à medida em que ela se tornou “necessária” à subsistência do sistema dominante. Sobre isto, Jannuzzi (2012) nos diz:

A vinculação das classes e escolas ao Estado insere-se na própria organização de nosso Estado liberal, que se manifestou intervencionista, principalmente quanto aos aspectos não-lucrativos, como a escola, e protecionista no que diz respeito a obras de infra-estrutura, que não eram asseguradas pela aristocracia rural, governante, mas que lhe interessavam. Porém, administrar e talvez subsidiar tão poucas instituições escolares não significou evidentemente assumi-las, mas de certa forma elas se encaixavam dentro de medidas tidas como liberalizantes. (JANNUZZI, 2012, p. 17).

Em outras palavras, o Estado, embora ‘liberal’, ainda intervinha nos assuntos políticos, econômicos e sociais, mas só assumia aquilo que lhe fosse interessante; que lhe trouxesse um retorno imediato; era um liberalismo a favor apenas de uma pequena parcela:

“Foi um liberalismo que lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, (...) Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada” (JANNUZZI, 2012, p. 6).

Observamos em uma dada historicidade da educação popular brasileira – ou instrução pública –, a educação como uma moeda a ser negociada pelo Estado, segundo seus interesses. Essa negociação aparece na inscrição da educação na esfera jurídica, particularmente, não só quando o Estado toma a escola como sua “responsabilidade”, mas também quando assinala normas de cunho educacional no texto jurídico. Assim, percebemos a utilização de instrumentos – ou *Aparelhos Ideológicos do Estado*<sup>5</sup> (ALTHUSSER, 1974) – na maneira como o Estado sanciona as leis; ou como impõe regras a serem seguidas na escola e na sociedade, oferecendo em troca valores sociais, tais como: educação, trabalho, moradia, cidadania etc.

A atuação desses aparelhos se dá na ilusão dos sentidos; como em um jogo de luz e sombra, em que sob a luz aparece a imagem do Estado como benfeitor/protetor do povo, e sob a sombra encontra-se exatamente a negação daquela imagem primeira. Por exemplo: enquanto sob a luz está a imagem de uma instrução primária a todos inscrito no texto constitucional de 1824, sob a sombra se encontra a não execução dessa lei. Outro exemplo desse jogo contraditório está na Constituição de 1891, na qual se prevê o voto universal: afirma-se o direito de voto para todos, mas nega-se, nas exceções desse mesmo texto, o direito aos analfabetos e aos incapacitados, física ou moralmente. No entanto, o Brasil oitocentista era composto por pessoas que, em sua grande maioria, eram analfabetas, ou ditas “incapazes” física e moralmente<sup>6</sup>. Holanda e Campos (1974), nos mostram dados do recenseamento sobre o analfabetismo e o número de escolas na década de 70 do século XIX:

A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento. Assim, em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de 15 anos e mais. Dessas 15.561 escolas, 211 estavam localizadas na cidade do Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo

<sup>5</sup> Louis Althusser denomina como *Aparelhos Ideológicos do Estado* (termo estabelecido por Karl Marx) os elementos regulatórios e repressores de uma sociedade criados em dois níveis, o primeiro corresponde às instituições governamentais, como o governo, o sistema de administração e arrecadação com suas respectivas formas de sancionar, e o segundo plano relaciona-se às funções formativas, como a religião, a educação formal nas escolas, a família etc.

<sup>6</sup> Trataremos sobre os “incapazes” física e moralmente mais adiante.

70 mil escravos; logo, 5% da população livre era escolarizada (HOLANDA & CAMPOS, 1974, p. 382).

Notamos, a partir dos dados apresentado por Holanda e Campos (1974), a ilusão da “instrução primária e gratuita a todos”, que simplesmente era inexistente, o máximo que ocorreu foi o decreto da lei de 15 de outubro de 1827, que propunha a *escola de primeiras letras*. Ela previa o ensino da leitura e da escrita, de contas e supunha a “prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral e da doutrina religião católica e apostólica romana” (XAVIER, 1980, p. 41-42). Para a educação feminina, o decreto previa a substituição da geometria pelo ensino de “prendas domésticas”. O método sugerido para o ensino era o de Lancaster-Bell<sup>7</sup>, que consistia na educação dos alunos feita por um docente e por uma espécie de ‘aluno mediador’ – o qual deveria ser o mais avançado da turma -, escolhido pelo professor regente para ficar responsável por uma parte da turma sob as orientações desse professor regente. Como não houvesse docentes habilitados para tal tarefa, por não dominarem o conteúdo, a proposta de uma *escola de primeiras letras* também não foi concretizada. Mais uma vez, vemos na ação jurídica uma determinação discursiva<sup>8</sup> (HAROCHE, 1992) atuando sobre a educação, ou seja, instituindo-a legalmente para o povo, mas negando essa educação, a partir da não-efetivação das leis.

Observamos, pois, que ainda que nosso modelo educacional tenha sido oriundo da França – nação que, mesmo no século XIX, já via a educação como fator importante para a construção de um povo, por ter outra formação histórica -, o Brasil não alcançou tal pensamento, até porque os ecos de uma imposição absolutista perduravam por todo o país, seja na escravização de negros, na substituição de cultura por subsistência ou na troca da malandragem pela escola<sup>9</sup>: quanto mais lutávamos para nos distanciar, mais nos assemelhávamos à nossa condição de colônia.

---

<sup>7</sup> Interessante destacar que o mesmo método aconteceria no INES com os repetidores surdos, os quais também funcionavam como mediadores entre os professores e os alunos. Veremos mais adiante, sobre esse assunto, ainda neste capítulo.

<sup>8</sup> Falaremos sobre determinação discursiva mais adiante, no capítulo 4 deste estudo.

<sup>9</sup> Segundo Jannuzzi (2012), a educação do “anormal” da escola, baseando-se nos enfoques e procedimentos europeus, “incluíam todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder, temerosa ainda dos distúrbios de 1870 (Terceira República) e da Comuna de Paris (1871). Trata-se de um discurso dentro de um movimento pró-infância contra o perigo da vagabundagem das ruas que predisponha as crianças ao crime, ao roubo etc., acompanhando a pregação sobre a família, o alcoolismo, a tuberculose, a sífilis, a má higiene, enfim, contra a indisciplina que predisporia à anormalidade. É basicamente um discurso centrado na necessidade de segurança, no acatamento à ordem estabelecida” (JANNUZZI, 2012, p. 48).

Após tentativas não efetuadas de medidas jurídicas para a instrução da população, o quadro educacional do país continuava o mesmo – analfabetismo e exclusão educacional de uma parcela da sociedade que constituía maioria social. É a partir desse quadro educacional complexo da sociedade oitocentista, diga-se, com ressonâncias de sentidos atrelados ao período colonial, que a educação das crianças “anormais”<sup>10</sup> e, especialmente, a dos surdos se desenvolve.

Porém, essa educação encontrou entre nós pouca manifestação no referido século. Basílio de Magalhães (1913) aborda sobre a educação das crianças “anormais” no século XIX no Brasil: “por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer a atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer da combalida por anomalias ou taras menos graves” (MAGALHÃES, 1913, p. 11). No século XIX, os sujeitos que apresentavam alguma deficiência não eram percebidos como pessoas; eram excluídos por não apresentarem utilidade para a sociedade. A visão do Estado sobre esses sujeitos era a de pesos sociais, e até morais, como veremos a seguir na próxima subseção deste estudo.

Mesmo não sendo considerados relevantes socialmente, os “anormais” já eram citados na Constituição de 1824, vejamos: “Suspende-se o exercício dos Direitos Politicos I. Por incapacidade physica, ou moral” (Constituição de 1824, título II, artigo 8º, item 1º). Desse modo, a lei vem, mais uma vez, determinar o que é certo e errado, dividindo a sociedade em “normais” e “anormais”. Nesse ato de defesa contra o “anormal”, superpõe-se a presença deste, que sai do silêncio imposto pela interdição política, e passa a ser enaltecido pela materialidade constitutiva da lei – a palavra. A palavra que nega e silencia é a mesma que inscreve o “anormal” no fio discursivo de uma memória sobre o exercício político do cidadão.

Em nosso corpus de análise – inscrito no capítulo II do CPESM, qual seja: *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* -, observamos uma divisão existente sobre duas categorias de surdos: os “surdos-mudos instruídos” e os “surdos-mudos sem instrução”. Podemos entender essa divisão em categorias como uma instituição de privilégios ao primeiro tipo de surdo, uma vez que ele é considerado instruído. O “surdo-

---

<sup>10</sup> O termo ‘anormal’ será utilizado durante todo o nosso estudo, tendo como referência Foucault (2010), em sua obra “Os anormais”, remetendo o termo aos indivíduos “perigosos”, que no século XIX eram chamados de “anormais”. Ele define as três figuras principais: os monstros, que remetem às leis da natureza e às normas da sociedade; os incorrigíveis, de que cuidam os novos dispositivos de correção do corpo; e os onanistas, que alimentam, desde o século XVIII, uma campanha tendo em vista o disciplinamento da família moderna.

mudo sem instrução”, por sua vez, receberá um tipo de instrução menor, de acordo com seu nível intelectual. Ou seja, encontramos a mesma divisão do texto constitucional projetada na materialidade textual do compêndio, a qual parece compreender que existem surdos passíveis ao aprendizado e surdos destinados à ignorância. Aprofundaremos melhor essas noções no capítulo 5. Cumpre, neste momento, diante do exposto até aqui, delimitar qual seja a pergunta de pesquisa que norteia nosso estudo.

Diante do quadro educacional da sociedade brasileira do século XIX e da categorização de surdos encontrada por nós no CPESM, traçamos um paralelo entre ambos que nos levou à seguinte pergunta: a partir dessa categorização/classificação inscrita na materialidade discursiva do CPESM, determinando o sujeito surdo, quais são as determinações discursivas presentes nessa unidade de análise que nos permitem identificar o sujeito surdo; ou seja, qual tipo(s) de surdo pode(m) ser identificado(s) (ou se quer identificáveis) no CPESM?

Como visto na seção 1.1, o processo educacional da sociedade brasileira estava em seus primórdios no século XIX, e nesse ínterim, a educação dos surdos dá seus primeiros passos, ainda que, conforme já dito anteriormente, o surdo fizesse parte dos “anormais”; dos “loucos” e “inúteis” da sociedade. Por isso, a educação desses sujeitos ainda parecia não ter sido percebida pelo Estado como algo a ser resolvido, tanto que foi proposta como encargo das províncias. Mas quase não havia professores nas províncias, até porque não existia pressão social para efetivação da educação primária ao povo e a elite no poder resolvia tal problema com o ensino domiciliar e a presença de preceptores contratados. Segundo Ribeiro (2000), somente em 1854, há a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária para “fiscalizar e orientar o ensino público e particular; o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário” (RIBEIRO, 2000, p. 54).

No ano de 1835, o deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo esquecido, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de “surdos-mudos”, tanto no Rio de Janeiro, quanto nas províncias. Porém, somente 22 anos depois, houve a criação e instalação do *Instituto de Surdos-Mudos* (ISM) na cidade do Rio de Janeiro, sob a administração do poder central. De acordo com Jannuzzi (2012), havia, na presente época, “vultos considerados ‘notáveis’”, (...) que facilitaram certas conquistas no campo educacional (...) Em relação à educação do deficiente, nota-se também a atuação de vultos

próximos do imperador e, assim sendo, embora a obrigatoriedade do ensino elementar para todos prescritas (...) não fossem cumpridas, é criado no município da Corte (...) o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>11</sup>” (JANNUZZI, 2012, p. 9, 10).

Observa-se o mesmo tratamento dado para a educação primária também com a educação do surdo brasileiro. Somente 22 anos depois da proposta de um professor de primeiras letras para os surdos é que houve a instalação de um instituto para surdos (mas não para todos os surdos), quando um educador francês, E. Huet, com surdez congênita, chega ao Rio de Janeiro encomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George (LEMOS, 1981, p. 41). Este último aproximou-se do marquês de Abrantes, “vulto considerado notável”, que vinha se distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, E. Huet foi incumbido de organizar o primeiro educandário<sup>12</sup> para o ensino de surdos.

## 1.2 Instruir, civilizar ou abrigar? – O Instituto Imperial de Surdos-Mudos

No relatório entregue por E. Huet ao imperador, em 1855, havia duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que a maioria dos surdos não tinha condições de arcar com despesas escolares por pertencer a famílias pobres. Ficou decidido, assim, que o colégio seria de propriedade particular, porém com concessão de bolsas por parte do império a jovens com idade entre sete e dezesseis anos e estes deveriam apresentar certificado de vacinação. Sobre as características do instituto, Rocha (2007) nos conta: “O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil.”. (ROCHA, 2007, p. 30).

---

<sup>11</sup> O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), já recebeu várias nomeações ao longo de sua trajetória. Em 1856, era conhecido como Instituto de Surdos-Mudos; em 1859, ele é apresentado como Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Com o advento da República, passa a denominação de Instituto Nacional de Surdos Mudos, até 1957, quando passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, como é conhecido até os dias de hoje.

<sup>12</sup> Entendemos que esse gesto de fundação de Huet constitui a língua de sinais no INES, ou seja, poderíamos traçar um paralelo entre a construção do INES e o que Huet proporciona em relação a constituição e circulação do que viria a ser a língua de sinais no Brasil posteriormente. Segundo Silva (2012), “a filiação da língua de Sinais do Brasil à língua de sinais da França data da criação do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro” (SILVA, 2012, p. 115).

Observa-se a categorização dos surdos entre aptos e não-aptos, ou “instruídos” e “não-instruídos” na distribuição de bolsas para entrada no colégio. Fazendo um paralelo com a divisão do CPESM, poderíamos considerar: quem não tivesse idade entre sete e dezesseis anos, ou não fosse vacinado, seria um “surdo-mudo sem instrução”, ou seja, inapto para ser educado; por associação, os surdos que fossem vacinados e cuja idade estivesse entre sete e dezesseis anos, constituiriam os “surdos-mudos instruídos”. Além disso, também entendemos o “foco no ensino agrícola” como um direcionamento ao surdo para ser produtivo socialmente. Logo, a produtividade no trabalho teria relação direta com a projeção social do sujeito.

A escola para surdos começou a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. de Vassimon, no modelo privado. Somente em 26 de setembro de 1857 é concedido o orçamento solicitado por Huet para o funcionamento do instituto e, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior, situada no morro do Livramento. Importa-nos destacar que, embora o quantitativo de surdos à época, segundo o Censo de 1872, fosse de 11.595 pessoas, no ano de 1857 haveria somente 7 alunos surdos matriculados no instituto, passando para 19 no ano de 1874: sendo 13 meninos e seis meninas – 12 da província do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um de Niterói e três irmãos, dois meninos e uma menina de Barra Mansa<sup>13</sup>.

No ano de 1861, E. Huet negociou sua saída mediante uma indenização pelo patrimônio material do instituto e, embora tenha havido uma convocação pelo Marquês de Abrantes noticiando formalmente sua saída, não há nesse documento o motivo da mesma. Portanto, ficou acordado que ele receberia uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Após a saída de E. Huet, houve novas direções para o instituto, como descreve Rocha (2007):

Enquanto aguardava um professor, que estava se especializando no Instituto de Surdos da França para assumir a direção da Instituição, a mesma ficou sob a responsabilidade do frei João Monte do Carmo que logo **se afastou do cargo por não suportar as confusões existentes**. Foi então sucedido por Ernesto Prado Seixas, indicado pelo diretor do Instituto de Cegos, a pedido do marquês de Olinda, que assumira a presidência da comissão diretora após a exoneração do marquês de Abrantes. Em julho de 1862, chegou ao Brasil o professor contratado Dr. Manoel de Magalhães Couto. Em 1º de agosto do mesmo ano, tomou posse como diretor do Instituto. (ROCHA, 2007, p. 35, grifos nossos).

<sup>13</sup> Informações retiradas do documento datado de 1858 que informa nome, naturalidade, idade, data de admissão, condição de admissão e observações sobre aspecto físico, comportamental e de inteligência dos alunos. (Memória XXV – Notícia Histórica dos Estabelecimentos Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, de 1898. *Apud* ROCHA, 2007, p. 33).



Nota-se, pois, que a historicidade da educação de surdos brasileiros passa pela forte presença de pessoas ou de influências do exterior, a começar pelo seu formador. A espera por um professor que estaria se formando na França parece comprovar esse fato, e nos mostra a valorização do outro estrangeiro para a educação no Brasil. Somente em 1868 um professor e médico brasileiro assumiria o cargo de direção do instituto – Dr. Tobias Rabello Leite –, substituindo o antigo diretor porque, em relatório sobre as condições do instituto, feitas pelo próprio Tobias, na condição de chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias haveria de constatar a falta de ensino no instituto, antes, ele estivera servindo durante todo aquele tempo como uma espécie de asilo para os surdos.

Podemos pensar, assim, que o instituto funcionou por mais de 10 anos sem estar a serviço da educação do surdo. Outra questão a ser pensada é o motivo que pode ter levado o fundador de uma instituição a ir embora. Considerando-se o descaso com o sujeito “anormal” até aquele momento na sociedade brasileira, e com a educação, de um modo geral, podemos levantar a hipótese de o instituto não estar recebendo verba para as atividades educacionais, ou até mesmo a devida atenção e respeito por parte do Estado, o que pode ter levado E. Huet à desmotivação e conseqüente venda do instituto para o poder público. Importa-nos salientar, ainda, o afastamento do frei João Monte do Carmo do cargo da direção do instituto, em 1861, logo depois que E. Huet foi embora, nas palavras de Rocha (2007): “se afastou do cargo por não suportar as confusões existentes” (*Idem*). Concluímos que não deveria ser tarefa tão fácil administrar uma instituição educacional voltada a alunos surdos no Brasil do século XIX.

Além disso, podemos dizer que o motivo que levou Huet a sair do instituto é silenciado. Há um não-dito que aponta para a destituição do único surdo que assumiu o cargo de diretor da instituição, ficando, na memória institucional, sua posição de fundador – diga-se fundador indenizado –, tomado como um “vulto notável” pelos surdos brasileiros. Cabe ressaltar que Orlandi (2006) distingue três noções de memória: memória discursiva ou interdiscurso, memória institucional (arquivo) e memória metálica. Portanto, para a nossa pesquisa, consideramos “(...) a memória institucional ou a que chamo a memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado” (ORLANDI, 2006, p. 5). Na memória institucional da educação de surdos encontra-se, assim, algumas práticas e sujeitos, dentre os quais iremos destacar o diretor Tobias Rabelo Leite, em relação aos efeitos de sentidos que sua chegada e sua atuação como

diretor do Instituto de Surdos-Mudos engendraram na memória institucional da educação do sujeito surdo brasileiro.

Tobias Leite atuou como diretor do instituto desde 1868 até 1896, ano de sua morte. Sob sua direção, o instituto sofreu diversas modificações no ensino, tendo como uma das metas principais a de oferecer ensino profissionalizante aos alunos. Sobre isto, Rocha (2007) nos diz:

Ele acreditava que o aluno surdo, após a conclusão do curso, deveria dominar um ofício para garantir sua subsistência. Além disso, defendia que, pelas características do Brasil, o foco deveria ser no ensino agrícola. Para tanto, mandou preparar anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica. Em sua opinião, o objetivo do Institutos de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez (ROCHA, 2007, p. 40).

Observa-se, assim, o interesse do referido diretor por uma educação voltada para o trabalho, com a utilização dos alunos como mão-de-obra úteis à sociedade. O instituto também tinha por tradição tornar seus alunos em posteriores professores<sup>14</sup>, como foi o caso do aluno Flausino José da Gama, ex-aluno da instituição, que atuou como repetidor na mesma, entre os anos de 1871 e 1879. Esta tendência de ex-alunos atuando como professores vinha do Instituto de Surdos da França, e foi um grande destaque para o instituto brasileiro, como se nota nas palavras de Tobias, acerca de Flausino, escritas em seu relatório de 1871:

A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitais necessidades do Instituto, foi também um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um **companheiro de infortúnio**, e para o publico, que, vendo um surdo-mudo n'este Instituto exercer as funções de Professor, **tem a maior prova de proficuidade do ensino** (ROCHA, 2007 *Apud* Relatórios do Dr. Tobias Rabello Leite, 1871, p.5, grifos nossos).

Notamos no trecho acima a necessidade de divulgação do trabalho realizado dentro do instituto à população, como prova de que tal ensino valeria à pena. Inclusive, segundo Santana e Souza (2012), o diretor Tobias Leite tinha como objetivo difundir o instituto o máximo que pudesse: “Tobias Leite interessou-se ativamente por exposições internacionais, seja contribuindo financeiramente, seja divulgando o Instituto dos Surdos-Mudos, através de livros e artefatos dos alunos” (SANTANA & SOUZA, 2012, p. 4). Além disso, notamos a maneira como o diretor enxergava os alunos – como desafortunados, ou seja, pela razão da

<sup>14</sup> Segundo Rocha (2007), houve outros alunos que seguiram a tendência de atuar como professor na condição de ex-aluno do Instituto: “Destacam-se ainda o ex-aluno Gustavo Gomes de Mattos, que substituiu Flausino na função de repetidor, no período de 1880 a 1889 e Joaquim do Maranhão que no ano de 1871, assumiu a função de mestre de oficina de sapataria” (ROCHA, 2007, p. 43).

surdez, seriam infelizes; pobres coitados, e o ensino constituiria, portanto, como uma ponte de salvação para eles. Flausino seria, assim, um dos desafortunados tomados como “um companheiro de infortúnio” que serviria como o “modelo” a ser seguido pelos demais surdos da instituição, uma vez que constituiria, para o público, “a maior proficiência do ensino” do instituto.

De igual maneira, os surdos parecem ser retratados nos livros franceses traduzidos por Tobias do Instituto de Paris, particularmente, os do professor Valade-Gabel<sup>15</sup>. Segundo Rocha (2007), o diretor teria criado esses exemplares com a finalidade de “suprir as necessidades de professores primários que eventualmente pudessem trabalhar com alunos surdos” (ROCHA, 2007, p. 41), por isso, eles trazem lições a esses professores para que eles as ensinem aos surdos. Entendemos essa educação como uma espécie de reestabelecimento dos sujeitos; o resgate dos desafortunados à sociedade, como nessas palavras que encontramos em Leite (1881), na seção intitulada *AOS PROFESSORES*, retirada do CPESM:

Para prosseguir, portanto, fácil e proficuamente na nobre tarefa **de restituir á sociedade um membro que a natureza ou os accidentes della desviarão**, não carecerá mais que **seguir fielmente os preceitos e copiar os modelos deste compendio**, em cujo frontespicio seu autor, **o venerando professor J. J. Vallade Gabel**<sup>16</sup>, gravou as seguintes palavras que o **verdadeiro professor** deve trazer sempre em lembrança (...) (LEITE, 1881, X, XI, grifos nossos).

Observamos nesse enunciado a existência de:

- 1) Um sujeito que diz; que *pode dizer* (Cf. HAROCHE, 1992), ele não é nomeado, mas identifica uma autoridade: “o venerando professor J. J. Vallade Gabel”. O sujeito que diz nomeia o sujeito surdo, afirmando ser ele a única fonte de conhecimento para o surdo;
- 2) Um sujeito para quem se diz: o docente de surdos, o qual deve ser instruído para adquirir as ferramentas apropriadas para seu ofício;

<sup>15</sup> Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879) foi professor no Instituto de Paris e depois, foi diretor do Instituto de surdos-mudos e diretor do instituto de surdos-mudos de Bordeaux (1838-1850), onde foi nomeado por reformar a escola. Desonrado em Bordeaux, ele voltou a ser professor em Paris, mas logo pediu a sua aposentadoria. Em 1851, o ministro do interior nomeou-o diretor honorário do Instituto de Bordeaux. Em 1862, ele foi nomeado inspetor departamental de todas as instituições de surdos-mudos existentes (ou seja, de sessenta escolas). Ele inventou classificações destinadas, principalmente, a reduzir o número de falsos mudos e promoveu um método de ensino intuitivo inspirado por Pestalozzi. Após o congresso de Milão, os oralistas mais intransigentes retomaram o método intuitivo de Valade-Gabel.

<sup>16</sup> Transcrevemos aqui o nome do referido professor como consta no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, obra escrita por Tobias Rabelo Leite, no ano de 1881: “J. J. Vallade Gabel”. No entanto, adotamos a grafia J. J. Valade-Gabel quando nos referirmos a este professor ao longo do nosso trabalho, por esta ser a grafia apresentada em sua obra *Méthode a La Portée des Instituteurs Primaires pour Enseigner aux Sourds-Muets la Langue Française sans l'intermédiaire du langage de signes*.

- 3) Um sujeito de quem se diz: o sujeito surdo, o qual, “por acidente”, - ser surdo -, foi desviado da sociedade, logo, um não-cidadão;
- 4) De onde se diz: de uma sociedade apresentada como um lugar ideal onde o sujeito deve estar, e tão boa, que restitui um membro que a ela “pertence”.

Temos aí, portanto, a presença de um sujeito distinto de uma sociedade – a brasileira. O sujeito que nomeia diz que o surdo é membro dessa sociedade, mas afirma também que alguns acidentes o teriam desviado da mesma. A surdez seria, então, o acidente que desviou esse “membro” da sociedade. Em outras palavras, só se poderia fazer parte, de fato, dessa sociedade, quem estivesse dentro das exigências que ela demanda. O que não é dito, entretanto, nessas linhas, é sobre quem exclui quem: a sociedade excluiu o membro, ou o membro fora excluído por não estar de acordo com a sociedade? Sobre isto, Pagotto (1998) nos mostra que o projeto político da elite brasileira pós independência era:

(...) construir uma nação branca e europeizada, o que significava, entre muitos outros aspectos, distanciar-se e diferenciar-se do *vulgo* (para usar uma expressão comum nos textos dos intelectuais do século XIX), isto é, da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana, que constituíam, sem dúvida, um estorvo grande àquele projeto. Vale lembrar, neste ponto, que, não por acaso, a elite defenderá abertamente, mais tarde, a chamada higienização da raça. (PAGOTTO, 1998, p. 49-68).

Assim como os não brancos, os “anormais” também constituíam parcela da população desfavorecida, e que, por isso, deveria ser igualada ao restante da sociedade. E uma das formas de igualá-los seria na sua instrução, dando-lhe modos de aprisionamento dentro da própria lógica social – com a língua e com a escola.

Orlandi (1990), em *Terra à vista*, nos fala sobre o processo de apagamento do indígena da identidade cultural nacional. Nesse processo, ocorre um paradoxo ligado à questão do ser igual – quando o índio é visto como um “irmão” (“normal”), dentro da ideologia religiosa, e diferente (“anormal”), quando sua cultura e língua não servem para o europeu branco, por serem insuficientes. Podemos fazer o mesmo paralelo entre o surdo (“anormal”), cuja língua, cultura e educação estariam submetidas aos não surdos (“normais”), em um movimento não de coexistência, mas de assimilação, em que os surdos têm suas identidades apagadas gradualmente, em troca da identidade do não surdo, conferindo o silenciamento de sua cultura no processo de identidade nacional brasileira. Essa parece ser a maneira pela qual o surdo teria o seu “acidente desviado” para poder ser inserido na sociedade.

Outro aspecto que constituiria um “desvio”, ou “acidente” do surdo seria a questão da língua. Vale destacar que a língua é um dos elementos mais debatidos entre literatos e gramáticos, à época, na busca da considerada identidade do povo brasileiro. Questionava-se acerca da integridade/pureza da língua quando em território nacional, diante de tamanha diversidade cultural, diferenciando-se sobremaneira da língua de Portugal. Mas essas discussões não tinham caráter meramente linguístico, mas, sobretudo, político. Sobre este período de afirmação da identidade linguística nacional, Guimarães (1997) aponta esse momento como vital na sociedade brasileira, uma vez que:

(...) nele se dá um trabalho de reflexão sobre as condições da nacionalidade brasileira. E neste embate a questão da língua é uma questão crucial. Há toda uma discussão que se instala sobre se o português do Brasil é o mesmo que o de Portugal ou não. (GUIMARÃES, 1997, s. p.).

Considerando o momento político que o país passava de se afirmar nacionalmente, havia a necessidade da identificação de uma língua como nacional, de modo a construir para ela um sistema de proteção contra a influência linguística de Portugal. Tratava-se, pois, de um momento de afirmação nacional, afastando toda e qualquer interferência linguística diferente da determinada como correta, e utilizando como oficialização dessa “nova” língua a voz do Estado. Portanto, se no Brasil do século XIX já não havia espaço social – e escolar – para os surdos, muito menos haveria espaço se conceber uma língua que tivesse sinais gesto-visuais em sua constituição. Logo, dentro desse contexto, podemos depreender que um sentido de interpelação à marginalização dos sinais viso-gestuais como língua, em prol da necessidade de afirmação e identificação linguística de uma nação, o que configuraria, pois, os sinais como “desvios” a uma norma que se encontrava em fase inicial.

Compreende-se, assim, que em nossa historicidade o processo de instrução do sujeito “anormal” pode ser verificado como aquele que ficou à mercê; à margem do processo do sujeito “normal”. Isto é, o sujeito “anormal” ficou sujeito não só à língua escrita (algumas poucas vezes, à língua oralizada, no caso de o sujeito “anormal” ser o surdo), por exemplo, mas ao funcionamento da língua escrita para o ouvinte, deixando a ‘sobra’ para o surdo. Enquanto as normas sociais eram determinadas para os sujeitos “normais”, coagindo-os a tornarem-se cidadãos, para os sujeitos “anormais”, essa coação era condição não só para sua cidadania, mas também para sua “normalidade”.

No caso do surdo, podemos pensar que a exclusão da sociedade se daria pela aquisição da língua materna (oral). A sociedade brasileira do século XIX excluía os sujeitos

pelos vieses da educação. Seria possível verificar essa exclusão dos sujeitos, quando observamos a primeira obra sistematizada sobre a educação pública brasileira - *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida:

A idéia de escrever um livro e publicá-lo numa língua universalmente conhecida [francês] nasceu do legítimo **sentimento de orgulho nacional**, como também do **patriótico** desejo de **suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores** que se ocuparam do **estado da instrução em diferentes países do globo**. Quase todos, com efeito, passaram em silêncio **o mais importante, mais vasto, mais rico e populoso estado da América do Sul – o Brasil**. (ALMEIDA, 1889, p. 17, grifos nossos).

A obra em questão fora encomendada pelo governo para expressar uma imagem positiva do país a ser divulgada no exterior, em época final do regime imperial. Vemos o enaltecimento do Estado na voz do sujeito enunciador, nos seguintes trechos: “sentimento de orgulho nacional; patriótico; o mais importante, mais vasto, mais rico e populoso estado da América do Sul – o Brasil”, referindo-se, assim, a belezas naturais existentes no país, bem como à sua grande extensão territorial. Assim, ele estabelece uma relação entre esses aspectos e o ensino nacional, quando salienta sobre “o desejo patriótico de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores”, dizendo, assim, que os demais escritores não escreveram sobre a instrução no Brasil, mas que ele estaria fazendo tal coisa.

Entendendo o sujeito enunciador desse texto como o próprio Estado, com um discurso monárquico sobre uma educação voltada não à população geral, mas a apenas parte dela – a elite brasileira do século XIX -, observamos que o Estado enaltece a nação com um orgulho patriótico, em francês – visto que fora escrito nessa língua. A referência a outra língua para expressar esse orgulho nacional nos mostra a imagem de nação que se deseja: culta, instruída e com um idioma que fosse universalmente conhecido – pelo outro estrangeiro. Silva (2000), ao analisar a obra “História da Instrução”, afirma:

Este livro é escrito em francês, uma “língua universalmente conhecida”, diz seu autor José Ricardo Pereira Almeida, visava divulgar uma imagem civilizada e positiva do Brasil e promover uma **cruzada contra a ignorância**. Buscava-se uma integração ao mundo civilizado letrado através de uma **língua estrangeira** e da **escolarização**. (SILVA, 2000, p. 142, grifos nossos).

Esse livro é, portanto, uma obra sobre o Brasil para o estrangeiro, e não um livro para o brasileiro. Utilizamo-nos da referida obra para exemplificar os sentidos de educação que se tinha na sociedade oitocentista. Podemos dizer que essa ‘cruzada contra a ignorância’ não se daria instruindo os sujeitos, mas sim divulgando o Brasil para o mundo como um país culto, escolarizado, ainda que ele não o fosse. A ignorância seria do estrangeiro sobre o Brasil, não

dos brasileiros sobre si mesmos. Esta deveria permanecer como estava, como acrescenta Gondra (2003):

[...] trata-se, portanto, de uma peça de propaganda do regime imperial escrita de um determinado lugar (o da elite branca e letrada), para outra elite (leitora de francês), isto é, para poucos leitores, uma vez que os índices de analfabetismo da população em geral eram superiores a 80%. Dentre os alfabetizados, deduzimos que o número de leitores em francês deveria ser, certamente, ainda bem menor. [...] aqui se percebe que o discurso registrado pelo autor (e do autor) é o discurso da ordem vigente. Um discurso marcado pela divulgação dos fatos e homens do Império em seus grandes esforços para **civilizar** e construir o Estado pelo viés da instrução. O discurso do autor procura representar, assim, o discurso do Estado Imperial. É a voz do dono (do Estado) registrada pelo dono da voz (aqueles que estão autorizados a registrá-la). Uma voz ecoa na outra e toma a forma de escrita. Assim sendo, contribui para reforçar a ordem monárquica. (GONDRA, 2003, p. 646, grifo nosso).

A civilização pelo viés da instrução parece ser o propósito da obra de Almeida (1889). Entendemos o termo civilização aqui conforme Guimarães (2004): “(...) civilização é o que identifica o Brasil e sua língua por serem ambos determinados pela Europa, pela colonização. Contrariamente, o que se opõe à civilização, antonimicamente, a ignorância, determina selva (e selvagem) e caipira. Ou seja, a ignorância e o selvagem são uma questão do Brasil enquanto lugar de litígio entre a civilização (educada) e a ignorância dos povos originários do Brasil” (GUIMARÃES, 2004, p. 137). Assim, o brasileiro não seria educado, mas sim civilizado, domesticado. Essa mesma preocupação pode ser percebida no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro<sup>17</sup>, em especial, no seguinte trecho sobre educação de surdos proferido pelo diretor Tobias Leite: o “fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras” (ROCHA, 2007, *Apud Atas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, 26ª questão, 1884, p. 3). Joaquim José Menezes Vieira<sup>18</sup>, professor de Linguagem Articulada<sup>19</sup> do Instituto, comenta, em outro parecer, sobre o sistema educacional da época:

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

<sup>17</sup> O Congresso da Instrução do Rio de Janeiro foi uma reunião realizada no ano de 1884, na cidade do Rio de Janeiro que, seguindo o modelo dos Congressos Pedagógicos que estavam ocorrendo mundialmente, objetivou apresentar e discutir questões sobre educação popular, que abrangiam desde os Jardins de Infância até as Universidades.

<sup>18</sup> “Menezes Vieira nasceu em São Luís do Maranhão, em 1848. Estudou Humanidades em sua cidade natal e Medicina no Rio de Janeiro. Especializou-se em otorrinolaringologia no ano de 1873, defendendo a tese *Da Surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra*” (ROCHA, 2009, p. 44).

<sup>19</sup> O estudo da Linguagem Articulada se baseia essencialmente no uso da voz, e é chamada também de linguagem falada. No CPESM, há mais dois sinônimos para esse tipo de linguagem – palavra artificial ou fononímia.

Em ambos os comentários, notamos a constatação do que fora observado por nós anteriormente: o objetivo de instruir o surdo não visava à sua educação, antes, à sua civilização, para utilizar esse sujeito como mão de obra, por isso, o ensino era profissionalizante no Instituto. Portanto, a instrução do surdo no regime imperial do Brasil teve um objetivo assistencialista; de restituir o surdo à sociedade, ensinar o mínimo para que ele pudesse trabalhar, mas sem formá-lo como uma pessoa ilustre, culta – um beletrista. Alfabetizar surdos em uma sociedade de analfabetos era produzir “desgosto nos pais por verem precioso capital de tempo”. Assim, começamos a entender o funcionamento da constituição escolar de surdos na sociedade brasileira: deve-se gastar pouco capital de tempo, com o fim de torná-los, cidadãos trabalhadores, tementes a Deus e ao Estado, tão-somente. E uma das maneiras de civilização dos sujeitos se dá na escola.

Podemos entender a produção da escola<sup>20</sup> no Brasil com a função de modificação dos sujeitos, levando-os à condição de cidadão social, sobretudo, em um país de heterogeneidades múltiplas: índios, negros, mestiços, pobres e analfabetos. De forma a retomar o livro “História da Instrução”, Silva (2001) considera:

(...) a função da escola enquanto espaço de salvação e o lugar de enunciação do aluno como o de alguém a ser regenerado, através da dicotomia instrução X educação: “a instrução deve ser precedida e acompanhada de uma boa educação. Sem educação prévia e contínua, **a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade**. O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal”. (SILVA, 2001, p. 143, grifos nossos).

Tudo indica que ser educado configuraria um nível mais “elevado” para o sujeito, porém, de acordo com a sua classe social, essa educação teria uma roupagem diferenciada. No imaginário que figurava à época, os escravos, por exemplo, não poderiam receber instrução, porque poderia ser perigoso ensiná-los a pensar numa sociedade de “ignorantes”. Em outras palavras, estes deveriam ser somente civilizados, treinados para cumprir seus deveres – ao seu senhor, a Deus e ao Estado, mas não deveriam pensar, por apresentarem uma ameaça à ordem social. Eis o relatório de Gonçalves Dias, inscrito no livro de Almeida (1989), que nos ilustra sobre esse perigo da instrução aos sujeitos:

Concluirei fazendo observar que duas grandes classes de nossa população (2/3) não recebem ensino, **nem educação alguma – os índios e os escravos**. No antigo regime era costume criarem-se cadeiras primárias nas localidades, em que estabeleciam novos índios às florestas para os converter e civilizar, nem mesmo olharmos de perto para a instrução dos aldeados, é de necessidade atendermos ao menos a essa outra classe, que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. Quero crer perigoso dar-se-lhe

<sup>20</sup> Essa temática será discutida mais detidamente no capítulo 4 desta dissertação.



instrução; **mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa?** (*Idem*, grifos nossos).

Trata-se, como já sinalizamos, de uma educação não para instruir, mas para civilizar o sujeito. Era necessário, pois, o ensino da moral e dos bons costumes religiosos para que o povo fosse civilizado, ainda que ignorante; cumpridor de seus deveres, ainda que não tivesse direitos; temente a Deus e ao Estado, ainda que não fosse religioso, ou partidário.

Poderíamos dizer, assim, que poo *Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos* constituiria um lugar autorizado pelo Estado para dizer como o professor de surdos deveria proceder na sociedade, caso ele quisesse ser denominado como um cidadão<sup>21</sup> brasileiro. Os “anormais” sociais receberiam a moral cristã na escola, para aprender a obedecer a regras, a “amar ao próximo” e figurar como um cidadão educado de uma nação culta e evoluída.

- 1) A inclusão social do surdo no processo educacional, com a criação do instituto para surdos, em 1857, com vistas à sua profissionalização, sobretudo, agrícola;
- 2) O abandono da instrução por não ser rentável ao Estado;
- 3) A restituição do surdo instruído – ou minimamente instruído – à sociedade para conter a ordem social.

Portanto, a preocupação com a educação dos surdos foi baseada nas melhores condições de vida para os “normais”, conforme afirma Jannuzzi (2012):

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento dos métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna, “segundo a laboriosidade e aptidão que revele”, sem o que haveria posteriormente perturbação da ordem, aumento da criminalidade, como o demonstram as estatísticas (JANNUZZI, 2012, p. 45).

Observamos, assim, dois tipos de instrução: para corrigir – “anormais” – e para encaminhar – “normais”. Os “anormais” seriam, pois, uma preocupação com a ordem social, cuja solução cabível seria a de torná-los produtivos e, conseqüentemente, mão de obra para a sociedade, ainda que não representassem lucro significativo, dariam à sociedade um aspecto utilitário. Portanto, a ordem era que todos deveriam ser aproveitados, em algum sentido, e a escola seria o lugar de seleção e preparo de cada sujeito para sua função e lugar na sociedade.

<sup>21</sup> Os sentidos do termo “cidadão” serão retomados e aprofundados por nós no capítulo 4 desse estudo.

Os “anormais” em classes especiais, com professores e métodos específicos (no caso dos surdos, o CPESM), trabalhando neles a força para as tarefas, em adaptação à vida “normal” em sociedade.

Em nosso próximo capítulo, aprofundaremos a noção de historicidade, entendida aqui na percepção de como alguns processos de significação foram colocados em funcionamento no nosso *corpus* de análise, observando de que maneira(s) os múltiplos sentidos se relacionam às condições de produção dos efeitos de sentidos presentes no CPESM. Pretendemos também, diante das condições de produção que envolvem nosso *corpus*, entender e identificar quais sejam as FDs em que a materialidade discursiva do CPESM se inscreve e que levem à (des)identificação do surdo que se quer educável a partir desse material como método de instrução para alunos surdos.

## 2 O COMPENDIO PARA O ENSINO DOS SURDOS-MUDOS<sup>22</sup> (CPESM)

A história dos rastros do homem através de seus próprios textos permanece em grande parte desconhecida.

*Michel de Certeau*

Apresentamos, neste capítulo, uma breve descrição<sup>23</sup> da estrutura do nosso objeto de análise - *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*. Faremos uma apresentação e contextualização de sua procedência, estrutura e questões sobre as quais daremos enfoque. Para tanto, seguiremos os seguintes objetivos no desenvolvimento do capítulo: 1) definir o que era um compêndio no século XIX; 2) descrever a organização estrutural do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* (CPESM) e 3) discutir a questão de ser uma tradução de duas obras francesas, a saber: *Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets* e *Méthode A La Portée Des Instituteurs Primaires Pour Enseigner Aux Sourds-Muets La Langue Française Sans L'intermediaire Du Langage Des Signes*<sup>24</sup>.

### 2.1 Compêndio? O que é isto?

Nosso objeto de análise refere-se a um compêndio de conteúdos disciplinares, destinado à instrução de docentes para educar surdos. Mas o que seria um compêndio no século XIX? Qual era seu objetivo ao reproduzir conhecimentos sobre a língua e sobre a

---

<sup>22</sup> Durante o período do oralismo, no século XIX, período em que foi determinado que as pessoas surdas deveriam se comunicar através da oralidade, e não por sinais, o surdo era designado como surdo-mudo, ou mudo. Depois de diversos estudos, chegou-se à conclusão de que o aparelho fonador do surdo, assim como dos ouvintes, estava preservado. Sendo assim, o termo 'mudo' passou a não ser mais utilizado.

No presente trabalho, utilizaremos a acepção 'surdo-mudo' fazendo referência ao modo de tratamento utilizado no CPESM. No entanto, utilizaremos o termo 'surdo' quando diante de nossas análises, fazendo alusão, assim, às condições de produção da atualidade em que nos encontramos – século XXI, ou seja, referindo-se ao sujeito que apresenta surdez, em qualquer estágio, sendo usuário da língua de sinais como primeira língua, pertencente, assim, à comunidade surda.

<sup>23</sup> Entendemos descrição aqui conforme Pêcheux (2012): "(...) Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar" (PÊCHEUX, 2006, p. 50).

<sup>24</sup> Títulos das obras, em português: Guia dos Institutos Primários para Começar a Educação dos Surdos-mudos e Método ao Alcance Dos Institutos Primários para Ensinar aos Surdos-Mudos a Língua Francesa sem a Intermediação da Linguagem de Sinais (Tradução livre).

sociedade para alunos desprovidos da audição e fala (como eram vistos), sujeitos excluídos da realidade social de seu país? O que significava esse material didático à época?

Alguns autores trazem elementos que podem nos ajudar a responder a essas questões. De acordo com Bittencourt (2004), “compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas” (BITTENCOURT, 2004, p. 482). Segundo Gasparello (2006), “As disciplinas escolares foram estruturadas com a mediação de diversos dispositivos materiais e simbólicos, dentre os quais os compêndios foram instrumentos fundamentais para a formação e institucionalização da escola brasileira” (GASPARELLO, 2006, p. 2). Pacheco e Medeiros (2009) também apontam sobre os materiais didáticos no século XIX: “(..) proscrevem-se livros e instaura-se a necessidade de criação de materiais outros” (PACHECO & MEDEIROS, 2009, p. 52). Os compêndios estariam, assim, intimamente ligados ao processo de construção da educação nacional brasileira.

Vidotti (2012) nos conta que a composição de compêndios era uma prática corriqueira no século XIX, uma vez que não havia muitos livros traduzidos para a língua portuguesa que tivessem adequação ao modo de ensino do Brasil (VIDOTTI, 2012, p. 68). Somente a posteriori surgiriam gramáticas produzidas por autores brasileiros, na década de 1830, mais precisamente. Por isso, entendemos os compêndios como medidas paliativas; objetos disciplinares utilizados para a instrução dos alunos brasileiros, com bases europeias. Segundo Mori e Curvelo (2014):

O primeiro grupo de autores de livros para as diversas disciplinas, a partir da instalação da Imprensa Régia, é formado basicamente por lentes da Academia Militar, tradutores ou adaptadores dos compêndios europeus. Uma “geração” se forma de fato a partir de 1827, constituída de uma elite intelectual e política que redigiu para os cursos secundários e superiores, com obras influenciadas principalmente pelos compêndios franceses, quando não eram suas traduções. Os anos de 1870 e 1880 marcam o crescimento escolar e o surgimento de uma geração nova de escritores provenientes de outras esferas sociais, cujas experiências pedagógicas em cursos primários, secundários e normais possibilitaram seu êxito numa produção voltada para o ensino elementar. (MORI & CURVELO, 2014, p. 920).

Considerando os dizeres sobre a produção de compêndios, é possível observar um funcionamento de estepe: na ausência de uma gramática, ele preencheria a lacuna da mesma, tendo, assim, um grau de importância menor. Segundo Aurox (1992), “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de

formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor” (AUROUX, 1992, p. 69). Há de se salientar, ainda, a grande influência francesa na historicidade do Brasil, tanto que os compêndios eram tomados como válidos quando escritos por personalidades sociais consideradas importantes, e os conteúdos das obras tinham procedência da Europa, quando não eram totalmente traduzidos de compêndios franceses. Essa influência francesa em nossa cultura nos aponta para o ideário positivista de Augusto Comte, marcado por uma forte carga de otimismo e esperança no futuro, a partir do enaltecimento do saber e da ciência como instrumentos instauradores de um novo mundo. Segundo Sêga (2004), “O pensamento positivista chegou ao Brasil em torno de 1850, e foi trazido por brasileiros que estudaram na França; alguns tinham até mesmo sido alunos de Comte” (SÊGA, 2004, s. p.).

Sobre esse ideário, Orlandi (2002) lembra-nos que “nas pesquisas que fizemos a respeito da constituição de um saber sobre a língua e a produção da própria língua no Brasil, ficou sempre muito aparente a importância das ideias positivistas e naturalistas em todas essas nossas manifestações intelectuais” (ORLANDI, 2002, p. 263), inclusive podendo ser observado em símbolos republicanos, por exemplo, à medida em que foi se estabelecendo no país com a chegada da corte real portuguesa através da implementação de políticas, com vistas à equiparação cultural às nações europeias. Sendo assim, um novo modelo almejava ser constituído pelos socialistas utópicos, os quais foram em busca de sociedades-modelo de caráter reformistas idealizando uma sociedade justa.

No texto “Um sentido positivo para o cidadão brasileiro”, Orlandi (2002) destaca como os deslocamentos do ideário positivista foram produzidos em diferentes discursos e como resultam na forma tomada na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a autora aponta para o modo como tal ideário estaria ligado à tematização do científico. Ainda complementa: “o positivismo, hoje, deixa de ter caráter (científico) específico (que ele guarda só em meios intelectuais restritos e formais) e migra para a consensualidade da sociedade, transformando, pegando tudo, tornando-se sentido do senso comum” (ORLANDI, 2002, p. 266).

Esse entusiasmo das ideias do positivismo tem relação com a necessidade de formação de um novo homem para a sociedade. Portanto, o processo educacional deveria centrar-se sobre a melhoria da ética humana, principal problema, aos olhares dos positivistas, da humanidade ao final do século XIX. Sobre isto, Silva (2004) nos conta:

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização, ainda que rudimentares no Brasil, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente. A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças

e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente. (SILVA, 2004, p. 11).

Vemos, então, uma educação voltada para a formação de operários, apontando para a utilização destes como mão de obra para a sociedade, elevando, a um só tempo, a tentativa de indústria brasileira e a representatividade do país como nação. Portanto, a presença da doutrina positivista, em sua fase científica, no Brasil, tornou-se visível a partir de 1850, quando foram criados a Escola Militar, depois o Colégio Pedro II, a Escola da Marinha, a Escola de Medicina e na Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. Cabe, para nosso estudo, o destaque à criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, via decreto imperial, o qual dá início, segundo Pacheco & Medeiros (2009), “a um processo de disciplinarização da língua portuguesa” (PACHECO & MEDEIROS, 2009, p. 53). No entanto, importa à nossa análise ressaltar um fato: o ano de 1871 é um marco para a educação da língua portuguesa no Brasil, uma vez que nesse ano é criado o cargo de professor de português e, no mesmo ano, o autor de nosso objeto de análise, Tobias Rabello Leite, publica a 1ª edição de uma parte do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, sob o nome de *Lições de Linguagem Escripta*.

No CPESM, o sujeito enunciador, em posição autor<sup>25</sup>, expõe sobre a publicação do referido livro na seção *Ao Leitor*, que se localiza no início da obra: “Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as *Lições de Linguagem Escripta*, extrahidas do *Methode pour enseigner aux surds-muets*, do venerando professor J. J. Vallade-Gabel” (LEITE, *Ao Leitor*, 1881, p. V). Podemos traçar um paralelo – mesmo em se tratando de um compêndio, com o exposto por Orlandi (2002), que diz: o “autor de gramática do século XIX tem uma posição de saber que não é simples reprodução do saber linguístico português” (ORLANDI, 2002, p. 191). Quer dizer, outros saberes, juntamente como os produzidos na França, são retomados. Entendemos a publicação do CPESM como um marco inicial da disciplinarização da língua portuguesa como L2<sup>26</sup> para surdos no Brasil, até porque

<sup>25</sup> Tratamos do termo “posição-sujeito” na acepção de Pêcheux (1975), como a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito). Trataremos mais da noção de posição-sujeito no capítulo 3, onde falaremos sobre formações imaginárias. As posições-sujeito se relacionam às imagens discursivas que fazem parte do funcionamento da linguagem. Segundo Orlandi (2015), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

<sup>26</sup> Entendemos que não havia ainda, no século XIX, o conceito do ensino da língua portuguesa como L2, no entanto, fazemos esse comentário dentro de uma perspectiva histórico-discursiva, o que nos leva a entender as condições de produção da trajetória de institucionalização da língua portuguesa no Brasil, tanto como L1, quanto como L2.

conforme Lajolo e Silberman (1996) apontam, “nenhum professor poderia ser promovido sem ter elaborado um compêndio gramatical” (LAJOLO & SILBERMAN, 1996, p. 132). Trazemos novamente as palavras de Medeiros e Pacheco sobre a instituição do cargo de professor de português no ano de 1871 no Brasil:

A partir daí, professores do Colégio Pedro II passam a produzir materiais didáticos – obras que se inscrevem fortemente na memória discursiva pedagógica brasileira, dado o longo período em que foram utilizadas nas escolas e o seu grande número de (re) edições. Ou seja, a criação da disciplina de língua portuguesa e do cargo a ela correspondente fazem parte de uma política linguística que também prevê a elaboração de materiais didáticos em solo brasileiro (PACHECO & MEDEIROS, 2009, p. 53).

Enxergamos, pois, o CPESM como um material didático, uma vez que continha lições a serem seguidas pelo professor, elaboradas, inclusive, de acordo com a série escolar correspondente do aluno. Além disso, ele foi utilizado por um longo período de tempo – no mínimo, 2 décadas, o que atualiza uma memória discursiva pedagógica sobre o processo de educação do surdo brasileiro. Há de se ressaltar também a relevância institucional que o sujeito enunciador confere à sua publicação, uma vez ser o primeiro a publicar material didático sobre educação de surdos, dando, inclusive, relevo à língua portuguesa, como se nota no seguinte trecho: “Não havendo livro em algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 (...)” (LEITE, 1881, V), apontando, assim, para a necessidade de se ter um livro escrito em português para alunos surdos. Além disso, apontamos para o título *Lições de Linguagem Escripta*, do livro, o que nos indicaria o processo da língua portuguesa como língua materna do sujeito surdo, com destaque à escrita do português.

Cumpramos, finalmente, a relevância do livro ao ser extraído de obras francesas. Considerando a posição de autoria que o sujeito passa a exercer na posição-sujeito autor de gramática/compêndio, não há mais vinculação total à gramática portuguesa, ou seja, parece existir uma tentativa de desvinculação pedagógica de Portugal inscrita na memória do processo educacional brasileiro, o qual se filia, nesse ínterim, ao mesmo ideário positivista anteriormente abordado por nós, o qual teria nas nações europeias a representação de uma evolução cultural e a ruptura do Brasil com seu passado de colônia. Além disso, também pode ser considerado um instrumento linguístico no processo de gramatização (Auroux, 1922) da Língua Portuguesa no Brasil. Entende-se por gramatização como “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, p. 65). Este é o momento em que as gramáticas e os dicionários são produzidos, tendo em vista a

questão da língua no Brasil. Uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber Guimarães (1997) nos diz que esse processo

se dá a partir dos anos 80 do século XIX. Este processo é fortemente determinado, de um lado, pela relação que o Brasil estabelece com ideias filosóficas e científicas de outros países, já não diretamente filtradas por Portugal, e, por outro lado, pela instituição escolar brasileira que se instalara a partir da fundação do Colégio Pedro II (GUIMARÃES, 1997, s. p.).

Doutrinas de conhecimento para o ensino de língua surgem nesse momento no Brasil, e tomam o programa de Fausto Barreto<sup>27</sup> como base para a criação de novas gramáticas e para o ensino da língua portuguesa nas escolas do país. Por isso, quem escrevesse gramática ou falasse sobre ensino de língua portuguesa no referido período, deveria atender a várias normas linguísticas existentes nesse programa, ficando, assim, respaldado pela voz institucional não só do Estado, mas de uma autoridade intelectual sobre o assunto. Conforme Guimarães (1997), “uma certa posição científica é formulada como posição institucional e isto a partir de uma pessoa destacada, vista, inclusive, como liderança intelectual” (GUIMARÃES, 1997, s. p.).

Interessa-nos destacar que o compêndio não segue as normas do programa de Fausto Barreto, talvez por ser endereçado para o ensino de sujeitos surdos (“anormais”). Quer dizer, embora o enfoque seja no ensino do português escrito para surdos – daí o nome da primeira edição do livro de Tobias – “Lições de Linguagem Escripta” –, o compêndio não segue o programa que seria indicado para os sujeitos “normais”.

A formação da identidade nacional parece ter, portanto, ligação direta com o positivismo de Augusto Comte, já observado por nós no capítulo I deste trabalho. Por isso, a ordem e o progresso brasileiros na área educacional podem ser pensados a partir de um duplo movimento: 1) a partir de uma ordem, com o afastamento do domínio de Portugal para o estabelecimento de uma identidade nacional e linguística, e 2) na idealização do progresso, a partir da aproximação da cultura francesa. Observamos, pois, um processo educacional calcado em parâmetros educacionais oriundos de outra historicidade. A título de ilustração e deslocando-nos para outra área, também podemos observar essa reterritorialização, em Lorenz e Vechia (2004), que afirmam:

---

<sup>27</sup> Trata-se de um programa de português para os exames preparatórios organizados por Fausto Barreto a pedido do diretor geral da Instrução Pública, Emídio Vitorino, em 1887. A partir deste programa, aparece um conjunto de gramáticas que procuravam atender às suas indicações. Estas gramáticas, ao lado de adotarem as indicações do programa, assumiam o objetivo de romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica.



Entre 1838 e 1898, os programas de ensino do Colégio Pedro II indicavam trinta e dois livros de Matemática, dentre os quais oito foram escritos por autores franceses. Mas mesmo aqueles elaborados por autores brasileiros incluíam conteúdos extraídos de obras francesas (...) (LORENZ & VECHIA, 2004, p. 53).

Esse ideário de progresso almejado tem relação com o desejo de formação de um Estado nacional, e a inspiração para se tornar independente vinha de exemplos estrangeiros. Ao mesmo tempo, havia um desejo de se afastar do modelo português, como de todo o seu poderio sobre a nação brasileira.

Em suma, nesse momento de afirmação/formação da identidade nacional, o compêndio seria uma medida provisória, mas que deveria funcionar, também, como uma base para quem quisesse escrever sobre o assunto em questão. Silva (2000) nos conta que, no Brasil, “na prática o que aconteceu foi um grande esforço inicial na tradução dos autores recomendados, o que teria durado cerca de duas décadas. Assim, foi somente a partir da década de 1830 que os brasileiros tomaram a iniciativa de escrever livros próprios, afastando-se das meras traduções. (SILVA, 2000, p. 112). Ou seja: o compêndio seria paliativo só enquanto não houvesse outro material escrito por um brasileiro sobre o assunto; no entanto, a condição de um brasileiro escrever um compêndio era a de que o assunto em questão tivesse sido gerado na ou pela Europa. Isso nos mostra que no século XIX não houve autonomia para produção ou, pelo menos, divulgação do conhecimento, por isso, tomávamos emprestado propostas de outras nações ditas desenvolvidas e consideradas superiores a nós. Vale a comparação entre a autonomia da escrita de material didático no Brasil ser mais tardia quando destinada aos sujeitos surdos – 1871, do que para sujeitos não surdos – 1830.

Na autonomia para a publicação de compêndios na educação de surdos ocorria de igual maneira – importando o dizer; ou seja, os materiais eram traduzidos de obras francesas, e ali encontravam-se as lições e estratégias de ensino. Observamos que embora já tivéssemos uma instituição de surdos brasileiros, inaugurada no dia 1º de janeiro de 1856 – o Instituto de Surdos-Mudos – e em funcionamento no país, um brasileiro não tinha o poder de dizer sobre a educação de surdos. Portanto, retomasse a autoridade de um autor francês, o qual era constituído de uma historicidade que permitiria esse “poder dizer”: por ter uma voz institucional na história da educação de surdos muito forte, e por representar o país de uma das maiores revoluções sociais do mundo. Logo, se ele podia dizer sobre a educação de surdos na França, também seria autoridade no assunto para poder dizer sobre a educação de surdos no Brasil.

## 2.2 Contrata-se sumário para o CPESM

Nosso objeto de análise diz respeito a um tipo de manual voltado para o ensino de alunos surdos. Ele foi escrito no ano de 1881, pelo então diretor do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, o doutor Tobias Rabello Leite. No entanto, o próprio sujeito enunciativo, na posição-sujeito autor, informa no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, na seção *Ao leitor*, que houve duas edições anteriores. A primeira, intitulada “Lições de Linguagem Escripta”, é datada do ano de 1871, e relaciona-se à parte prática do CPESM. No ano de 1874, Tobias Leite publica outro livro – *Guia para os professores primarios*, um livro teórico de lições a professores de surdos. No ano de 1881, o referido diretor une as duas obras em uma só, com duas partes, uma teoria e uma prática (e também deixa claro na nota *Ao leitor* que a primeira edição do livro “Lições de Linguagem Escripta” estava esgotada), nomeando-a, assim, de *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*.

Como apresentado anteriormente, essa obra pode ser tratada como uma tradução<sup>28</sup> de dois métodos didáticos franceses destinado a professores de alunos surdos, ambos do diretor e professor do Instituto de Surdos-Mudos de Bordeaux, J. J. Valade-Gabel. A parte teórica do compêndio é a tradução da obra *Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets*, do ano de 1863. A parte prática, por sua vez, corresponde à tradução da obra: *Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermediaire du langage des signes*, do ano de 1857.

Neste trabalho, nos deteremos somente na parte teórica do referido livro, deixando a parte prática para um futuro estudo. Para melhor visualização dos capítulos e seções do compêndio, construímos em formato de tabela suas partes, visto que não há, no compêndio, um sumário. Segue abaixo:

---

<sup>28</sup>Trataremos mais a fundo sobre o tema da tradução na seção 2.3

Tabela 1 – Proposta de sumário para o CPESM

<b>COMPENDIO PARA O ENSINO DOS SURDOS-MUDOS</b>
Dactilologia – alfabeto manual dos Surdos-Mudos AO LEITOR AOS PROFESSORES
<b>PARTE THEORICA</b> Capítulo I – Generalidades Capítulo II – Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo Capítulo III – Do methodo intuitivo, e de suas applicações ao ensino dos primeiros elementos da lingua.
<b>APPENDICE</b> Algumas noções do tempo; Primeiras noções do calculo Do ensino religioso
<b>PARTE PRATICA</b> <b>PRIMEIRA PARTE</b> <b>PRIMEIRO GRÁO</b> PRIMEIRA SERIE LIÇÃO 1 A LIÇÃO 16 SEGUNDA SERIE LIÇÃO 17 A LIÇÃO 31 TERCEIRA SERIE LIÇÃO 32 A LIÇÃO 42 OBSERVAÇÕES GERAIS <b>II GRÁO</b> PRIMEIRA SERIE LIÇÃO 43 A LIÇÃO 58 SEGUNDA SERIE LIÇÃO 59 A LIÇÃO 62 <b>III GRÁO</b>

PRIMEIRA SERIE

LIÇÃO 63 A LIÇÃO 78

SEGUNDA SERIE

LIÇÃO 79 A LIÇÃO 87

OBSERVAÇÕES

**IV GRÁO**

LIÇÃO 88 A LIÇÃO 100

**V GRÁO**

LIÇÃO 101 A LIÇÃO 110

OBSERVAÇÕES

**2ª PARTE**

DIVISÃO DA 2ª PARTE

PRIMEIRA SERIE

LIÇÃO 1 A LIÇÃO 24

SEGUNDA SÉRIE

LIÇÃO 25 A LIÇÃO 50

TERCEIRA SÉRIE

LIÇÃO 51 A LIÇÃO 71

QUARTA SÉRIE

LIÇÃO 72 A LIÇÃO 84

QUINTA SÉRIE

LIÇÃO 85 A LIÇÃO 93

SEXTA SÉRIE

LIÇÃO 94 A LIÇÃO 102

**ARITHMETICA**

10 LIÇÕES

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

**LIÇÕES DE METROLOGIA**

3 LIÇÕES

EXERCÍCIOS

LIÇÃO IV, V, VI e VII

EXERCÍCIOS

LIÇÕES VIII, IX, X, XI

EXERCÍCIOS

LIÇÃO XII

PROBLEMAS

LIÇÕES XIII E XIV

Fonte: LEITE, Tobias Rabello. Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.

No início do compêndio, encontramos uma tabela, em uma espécie de apêndice, contendo a *datilologia*, sob o nome de *alfabeto manual dos surdos-mudos*, desenvolvido por Pedro Ponce de Léon, no século XVI, e aprimorado mais tarde pelo espanhol Juan de Pablo Bonet, em 1620. Esse mesmo alfabeto é encontrado no livro *Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes*, nas últimas páginas do livro francês. No entanto, na obra francesa há uma descrição, logo abaixo dos sinais, com explicações sobre elementos sintáticos da “linguagem de sinais”, tais como: movimento das mãos, expressão facial etc. Também encontramos uma tabela dos numerais com uma descrição sobre o sistema de numeração e sua representação em sinais. Essa tabela de numerais não consta no CPESM, nem a descrição junto à tabela do alfabeto manual.

Outra distinção que fazemos relaciona-se ao título do alfabeto de cada compêndio. Na obra francesa, está escrito: “Dactylologie – Alphabet Manuel”; no CPESM, encontra-se: “Dactilologia – Alfabeto Manual dos Surdos-Mudos<sup>29</sup>”. A presença da preposição “de” somado ao artigo definido “o”, pluralizado com “s”, dá ideia de posse, quer dizer, o alfabeto manual é dos “surdos-mudos”, e não daquele que escreve o livro, nem daquele a quem o livro se destina (professor de surdos), tampouco não é destinado a quem vai ler o livro (leitor). Essa posse marca, portanto, uma distinção entre quem é surdo e quem não é, por isso, o alfabeto manual só estaria inserido ali para ser mais um instrumento com o qual o professor pudesse trabalhar com os surdos, como veremos mais adiante; seria, então, um “meio de compreensão”.

Após o alfabeto manual, encontramos uma espécie de introdução, em que o enunciador se reporta ao leitor e aos professores de surdos, nas seções: *AO LEITOR* e *AOS PROFESSORES*, com vistas a fazer-lhes esclarecimentos sobre o material, seu conteúdo e

<sup>29</sup> No Anexo 1 deste estudo encontra-se a comparação entre ambos os títulos.

objetivos. Tais seções, no entanto, não se encontram nas obras francesas, por isso, nós as compreendemos como um gesto de autoria<sup>30</sup> do sujeito enunciador.

Na seção *AO LEITOR*, o sujeito enunciador faz um esclarecimento sobre o objetivo de publicação do compêndio. Ele o apresenta como uma demanda do império:

Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as *Lições de Linguagem Escripta, extrahidas do Methode pour enseigner aux surds-muets*, do venerando professor J. J. Vallade Gabel”. (...) O actual ministro do imperio, Barão Homem de Mello, sabendo que a segunda edição tambem estava esgotada, ordenou-me que publicasse terceira (LEITE, 1881, V).

Nesse trecho há, pelo menos, alguns movimentos fazendo ressoar uma possível voz de autoridade sobre a educação de surdos: 1) o fato de não haver livro escrito em português sobre o assunto, o que demonstra a autoridade da língua sobre a sociedade, logo, sua necessidade de ser ensinada aos surdos; 2) a citação do nome do professor francês como autor da obra, ao mesmo tempo que ele se coloca como autor, no verbo ‘publiquei’, ao invés de ‘traduzi’. Logo em seguida, no entanto, ele inscreve o nome do autor francês. Há um não-dito que retoma a questão da indeterminação da autoria e da tradução sob o verbo ‘publicar’ – quem seria o autor do CPESM?; 3) a citação do nome do ministro imperial que lhe fizera a ordem – Barão Homem de Mello – nome que, aliás, figura na contracapa do livro, da seguinte maneira: “Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos/ 3ª edição/ Publicada por ordem do Barão Homem de Mello” (LEITE, 1881, contracapa), o que demonstra uma voz de autoridade advinda de uma camada alta da hierarquia social requerendo o material, podendo ser percebida como uma relação de poder e 4) a sua escolha para autor do material, o que lhe confere status e voz dentro da sociedade.

Observamos, assim, um discurso que recorre à autoridade para se fazer legítimo, uma vez que a voz que ressoa no compêndio está dentro do rol daqueles que podem dizer algo sobre surdos, surdez e educação de surdos no século XIX, até porque ser autor de gramática e/ou compêndio nessa época significava não apenas ter prestígio intelectual, mas também autoridade para dizer sobre o assunto.

Dando continuidade à descrição das partes do CPESM, após a seção *Ao leitor*, o sujeito enunciador se dirige a outro grupo – aos professores. Curiosamente, o sujeito

---

<sup>30</sup> Falaremos mais adiante sobre gesto de autoria, na seção 2.3 deste capítulo.

enunciador realizou, nesse momento, um gesto de tradução<sup>31</sup> fazendo recortes do capítulo I da obra *Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes*. Desses recortes, observamos a seleção de partes específicas, que descrevem fisicamente o surdo, o que parece situar ao professor o tipo de aluno para o qual irá lecionar, e outras partes não encontradas na obra francesa, as quais seriam, portanto, de sua própria autoria. Ao final desta seção, ele coloca uma citação da autoria de Valdade-Gabel, e impõe a maneira como o professor deve lecionar aos surdos, no seguinte trecho:

**Reconheci** estas verdades todas as vezes que **no desempenho dos meus deveres** tive de subir dos efeitos ás causas, e em vez de desanimar, **redobrei** de esforços, e **enchi-me** de novo ardor para o desempenho da obra de caridade, para a qual peço o concurso de todos os professores primarios. **Tobias Leite**” (LEITE, 1881, *Aos professores*, p. XI-XII, grifos nossos).

A assinatura de Tobias encerrando a seção inscreve na materialidade discursiva do CPESM um gesto de autoria, o que nos mostra que, embora ele aponte no início ter retirado o material que escreve de uma obra de Valade-Gabel, também pode estar se colocando na posição de autor do CPESM, quando apresenta não só a assinatura de seu nome, mas também a utilização da primeira pessoa do singular, no relato de experiências vivenciadas por ele na educação de surdos: “reconheci”; “meus deveres”; “redobrei”; “enchi-me”. Dessa forma, tendo em vista esse modo de traduzir, recortando apenas algumas partes, e assinando outras, entendemos que essa seção não foi retirada de outro lugar, mas adaptada para o compêndio, apresentando, inclusive, uma das posições-sujeito de Tobias Leite como o de autor do CPESM.

Após a seção *Aos professores*, Tobias passa à tradução da obra *Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'éducation Des Sourds-Muets*, de Valade-Gabel. Excetuando-se a introdução, que ele não traduz para o CPESM, ele realiza a tradução integral da obra francesa, desde o seu capítulo I, denominado “Generalités”, passando pelo capítulo II, “Des different moyens en usage pour se faire comprendre du sourd-muet”, até o capítulo III, “De la méthode intuitive et de ses applications a l'enseignement des premiers éléments de la langue”, correspondendo ao português “Generalidades”, no capítulo I; “Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo”, no capítulo II, e “Do methodo intuitivo de suas aplicações ao ensino dos primeiros elementos da língua”. Ele inscreve, assim, a obra

---

<sup>31</sup> Adentraremos mais a fundo sobre o gesto de tradução na seção 2.3 – “Traduzindo a historicidade francesa”, deste capítulo.

*Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets* como parte teórica do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*.

Do ponto de vista discursivo, entendemos que essa divisão, se reportando ora a um pretenso leitor, ora a um suposto professor, cria o efeito de sentido de distinção entre quem seria o leitor daquele livro e quem seria o professor a ser instruído a partir daquele livro. Em linhas gerais, o professor não corresponderia a um leitor do material, uma vez que não existe nenhuma tentativa de diálogo para com o professor, ou quaisquer entradas possíveis para o docente intervir na metodologia de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Fazendo um comparativo entre a obra brasileira e as duas obras francesas, no que diz respeito a tradução das partes, montamos a seguinte tabela para melhor visualização:

Tabela 2 - Correspondência estrutural - CPESM e obras francesas

<b>Compendio para o ensino dos surdos-mudos</b>	<b><i>Méthode a la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes</i></b>	<b><i>Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets</i></b>
<i>Dactilologia – alfabeto manual dos Surdos-Mudos</i> (aparece no início do livro, logo após a contracapa)	X	<i>Alphabet manuel d'origine espagnole</i> (aparece antes do apêndice, na parte em que se fala sobre a “linguagem natural dos sinais”)
<i>AO LEITOR</i>	X	X
<i>AOS PROFESSORES</i>	X	X
<b><i>PARTE THEORICA</i></b>		
Capítulo I – <i>Generalidades</i>	X	<i>Chapitre Premier – Généralités</i>



Capítulo II – <i>Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo.</i>	X	<i>Chapitre II – Des différents moyens en usage pour se faire comprendre du sourd-muet</i>
Capítulo III – <i>Do methodo intuitivo, e de suas applicações ao ensino dos primeiros elementos da lingua.</i>	X	<i>De la méthode intuitive et de ses applications a l'enseignement des premiers éléments de la langue</i>
<b>APPENDICE</b>	X	<b>APPENDICE</b>
<i>Algumas noções do tempo;</i>	X	<i>§ I De quelques notions de temps</i>
<i>Primeiras noções do calculo</i>	X	<i>§ II Premiers notions de calcul</i>
<i>Do ensino religioso</i>	X	<i>§ III De l'enseignement religieux</i>
<b>PARTE PRÁTICA</b> <sup>32</sup>	<b>PARTIE PRATIQUE</b>	X

Fonte: LEITE, Tobias Rabello. Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.

VALADE-GABEL, J. J.; VALADE-GABEL, T. Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes. Paris: Bruxeles, 1857.

VALADE-GABEL, J. J. Guide des instituteurs primaires pour commencer l'éducation des sourds-muets. Paris: Édition Dezobry. Libraires-Éditeurs. Rue des Écoles, 78, 1863.

O movimento de formulação da obra brasileira, traduzida de duas obras francesas, nos faz relacioná-la aos períodos em que cada parte do compêndio fora construído e publicado. Em 1871, é lançada a obra *Lições de Linguagem Escripta* – parte prática do material. No ano de 1874, é publicado o *Guia para os professores primarios*, e é somente no ano de 1881 que Tobias Leite reúne as duas partes e publica o livro *Compendio para o Ensino dos Surdos-mudos*. Entendemos a escolha das datas para a publicação da seguinte maneira:

<sup>32</sup> Adentraremos sobre a relação entre a parte prática e as obras francesas em um estudo futuro.

1871 – ano em que se institui no Brasil o cargo de professor de língua portuguesa; ao mesmo tempo, só se era considerado professor quem produzisse uma gramática. Havia, pois, um processo de institucionalização da língua portuguesa através da legitimação do professor como professor de língua portuguesa, o que se dava por meio da feitura de uma gramática. Esse momento seria muito propício para o diretor do instituto tornar-se professor de língua portuguesa, sugerindo uma obra inédita, com lições práticas para sujeitos que tinham condições mentais para o aprendizado da língua.

No ano de 1874, o país se encontrava imerso em debates e reuniões a respeito das dificuldades e necessidades educacionais dos ditos “anormais” da sociedade, por isso, também haveria de ser um período oportuno para a publicação da parte teórica do compêndio – *Guia para os professores primarios* -, visto que teria um objetivo ainda maior do que o primeiro volume lançado, porque estaria ensinando-se docentes ao exercício da educação de alunos surdos. Levando-se em conta o fato de surgirem novos professores para a função, deveria existir um manual que os guiasse para aquela tarefa. Por fim, o ano de 1881 se apresenta como aquele em que Tobias Leite reúne as duas obras em uma e cria o compêndio. Esse ano antecede um período importante na história da educação dos surdos, uma vez que começa a abrir espaço na sociedade para o debate sobre a educação dos sujeitos ditos “anormais”. Sobre isto, Jannuzzi (2012) afirma:

(...) abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelos tratamentos dos temas foram dois médicos (JANNUZZI, 2012, p. 15).

Diante de um congresso no qual a discussão giraria em torno do currículo de formação de professores para surdos, um compêndio recém-publicado, traduzido de obras francesas para a língua portuguesa figuraria como um instrumento de trabalho para o processo de formação de docentes para o ensino de surdos brasileiros, sem contar a posição social que o autor do compêndio exercia na sociedade – além de diretor do instituto de surdos, também a de médico sanitarista.

Desta forma, observamos um discurso transverso<sup>33</sup>, ou seja, o discurso médico linearizado no intradiscurso e sustentando nessa linearidade do discurso pedagógico e/ou

---

<sup>33</sup> Pêcheux (1995) ao considerar a relação de um processo discursivo com o interdiscurso – algo que fala antes, em outro lugar e independentemente – aponta dois tipos de elementos, a saber: o pré-construído (efeito de encaixamento) e articulação (o processo de sustentação/encadeamento). Ambos os elementos são determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso. O discurso transversal desempenha o papel de orientá-lo;

enciclopédico. Por isso, há explicações no compêndio sobre como os docentes detectariam o que vem a ser um aluno surdo, o que é a surdez, diagnosticando a doença, apresentando seus sintomas, características físicas e prescrevendo “remédios”, ou seja, medidas metodológicas baseadas na área médica para o ensino dos discentes. Para melhor exemplificação, trazemos um trecho do CPESM no qual se distinguem entre “espécies de surdo-mudez”, considerando questões de ordem física, as quais determinariam a maneira de se lecionar a cada tipo de aluno:

Há **duas espécies** de surdo-mudez: **congénita** e **accidental**. Não interessa ao professor conhecer a fundo as causas físicas que as determinarão, basta-lhe saber que a primeira é devida a faltas no organismo, e que a segunda é consequência de accidentes sobrevividos na ocasião do nascer, ou no decurso dos 10 ou 12 primeiros annos de idade. (LEITE, 1881, VIII).

Observamos, no trecho, que as ideias naturalistas estavam presentes nas manifestações intelectuais. Sobre o discurso naturalista, Orlandi (1994) acrescenta:

Se, no século XVI, é o discurso sobre a cultura, os costumes, a religião, que ocupa a frente da cena da cientificidade, no século XIX é antes o inventário das espécies que vai desempenhar este papel. Os longos relatos (em que a narrativa simula a dissertação) e os relatórios dos viajantes e missionários vão ceder seu espaço às extensivas descrições e aos diários de campo assim como às classificações dos objetos, seja da fauna, da flora ou das línguas, dos habitantes, das raças (ORLANDI, 1994, p. 49).

Embora nosso corpus não seja composto por relatos de viajantes e missionários, entendemos haver um funcionamento próximo ao levantamento das espécies (de surdo-mudez), classificando, assim, os alunos surdos. Voltando a um trecho retirado do compêndio, da seção *Aos professores*, encontramos algumas observações acerca da **inteligência** dos surdos-mudos com base em percentuais. Sobre os “surdos-mudos congênitos”: “Destes surdos-mudos as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm **intelligencia** sufficiente para as letras”, e sobre os “surdos-mudos accidentais”: “Destes surdos-mudos 65% têm intelligencia igual a dos falantes, maior ou menor, prompta ou tarda” (LEITE, 1881, p. VIII e IX). Há, portanto, uma classificação dos sujeitos surdos a partir de uma determinação bio-física, com bases estatísticas em um mundo semanticamente estável (PÊCHEUX, 1997) e quantitativamente descrito.

---

pode-se dizer que um discurso transversal aparece quando uma sequência Y atravessa perpendicularmente uma sequência X, determinando que a relação de implicação seja feita de uma forma ou de outra, alterando-se o modo de encadeamento/sustentação no intradiscurso (fio discursivo). Para o referido autor, “o interdiscurso, enquanto discurso transversal, atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos pelo interdiscursivo enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima, na qual o sujeito se constitui como sujeito falante, com a formação discursiva que o assujeita (PÊCHEUX, 1995, p. 167).

A partir dessa primeira diferenciação sobre os alunos que são surdos de nascença, ou que adquiriram a surdez mais tarde, há uma determinação quanto à capacidade para a escrita. A escrita aparece, assim, como o critério de divisão entre os surdos, determinando-os linguística e politicamente, ou seja, nesta divisão, define-se quem pode e deve aprender a escrever. Mais adiante, no compêndio, essa divisão das “espécies” será ampliada, quando os surdos forem classificados em “surdos-mudos instruídos” e “surdos-mudos sem instrução”, e terão meios de compreensão específicos para o aprendizado da linguagem.

Após as seções *AO LEITOR* e *AOS PROFESSORES*, encontramos a *PARTE THEORICA*, a qual se apresenta dividida em três capítulos, a saber: capítulo I – *Generalidades*; capítulo II – *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* e capítulo III – *Do methodo intuitivo, e de suas applicações ao ensino dos primeiros elementos da língua*.

A partir do capítulo I da parte teórica, a estrutura da escrita passa de descrição para um formato de diálogo, em que se apresentam *Perguntas (P)* e *Respostas (R)*. Sem identificar o sujeito que pergunta e o sujeito que responde, assim incide a estrutura de toda a parte teórica, nesse simulacro de diálogo, na sucessão de perguntas e respostas sobre como instruir alunos surdos. Através de elementos textuais, como a assinatura do sujeito enunciador ao final das seções *AO LEITOR* e *AOS PROFESSORES*, por exemplo, compreendemos esse simulacro de pergunta-resposta como uma divisão em que o sujeito universal (ou sujeito do saber) é interpelado, constituindo-se em sujeito ideológico e, ao se identificar com o sujeito enunciador, assume uma posição-sujeito de origem do dizer, como se ele tivesse todas as respostas para aquele tema.

Courtine (1982) acrescenta que a especificidade da posição-sujeito se dá no *funcionamento polêmico do discurso*, localizada numa determinada formação discursiva (FD)<sup>34</sup>, propondo que pensemos a “descrição de um conjunto de diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, considerando os efeitos discursivos específicos que aí se relacionam” (COURTINE, 1982, p. 252).

Diante disso, o sujeito enunciador estaria criando uma imagem de professor de surdo e, a partir da imagem desse professor, ele estaria se apresentando ao pretenso professor em

---

<sup>34</sup> Segundo Pêcheux (1975), a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (PÉCHEUX, 1975, p. 163).

uma posição-sujeito de mestre. O professor de surdo estaria, assim, na posição-sujeito de discípulo do mestre. Diante dessa mesma imagem de professor de surdo, o sujeito enunciador faz uma antecipação sobre os tipos de questões a serem arguidas a ele pelos professores, criando, com esse simulacro, o efeito de que somente ele tem todas as respostas às perguntas feitas pelos docentes, além de ter, também, todas as perguntas, limitando, assim, os questionamentos.

O sujeito enunciador parece pressupor as dúvidas dos docentes a respeito dos surdos e de como educá-los e, assim, vai tecendo considerações num *discurso didatizante*, em que seu objetivo parece estar ligado à divulgação, como um discurso de transmissão de conhecimentos, ou como um discurso “mediador” de conhecimentos entre ciência e grande público (BEACCO & MOIRAND, 1995), ou de um público específico: professores de alunos surdos.

O que parece acontecer nessa forma de abordagem seria tornar o leitor – no caso, o professor de surdos -, ciente do que seja a surdez, introduzindo-o nessa esfera do saber e, como se trata de uma transmissão de saberes, esse material precisaria ser didático, ou melhor, apresentar traços de *didaticidade*. Assim, a interação é encenada, como se houvesse também espaço para a reversibilidade, existindo, de fato, um pseudodiálogo, tomando como verdadeira uma única visão sobre o surdo e sua educação. Orlandi (2002), ao analisar o discurso pedagógico, o considera sob três funcionamentos – o lúdico, o polêmico e o autoritário. Diz a autora: “o critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção<sup>35</sup>” (ORLANDI, 2002, p. 29). No caso do CPESM, entendemos o discurso pedagógico com funcionamento autoritário, uma vez que o mesmo procura estancar a reversibilidade entre os interlocutores. Além disso, encontramos também a contenção da polissemia, uma vez que “o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo seu dizer” (*Idem*), como o faz o sujeito enunciador do compêndio, impondo o que pode e o que não pode ser falado a respeito da educação de surdos. Dessa forma, segundo Orlandi (2002), “O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (*Ibidem*). Logo, o sujeito enunciador do compêndio se dissimula como transmissor de informação apoiando-se em figuras políticas (Barão Homem de Mello) e educacionais (Valade-Gabel) para mostrar cientificidade em seu dizer.

---

<sup>35</sup>A noção de condições de produção será apresentada na próxima seção.

À guisa de exemplificação dessa não reversibilidade do discurso pedagógico encontrado no funcionamento do CPESM, trazemos, no capítulo I – *Generalidades* – da obra, o jogo de perguntas e respostas, na tentativa de apresentar ao professor de surdos o que seria um surdo-mudo<sup>36</sup>, bem como a maneira de se lidar com ele e com alunos que ouvem, ao mesmo tempo, no ensino das lições em sala de aula. Aparece, também, a “linguagem de sinais” como consequência da surdez; como uma má consequência:

P. Todos os surdos-mudos são completamente surdos?

R. Não, ha alguns que ouvem tanto quanto os velhos, que pouco ouvem.

P. Como? ha meninos que são capazes de ouvir e fallar, e que não obstante são surdos-mudos?

R. Por pouco que a audição esteja alterada, **escutar para elles é penoso**; então **esmorecem**, olhão apenas e **não se esforçam para escutar**, e assim contraem o **funesto** habito de exprimirem por signaes suas idéas (LEITE, 1881, p. 1, grifos nossos).

O professor teria, assim, a tarefa de mudar o *funesto* hábito de seus alunos de utilizar sinais em sua linguagem, e instruí-los ao hábito da fala e da escrita. Ou seja, fazê-los não **esmorecerem** nesse tal hábito; fazê-los **esforçarem** para **escutar** a língua outra, oral dos “normais”.

A “linguagem de sinais” aparece no capítulo I como uma atividade menor, uma vez que é caracterizada pelo sujeito enunciador como: “signaes naturaes, para exprimir suas idéas e suas necessidades (...)” (LEITE, 1881, p. 8). O professor de surdos é, então, orientado para aprender essa “linguagem” no horário do recreio, observando seus alunos para influenciá-los, como denotamos no seguinte trecho:

P. Compreendo muito bem **a acção, a influencia que o professor póde exercer sobre o espirito e o coração do surdo-mudo**, desde que consegue fazê-lo adquirir os primeiros elementos da lingua escripta; existe então para o mestre e para o discipulo um terreno comum; mas como é que o mestre poderá começar a pôr-se em relação com o surdo-mudo, e a lhe **dar essas noções elementares de moral** de que acabais de fallar?

R. Todo o surdo-mudo inventa, para exprimir suas idéas e suas necessidades, signaes naturaes, que são compreendidos sem difficuldades pelos que com elles convivem. Estes signaes se desenvolvem e se aperfeiçoão, á medida que se achão em relação com outros meninos de sua idade e com pessoas instruidas; **o professor, pois, não terá difficuldade em comprehender esses signaes, e servir-se deles para exercer sobre o surdo-mudo uma grande influencia moral**, muito antes que ele esteja em estado de comprehender o portuguez e de exprimir-se nesta lingua.

P. O estudo da linguagem dos signaes e as lições aos surdos-mudos **não desviarão o professor de seus deveres** para com a sua aula?

---

<sup>36</sup> Vide nota 23 sobre o termo “surdo-mudo”.

R. Não; sem desprezar nenhum dos seus deveres, o professor se iniciará pouco a pouco na linguagem natural dos signaes; **bastará observar nos recreios como o surdo-mudo se comunica com os outros meninos da sua idade**; e, quanto ás lições da lingua, ellas serão dadas antes ou depois das horas da aula. (LEITE, 1881, p. 7-9, grifos nossos).

Nota-se um interesse na aprendizagem da “linguagem de sinais” unicamente pela “acção, a influencia que o professor póde exercer sobre o espirito e o coração do surdo-mudo” para dar-lhes “noções elementares de moral”. Portanto, o momento eleito para aprendizagem da “linguagem de sinais” é um momento de descanso, de lazer, marcado pelo descompromisso com uma aprendizagem formal; momento, então, apropriado para a aprendizagem de uma linguagem marginalizada. Entretanto, como criticou Pêcheux ao dizer que a poesia não é “domingo do pensamento” (PÊCHEUX, 2006), compreendemos que a língua de sinais parece estar sendo encarada, no referido material, à parte do trabalho com a construção do conhecimento; como mero exercício criativo ou frutivo. De igual maneira, encontramos no compêndio francês *Méthode á la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l’intermédiaire du langage des sigens*, (1857), o lugar dos sinais como menor e do surdo como ser pobre de ideias, limitado, quando da utilização da “linguagem de sinais” para se expressar:

Le langage des signes qu’il est parvenu à se créer, borné comme ses besoins, pauvre comme ses idées, démontre à la fois la puissance d’activité qui est en lui et l’impossibilité où il est de se livrer, faute d’expressions convenables, à aucun raisonnement suivi<sup>37</sup> (VALADE-GABEL, 1857, p. 3).

O sujeito surdo é tido assim, como menor, como ser pobre de ideias e de raciocínio, ao mesmo tempo em que a “linguagem de sinais” é tomada como uma invenção limitada, assim como aquele que se utiliza dela para se expressar. Podemos observar esse rebaixamento quando no capítulo II do CPESM – *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* – encontramos a distinção dos alunos em duas categorias: *surdos-mudos sem instrução* e *surdos-mudos instruidos*. Sem fazer qualquer justificativa para essa distinção, há uma imposição dos métodos de comunicação adequados a cada tipo de aluno, cabendo somente essa forma de separação entre os discentes. Vejamos:

P. Quaes são os meios que se podem empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo?

R. Com os surdos-mudos sem instrução usa-se dos factos materiaes, do desenho e da linguagem natural dos signaes. Com os surdos-mudos instruidos usa-se da palavra artificial, do alfabeto manual e da escripta (LEITE, 1881, p. 10).

<sup>37</sup> A linguagem de sinais que ele conseguiu criar, limitada às suas necessidades, pobre como suas ideias, demonstra o poder de atividade que está nele e que o torna incapaz de se envolver, sem expressões adequadas, ou de qualquer raciocínio. (Tradução livre).

A inserção da “linguagem de sinais” na categoria dos “surdos-mudos sem instrução” parece mostrar a imagem de sua língua como a ideal para a instrução do surdo. A “linguagem de sinais” figura, portanto, numa posição de último recurso, por isso, é destinada ao surdo que não tem “salvação”, ou seja, para o surdo de nascença; para aquele que não é passível de ser instruído. Em outras palavras, o surdo que fosse instruído por meio da “linguagem de sinais” nunca seria considerado instruído; seria sempre um “surdo-mudo sem instrução”.

Para ratificar essa forma de ver a “linguagem de sinais”, destacamos um trecho do compêndio francês:

Pour les sujets complètement sourds de naissance et d'une **intelligence très-faible**, le langage naturel des signes est l'instrument par excellence; non-seulement parce qu'il tend à **fortifier en eux les facultés intellectuelles** et à en étendre l'exercice, mais encore parce qu'il permet de donner en assez peu de temps à ces **êtres incomplets**, les notions de morale et de religion qui leur sont indispensables<sup>38</sup> (VALADE-GABEL, 1857, p. 15, grifos nossos)<sup>39</sup>.

A partir do excerto retirado da obra francesa, compreendemos qual seja uma das premissas da educação dos surdos, no século XIX: ensinar-lhes os deveres morais e religiosos. Ou seja, mesmo que esse sujeito não pudesse ser instruído nas letras, sabendo ler e escrever, ele deveria ter a consciência de duas coisas: do que é ser um cidadão, para cumprir seus deveres morais – e não jurídicos - com a sociedade, e de que existe um Deus, e que ele, como cidadão cristão, também deve prestar contas a esse Deus em relação às suas escolhas. Ao denominar os surdos como seres de inteligência fraca, o sujeito enunciador coloca o conhecimento da moral e da religião como as únicas virtudes que esses “seres incompletos” poderiam ter a partir da “linguagem de sinais”.

Continuando nossa descrição estrutural do CPESM, passamos ao capítulo 3 – *Do método intuitivo, e de suas aplicações ao ensino dos primeiros elementos da língua* –, o qual

<sup>38</sup> Para os sujeitos completamente surdos de nascença e com inteligência fraca, a linguagem natural dos sinais é o instrumento por excelência; não somente porque ela tende a lhes fortalecer o intelecto e a expandir o exercício, mas também porque ela permite dar em pouco tempo a esses seres incompletos, as noções de moral e de religião que lhes são indispensáveis. (Tradução livre).

<sup>39</sup> A cognição dos surdos é discursivizada pelo sujeito enunciador como aquela que precisa ser completada; que é malformada pela sua própria condição de ser surdo.



se refere à aplicação do *método intuitivo*<sup>40</sup> nas lições para o surdo. Segundo o sujeito enunciativo, esse método toma por modelo a mãe, uma vez que o mesmo:

(...) leva o surdo-mudo a compreender a lingua escripta, e a escrever seus pensamentos. Este methodo apoia-se em um conjuncto de meios, que se approximão o mais possivel dos que empregão todas as mãis para ensinar aos meninos que ouvem a compreender as palavras, e a exprimi-las com a propria voz. (LEITE, 1881, p. 30).

Nesse capítulo, temos modelos de lições com objetivos práticos, como, por exemplo, o aprendizado do próprio nome, a partir da visualização do nome escrito na lousa; aprendizado do nome dos colegas de classe, de ordens simples etc. Observemos dois trechos, recortados do capítulo 3, à guisa de exemplificação, embora ele não faça parte de nosso *corpus* de análise:

O professor chama:

Paulo!

Luiz!

Raul!

Pedro!

X!

P. O que se deve fazer quando o surdo-mudo tiver notado que seus camaradas se approximão do mestre cada vez que este lhes mostra seus nomes escriptos na pedra?

R. Escrever o nome do surdo-mudo, e olhar para elle, afim de faze-lo comprehender que o nome escripto novamente é o seu. (LEITE, 1881, p. 2-3).

O mestre chama, e manda:

Raul! anda

– salta

– dansa.

Paulo! corre

– volta.

P. Que vantagem ha em ensinar tão cedo os verbos neutros?

R. Fazer comprehender que **as palavras exprimem acções tão bem como as pessoas, e que por escripto se póde fazer obedecer.** (LEITE, 1881, p. 36, grifos nossos).

<sup>40</sup> Segundo Santana e Souza (2012), “O método intuitivo era o que priorizava o ensino através dos sentidos, utilizando o vasto material, invariavelmente, apresentado pelo professor (mapas, selos, gravuras etc.)” (SANTANA & SOUZA, 2012, p. 4), começando-se com a fala para depois passar à escrita.

Nos trechos recortados do capítulo 3, a imagem da escrita parece substituir o papel da mãe (no caso, da fala), a partir de comandos dados para o surdo obedecer, quando observamos o trecho “as palavras exprimem acções tão bem como as pessoas”, como consequência, o sujeito enunciador conclui: “que por escripto se póde fazer obedecer”. A figura da mãe nos remete, então, ao papel da língua portuguesa como língua materna<sup>41</sup> para os surdos, uma vez que na relação entre surdo e não surdo haveria uma transferência da construção discursiva de como os dois sujeitos se (des) identificam na maneira de apreensão da linguagem – a partir da fala.

O surdo deveria, assim, compreender a linguagem para executar comandos; para obedecer às ordens por escrito, assujeitando-o à língua oral – a palavra conformando o sujeito. E a palavra seria o instrumento de utilização de uma coerção sobre o surdo, ou seja, a linguagem para o surdo teria o objetivo de coagi-lo para a execução de lições de boa convivência em sociedade, respeitando as leis cívicas e morais; sendo um homem de bem. Conforme Orlandi (2002), “o cidadão positivo é, finalmente, o indivíduo regenerado, governado por um chefe forte e por leis morais” (ORLANDI, 2002, p. 294); “com dominância do moral sobre o jurídico” (*Idem*).

Dando continuidade à descrição das partes integrantes do CPESM, encontramos, após a parte teórica, exatamente ao centro do compêndio, um apêndice, contendo algumas noções: *Noções de tempo*; *Primeiras noções do cálculo* e *Do ensino religioso*. O fato de esses temas aparecerem em anexo, ao centro do compêndio, requer uma atenção especial, visto que o sujeito enunciador busca por em relevo tais assuntos. Damos destaque, aqui, à religião, por se tratar de um tema intimamente ligado à educação até meados do século XX. Portanto, as questões religiosas deveriam figurar como relevantes, uma vez se tratar de um dos objetivos da instrução do surdo – o entendimento de “les notions de morale et de religion qui leur sont indispensable”<sup>42</sup>(VALADE-GABEL, 1857, p. 15). Em outras palavras, moral e religião andavam juntas, e, por isso, constituíam a educação do surdo.

Após o apêndice, encontra-se a parte prática do compendio. Nela, há a descrição de exercícios, divididos por categorias gramaticais, tais como: advérbios, pronomes, verbos etc. Pensamos que essa divisão dos exercícios em categorias gramaticais poderia ser uma tentativa

---

<sup>41</sup> Poderíamos fazer uma relação com a Língua Portuguesa, que passa a ser considerada por muitas décadas a língua materna do surdo. Língua materna – Língua da mãe, a cuidadora da criança – Língua materna como língua da nação-mãe dos cidadãos.

<sup>42</sup> As noções de moral e de religião que lhes são indispensáveis. Tradução livre

de aproximação com as gramáticas produzidas nesse momento na sociedade brasileira, obedecendo as regras do programa de Fausto Barreto. Ou seja, o CPESM não seria uma gramática, mas faria as vezes de uma. A cada descrição dos exercícios, há, também, uma nota destinada ao professor, mostrando-lhe o que ele deveria acentuar naquela lição, e outra pequena nota para o aprendiz de cada categoria gramatical, seja ela de observação sobre o assunto em questão, ou justificativa para o aprendizado daquela categoria, como por exemplo:

Verbo – ser – no imperativo

João! Sê asseiado/É bom/Não sê porco/É máo.

Francisco! Sê atento/É bom/Não sê desatento/É máo.

Appliquem-se estes adjectivos aos discipulos cujo estado e procedimento justifiquem a recomendação.

As phrases – *é bom, é máo*, - devem ser expressas pelo Professor, a primeira levando a mão aos labios e retirando-a lentamente e com ar de satisfação, a segunda pela oscillação no ar do dedo indicador com ar de desprezo, ou de desagrado. **É assim que as mãis procedem com os filhos que começam a falar, e é uma pratica que desenvolve sentimentos moraes, sendo repetida muitas vezes** (LEITE, 1881, 13ª lição, p. 136, grifos nossos).

Mais uma vez, notamos a atenção do sujeito enunciador sobre a questão da moral do surdo, apresentando novamente a figura da mãe. Em paralelo, teríamos a língua materna como sempre oral, além de ser uma prática que inculca sentimentos morais no sujeito. A partir do ensino dos adjetivos bom e mau, parece haver um discurso religioso, remetendo à divisão do mundo em dois polos – céu e inferno. Esse sentimento moral a que o sujeito enunciador faz referência, parece estar atrelado a um movimento de coerção por meio da palavra. Quer dizer, a instrução linguística estaria sendo levada ao surdo com fins de coagi-lo a uma moral; moral essa que tal sujeito nunca será capaz de entender de fato, uma vez que estaria, assim, sendo “adestrado” para não pensar, mas para receber comandos e executá-los. Se observarmos ao longo das lições da parte prática do compêndio, todas elas estarão baseadas em ordens que o surdo deve observar, repetir e, mais tarde, escrever na lousa.

A partir da descrição da estrutura do CPESM, podemos nos perguntar qual o tipo de surdo que se quer educável a partir desse instrumento; com quais aptidões, necessidades; com quais percepções sobre a sociedade ao seu entorno? De que maneira (s) as classificações/determinações identificam esse surdo no CPESM?

Em nossa próxima seção, discutiremos sobre uma das condições de produção do CPESM – o gesto de tradução que o constituiu, apresentando, assim, aspectos de sua tradução.

### 2.3 Traduzindo a historicidade francesa

A noção de condições de produção é apresentada por Pêcheux (1969), na teoria discursiva, como uma maneira de contemplar as questões da exterioridade das formações imaginárias no processo de constituição de um discurso. As condições de produção estabelecem, portanto, uma relação não apenas aditiva, mas também necessária ao interior discursivo, exercendo força, poder e sentido. Por isso, as condições de produção não são apenas elementos externos ao discurso, mas o complementam à medida em que o compõem por estarem marcadas pelo interdiscurso e pela memória discursiva no fio discursivo. Portanto, o discurso é marcado pela incompletude e pela dispersão.

A noção de interdiscurso, por sua vez, refere-se a um lugar em que o sujeito se relaciona com a história e com a ideologia, por meio da memória discursiva, e identifica-se com alguns saberes e não com outros. Dessa forma, o sujeito se inscreve numa determinada Formação Discursiva – FD que o identifica e o constitui como sujeito. Ao se filiar a certas FDs e não a outras, o sujeito carrega consigo marcas do social, do histórico e, por isso, tem a ilusão de ser a fonte do que diz.

O *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* é um livro criado a partir da tradução de duas obras francesas, com algumas ressalvas de tradução já observadas por nós neste capítulo. As duas obras francesas das quais ele fora traduzido são: *Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets*, publicada em 1863, e *Méthode a La Portée des Instituteurs Primaires pour Enseigner aux Sourds-Muets la Langue Française sans l'intermédiaire du langage de signes*, publicada em 1857, ambas as obras do professor de surdos francês Valade-Gabel.

O período de publicação de ambas as obras é de relevância para nosso estudo, uma vez que ele é marcado pela disputa entre a gestualização e a oralização na história da educação de surdos. Além disso, vamos tentar compreender os efeitos de sentido possíveis na passagem de uma materialidade significativa da língua francesa para a portuguesa, considerando, ainda, as historicidades envolvidas em tal processo.

Voltando à questão dos significados de compêndios no período oitocentista, já comentada anteriormente por nós, Gasparello (2006) ressalta que os materiais didáticos utilizados para o ensino no século XIX eram verdadeiros produtos que, ao passar por várias mãos, resultavam em objetos formatados para objetivos específicos:

Os materiais impressos foram ganhando terreno no ensino, havendo uma passagem, do início do século XIX, da produção de apostilas e resumos manuscritos, para o texto impresso desses materiais, com os mesmos termos (apostilas, resumos), para compêndios com termos como “lições”, na segunda metade do século, e que evidenciam a origem, produção e uso nas práticas escolares. Um processo de fabricação que incluía **compilação de outros textos; resumo adequado ao programa** a ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino. Paralelamente, ocorreu a passagem do predomínio de obras em língua estrangeira e textos clássicos para **obras traduzidas e “adaptadas”** para compêndios de autoria dos professores do Colégio [...] (GASPARELLO, 2006, p. 4, grifos nossos).

O produto final de uma tradução deveria ter que ver com o programa estipulado para aquele grupo de alunos; ele deveria ser adequado/adaptado, ou seja, moldado para um fim específico. Diante disso, uma boa tradução não precisava ser boa para as especificidades de seu público-alvo, mas boa para seus ‘fabricantes’, os quais tinham o poder de definir os objetivos e finalidades do ensino para aquele tipo de público. Pensamos ser o Estado o ‘fabricante’ desses materiais, ou traduções; no caso, produzindo-os para si mesmo, pois segundo Guimarães e Orlandi (1996):

A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa inter-relação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas (GUIMARÃES & ORLANDI, 1996, p. 13).

Ao considerar as políticas linguísticas formuladas à época, uma tradução adequada de um compêndio deveria se encaixar nos parâmetros estabelecidos pelo governo como aceitáveis. O interesse parecia não ser sobre o que o aluno precisava, mas sim baseado no que o Estado ditava como correto para a educação daquele aluno. No caso do surdo, havia também a discussão em torno do meio mais apropriado para sua instrução. Surgiram no século XVIII, na Europa, duas tendências na educação de surdos: de um lado, o gestualismo (método francês) com os surdos como defensores, e de outro lado, o oralismo (método alemão), com os não surdos crendo na fala como expressão do pensamento e, portanto, como o melhor meio para educação de pessoas surdas.

Na França, após a morte do abade Sicard<sup>43</sup>, no ano de 1822, a educação de surdos passou por um momento conturbado. A primeira escola de surdos no mundo, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris<sup>44</sup>, criado em 1760, perdia crédito, uma vez que as questões institucionais eram discutidas como questões familiares. Além disso, o instituto só tinha dois professores surdos, e apenas meninos assistindo a essas aulas. Sobre isto, Carvalho (2007) nos conta:

Em 1829, o Instituto [francês] tinha apenas dois professores Surdos e apenas alunos do sexo masculino usufruíam de suas aulas; não existiam pessoas Surdas no conselho diretivo, no conselho consultivo, na formação vocacional, nem mesmo entre os monitores. Por estarem cientes destes problemas, alguns professores uniram-se na tentativa de mudar o rumo da situação e surgem então duas frentes ideológicas, de um lado os defensores do método oralista, de outro lado os defensores do gestualismo (CARVALHO, 2007, s.p., adicionei).

No final dos anos 1830, um grande movimento de pessoas surdas procura pela readmissão de um diretor antigo para o instituto – Bébian -, adepto do oralismo. Sobre este episódio, Carvalho (2007) nos conta que:

Ferdinand Berthier, líder de uma delegação de surdos, escreveu ao Rei Luís Filipe, de França, pedindo a readmissão de Bébian na direção do Instituto - o que chocou de tal modo a administração do Instituto que apenas aumentou as lutas e os desentendimentos de adeptos oralistas e gestualistas, que entraram em ruptura. Nesta época, quase todas as escolas de Surdos em França usavam os métodos de Bébian na educação dos surdos e criticavam as posições do Instituto (*Idem*).

A partir de então, o *Instituto de Surdos-Mudos de Paris*, que iniciou seu método de ensino pautado na língua de sinais, reconhecida pelo abade Michel de L'Épée<sup>45</sup> – o qual também fora o responsável pela fundação da primeira escola de surdos no mundo e pelo reconhecimento do surdo como um ser humano normal -, encerrava aquele período do gestualismo para dar início ao oralismo como princípio para a educação de seus alunos. Essa nova ótica de educação baseada no oralismo tinha seus alicerces fundados sobre a conclusão de que o surdo só poderia ser visto como ser humano desde que ele fosse oralizado, ou seja, desde que aprendesse a falar, ainda que aquela fala não tivesse significado para ele. A posição política e de poder da França funcionou, pois, como um espelho no que concerne à educação de surdos, ditando, assim, o modelo de educação para pessoas surdas no Brasil e no mundo.

<sup>43</sup> Roch-Ambroise Cucurron Sicard foi um abade francês, famoso pelo seu trabalho como educador de Surdos; Sicard fundou a escola de Surdos de Bordeaux, em 1782, posteriormente sucedeu a L'Épée, como diretor do instituto criado pelo mesmo, e também apoiou a criação de vários institutos de surdos em todo o país.

<sup>44</sup> A escola do Abade de L'Épée, criada em 1760, recebeu esse nome após a revolução de 1789. (BUENO, 1997, p. 170).

<sup>45</sup> L'Épée reconheceu a existência da língua que servia de base comunicativa entre os surdos e que, segundo ele, deveria ser utilizada na educação de surdos.

Anos antes de acontecer o Congresso de Milão<sup>46</sup>, os trajetos discursivos na história da educação do surdo já mostravam a forte inclinação do oralismo como método de ensino eleito para a educação desse sujeito. Portanto, todas as obras produzidas sobre o tema nesse período teriam como base um ensino voltado para oralização, com a valorização da fala e o suprimento da língua de sinais. No caso do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, produzido por Tobias Rabelo Leite no Brasil, não foi diferente, uma vez se tratar de uma obra traduzida de dois livros franceses, os quais foram produzidos em uma época de afastamento da língua de sinais em prol da oralização dos surdos.

No ato da tradução das obras francesas, observamos um gesto, entendendo gesto aqui não como gesticulação, mas como um ato no nível simbólico (Pêcheux, 1990). Caldas (2009), retomando Pêcheux (1990), traz à baila o gesto de interpretação, e nos diz: “um gesto de interpretação é a maneira pela qual os sujeitos constroem os sentidos externos e os sentidos internos que significam e o significam, inserido na rede de formações discursivas que o constituem” (CALDAS, 2009, p. 31). Estamos todos sujeitos à interpretação dos fatos, porque *os fatos reclamam sentidos* – (HENRY, 1994). Mas o que nos importa na AD é analisar a interpretação como um gesto, e esse *gesto de interpretação* como a maneira pela qual os sentidos e sujeitos são produzidos. Dessa forma, o sujeito só constrói efeitos de sentidos dentro de uma determinada formação discursiva matriz de sentido, na qual é constituído. A tradução figuraria, assim, como um gesto, em que a interpretação é resultante da identificação do sujeito a uma (ou mais) formações discursivas (FDs). Assim sendo, a tradução também figuraria como gesto de interpretação.

Segundo Caldas (2009), no ato do trabalho com a tradução, o sujeito se desdobra em sujeito leitor e sujeito tradutor. O sujeito leitor estaria presente na tradução de um texto, uma vez que para fazê-lo, ele realiza, antes de tudo, um *gesto de leitura*:

O gesto de leitura é, em outras palavras, a organização da significação levada a cabo pelo leitor, seguindo todo um jogo entre agentes sociais, mediada pelo texto. Quem escreveu, quando escreveu, para quem escreveu, como escreveu, qual o lugar desse texto no universo de textos afins, por que ler esse texto etc. são perguntas em torno dessa leitura e constituem sua historicidade (CALDAS, 2009, p. 32).

Retornando ao fato de estarmos *condenados a interpretar* (Cf. Orlandi, 1996), no gesto de leitura há um gesto de interpretação. Logo, quando o sujeito lê, ele interpreta aquela

---

<sup>46</sup> O Congresso de Milão foi o segundo congresso de educação de surdos, realizado na Itália, na cidade de Milão, com a presença de representantes dos institutos da Europa e das Américas. Na época, o método oral foi considerado superior aos sinais para instrução do surdo. O apêndice A traz uma retrospectiva das várias edições de todos os congressos mundiais de educação de surdos já realizados até hoje.

leitura, ancorado pelas formações discursivas que o constituem como sujeito. Portanto, considerando o exposto, quando há interpretação, há o gesto de leitura e passamos ao próximo gesto – o *gesto de tradução*:

O *gesto de tradução*, portanto, passa pelo *gesto de interpretação*, pelo *gesto de leitura* e trata em seguida de aproximar-se de uma unidade interpretativa em outra materialidade linguística, ou seja, em outra língua. (CALDAS, 2009, p. 31).

Entendemos, pois, que o sujeito que toma um texto para interpretá-lo também será seu intérprete e, inevitavelmente, o leitor desse mesmo texto. Desse modo, os três gestos estariam intrinsecamente ligados no gesto da tradução.

Bassnett (1998) discorre sobre a tradução como uma questão de autoridade e poder: “an operation that involves textual transfer across a binary divide, we tie ourselves up with problem of originality and authenticity, of power and ownership, of dominance and subservience<sup>47</sup>” (BASSNETT, 1998, p. 27), uma vez que sempre se está preocupado em denominar quem é o ‘verdadeiro’ na relação entre o original e a tradução. Por isso, a autora nos propõe de ao invés de investirmos nesse binômio de certo e errado, entendermos o processo de tradução como uma colisão com o texto: “Difference is built into the translation process, both on the levels of the readerly and the writerly”<sup>48</sup> (*Idem*). Ou seja, os sentidos são construídos na interação entre o leitor e o escritor – e suas relações com o texto – no ato da tradução.

Ao analisarmos o processo de tradução do CPESM, encontramos vestígios na passagem interdiscursiva, que denotam efeitos de sentidos sobre a utilização de certos termos, e não de outros. Dito de outra forma, há no fio discursivo vestígios que apontam para a relação entre duas historicidades distintas: a França, com a institucionalização da educação de Surdos no século XVIII e o Brasil, o qual vai iniciar a sua trajetória educacional somente no final do século XIX. Observamos também uma colisão quando as historicidades da França e do Brasil entram em choque; apenas uma se sobrepõe à outra, revelando, assim, como o sujeito enunciador, na posição de autor, realiza os gestos de interpretação, de leitura e de tradução no processo de tradução das obras francesas.

---

<sup>47</sup> Uma operação que envolve transferência textual através de uma divisão binária, nós nos envolvemos em um problema de originalidade e autenticidade, de poder e posse, de dominância e subserviência. (Tradução livre).

<sup>48</sup> A diferença é construída no interior do processo de tradução, ambos nos níveis de leitor e de escritor. (Tradução livre).



Antes de prosseguir na análise dos gestos de tradução do CPESM, cumpre-nos fazer um breve retrospecto sobre as condições sócio-históricas que constituem o compêndio enquanto materialidade significativa. Discorremos, no capítulo 1, sobre a questão de o Brasil estar construindo sua imagem de nação instruída perante o mundo. Entendemos também o lugar discursivo do compêndio como um manual para ser lido e efetuado, sem que seu conteúdo pudesse ser refutado, já que se referia a conhecimentos oriundos de uma nação dita evoluída culturalmente – a França, a qual apresentava forte influência para o Brasil oitocentista. Encontramos, ainda, uma nação buscando formar cidadãos para a construção de um Estado mais consolidado, ou que, ao menos, parecesse forte.

O que nos chama atenção, no entanto, é a disparidade social em que vivia a França do século XIX, em relação ao Brasil no mesmo período. Ou seja, em se tratando de realidades tão distintas uma da outra, que identificação poderia ter o sujeito tradutor do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* quando se deparasse com o sujeito leitor das obras francesas? Que interpretações ele poderia assumir, levando em conta sua historicidade? Sobre isto, Caldas (2009) afirma:

O tradutor envolve-se num processo de identificação com o que interpreta. Ele lê um texto dentro de determinadas condições de produção para, em seguida, produzir um novo texto em outra materialidade linguística, tomado por uma ilusão de que está dizendo o mesmo. De certa forma, essa ilusão própria do gesto de tradução é condição necessária para essa prática (CALDAS, 2009, p. 32).

No movimento de tradução da obra francesa *Guide des Instituteurs Pirmaires pour Commencer L'éducation des sourds-muets* para tornar-se a parte teórica do CPESM (capítulos 1, 2, 3 e apêndice), identificamos alguns gestos em relação à ilusão de fidelidade da tradução. Afora as adições das duas notas situadas no início do livro – *AO LEITOR* e *AOS PROFESSORES* -, a estrutura do texto em forma de perguntas e respostas, com a encenação de uma didaticidade entre professor e mestre de professores parece ser feita por meio de um processo de apropriação, criando alguns efeitos de deslocamento: de territorialidade, quando o nome da França é substituído pelo nome Brasil, na substituição do nome “língua francesa” para “língua portuguesa”, ou quando da substituição de nomes próprios pessoais, mas, sobretudo, em relação à historicidade de uma nação pela outra. A título de ilustração, observaremos, a seguir, dois trechos – o francês e sua correlata tradução -, retirados do primeiro modelo de lição do capítulo III do CPESM (*Do methodo intuitivo, e de suas aplicações ao ensino dos primeiros elementos da lingua*), em comparação com a *Prémère*

*Leçon da Partie Pratique do Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes*<sup>49</sup>:

Tabela 3 – Primeiro modelo de lição e première leçon

O professor chama: Paulo! Luiz! Raul! Pedro! X!  (LEITE, 1881, p. 32)	M. N... appelle: René! Pierre! Charles! Paul! Jules! X...!  (VALADE-GABEL, 1857, p. 137).
--	---

Portanto, sob nosso olhar de analista discursivo, o sujeito enunciadador do compêndio, ao interpretar a leitura que faz da obra francesa, parece encontrar-se na ilusão de inserção dentro das condições de produção daquela sociedade, ou seja, como se aquela fosse a sua própria historicidade. Essa ilusão parece ser tão boa quanto necessária para um país que estava tentando sair da sombra de seu colonizador português e que almejava, portanto, identificar-se com uma nação cuja constituição histórica fosse totalmente diferente da sua. Em outras palavras, se não podíamos apagar traços de uma historicidade lusitana, deveríamos seguir os passos de uma “nação civilizada” que gostaríamos de ser.

Ao tornar nossa uma outra historicidade, esse objeto faz silenciar toda uma realidade histórico-social, de sistema escravocrata e maioria analfabeta que nos constitui na condição de brasileiros. Essa apropriação é observada por Bassnett (1998) como um tipo de *pseudotranslation*: “(...) the use of what he calls ‘fictitious translations’ is often a convenient way of introducing innovations into a literary system, ‘especially when this system is resistant to deviations from canonical models and norms’”<sup>50</sup> (BASSNETT, 1998, p. 28, *apud* TOURY, 1985). Ou seja, o sujeito enunciadador, ao se apropriar (sem necessariamente ter tido tal objetivo) de uma historicidade que não o constituía como sujeito, estaria rompendo com o silenciamento sobre a educação de sujeitos surdos até então instaurada, inscrevendo-os, a partir dessa tradução, na memória discursiva da educação brasileira e, por conseguinte, na memória da educação dos surdos brasileiros.

<sup>49</sup> No Anexo 1 deste estudo, encontra-se a ilustração de ambos os trechos recortados.

<sup>50</sup> O uso do que ele chama tradução fictícia é muitas vezes uma forma conveniente de introduzir inovações dentro de um sistema literário, especialmente quando esse sistema é resistente a desvios dos modelos e normas canônicas (Tradução livre).

Esse efeito de negação do ser surdo e de importação da instrução do surdo estrangeiro se tornaram, inevitavelmente, parte da memória discursiva dos surdos brasileiros. Tomemos como exemplo um trecho do *Guide Des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'education Des Sourds-Muets* :

D. Serait-il vrai, comme le croient certaines personnes, que les **sourds** de naissance soient plus intelligents que les autres **enfants**?

R. La perte d'un ne saurait jamais être pour personne une cause de supériorité. Cela est si vrai que les **enfants** nés **privés de l'ouïe** se montrent toujours, dans les classes, inférieurs à ceux qui sont devenus sourds après avoir su parler (VALADE-GABEL, 1863, p. 13, grifos nossos).

Traduzido para o CPESM:

P. Será verdade, como crêm muitos, que o **surdo-mudo** de nascimento é mais inteligente do que os outros **meninos**?

R. A perda de um sentido não póde ser motivo de superioridade. Isto é tão certo quanto é o facto de serem os **meninos surdos** de nascimento sempre inferiores nas classes aos que ficarão surdos depois de haver fallado (LEITE, 1881, p. 3-4, grifos nossos).

No trecho destacado, chamamos atenção para a relação estabelecida pelo sujeito enunciador da obra francesa, ao declarar sobre a inferioridade do aprendizado de surdos quando comparados a alunos não surdos. Observamos uma brecha; um equívoco no momento da tradução de uma língua para outra, a partir das palavras utilizadas para se referir aos alunos: enquanto em francês, utilizou-se “enfant”, um termo mais abrangente quanto à especificação do sexo dos alunos, em português, utilizou-se “meninos”, ou seja, um termo mais restrito que exclui, necessariamente, o seu oposto (meninas) da condição de ser um possível aluno.

Ao se apropriar de uma historicidade que não lhe é própria, as condições sócio-históricas da educação de surdos da França se chocam com a historicidade brasileira: quando o sujeito enunciador francês se refere aos surdos franceses, ele utiliza-se do substantivo *enfant*, que pode ter o sentido de criança, em francês. Ao realizar a tradução para o português, o sujeito enunciador brasileiro utiliza-se não da palavra criança, mas do substantivo “menino”. Isto se dá porque naquele contexto da educação de surdos no Brasil, somente os meninos eram educados. Sobre isto, Rocha (2007) nos conta:

Uma questão delicada era o fato de o Instituto ter em seus quadros alunos e alunas. Essa característica de Escola-Instituição não era comum no século XIX. Para o diretor [**Tobias Rabello Leite**], as alunas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto permaneceriam até o primeiro mês-tru, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo. Essa decisão levou o diretor a

lamentar a saída da professora D. Amélia Emilia da Silva Santos, que fora dispensada por não existir mais nenhuma aluna no Instituto (ROCHA, 2007, p. 43, adicionei e grifei).

Interessa-nos mostrar como vai se propondo uma designação para o surdo brasileiro a ser atendida pela instituição (meninos), distinta daquela que se elabora para o atendimento do surdo francês (enfants). Observamos, nesse “deslize morfológico”, o registro de uma memória discursiva – e institucional - da educação dos surdos brasileiros: o diretor Tobias Rabello Leite esteve à frente do instituto desde o ano de 1869 até 1896, e somente no ano de 1911, no Decreto de nº. 9.198, foi criada a seção feminina no Instituto, fato que comprova o imenso período de negação da instrução às meninas surdas dentro da historicidade do sujeito surdo.

A educação de surdos brasileiros inscreve-se numa formação discursiva distinta da educação de surdos franceses, por isso, a realidade sócio-histórica brasileira vai ao encontro de uma imagem de sociedade culta e evoluída que se almeja aparentar em fins de Brasil-império. No entanto, ao se apropriar de outra historicidade, as condições de produção se chocam, uma vez que a eleição do termo “crianças” (na França) ao invés de “meninos” (no Brasil), pressupunha a inserção da educação das meninas surdas, fato com o qual ele não se identificava na posição discursiva de diretor do Instituto de Surdos-Mudos brasileiro. Observamos, portanto, não se tratar de “tradução fiel” entre termos das duas línguas (“enfants” e “meninos”), mas da relação entre duas historicidades distintas.

Sobre a fidelidade na tradução, Caldas (2009) aponta:

A fidelidade funcionaria discursivamente como uma tentativa de estabilização de sentidos, um esforço para impedir que surjam novos sentidos ou que os sentidos deslizem para outras leituras indesejáveis. Por conseguinte, o gesto de tradução, por envolver outra materialidade, é um constante desafio à leitura encomendada imposta à tradução (CALDAS, 2009, p. 35).

Isso nos leva a pensar no gesto de leitura, ou seja, no acionamento das condições histórico-ideológicas que o levaram a realizar a tradução, o que nos traz a pergunta: para quem o sujeito enunciador traduzia esse material? Rocha (2007) nos conta sobre a preocupação do diretor em divulgar os livros traduzidos:

Outra iniciativa importante do diretor foi fazer a tradução de livros franceses utilizados no Instituto de Paris, principalmente os do professor Valade-Gabel. Em 1871, a tradução para a língua portuguesa do livro de Gabel, *Methode pour Enseigner aux Sourds-Muets*, foi publicada. Na época, 500 exemplares foram enviados às províncias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás, a fim de suprir as necessidades de professores primários que eventualmente pudessem trabalhar com alunos surdos (ROCHA, 2007, p. 41).

A tradução do CPESM seria, a nosso ver, o que Bassnett (1998) afirma: “It is probably more helpful to think of translation not so much as a category in its own right, but rather as a set of textual practices with which the writer and the reader collude”<sup>51</sup> (BASSNETT, 1998, p. 39). Nessa perspectiva de colisão/concordância entre leitor e escritor, entendemos a tradução do CPESM como uma tentativa de homogeneização dos sujeitos surdos para estabilização dos sentidos. O sujeito enunciativo estaria, assim, inscrevendo na materialidade discursiva do CPESM: o que acontece na educação de surdos lá (da França) também acontece aqui (no Brasil) e, por isso, os surdos apresentam as mesmas questões; não deveríamos discutir questões novas, que tocassem na esfera social ou institucional. O interlocutor do compêndio não parece ser, pois, tão-somente um suposto professor a ensinar surdos, um professor-aprendiz; o leitor desse material parece ser o Estado, por isso, a necessidade de comprovação constante da relevância social do material, mostrando uma imagem não de surdos do Brasil, mas de surdos da França; de um aluno ideal – do *bom aluno*<sup>52</sup> – (parafraseando Pêcheux, 1990). Talvez, assim, o tema fosse levado mais a sério pelos chefes das províncias para o material ser mais divulgado.

Antes de fecharmos o capítulo, porém, cumpre ressaltarmos uma questão final sobre os sentidos da tradução em nosso objeto de estudo: a questão dos textos fronteira, isto é, as notas, apêndices e o prefácio. Já sinalizamos nesse estudo a presença de notas ao final das lições do capítulo 3 da parte teórica (*Do methodo intuitivo, e de suas aplicações ao ensino dos primeiros elementos da lingua*), bem como nas lições da parte prática do livro; também destacamos o apêndice, localizado na parte central da obra e duas espécies de notas – *Ao leitor* e *Aos professores* -, ambas localizadas na parte inicial do compêndio. Tais textos, embora não se localizem no corpo do texto central – por isso, se encontram à margem (estrutural) do texto -, conferem sentido ao processo discursivo, porque conforme aponta Orlandi (1990): “todo texto não é senão uma parte de um processo discursivo” (ORLANDI, 1990, p. 106). Por isso, tais textos fazem parte do texto principal, conferindo sentido ao processo discursivo como um todo.

---

<sup>51</sup> Provavelmente, é mais útil pensar a tradução não tanto como uma categoria em seu próprio termo, mas sim como um conjunto de práticas textuais com as quais o escritor e o leitor concordam (Tradução livre).

<sup>52</sup> Dizemos que o sujeito se identifica plenamente com a forma sujeito, isto é, se caracteriza pelo “bom sujeito”, livremente consentido. Segundo Pêcheux (1990), existem as modalidades de tomada de posição. A primeira modalidade remete ao que Pêcheux designou de superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito. Tal superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito, caracterizando o “discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito”. (PÊCHEUX, 1990, p. 215).

A utilização de textos introdutórios e de fechamento, como os prefácios e os posfácios, acabam por delimitar uma fronteira, instituindo um início e um fim para a leitura. A respeito do prefácio, Orlandi (1990), nos diz: “pode-se dizer que o prefácio “limita” o texto: ele procura instituir-lhe um início, uma perspectiva, um modo de leitura ou ao menos procura colocar-lhe uma referência, um início particular. Ele o contextualiza e o insere na perspectiva de um processo discursivo específico (*Idem*). É como uma determinação de quando começa e quando termina o assunto; ou até que ponto pode-se pensar sobre determinado tema. Achamos pertinente fazer um levantamento dos textos de organização textual (*Ibidem*, p. 105) do CPESM, para analisar seu funcionamento de sua discursividade. Desta forma, encontramos os seguintes textos fronteirícios: 1) Ao leitor; 2) Aos professores; 3) Apêndice; 4) Prolegomenos (espécie de prefácio à parte prática do compêndio) e 5) espécie de posfácio, localizado ao final da parte prática, sem título, ao qual nomeamos de “Término das lições”. Além desses textos mencionados, encontramos notas de rodapé na parte da prática do compêndio, no entanto, vamos nos furtar à análise dos mesmos nesse momento, visto não ser nosso foco de estudo, deixando-os, assim, para um estudo posterior.

Prosseguindo as análises dos textos de organização, começamos pela observação de que o CPESM não apresenta um sumário, tampouco um prefácio assim nomeado. Portanto, entendemos as notas *Ao leitor* e *Aos professores* como um prefácio, uma vez que nelas encontramos informações sobre a organização do livro (mesmo que estas possam ser interpretadas como uma justificativa do material ao Estado), bem como uma explanação breve sobre os alunos surdos, na seção *Aos professores*, com uma espécie de texto motivacional para os docentes, relatando, inclusive, sua própria experiência na condição de professor de surdos. A marca limítrofe entre esse texto e um prefácio, a nosso ver, seria a assinatura de Tobias Leite ao final de ambas as seções, denotando, assim, seu gesto de autoria.

Quanto ao apêndice, situado ao meio do compêndio, parece-nos ter o sentido de trazer à lembrança constante, por sua própria localização, que os conteúdos que ali se encontram não apresentariam um momento específico para serem repassados, ou seja, eles deveriam ser ensinados em qualquer estágio de aprendizagem do aluno, o que nos mostra um gesto de escolha do sujeito enunciador na localização de tal texto. Entendemos esse apêndice, portanto, como uma espécie de nota, uma vez que a maneira como as temáticas são construídas dão índices de definição do que vem a ser cada uma delas, como vemos no seguinte trecho retirado da parte intitulada *Algumas noções de tempo*:

P. A intuição será incapaz de fazer compreender as noções do tempo?

R. As noções do tempo, embora de natureza abstracta, adquirem-se por si mesmo!

**Todo surdo-mudo inteligente** inventa signaes correspondentes ao presente, ao passado e ao futuro, e a **intuição é um excelente meio** de estender e de ractificar essas noções (LEITE, 1881, p. 99, grifos nossos).

Nota-se que essa estrutura de perguntas e respostas conferem um caráter de legitimidade sobre o que está sendo dito. As respostas tornam-se injuntivas, na medida em que prescrevem, definem o que é, ou não é; o que se pode ou não fazer, em relação à educação dos surdos, por exemplo, quando se diz “Todo surdo-mudo inteligente”: na utilização do pronome indefinido “todo”, abrange-se e define-se uma verdade a respeito do tema. No entanto, quando ele utiliza o adjetivo “intelligentes”, ele faz alusão à divisão dos surdos na categoria dos “surdos-mudos instruidos” e os “surdos-mudos sem instrução”. Além disso, ele também institui a “intuição” como “um excelente meio” para o aprendizado das noções de tempo. Tal nota nos leva a compreender que ela seria um prolongamento da parte teórica que não se pode colocar nos capítulos 1, 2 e 3. No entanto, essa completude definidora a que se pretende chegar não acontece, pois, segundo Orlandi (1990), “as notas são o sintoma do fato de que um texto é sempre incompleto, e que se podem acrescentar novos enunciados, indefinidamente. Um texto é, por definição, interminável e as notas procuram ser as suas margens, limites laterais” (ORLANDI, 1990, p. 106). Vemos, no apêndice como nota, que ele apresenta o funcionamento de margens, tentando acrescentar e prolongar definições esquecidas, ou mal explicadas anteriormente na parte teórica, além de apresentar-se ao centro do livro para ficar em destaque.

Na sequência, encontra-se o prefácio à segunda parte do compêndio – o Prolegomenos. Retiramos um trecho dele à guisa de exemplificação:

A instrução do surdo-mudo provém da ocasião, do imprevisto; não é possível fixar-lhe previamente todos os detalhes. **Não se espere, pois, encontrar neste livro** um tratado completo de ensino pratico, mas unicamente uma colleção de lições preparadas com cuidado, e graduadas de modo a aplainar as difficuldades que se encontrão no estudo elementar da lingua portugueza (LEITE, 1881, p. 113, grifos nossos).

Observa-se a preocupação do sujeito enunciator em dirigir-se ao professor para que este saiba utilizar-se do livro no ensino aos alunos surdos. É interessante notar também as injunções feitas a esse professor, como em “Não se espere, pois, encontrar neste livro um tratado completo de ensino pratico, mas unicamente uma colleção de lições preparadas com

cuidado”, demarcando, assim, o que pode ser encontrado no compêndio e, portanto, utilizado nas aulas.

Ao final das lições teóricas e práticas, na página 366 do CPESM, encontramos um texto final, que não é nomeado, mas que possui caráter de encerramento, portanto, o tomamos como o posfácio da obra como um todo. Eis as palavras desse texto final:

Aqui terminão as **lições que o venerando professor Vallade Gabel compôs**, depois de 30 annos de magisterio, para o ensino da lingua franceza, e que **eu procurei adaptar ao ensino da lingua portugueza**. Não é um compendio completo, é um esboço que carece de perfeição, que só a pratica póde dar-lhe, principalmente na parte em que entendi ser melhor deixar um pouco de lado as exigencias da grammatica portugueza que desprezar o seguinte conselho do illustre professor (...) (LEITE, 1881, p. 366, grifos nossos).

É interessante destacar a constante menção que o sujeito enunciator faz ao professor francês sobre a feitura das lições, mas também a inserção da primeira pessoa do singular na adaptação da obra, em “eu procurei adaptar ao ensino da lingua portugueza”. Quer dizer, haveria uma disputa pela autoria do compêndio, ou melhor, uma divisão – enquanto as lições francesas teriam como autor Valade-Gabel, na adaptação do francês para o português, seu autor seria Tobias Leite. Destaca-se para essa análise que novamente o diretor brasileiro deixa a assinatura de seu nome ao final do texto de fechamento. Nessa indefinição de autoria do compêndio, entendemos a tentativa de apagamento/silenciamento das transformações ocorridas na transferência de uma historicidade para outra. Esse fechamento que Tobias confere ao compêndio seria uma moldura discursiva, na qual ele delimita quem seria o autor do compêndio em português – ele mesmo.

Entendemos, assim, que todos os textos fronteiricos à medida em que sejam textos de “fora”, marginais, constituem o processo discursivo do CPESM, portanto, funcionam como textos delimitadores do gesto tradutor de Tobias Leite. Sobre isto, Orlandi (1990) nos diz:

Como os prefácios e as notas os autores visam conter o texto nos limites, ou melhor, procuram não deixar que ele signifique além de certos limites, e apagar as transformações de sentido trazidas pelo fato de que, na sua materialidade, eles são objetos integralmente históricos (e linguísticos). Procuram impedir que o sentido trabalhe sua historicidade (ORLANDI, 1990, p. 106).

O funcionamento do gesto tradutor de Tobias atua na limitação da autoria de Valade-Gabel enquanto autor do CPESM, além de tentar apagar/anular as transformações ocorridas no ato da tradução de uma língua para outra. No entanto, embora esse gesto tradutor do sujeito enunciator tenha a natureza limitadora, pela própria condição do sujeito, que está sujeito ao equívoco, à falha, na tentativa de administração e costura ao fazer a tradução da



obra francesa, o sujeito enunciador é fisgado tanto pelo inconsciente, quanto pela historicidade brasileira, que o movem à inscrição da palavra “meninos” no CPESM, ao invés de “enfants”, por exemplo.

Em nosso próximo capítulo, observaremos a trama das formações imaginárias sobre a língua portuguesa e sobre o sujeito surdo na sociedade brasileira oitocentista, depreendidas da materialidade significativa do CPESM. Posteriormente, estaremos delimitando nosso corpus, bem como nossa construção metodológica para análise das sequências discursivas (SDs) recortadas de nossa unidade de análise.

### 3 PROCURA-SE UMA IDENTIDADE PARA O SURDO BRASILEIRO

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, 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*

No presente capítulo, iremos observar de que maneira se projeta o imaginário sobre o sujeito surdo e sobre a língua, analisando quais as imagens de língua que circulavam pela sociedade brasileira do século XIX, culminando na produção de instrumentos linguísticos que institucionalizaram e consolidaram a língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Após as primeiras considerações teóricas, pretendemos definir qual seja nosso *corpus* de análise, apontando os dispositivos teóricos e analíticos acionados para as análises das sequências discursivas (SDs) recortadas do CPESM para nossa análise nos capítulos 4 e 5 deste estudo. Diante da construção, estruturação e modo de circulação que constituem os efeitos de sentidos do texto submetidos à análise, realizaremos diferentes gestos de leitura no recorte do *corpus*, num movimento pendular entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (Petri, 2013).

A Análise de Discurso materialista de linha francesa, teoria com a qual trabalhamos, tem a delimitação do *corpus* como uma construção do analista, ou seja, ele não existe *a priori*, até que seja constituído sob um olhar específico. Com esse caráter de provisoriedade, o *corpus* é tomado por nós na análise, o que o torna um objeto discursivo porque composto de discursividade, e é colocado em relação com outras discursividades. Nesta relação, detecta-se no funcionamento do discurso, as formações discursivas (FDs) às quais ele se filia. Por isso, o *corpus* é provisório, e só pode ser constituído em um movimento de ir e vir com a análise e a teoria da análise de discurso (Orlandi, 2015).

Em nosso estudo, como já apresentado, tomaremos o capítulo II do CPESM – *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* como *corpus*, buscando desconstruir alguns efeitos de ilusão dos sentidos estáveis de um discurso, imerso em uma “realidade”, transformando-o de objeto empírico a objeto discursivo quando da busca da compreensão crítica sobre a produção de sentidos de um objeto simbólico. Portanto, iremos observar o funcionamento discursivo de cada método eleito para o ensino dos surdos,

contemplado no compêndio, a fim de identificar marcas, ou pistas linguísticas que nos indiquem as formações discursivas as quais nosso objeto discursivo se filia, à medida em que vai determinando esses sujeitos discursivamente, na citação de exemplos nas instruções, bem como na predileção de alguns métodos, em detrimento de outros.

### 3.1 Fazer dizer/poder dizer – o sujeito surdo

Ao analisar a materialidade discursiva do CPESM, nosso estudo busca apreender formações discursivas que identificam o sujeito surdo, dentro das condições de produção que se apresentam no quadro educacional da sociedade brasileira do século XIX. Por isso, antes de apresentar nosso *corpus* empírico, gostaríamos de conceituar o que seria *discurso sobre o surdo*, uma vez que entendemos o surdo como um sujeito que é falado porque não tem voz social, portanto, é falado, principalmente, pelo discurso pedagógico. Trazemos as palavras de Mariani (1998) para definir o que vem a ser o *discurso sobre*:

Os *discursos sobre* são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falar sobre* um *discurso de* ('discurso de origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já conhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1998, p. 60).

Consideramos o discurso pedagógico presente no CPESM como um *dizer sobre*, uma vez que coloca o assunto em questão como objeto, no caso, o surdo, estabelecendo para com ele uma relação de distanciamento, apresentando fatos para o leitor como irrefutáveis e, portanto, verídicos. Acreditamos que o discurso sobre o surdo tem uma memória muito forte, relacionando à surdez e ao surdo algumas questões, tais como: da surdez como falta ou ausência de algo; da surdez como um defeito genético, que compromete a cognição; da educação para o surdo como reabilitadora/assistencialista; do surdo como um "anormal" etc. Desta forma, os sentidos sobre surdo e surdez vão se mantendo, mas também se deslocando ao longo do tempo, numa teia em que diversos sujeitos e sentidos estão envolvidos: quem fala, de quando fala, de como fala, para quem fala e para que fala. Para nortear nosso trabalho, cabe a seguinte pergunta, a qual entendemos como basilar para nossa compreensão: o que significa *falar sobre* o surdo no século XIX? Quais funcionamentos ideológicos estariam

associados a esse falar sobre o surdo? Como esse falar implica na identificação que se delinea na materialidade significativa do CPESM?

Se admitirmos o sujeito como constituído pelo outro, atravessado por outros dizeres, por isso, cindido entre consciente e inconsciente, passamos, então, a reconhecer na cadeia discursiva representações sobre a constituição da formação imaginária sobre o outro, no caso, sobre o surdo. Essa constituição de formações imaginárias<sup>53</sup> se baseia na posição que o sujeito assume dentro da cadeia discursiva, configurando diferentes posições-sujeito. Nosso objeto de análise – *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* (CPESM) parece ser um dos primeiros – senão o primeiro – instrumento linguístico oficial no qual se fala sobre a questão do surdo, em nível nacional, e com fins educacionais. Apontaremos, assim, algumas imagens atribuídas ao surdo, inseridas no referido material, a partir da análise dos métodos de ensino eleitos para os surdos no capítulo II do compêndio.

Entendemos que o sujeito surdo é falado a partir de algumas instâncias sociais, como a língua e a escola, por exemplo, e a imagem que tais instituições projetam sobre o surdo acabam por tornar-se verdades institucionalizadas. Portanto, o surdo enquanto sujeito vai assumindo diversas posições-sujeito em seu processo sócio-histórico, sendo determinado de acordo com a projeção social sobre sua condição bio-física, principalmente.

Sobre a noção de posição-sujeito, baseando-se em Pêcheux, Orlandi (2001) afirma: “(...) o sujeito, na análise do discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)” (ORLANDI, 2001, p. 99). As posições-sujeito se relacionam às imagens discursivas que fazem parte do funcionamento da linguagem. Segundo Orlandi (2015), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Portanto, a projeção do outro sobre o surdo, no século XIX, e, mais especificamente, sobre o surdo inserido no contexto educacional, dentro de um instrumento linguístico e pedagógico como o CPESM, por exemplo, desloca o sentido de surdo como um “anormal”, como um monstro humano – visão sobre o surdo até o século XVI –, para a de um ser que pode ser alfabetizado, educado.

---

<sup>53</sup> Diz respeito ao modo como o sujeito projeta a imagem do interlocutor e do referente.

Costa (2010), com base em Foucault (1975), mostra que o sujeito surdo apresenta posições distintas ao longo da história:

Ele ocupou, assim, a posição-sujeito definida como monstro bestial com semelhança à animalidade por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza até o século XIX. Dentre os séculos XVII a XIX, a posição do sujeito surdo acontece sob a ótica da ciência da filosofia como desprovido de linguagem, pois a linguagem não era concebida fora da oralidade. (COSTA, 2010, p. 27).

A posição-sujeito de surdo não humanizado nos chama atenção, e se alia ao movimento da sociedade em buscar figuras ou nomenclaturas para representar esse sujeito. Longe de tentar compreendê-lo, a sociedade impõe sobre ele a taxaço de figura humana inferior, à medida em que o rotula e o estigmatiza. Cria-se, a nosso ver, uma determinação discursiva<sup>54</sup> desse sujeito, em que o rótulo é uma pré-condição para sua existência dentro de vários discursos, no nosso caso, o discurso pedagógico, o qual se ancora sobre o discurso médico. Diz Haroche (1992), sobre a evolução da determinação: “Seu interesse está em que ela coloca ainda mais direta e literalmente a questão do sujeito (de sua vontade, de sua liberdade)” (HAROCHE, 1992, p. 80). A autora cita as formas de determinação do sujeito ao longo dos séculos XII ao XVIII na sociedade europeia, traçando uma linha diacrônica entre elas – passando pelo meio institucional, pelo religioso e pelo meio jurídico. A determinação religiosa, segundo Haroche (1992), seria a subordinação do sujeito em relação ao texto religioso, e vai dando lugar, na França:

(...) à ideia de determinação institucional pedagógica. Esta aparece como uma fase de transição destinada a transmitir, impor conhecimentos a um “sujeito” estreitamente enquadrado pela ordem religiosa. A “determinação institucional” vai em seguida, progressivamente, se apagar (não sem choques profundos no fim das polêmicas entre jesuítas e jansenitas) diante da ideia de “determinação individual”, que corresponde à emergência de um sujeito político-jurídico e linguístico, com a aproximação da Revolução Francesa (*Idem*).

Também na constituição histórico-social do sujeito surdo, iremos encontrar essa transição entre as determinações, passando da ordem religiosa, com a defesa dos surdos por padres e abades, tomando para si as responsabilidades da instrução desses sujeitos nas igrejas para aprender os deveres cristãos. Posteriormente, com a determinação institucional pedagógica, quando da criação do alfabeto manual, da datilologia e das metodologias de aprendizagem instituídas para a educação desse sujeito, culminando na determinação individual, em que o surdo é interpelado a sujeito político-jurídico, tornando-se cidadão trabalhador, livre (e ao mesmo tempo assujeitado), com direitos e deveres. Por fim, ele se

---

<sup>54</sup> Ancorada na noção de formação discursiva, a determinação discursiva opera sobre a liberdade e vontade do sujeito, coagindo-o por meio da determinação discursiva, seja ela de ordem jurídica, religiosa, pedagógica etc.

torna sujeito linguístico, tendo a língua portuguesa como sua língua de instrução; materna, e a escrita desta língua como condição à sua cidadania.

Podemos observar tal transição ainda no interior do CPESM, com a noção da moralidade presente nas instruções aos docentes, bem como da inserção do ensino religioso no apêndice, situado ao meio do livro com traços de determinação religiosa. A descrição das metodologias de ensino-aprendizagem do capítulo II inscritas em um compêndio cujo objetivo seria a formação de docentes para o ensino de alunos surdos, revelam a determinação institucional e, por fim, o que parece-nos ser o objetivo maior da instrução do sujeito surdo: homogeneizá-lo ao torná-lo cidadão, para coagi-lo na lógica da individuação. Sobre a relação do sujeito com o Estado, Orlandi (2011) assim descreve o que chama de processo de “individuação”:

(...) usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico política do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identificasse em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade (ORLANDI, 2011, p. 22).

Desta forma, o CPESM estaria aparelhando o professor de surdos com alguns instrumentos a serviço dessa determinação discursiva do sujeito surdo e, por conseguinte, do próprio professor de surdos: com a língua portuguesa, considerada sua língua materna, e com o manual de instruções – o CPESM. Observamos essa determinação discursiva do surdo e do professor de surdos logo no início do trecho de abertura do capítulo II do CPESM, em que se distinguem “surdos-mudos sem instrução” dos “surdos-mudos instruídos”:

P. Quaes são os meios que se podem empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo?

R. Com os surdos-mudos sem instrução usa-se dos factos materiaes, do desenho e da linguagem natural dos signaes. Com os surdos-mudos instruídos usa-se da palavra artificial, do alfabeto manual e da escripta. (LEITE, 1881, p. 10).

Ao instituir categorias de aprendizagem para duas classes de surdos, revela-se a tentativa de aprisionamento desses sujeitos, com vistas a uma lógica de dependência em relação ao sistema ora instituído. A determinação opera, assim, na institucionalização dos sentidos, que age, nesse caso, sob o discurso pedagógico, na mediação entre o saber científico e os aprendizes – os docentes de surdos -, de tal modo que, com base em citações de autoridade (Valade-Gabel, por exemplo), afirmações categóricas embasadas em conhecimentos linguísticos, os “alunos” – docentes de surdos – estariam diante de verdades

incontestáveis, que falam por si, não podendo ser refutadas, como se observa no seguinte trecho, extraído da seção *AOS PROFESSORES*:

Para prosseguir, portanto, **facil e proficuamente na nobre tarefa de restituir á sociedade um membro que a natureza ou os accidentes dela desviarão**, não carecerá mais que seguir fielmente os preceitos e copiar os modelos deste compendio, em cujo frontespicio seu autor, o venerando professor J. J. Vallade Gabel, gravou as seguintes palavras, que o verdadeiro professor deve trazer sempre em lembrança: “Os maiores obstaculos que se encontrão na educação dos surdos-mudos não procedem da enfermidade desses pobres meninos, nem do abandono em que tenham vivido, e não provêm tambem das formulas singulares que os signaes mimicos dão ao pensamento, nem da fraqueza de suas faculdades intellectuais; não hesito em dizê-lo: estes obstaculos, reputados quasi invenciveis, procedem de nós professores; é a tradição das falsas doutrinas; é a nossa preguiça que os levantão; nós não sabemos fazer-nos pequenos com os pequenos, simples com os simples, só queremos mostrar sciencia quando apenas é necessario o bom senso; queremos levar a luz á intelligencia do menino antes de termos esclarecido suficientemente a nossa.” (LEITE, 1881, XI, grifos nossos).

Esse trecho nos mostra como o imaginário sobre a educação do surdo no século XIX estaria fundado sobre um determinado aspecto do social, ou seja, educar para reestabelecer – uma pedagogia compensatória. Por isso, inclusive, o sujeito enunciador afirma que ‘acidentes’ desviaram o surdo da sociedade; em outras palavras, o surdo seria um ‘desviado do caminho correto’ (do caminho da salvação?), e precisaria de ajuda – da escola – para entrar nesse caminho. Notamos, ainda, a utilização dos adjetivos ‘fácil’ e ‘proficuamente’ na citação destacada, na tentativa de convencimento do leitor (professor) de que se ele seguisse fielmente os modelos daquele compêndio, teria seu trabalho facilitado, além de ter total garantia de êxito.

O CPESM institui, assim, um discurso incontestável, fundando um imaginário social sobre o sujeito surdo, baseando-nos nas palavras de Mariani (1998), na tentativa de “imprimir a imagem de uma atividade enunciativa que apenas mediatizaria – ou falaria sobre” (MARIANI, 1998, p. 62) o sujeito surdo, a partir da utilização de argumentos/figuras de autoridade. Observa-se, também, como o discurso autoritário atua sobre o docente de surdos, uma vez não permitir outras direções de sentido por parte do professor, como no seguinte trecho: “o verdadeiro professor deve trazer sempre em lembrança”, quer dizer, quem não as trouxer, não pode ser considerado um “verdadeiro” professor.

Considerando-se as condições de produção do CPESM, já abordadas por nós no presente estudo, observamos que nosso *corpus* se refere a um instrumento produzido pelo Estado, e com vistas a enquadrar a sociedade brasileira no quadro educacional mundial. Sendo assim, os surdos poderiam ser tomados como educáveis, a partir do momento em que houvesse um material com o qual se pudesse trabalhar com eles, ou seja, a dimensão da

educação passava, obrigatoriamente, por aquele instrumento. O que saísse daquele modelo seria considerado incorreto.

Como apresentamos no capítulo 2, a institucionalização da educação dos surdos teve seu início, no Brasil, no Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. O objetivo da escola era o de educar o surdo para profissionalizá-lo. Sobre isto, Rocha (2007) nos fala que no final do século XIX, “a idéia de caridade era substituída pela de se formar cidadãos úteis. Havia claramente três tendências nessa perspectiva. Na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, a questão era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres” (ROCHA, 2007, p. 46).

O doutor Tobias Leite, autor do CPESM e diretor da instituição à época, tinha como programa de ensino o foco na escrita e na profissionalização, porém fazia a distinção da disciplina de Linguagem Articulada<sup>55/56</sup> somente para os mais aptos. Rocha (1997) acrescenta sobre os objetivos do referido diretor para com a educação dos surdos: “Seu parecer encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao Ensino Primário, basicamente agrícola (...)” (ROCHA, 1997, p. 46).

Observamos a inclinação de um ensino voltado para a formação de um cidadão, cumpridor de direitos e deveres. O surdo saía, assim, da posição-sujeito de “anormal” para a posição-sujeito de cidadão. Esse deslocamento de imagem do surdo mostra a tentativa de adaptação da imagem de cidadão instruído para o aluno surdo futuro trabalhador livre. No entanto, na memória discursiva do surdo estava presente a “anormalidade” desse sujeito, observando-se, por exemplo, essa distinção na classificação dos “surdos-mudos instruídos” e “surdos-mudos sem instrução”. Que critérios seriam levados em conta para afirmar a aptidão de aprendizagem do aluno surdo?

---

<sup>55</sup> Segundo Rocha (2007), “dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e conseqüente maior qualidade na oxigenação cerebral” (ROCHA, 2007, p. 46).

<sup>56</sup> Tobias Leite, na condição de diretor do Instituto, e de médico, achava que a disciplina de Linguagem Articulada só poderia ser ministrada por um médico com vocação para a educação. Eis o relato de Santana e Souza (2012) sobre o assunto: “As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assumpto. Só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da physiologia dos órgãos da palavra. Por esta razão, si me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um médico que tivesse manifesta e aprovada aptidão para o magistério (SANTANA & SOUZA, 2012, p. 2, *apud* Relatório do Diretor, 1873).



Como já mencionamos, no quadro educacional do século XIX até início do XX, há uma classificação dos alunos, estabelecendo-se uma divisão entre alunos capazes e incapazes para o aprendizado. Sobre isto, Oliveira (1917) nos diz que “toda **dificuldade presente** e que há de desaparecer dentro em pouco, reside no critério para conhecer a **anormalidade**. Nossas professoras empregam essa expressão sem o menor exame” (OLIVEIRA, 1917, p. 151, grifos nossos). Pensamos, então, que a divisão dos alunos surdos em duas categorias pode ter sido baseada nesse modelo de educação pública da época, ou seja, com base no que era considerado boa norma. Assim, os “surdos-mudos instruídos” corresponderiam aos surdos dóceis, respeitadores da ordem, e os “surdos-mudos sem instrução”, aos rebeldes, aos transgressores da boa norma de convivência.

Gostaríamos de retomar o fato de que o discurso sobre o surdo se inscreve num espaço de deslocamento, porque sua imagem assumiu diferentes posições-sujeito ao longo da história (de monstro; de pagão; de “anormal” etc.) e, por isso, algumas ordens de constituição encontram-se implicadas em seu bojo. Trabalharemos duas ordens que se encontram inseridas na historicidade deste processo: a ordem da língua<sup>57</sup> e a ordem da cidadania<sup>58</sup>.

Por isso, falar no discurso sobre o surdo implica também resgatar os discursos sobre o processo de construção da língua portuguesa como língua nacional, bem como a formação do Estado nacional, constituindo, portanto, os sujeitos em cidadãos nacionais brasileiros.

### 3.2 Língua de quem? Língua para quem?

Retomamos a noção de imagem de língua, observando o conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1975), que diz respeito ao modo como o sujeito projeta a sua imagem, a do interlocutor e a do referente. A partir de um jogo de imagens entre os sujeitos e o que se fala, os discursos ditos e os não-ditos, estamos diante de uma formação imaginária. Trata-se de regras imaginárias que fazem com que se projete do lugar social para as posições discursivas.

---

<sup>57</sup> Trataremos sobre a ordem da língua nos capítulos 4 e 5.

<sup>58</sup> Trataremos sobre a temática da cidadania no capítulo 4.

Os sentidos da língua portuguesa como língua nacional começam a despertar no Brasil do século XIX com a tentativa de valorização da cultura nacional através da educação a uma parcela da população. No entanto, a busca pela valorização da língua do país apaga, a um só tempo, as demais línguas existentes no território brasileiro. Por isso, a identificação e afirmação de uma nação com uma língua acaba por distanciar qualquer proximidade com outro tipo de língua existente e, por conseguinte, da língua de sinais como linguagem de expressão do sujeito surdo, muito menos como uma língua desse sujeito. Esse apagamento se faz necessário para a língua portuguesa na condição de língua nacional, uma vez que garante, pelo imaginário, o seu lugar soberano como língua una e importante para a afirmação cultural do país.

Essa imagem de língua una no território brasileiro se deu pelo desejo cada vez mais forte de afastar-se da ex-metrópole. No entanto, por ser uma época de constantes migrações, e também pela própria constituição histórico-social da relação com o indígena e com o negro em solo brasileiro, havia, de fato, uma pluralidade de línguas em nosso território, porém coexistindo de maneira marginal à língua tomada como de prestígio<sup>59</sup>. Sobre isto, Gallo (1996) vai afirmar que:

Havia, no geral, uma centena de línguas indígenas orais, não grafadas. Posteriormente, houve o confronto dessas línguas com a língua do colonizador português. A relação entre as línguas existentes acabou tornando-se uma relação linguística e disciplinar, concedendo aos portugueses uma maneira de domínio linguístico sobre todos os que aqui residiam, além dos imigrantes, que falavam uma outra língua ao chegar ao Brasil (GALLO, 1996, p. 101).

Um ponto de ancoragem para a construção desse imaginário de monolingüismo talvez possa ser arrojado à escola. Gallo (1996) nos mostra que quando o ensino se estabelece efetivamente, já existe aqui uma produção literária feita por indivíduos nascidos no Brasil, mas com formação na ou pela Europa. Essa representação será o modelo eleito para o ensino da língua portuguesa como a língua materna no Brasil. Esse processo vai transformando os sujeitos que aqui residiam em filhos; a língua portuguesa tornou-se, então, a “mãe” de todos os alfabetizados no Brasil, além dos analfabetos, como concessão.

O imaginário social da língua como uniforme e homogênea orienta o modo de ensino, conferindo verdade e poder a ela. Dessa forma, uma norma foi sendo instituída, a qual deveria ser seguida e obedecida em todas as esferas sociais, principalmente pela escola, que representa uma das maiores instituições da língua na sociedade. Desta forma, o que se

---

<sup>59</sup> Segundo Auroux (1992), “Quantitativamente, no início do século XIX, o patrimônio ocidental recobre cerca de 1.000 línguas: o Atlas etnográfico (1826) de Balbi recenseia setecentas” (AUROUX, 1992, p. 59).

desviasse da regra era tido como errado, como desvio; transgressão da ordem. Com o efeito de língua-mãe, a língua portuguesa foi-se estabelecendo no Brasil com um discurso autoritário, de dominação, que representava a esfera do estado (imperial), o discurso do colonizador português sobre os colonizados.

À medida em que os sentidos de língua nacional vão sendo construídos no imaginário social, existe uma valorização desses sentidos e, por isso, representações dessa língua na sociedade. Uma delas é a associação da língua a setores da sociedade, como ao Estado, por exemplo, quando dá ao sujeito o direito e o dever de votar em seus representantes políticos, reservando esse direito apenas a quem soubesse ler e escrever a língua portuguesa. Além disso, temos outras representações sociais da língua no século XIX: a criação de gramáticas e de compêndios para a instrumentação do professor nas escolas, instrumentos escritos em língua portuguesa, mesmo que traduzidos de outras línguas; a criação do cargo de professor de língua portuguesa, no ano de 1871<sup>60</sup>, o que confere mais poder e status à língua como autêntica e oficial do Brasil; a própria criação de escolas para o ensino da língua portuguesa; a criação e difusão dos dicionários, escritos em língua portuguesa do Brasil. Sobre esse processo de instrumentalização da língua portuguesa na sociedade, trazemos as palavras de Nunes (2013):

Nos três primeiros séculos de colonização, houve um predomínio do que Auroux chama uma exogramatização, ou seja, uma gramatização (processo de descrição e instrumentação da língua por meio de instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários) realizada por falantes não nativos da língua para a qual se dá a transferência. Esse período corresponde à produção de dicionários bilíngues (português-tupi) por missionários jesuítas e outros. A partir do século XIX, teve lugar um processo de endogramatização, ou seja, uma gramatização efetuada por falantes nativos da língua. Esse segundo período corresponde ao predomínio da produção de dicionários monolíngues brasileiros: inicialmente, dicionários de complemento aos dicionários portugueses, dicionários de regionalismos, de termos técnicos, de brasileirismos; depois, já no século XX, os primeiros grandes dicionários brasileiros de língua portuguesa” (NUNES, 2013, p. 161, *apud* Nunes, 2002).

Além da publicação do CPESM como um instrumento linguístico (Auroux, 1992) inscrito na historicidade do sujeito surdo brasileiro, também consta de um relatório do ministro Barão Homem de Mello, a criação de um museu escolar, localizado no Instituto de Surdos-Mudos, no ano de 1880. Segundo Santana e Souza (2012), “De acordo com a filosofia do método intuitivo<sup>61</sup> que enfatizava o uso de imagens e materiais foi criado o Museu Escolar do Instituto dos Surdos-Mudos, através do Decreto Lei nº 890, de 1880, com objetos

<sup>60</sup> Abordamos no capítulo I sobre a criação do cargo de professor de língua portuguesa no Brasil.

<sup>61</sup> Já definimos o que seja o método intuitivo na página 42 do presente estudo.

oferecidos pelo Imperador D. Pedro II ao então Diretor Dr. Tobias Leite” (SANTANA & SOUZA, 2012, p. 3). Notamos a importância dada por Tobias ao aprendizado da língua na criação do Museu Escolar, dentro da instituição, com vistas à aprendizagem da nomenclatura da língua portuguesa, como nos mostra Bastos (2002):

As vantagens que se colhem com o ensino com objetos de museu são de fácil apreciação por qualquer pessoa que assista as lições: ganha-se tempo, poupa-se trabalho, e, o que é de sabido valor, capta-se facilmente a curiosidade dos discípulos e prende-se sua atenção que é a dificuldade de quem ensina. Nas mãos de um professor ilustrado e zeloso o Museu escolar não se presta só ao **ensino de nomenclatura, usos e utilidade dos objetos** que o compõe, presta-se pelo **método intuitivo** a dar de quase todas as **ciências noções ao alcance da compreensão dos meninos**, e que lhe são de muito proveito não só para sua **educação moral** como para as necessidades da vida. Se não me faltarem os meios perseguirei no empenho de desenvolvê-lo tanto quanto for exigido pelo ensino dos alunos do Instituto (SANTANA & SOUZA, 2012, p. 3, *apud* BASTOS, 2002, p. 267, grifos nossos)<sup>62</sup>.

Além da produção de instrumentos linguísticos, observa-se a monumentalização da língua<sup>63</sup> nesse relato, e o ensino da nomenclatura da língua como a entrada para os outros conhecimentos: “para o conhecimento de usos e utilidade dos objetos”, “para noções sobre quase todas as ciências”, para a “educação moral” e para as “necessidades da vida” do sujeito. Todas essas instituições da língua presentes na sociedade brasileira oitocentista estão ligadas à metalinguagem da língua portuguesa, ou seja, a instrumentos que agem em favor da escrita da língua, logo, a um saber metalinguístico.

Cumprido salientar, ainda, que essas instituições linguísticas operam no plano da descrição da língua, uma vez que a língua portuguesa como língua nacional do Brasil ainda estava sendo descrita. No entanto, esses instrumentos linguísticos e demais aspectos de sua gramatização também cumprem uma função pedagógica, uma vez terem o objetivo de prescrição de normas e regras, instituindo-as aos sujeitos nas escolas. A escola seria, assim, o lugar autorizado pelo Estado para se pensar a língua a partir da imagem projetada por ele, imagem, portanto, aceita como correta socialmente.

Sobre a construção da língua nacional e do imaginário social, Orlandi (2002) estabelece um paralelo, afirmando que o sujeito, ao significar, se significa como sujeito, partindo-se da perspectiva discursiva de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Portanto, na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define

<sup>62</sup> Trecho transcrito pela autora do relatório do Ministério dos Negócios do Império, do Conselheiro Barão Homem de Mello.

<sup>63</sup> Tomamos a noção tal como apresentada por Zoppi-Fontana (2009), que considera como um processo que institui a língua como monumento.

assim em uma relação com a formação do país, da nação e do Estado. Em outras palavras, o processo de constituição da língua nacional tem a ver com o processo de constituição do sujeito sociopolítico, em que um constitui o outro à medida em que se estabelecem sentidos entre eles.

Pensando sobre a formação sociopolítica do sujeito surdo, entendemos que apesar de o mesmo fazer parte da constituição da língua e, conseqüentemente, da nação brasileira, ele não se encontra inserido na história dessa nação. Há, portanto, uma espécie de apagamento ideológico na historicidade do surdo brasileiro, que o inscreve na parcela excluída desta sociedade, uma vez interpretado como sujeito de cognição fraca por sua condição bio-física não lhe possibilitar o sentido biológico da audição.

Dentro desse imaginário sobre o surdo, no entanto, observa-se, no CPESM, uma determinação discursiva sobre esse sujeito. Em relação à sua condição bio-física, tem-se a divisão dos surdos em *surdos-mudos instruídos* e *surdos-mudos sem instrução*. Embora não haja no compêndio nenhuma explicação para essa distinção, a eleição de meios de aprendizagem específicos para uns e outros denota sentidos específicos a essa distinção. As tecnologias consideradas mais prestigiosas são destinadas aos “surdos-mudos instruídos”, e as tecnologias ditas marginais são direcionadas aos “surdos-mudos sem instrução”. Aos surdos instruídos reservaram-se tecnologias que sustentam o imaginário sobre a língua nacional: a fala, o alfabeto e a escrita. Esses três tipos de linguagem são próprios da linguagem utilizada nos centros urbanos. Diante disso, há uma determinação linguística sobre um modelo de surdo instruído: ele deve falar, escrever e se utilizar do alfabeto manual, o qual é inspirado no alfabeto ocidental, dos que ouvem e falam. Parece haver, portanto, uma proposta de homogeneizar o surdo, tornando-o um cidadão falante da língua portuguesa como sua língua materna. Aos “surdos-mudos não instruídos” reserva-se, assim, as tecnologias marginalizadas, ou tidas como menores: o desenho, a “linguagem de sinais” e a linguagem dos fatos, com vistas à civilização do surdo, conforme observamos nesse excerto retirado do capítulo I do CPESM:

P. Por que meios se deve educar o verdadeiro surdo-mudo?

R. Sua primeira educação deve-se fazer na família, e se faz necessariamente por meio da linguagem natural dos signaes.

P. E sua **educação nas escolas**?

R. Se se trata somente de **civilisar** o surdo-mudo, e de fazer **conhecer os principais deveres do homem para com Deus, para com a sociedade e para**

**consigo mesmo, a linguagem natural dos signaes póde bastar.** (LEITE, 1881, p. 3, grifos nossos).

A partir desse exemplo, depreendemos que os “surdos-mudos instruídos” são instruídos e os “surdos-mudos sem instrução” são civilizáveis, ou seja, a educação nas escolas teria duas funções – civilizar ou instruir o sujeito, de acordo com a categoria eleita para cada aluno. Ao *bom aluno* caberia a instrução da língua portuguesa como língua materna; ao mau aluno, a civilização na língua marginal – a “linguagem de sinais”, tão-somente para “conhecer os principais deveres do homem para com Deus, para com a sociedade e para consigo mesmo”.

Essa distinção linguística dos sujeitos seria, a nosso ver, uma forma de coerção do sujeito, visando à sua homogeneização, transformando-o em uma massa; coagindo-o no domínio do social – o domínio que lhe seria próprio. Ao sujeito lhe é “oferecido” o poder do direito social, no caso, da instrução linguístico escolar, em troca dos deveres, também sociais, que os condena em sua própria lógica de coerção. Sobre isso, Haroche (1992) nos diz: “Para que o sujeito-de-direito possa responder por si, por seus atos, por seu comportamento, é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável” (HAROCHE, 1992, p. 30).

A instituição escolar seria, pois, o lugar de determinação do sujeito, uniformizando-o por meio de sua lógica coercitiva. Segundo a autora, uma das formas de coerção do indivíduo é a determinação: “Bem mais do que ao exercício específico da pedagogia medieval, a determinação serve à exigência de pureza na língua e se integra no funcionamento ideológico mais amplo que concerne à relação do sujeito com a língua e com o saber” (*Idem*, p. 25).

Entendemos, assim, que a partir da imagem de língua que havia no Brasil oitocentista, projetava-se uma imagem de aluno a ser instruído, e ambas as imagens – de língua e de aluno - estariam projetadas no compêndio, em sua materialidade significativa. No caso do sujeito surdo, depreendemos, no discurso do CPESM, imagens desse aluno a que o referido material pretenderia assistir. Ao criar discursivamente categorias de alunos surdos, o sujeito enunciador estabelece com elas uma divisão entre o aluno bom e o aluno mau, ou seja, entre o aluno dócil e o feroz, como vemos na seção *AOS PROFESSORES*:

Captada a confiança do surdo-mudo, o professor terá nas suas mãos um **discipulo** tão **docil** como é ductil **a cera, ao qual, com o calor do carinho, poderá dar a forma que lhe indicaram** a sua sabedoria e os sentimentos do seu coração” (LEITE, 1881, p. X, grifos nossos).

Depreende-se, a partir dessas palavras, uma imagem de aluno-discípulo, ou seja, daquele que obedece e segue as ordens de seu mestre; que é forjado a partir do calor da disciplina, aprendendo a obedecer a seu mentor. Essa imagem estaria atrelada a uma formação discursiva religiosa, na comparação da relação de obediência e subserviência de Cristo e seus discípulos à relação do professor e seus alunos. A partir da distinção entre o aluno bom e o aluno mau, também se denota o par antitético céu X inferno, prolongando esse sentido para as categorias ora instituídas de alunos surdos.

Essa relação de obediência entre discípulo e mestre pode encontrar-se associada à prática escolar, uma vez que a escola é um dos espaços onde o poder da autoridade se manifesta mais concretamente, por se impor normas através de diversas maneiras, negligenciando os sujeitos, adestrando os indivíduos. Sobre isto, Foucault (2008) nos diz:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Na escola, as diferentes situações de linguagem são reguladas pelo poder normalizador que rege esse *aparelho*, tornando-o um *operador de adestramento* (*Idem*, p. 145), fazendo com que haja uma unilateralidade de sentidos, corroborando para o *discurso pedagógico* – o DP (ORLANDI, 2011, p. 85). Esse discurso é tomado como autoritário e aparece como um argumento de peso, justificando-se cientificamente na figura do professor e socialmente na figura do Estado, como uma necessidade do mesmo. Orlandi (2011) acrescenta:

Esse estatuto científico do DP se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor. Pela metalinguagem: o conhecimento do fato é substituído pelo conhecimento de uma metalinguagem, que é considerada legítima. É assim que se constrói o saber legítimo, que nasce da apropriação do cientista feita pelo professor: o professor torna-se representante do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está no lugar do). (*Idem*).

Esse “saber” é legitimado pelo Estado e representado na/pela escola, sendo preterida qualquer forma de distanciamento da norma padrão de comportamento, levando, assim, à punição, conforme Foucault (2008):

Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma “falta” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim,

como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas (FOUCAULT, 2008, p. 149).

Funcionando como um discurso normalizador, o discurso pedagógico opera na figura do aluno como reproduzidor, do professor como doutrinador e da escola como instância normalizadora, que vai cercear toda e qualquer forma de expressão e de reflexão crítica oriundas da parte do aluno. Os saberes aprovados somente devem ser os transmitidos pela escola e, por sua vez, aprovados pelo Estado; aqueles que procedem do aluno são tidos como menor; não são considerados saberes, são invenções. Assim, os interesses e aptidões do aluno são desconsiderados. Segundo Orlandi (2011), “dentro do espaço escolar, a voz do professor funciona como extensão da do cientista, uma vez que em contato com o aluno, autoriza-o a dizer o que lhe ensinou como sendo a única verdade”. Parece, assim, que o aluno não tem alternativa, se não a de obedecer a tudo quanto lhe é imputado como correto.

O aluno só pode dizer aquilo que aprendeu, exatamente como aprendeu, sem questionar, ou entrar em conflito com as informações que lhe são transmitidas, porque ele não é autorizado a dizer; não lhe cabe esse papel dentro da ideologia escolar. O Estado como “dono” da escola funciona, assim, como legitimador do que é certo e errado, dando a voz de autoridade à escola, reproduzindo através dela o(s) sentido(s) que mais lhe agrada, diante de seus propósitos sociais. Althusser define o Estado como:

[...] uma ‘máquina de repressão’ que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e a ‘classe’ dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista) (ALTHUSSER, 1974, p.31).

A escola funcionaria, assim, como o principal *aparelho ideológico do Estado*, pois através desse aparelho o sujeito reconheceria a necessidade da divisão do trabalho como algo natural:

Formar o trabalhador significa, não propriamente, ou não apenas, qualificar seu trabalho, mas tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho; a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção, etc. (ALTHUSSER, 1974, p. 12).

Busca-se não só a força de trabalho, mas também habilidades específicas e diversificadas. Essas habilidades, segundo o autor, são desenvolvidas, cada vez mais, em um lugar fora da produção: pelo sistema educacional e outras instâncias e instituições.

Na educação brasileira do sujeito surdo, a escola se impôs da seguinte forma: ao invés de reconhecer a diferença que existe no surdo, ela toma essa diferença como falta, como anomalia, e reveste seu discurso de um paternalismo: reconhece a diferença do sujeito para



modificá-lo (ORLANDI, 2011), e não para aceitá-lo, ou mesmo rever seus posicionamentos. No discurso pedagógico, não cabe a reflexão acerca do que vem a ser o sujeito surdo; quais são suas aptidões ou facilidades; não se questiona a melhor maneira de ensiná-lo, ou, ao contrário, como poder-se-ia aprender com ele; ser transformado por ele. O que vale é o domínio do sujeito, para depois transformá-lo; homogeneizando-o.

O objetivo dessa transformação/modificação sobre os sujeitos demonstra a “necessidade de exercermos nosso discurso científico sobre as outras culturas” (CLASTRES, 1978, p. 15). Esse discurso científico aparece logo no início do compêndio, sob as palavras do professor J. J. Vallade Gabel, no apêndice – *AOS PROFESSORES*:

Os maiores obstáculos que se encontram na educação dos surdos-mudos não procedem da enfermidade desses pobres meninos, [...], nem da fraqueza de suas faculdades intelectuais; não hesito em dizê-lo: estes obstáculos, reputados quase invencíveis, procedem de nós professores [...] é a nossa preguiça que os levantam; nós não sabemos fazer-nos pequenos com os pequenos, simples com os simples, só queremos mostrar ciência quando apenas é necessário o bom senso (...) (LEITE, *AOS PROFESSORES*, 1881, p. XI).

Amparado em uma FD médica e cristã, as palavras destinadas aos professores de surdos trazem o nome de Jean-Jacques Valade-Gabel, diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Bordeaux (1831-1850) e professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Levando-se em conta que o ensino na Europa era referência entre os séculos XVIII e XIX para o Brasil, e que a França, em particular, era referencial para a educação de surdos, essas observações que o professor Valade-Gabel faz aos professores de surdos apontam para uma preocupação sua em educar o aluno com a seguinte estratégia: igualar-se a eles para dominá-los. E sob um discurso médico, ele diz que essa tarefa não é difícil, porque os surdos são fracos, inferiores; em outras palavras, são surdos; logo, os professores não devem superestimar sua inteligência, pelo contrário, deveriam subestimá-la, já que os professores é que seriam os seres superiores, dotados de ciência.

Passemos, agora, à apresentação do *corpus* discursivo, bem como à metodologia que construímos para proceder às análises, que serão efetuadas num paralelo entre o *corpus* discursivo, as noções teóricas mobilizadas para o nosso trabalho e a pergunta de pesquisa.

### 3.3 O surdo no não-sentido – procedimentos analíticos

A constituição de um *corpus* discursivo, segundo Courtine (1981), “Nous définissons un corpus discursif comme un ensemble de séquences discursives structuré selon un plan défini en référence à un certain état des CP des discours”<sup>64</sup> (COURTINE, 1981, p. 24). Dessa forma, selecionamos recortes do capítulo I *Generalidades* como nosso *corpus* auxiliar, e recortes do capítulo II (nosso *corpus* principal) – *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* –, ambos da parte teórica do CPESM, para investigar as posições-sujeito que ali se encontram, de modo a compreender qual surdo se quer identificável no CPESM, quer dizer, a partir das Formações Discursivas a que se filia o compêndio, qual seria a imagem de aluno surdo eleita como o *bom aluno* surdo, parafraseando Pêcheux (1990) e, a partir dessa filiação, de que maneira (s) o sujeito surdo estaria sendo determinado discursivamente.

Sobre a noção de Formação Discursiva, Pêcheux (1995) afirma que o lugar do sujeito não é vazio, antes é preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD). Portanto, é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica, e que o constitui como sujeito. Ainda segundo nos aponta Pêcheux (op. cit), “a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). Assim, a forma-sujeito realiza na incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso, o que aponta para o efeito de unidade/evidência do sujeito. E é efeito porque essa unidade é apenas imaginária. Entendemos que o discurso circulante na discursividade do CPESM aponta para essa evidência, tornando-a verdade.

De igual modo, ao tomarmos, por exemplo, o sujeito que enuncia no CPESM, observamos que ele o faz via forma-sujeito (mesmo que de modo inconsciente), na medida em que ele se inscreve no interdiscurso – lá na França do século XIX, onde circulam tanto os saberes da ciência quanto os do senso comum sobre a educação de surdos – recortando-os, incorporando-se desses diferentes saberes, identificando-se com a FD do discurso pedagógico,

---

<sup>64</sup> “é uma operação que consiste em realizar, através de um dispositivo material e uma certa forma, as hipóteses emitidas nas definições dos objetivos de uma pesquisa” (COURTINE, 1981, p. 24, tradução livre).

trazendo, assim, os enunciados pertencentes a esses saberes à ordem intradiscursiva, linearizando-os no fio do discurso e materializando um discurso que pretende divulgar ao leitor (no caso, o professor de surdos brasileiro), o qual os concebe como saberes verídicos.

Pêcheux (1995) confirma esse caráter ilusório da forma-sujeito, quando diz: “A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 1995, p. 266), o que nos aponta para algo que é bem conhecido na AD: a produção do sentido é possível a partir da relação entre o sujeito e sua forma-sujeito do saber, logo, pela identificação do sujeito com uma determinada FD.

Courtine (1982), retomando as reflexões de Pêcheux acerca da forma-sujeito e, por sua vez, da posição-sujeito, propõe, a partir da noção de FD heterogênea, a “descrição de um conjunto de diferentes posições de sujeito em uma FD com modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, considerando os efeitos discursivos específicos que aí se relacionam” (COURTINE, 1982, p. 252). E, sobre o funcionamento da posição-sujeito, Courtine (*op. cit*) trabalha com a noção de enunciado dividido. Assim, diz o autor que a especificidade da posição-sujeito se dá no funcionamento polêmico do discurso em que o sujeito universal (ou sujeito do saber) é interpelado e se constitui em sujeito ideológico e, ao se identificar com o sujeito enunciator, assume uma posição. Portanto, diferentes sujeitos, ao relacionarem-se com o sujeito de saber de uma mesma FD, podem ocupar, assim, uma mesma ou diferentes posições sujeito.

Diante do imbricamento de diferentes posições-sujeito – depreendidas por nós - que o sujeito enunciator vai assumindo ao longo do CPESM, selecionamos dois eixos para a realização das análises das Sequências Discursivas (SDs) deste trabalho, pois entendemos serem eles os fios condutores para identificarmos quais sejam as FDs a que se filia o CPESM na determinação discursiva do sujeito surdo: o eixo da **língua** e o eixo da **cidadania**. Tais eixos estão inseridos em um universo discursivo maior, o qual contempla um conjunto de formações discursivas.

Dentro do compêndio, esses eixos se filiam a determinadas formações discursivas, à medida em que ao materializar os saberes vindos do interdiscurso, o sujeito enunciator ocupa diferentes posições-sujeito no discurso, ora se identificando com o saber da educação de surdos da França, ora com a imagem que faz sobre professor de surdos no Brasil, ora com as diferentes posições-sujeito que assume ao longo do compêndio – de médico, de professor, de

diretor do instituto; ou, ainda, relacionando-se às diferentes posições-sujeito que o surdo assume no CPESM, de acordo com sua projeção imaginária sobre esse sujeito.

O critério de seleção para a escolha dos eixos está baseado na observação das condições de produção do CPESM. De acordo com a própria apresentação do material, ele foi requerido pelo Estado e, portanto, sopesamos que ele deva satisfazer ao mesmo sobre alguns aspectos, como a produção e circulação daquele material, conforme se observa no seguinte trecho, designado “AO LEITOR”:

Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as *Lições de Linguagem Escripta*, extrahidas do *Methode pour enseigner aux surds-muets*, do venerando professor J. J. Vallade-Gabel. Não se acreditando então na proficuidade do ensino aos surdos-mudos, offereci 500 exemplares das **Lições aos presidentes das provincias de Minas, S. Paulo, Paraná e Goyaz**, para serem distribuidos pelos professores primarios dos logares em que houvesse maior numero de surdos-mudos. Em 1874, estando esgotada a edição de minha propriedade, o **ministro do imperio, conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira**, [...], mandou publicar a expensas do tesouro a segunda edição para satisfazer aos pedidos do livro que affluíão de todos os pontos do Imperio. (LEITE, *Ao Leitor*, 1881, V e VI).

Sendo assim, observamos que as questões ligadas ao Estado estarão presentes, quando observamos as citações a figuras de autoridade, como o professor e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris à época, Valade-Gabel; citações a figuras políticas, como o ministro do império conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, bem como a menção aos presidentes das províncias de Minas, São Paulo e Goiás, além da quantidade de exemplares que lhes foram oferecidos. Portanto, a escolha das metodologias, a seleção dos exercícios de gramática, a escolha dos exemplos, bem como a estrutura de perguntas e respostas<sup>65</sup> do compêndio serão feitos dentro dos moldes tidos como corretos na perspectiva do Estado.

Entendemos que a constituição discursiva do CPESM trabalha em consonância com o objetivo de formação de um sujeito de direitos e deveres morais para com seu Estado. Assim, pretendemos estabelecer um estudo que relacione os eixos língua e cidadania ao processo de construção do sujeito surdo como cidadão nacional falante da língua portuguesa como sua língua materna, a qual vai formar-se, *a posteriori*, como a língua nacional do Brasil. Observaremos, portanto, a quais formações discursivas os sentidos de língua portuguesa como língua materna e os sentidos da palavra cidadania estejam filiados, dentro do funcionamento de cada meio de compreensão apresentado pelo compêndio.

---

<sup>65</sup> A organização do compêndio não se trataria apenas de perguntas retóricas, mas de um certo imaginário – o compêndio como definidor de práticas que comportaria tais perguntas.

Voltando ao nosso *corpus* principal (capítulo 2 do CPESM), que diz respeito a meios em uso para a compreensão de surdos, a proposta do referido capítulo figura, aparentemente, como benéfica para o surdo, uma vez que ali estariam os meios ou estratégias com os quais os alunos mais se identificaram para seu processo de ensino-aprendizagem. Mas, então, nos deparamos com a pergunta: aprendizagem de que? Da língua oral, respondemos. A partir dessa resposta, tecemos nossas análises, observando o favorecimento do aprendizado da língua oral por parte do sujeito surdo.

Vale destacar que dentro do título que nomeia o capítulo, encontramos uma ambiguidade. No título, em francês, temos: *Des différents moyens en usage pour se faire comprendre du sourd-muet*. A locução verbal *se faire comprendre* dá a entender que os meios se fazem compreensíveis ao surdo, ou seja, eles não são compreensíveis, mas se fazem compreensíveis. Ao mesmo tempo, parece também que a locução *faire comprendre* está a favor do surdo, como se os meios estivessem a serviço do surdo no processo de compreensão. Em português, temos: *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo*. A formulação do enunciado permite um duplo gesto de leitura: os meios são destinados à compreensão do surdo por outrem, ou são meios eleitos pelo surdo para sua própria compreensão.

O que parece indicar, no presente enunciado, é uma relação não de oposição, porque um discurso excluiria o outro, automaticamente; teríamos, portanto, uma relação de coexistência, de contradição, em que os termos estariam unidos pela própria lógica da ambiguidade. Levando-se em conta que o CPESM estaria a serviço da instrução pública, não seria muito prudente que um enunciado que figurasse no interior desse instrumento estivesse (deliberadamente) desfavorável ao surdo, já que se trata de um material didático destinado à educação desse sujeito. De outro lado, o enunciado não poderia mostrar-se desfavorável ao Estado, uma vez que sem sua permissão o material didático não teria visibilidade, circulação ou fomento, necessários à sua existência.

Assim, os discursos se contradizem, mas coexistem num jogo de forças em que um sustenta o outro no fio discursivo: “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar (PÊCHEUX, *apud* ORLANDI, 1990, p. 28). Portanto, os enunciados da língua podem sempre escapar à organização da língua, uma vez que os “furos” e as “faltas” são próprios à ordem da língua, são dela estruturantes no sentido de constituírem-se em “fatos linguísticos estruturais implicados pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1990).

Além da ambiguidade presente no título, também a questão da escolha dos meios parece ser um elemento de disputa de sentidos. Em ambos os compêndios, encontra-se a expressão ‘meios em uso’, o que cria o efeito de sentido de que esses meios são, necessariamente, seguros, ou seja, precisam ter de antemão uma autorização para circular na sociedade. Existe aí uma voz que dá peso aos tais ‘meios em uso’, o que denotamos ser a voz do Estado, por esse órgão ter a autoridade legitimada para fazer um método circular no âmbito escolar, até porque a escola seria uma instituição circunscrita ao seu poder, ou ainda, considerando a proposta de Althusser – como um *Aparelho Ideológico do Estado* (1974) –, logo, estaria sob seu domínio de leis e regras. Sendo assim, nenhum outro método de compreensão da língua oral estaria autorizado a circular, ou sequer ser pensado pelo professor para o ensino de surdos.

Após o título, encontramos o primeiro par de pergunta-resposta do capítulo II, e notamos uma imposição sobre a eleição dos meios adequados para o sujeito surdo, limitando-o ao conhecimento do mundo:

P. Quaes são os meios que se **podem** empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo?

R. Com os surdos-mudos sem instrução usa-se dos factos materiaes, do desenho e da linguagem natural dos signaes. Com os surdos-mudos instruidos usa-se da palavra artificial, do alphabeto manual e da escripta (LEITE, 1881, p. 10, grifo nosso).

Na abertura do capítulo II, o enunciador opera com um movimento de determinação sobre o ensino dos surdos na utilização do verbo ‘poder’, o qual apresenta uma restrição sobre a escolha de outros meios para essa tarefa. Esse discurso cria o efeito de sentido de apagamento do sujeito, em prol de uma sistematização da língua. Sobre isto, Haroche (1992), acrescenta: “O sujeito não é livre, “ele é falado”, isto é, independente, dominado. O conteúdo do texto difere, mas qualquer que ele seja, a dependência do sujeito ao texto, sua determinação pelo Texto, estão asseguradas” (HAROCHE, 1992, p. 158).

O sujeito surdo não é, pois, um sujeito livre, antes, ele é “falado” e parece funcionar na discursividade do compêndio como uma espécie de peão, determinado pela dependência ao texto, no qual ressoa uma voz de autoridade. Assim, podemos dizer que na imposição dos meios para compreensão do surdo no CPESM, o sujeito é determinado por um discurso autoritário que dita o que se pode e o que não se pode fazer/dizer, além de ficar condicionado a uma visão de língua como um instrumento a serviço da comunicação. Ou seja, há uma dupla determinação do sujeito surdo: 1) pelo poder do Estado e 2) a partir da determinação da

gramática de uma imagem de língua; uma *língua sistema*; uma *língua imaginária* (Orlandi, 1988).

Quanto à completude da gramática, Milner (1987) nos diz que ela: “representa a língua, não por uma escrita simbólica; mais que isso, ela constrói uma imagem dela” (MILNER, 1987, p. 40). A imagem da língua como um sistema limita não só suas possibilidades como linguagem, mas também as possibilidades do surdo como um ser de linguagem. Ele fica subordinado, portanto, a uma imagem de língua que se presta somente à comunicação, além de não poder utilizar essa comunicação com qualquer outra estratégia, senão com aquelas permitidas, instituídas no compêndio como corretas, as quais estão, como já depreendemos, a favor da língua oral, de acordo com uma lógica, quer essa lógica favoreça, ou não, o sujeito surdo como aprendiz dessa língua.

Passemos, então, às considerações sobre a construção da nossa metodologia de análise das sequências discursivas<sup>66</sup> – recortes discursivos examinados em sua relação com a memória, superando o caráter de exemplo para ilustrar uma afirmação.

Orlandi (2015) indica três etapas metodológicas possíveis de serem realizadas em uma pesquisa inspirada pelo quadro teórico da Análise do Discurso. A primeira refere-se à constituição do *corpus*, a segunda trata da delimitação do objeto discursivo e a terceira corresponde à investigação do processo discursivo.

A partir dessas análises, estaremos observando propriamente a discursividade de que nosso texto é formado, ou seja, convertendo a superfície linguística em um objeto teórico. Nas palavras de Orlandi (2015): “isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas” (ORLANDI, 2015, p. 64). Por isso, estaremos analisando na discursividade do CPESM de que maneira as determinações atuam sobre o sujeito surdo, à medida em que deslocam a imagem do sujeito diante dos efeitos discursivos dessas determinações.

Entenderemos, pois, como o CPESM, enquanto objeto simbólico, produz sentidos, na transformação da superfície linguística em objeto discursivo. A escolha do capítulo I do CPESM como *corpus* auxiliar e do capítulo II como *corpus* principal, bem como o recorte de cada sequência discursiva, irá nos delinear os limites de nossa análise, a qual será feita em um

---

<sup>66</sup> Nas sequências discursivas, daremos destaque a alguns termos inseridos no fio discursivo utilizando do negrito.

movimento de ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Retomando Orlandi (2015):

Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. (...). Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele apreende a historicidade do texto (ORLANDI, 2015, p. 66).

Desta forma, com vistas à apreensão dos efeitos da língua na ideologia, bem como sobre o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos, prosseguiremos às análises do CPESM enquanto objeto discursivo.

Conforme já assinalado por nós, no capítulo II do CPESM o sujeito enunciador apresenta uma divisão do sujeito surdo em duas categorias – os “surdos-mudos sem instrução” e os “surdos-mudos instruídos”, destinando para cada grupo de sujeitos determinados tipos de estratégias para seu ensino. Dessa forma, aos “surdos-mudos sem instrução”, ele destina: os fatos materiais, o desenho e a linguagem natural dos sinais. Para os “surdos-mudos instruídos”, ele destina: a palavra artificial, o alfabeto manual e a escrita.

Portanto, selecionaremos, em nosso próximo capítulo, Sequências Discursivas (SDs) recortadas dos capítulos I – *Generalidades* e II – *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo Surdo-Mudo* do CPESM, na busca pelas formas de determinação do sujeito surdo. Optamos por fazer recortes do capítulo I porque, embora ele não constitua nosso *corpus* de análise principal, funcionará, neste trabalho, como *corpus* auxiliar, uma vez que parece preparar o sujeito leitor do compêndio sobre as duas categorias de surdo que o sujeito enunciador institui, mas que só serão apresentadas no capítulo II.

Retomando Haroche (1992), a determinação religiosa, a determinação institucional e a determinação individual-jurídica constituem uma sequência de etapas cruciais que permitem traçar a história do processo da autonomização aparente do sujeito. (HAROCHE, 1992, p. 26). No nosso caso, também podemos inserir a determinação médica no processo histórico-social do sujeito surdo. Pretendemos, assim, no próximo capítulo, depreender o funcionamento das seguintes determinações discursivas que podem ser encontradas ao longo do CPESM: 1) determinação religiosa; 2) determinação médica; 3) determinação institucional e 4) determinação individual. Observaremos o funcionamento de tais determinações, a partir de sua relação com algumas instâncias sociais, a saber: a escola, o trabalho, a cidadania, a cidade e a língua.



#### 4 SENTIDOS DO SILÊNCIO SURDO

Todo criminoso poderia muito bem ser, afinal de contas, um monstro, do mesmo modo que outrora o monstro tinha uma boa probabilidade de ser criminoso.

*Michel Pêcheux*

No presente capítulo, nos debruçaremos em análises sobre algumas instâncias sociais que determinam o sujeito surdo, e que podem ser apreendidas na materialidade discursiva do CPESM. Portanto, utilizaremos o capítulo I – *Generalidades* e o capítulo II *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* como *corpus*, auxiliar e principal, respectivamente, do CPESM. Para o tecer de nossas análises, estaremos observando como os eixos da língua e da cidadania se envolvem no processo de determinação discursiva do sujeito surdo inscrito na materialidade discursiva do CPESM.

Para o procedimento das análises, selecionaremos sequências discursivas (SDs), as quais serão recortadas na relação entre uma instância social e uma forma de determinação discursiva do sujeito surdo. Vamos a elas: 1) a escola, espaço social visto por nós como um possível lugar para a determinação religiosa; 2) a cidade, como o lugar social reservado para aqueles que podem falar, operando, assim, na determinação médica; 3) o trabalho, determinando o sujeito institucionalmente e 4) a condição de cidadão, a qual age na determinação individual do sujeito surdo.

Ressaltamos, ainda, que a divisão feita por nós sobre as determinações discursivas e a relação com cada instância social não irá (nem é possível) restringir o imbricamento de todas elas, atuando em conjunto na determinação individual do sujeito surdo, uma vez que a ideologia atravessa o sujeito, significando-o a partir de múltiplos sentidos sócio-históricos que se cruzam e entrecruzam, sem uma organização premeditada para a constituição do sujeito. A nossa organização, nesse estudo, se faz necessária por um motivo metodológico para entendermos uma possível maneira de compreensão das determinações que operam sobre o processo de individuação do sujeito surdo apreendidas por nós no CPESM.

Portanto, cumpre-se delimitar as etapas do processo de individuação do sujeito surdo: a escola como o lugar da determinação religiosa; a cidade relacionada à determinação

médica; o trabalho e sua determinação institucional e, por fim, a condição de cidadão atuando na determinação individual do sujeito surdo. O processo de formação da língua portuguesa como língua materna do sujeito surdo se estabelece nessa trama de determinações discursivas como o fio condutor para o acesso do sujeito surdo à condição de cidadão nacional.

A partir dessas análises, estaremos analisando propriamente a discursividade de que nosso texto é formado, ou seja, convertendo a superfície linguística em um objeto teórico. Nas palavras de Orlandi (2015): “isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de ‘realidade’ do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas” (ORLANDI, 2015, p. 64). Por isso, estaremos analisando na discursividade do CPESM de que maneira as determinações atuam sobre o sujeito surdo, à medida em que deslocam a imagem do sujeito diante dos efeitos discursivos dessas determinações.

Entenderemos, pois, como o CPESM, enquanto objeto simbólico, produz sentidos, na transformação da superfície linguística em objeto discursivo. A escolha do capítulo I do CPESM como *corpus* auxiliar e do capítulo II como *corpus* principal, bem como o recorte de cada sequência discursiva, irá nos delinear os limites de nossa análise, a qual será feita em um movimento de ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Retomando Orlandi (2015):

Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. (...). Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele apreende a historicidade do texto (ORLANDI, 2015, p. 66).

Por isso, com vistas à apreensão da historicidade do texto constitutivo do CPESM, estaremos observando os efeitos de sentido depreendidos das análises estudadas por nós. Após essas considerações iniciais, prossigamos, então, às análises das sequências discursivas.

#### **4.1 No meio do caminho tinha um... surdo! – A determinação religiosa**

Levando-se em conta a trajetória do sujeito surdo, tendo passado por várias denominações ao longo da história, a partir da imagem que se tinha da surdez como

“anormalidade”, diversos locais foram criados, como asilos, manicômios, casas de repouso etc. para a permanência, não só de surdos, mas de outros sujeitos considerados “anormais” e marginalizados pela sociedade brasileira. Porém, com a iniciativa de uma instrução pública voltada a um grupo mais extenso, e não só à parcela elitizada da sociedade, os sujeitos “anormais” puderam inserir-se nesse espaço social, embora ele não tivesse sido pensado para ele, fato que gerou – e tem gerado por décadas – problemas de exclusão social, uma vez este lugar apresentar-se com um padrão a ser seguido – esse lugar é a escola. Sobre isto, Orlandi (2002) nos fala:

A escola é um dos lugares (...) em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma-sujeito-urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental” (ORLANDI, 2002, p. 253-254).

Acrescentamos que a escola também se constituiu como o lugar dos “normais”, ou seja, dos sujeitos que não fugiam às regras anatômicas, psiquiátricas, ou que necessitassem de um olhar diferenciado no processo de ensino-aprendizagem. Sob o ponto de vista da Análise do Discurso, a escola, tal como é apresentada nessas condições sócio-históricas, seria um lugar de formatação, em que o exercício da doutrina visa à coação do sujeito, insistindo em formatos, idealizando os sujeitos como armazéns de conteúdo que nada significam para ele<sup>67</sup>.

Na historicidade do sujeito surdo, encontramos personalidades religiosas da Igreja Católica comprometidos na educação desses sujeitos, tais como: o abade de L’Epée, que fundou a primeira escola para surdos, em 1755, transformando-se, em 1791, no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, com a direção de outro religioso – o abade Sicard. Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet realizaria estudos no instituto de Paris com o abade Sicard e, ao retornar aos Estados Unidos, criaria a primeira escola para surdos na América. É importante lembrar da atuação – mesmo que pequena – do frei João Monte do Carmo no Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, logo após o afastamento de E. Huet da instituição. Portanto, a influência maciça da religião na historicidade do sujeito surdo deixa marcas de sua ordem de constituição, como denotamos no trecho do CPESM, ao qual denominamos SD1, retirado do capítulo I, sobre as *Generalidades* dos surdos:

SD1

P. O surdo-mudo tem o **sentimento moral**?

---

<sup>67</sup> Embora tenha essa tal historicidade, a escola também pode ser concebida como um terreno de possíveis resistências. Afinal, “todo ritual está sujeito a falhas (PÊCHEUX, 1995).

R. Sem duvida alguma, pois que distinguem o **verdadeiro** do **falso**, o **bem** do **mal**, e **revoltão-se** com a **injustiça**; mas a **razão inculta perverte-lhe** muitas vezes o **sentimento moral**. (LEITE, 1881, p. 4-5, grifos nossos).

Na SD1, nota-se a preocupação com a questão moral do surdo, com as noções de verdadeiro X falso; bem X mal e a questão da justiça. É interessante notar que embora ele atribua esse sentimento de moralidade ao surdo, logo depois ele o nega a partir de sua condição bio-física: “mas a razão inculta perverte-lhe muitas vezes o sentimento moral”. Em outras palavras, o sujeito enunciador estaria apontando a sua “razão inculta” (surdez) como uma perversão à sua própria moralidade. Logo, estaríamos diante de uma determinação religiosa sobre o sujeito surdo, o qual seria reabilitado moralmente por meio da instrução escolar.

O sujeito surdo deveria ser, portanto, controlado, homogeneizado, aculturado, para estar de acordo com a lógica da *individuação* (Orlandi, 2011), na qual o sujeito é atravessado e significado por instituições governamentais. A escola, no caso, seria essa instituição governamental “responsável” por imputar a moral do surdo, como se observa na SD2, retirada do capítulo I:

SD2

P. Qual é a primeira **condição** a satisfazer para conseguir-se a **educação** do **surdo-mudo**?

R. É **estima-lo**, e **dar-lhe signaes** de **afeição**. Por outro modo não se poderia obter delle **confiança**, nem **dominar sua índole selvagem**. (LEITE, 1881, p. 7, grifos nossos).

Na SD2, entendemos que enquanto à escola caberia o papel de moralizar o sujeito surdo, o professor estaria no lugar de conquistador; seria um explorador desses sujeitos selvagens; uma espécie de catequizador, que deveria conquistar o selvagem para aculturá-lo, dominando sua índole do mal com estima e afeição. Sentimo-nos, assim, diante do processo de descobrimento do Brasil, em que os portugueses procuravam estimar os índios com objetos urbanos, para catequizá-los e dominá-los. O sentido seria o mesmo: de uma determinação religiosa sobre os sujeitos para coagi-los na lógica da determinação.

Analisamos mais um trecho retirado do capítulo I, o qual denominamos SD3, no qual identificamos uma determinação de ordem religiosa, sobre a educação dos surdos nas escolas:

SD3

P. E sua educação nas escolas?

R. Se se trata **sómente** de **civilisar o surdo-mudo**, e de **fazer conhecer os principaes deveres do homem para com Deus, para com a sociedade e para**

**consigo mesmo, a linguagem natural dos signaes póde bastar.** Mas, se se lhe quer dar uma **instrução mais solida, ensinando-se-lhe a língua materna,** para que possa **entender-se com as pessoas ilustradas, e para estender seus conhecimentos pela leitura,** é preciso **apoiar sua instrução** principalmente na **escripta** e na **dactylogia** esclarecida pela intuição. (LEITE, 1881, p. 3, grifos nossos).

Na SD3, observa-se, primeiramente, o binômio civilização x instrução, já discorrido por nós no capítulo I deste estudo. Sendo assim, haveria dois objetivos para o sujeito surdo na escola: civilizar-se, aprendendo os principais deveres do homem para com Deus, para com a sociedade e para consigo mesmo (note-se a ordem hierárquica dos deveres sociais: 1° Deus; 2° a sociedade e 3° ele mesmo), ou instruindo-se, isto é, se os objetivos forem maiores, quer dizer, com o aprendizado da língua materna, para se comunicar com “pessoas ilustres”, apoiando sua instrução na leitura, na escrita e na datilologia. Nota-se aí também uma ordem hierárquica – 1° a leitura, 2° a escrita e 3° a datilologia, tecnologias amparadas na língua portuguesa, a qual o sujeito enunciador chama de língua materna (de quem?).

A partir da SD3, entendemos que a divisão que o sujeito enunciador irá realizar entre “surdos-mudos instruídos” e “surdos-mudos sem instrução” no capítulo II do CEPSM pode ter uma explicação no capítulo anterior. Para o nosso estudo, entendemos que essa divisão em duas categorias de surdos apresenta implicada em seu bojo algumas determinações, a saber: uma determinação médica, que atuaria na escolha sobre a aptidão, ou não, à fala e à escrita da língua oral por parte desses sujeitos, baseando-se em fatores bio-físicos para isto; uma determinação religiosa, que teria a função de resgatar a moralidade dos ditos “surdos-mudos sem instrução”, ou seja, civilizá-los para que eles aprendessem seus deveres de homem e cristão; uma determinação institucional, que vai atuar sobre os sentidos da língua portuguesa como língua materna dos sujeitos, demonstrada, inclusive pela leitura, escrita e datilologia. Finalmente, ainda podemos depreender uma última determinação discursiva – a determinação individual, quando o sujeito enunciador fala sobre “entender-se com pessoas ilustradas”: quer dizer, esse contato com outras pessoas – não surdas – seria o lugar ideal onde o surdo deveria estar – na sociedade dos “normais”, como um cidadão “normal”, falante da língua portuguesa.

Portanto, os “surdos-mudos sem instrução” seriam aqueles sujeitos que não se adequaram ao ensino da língua, seja na gramática, na leitura, na datilologia, na escrita, ou no ensino de conteúdos, de um modo geral; são os “fracassos sociais”; os “*fracassos escolares*”. Entendemos que esses “fracassos” sejam, na verdade, parte de uma *inconsistência histórica*, uma *resistência ao que não faz sentido* (Orlandi, 2002, p. 28), uma vez que o sujeito surdo não tem uma inscrição no processo histórico da educação brasileira; ele tem uma relação de

coação com a mesma. Logo, não há uma filiação do sujeito surdo com o modo de significar o mundo a partir da língua portuguesa.

Ao enunciar a existência de surdos sem instrução, o que se tem é um apagamento daqueles sujeitos que não se encaixaram no perfil padrão de aluno ideal da sociedade que é urbana, que é oral, e que tem a escrita como primazia para o homem instruído. Estamos diante, portanto, de um processo de ensino-aprendizagem que desconhece a história do sujeito e a língua do sujeito no processo de produção de conhecimento do sujeito sobre a língua, tanto que aos sinais é relegado um lugar de não instrução, de marginalização; uma linguagem menor em relação à linguagem oral. Uma vez estando nesse lugar discursivo, o “surdo-mudo sem instrução” não pode ser visto como um cidadão, porque para sê-lo, ele necessita da escrita para se colocar no meio social urbano. Sobre a escrita, Orlandi (2002), acrescenta:

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. (ORLANDI, 2002, p. 233).

Nessa perspectiva, o “surdo-mudo sem instrução” é visto como um deficiente da linguagem, ou seja, como aquele que não a atingirá, portanto a ele fica reservado uma linguagem menor, a linguagem dos sinais, através da qual nunca chegará à condição de escritor e falante da língua oral, como veremos mais adiante.

Temos uma validação do poder da escrita como metodologia de instrução na SD4, recortada por nós do capítulo II, na seção *Da Linguagem Dos Signaes*:

SD4

P. A que alumnos a linguagem dos signaes é mais **util**?

R. Aos **poucos inteligentes**, aos que estão pouco tempo nas escolas especiaes.

P. Por que?

R. Porque uns e outros, **não podendo aprender a lêr e a exprimir-se por escripto, e por meio da linguagem natural dos signaes, desenvolvem suas facultades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e christãos.** (LEITE, 1881, p. 22, grifos nossos).

O sujeito enunciator parece revelar, assim, o objetivo da utilização da “linguagem de sinais” no ensino dos surdos: desenvolver o intelecto para que eles aprendam os deveres de homens e cristãos. Interessante frisar que o sujeito enunciator é taxativo quando diz: “uns e outros não podendo a ler e a exprimir-se por escrito”, ou seja, tem-se uma determinação de

ordem pedagógica sobre o que o aluno pode, ou não pode aprender, determinando, assim, a metodologia para seu aprendizado.

A partir dessa divisão estabelecida no CPESM sobre os alunos, podemos apreender um movimento de inserção da língua portuguesa como língua materna para o sujeito surdo e de apagamento/abandono da “linguagem de sinais”, o que nos denota outro sentido para a imagem de língua que se tem no século XIX – a língua como representação do pensamento do ser humano. Ou seja, os sujeitos falantes seriam inteligentes porque falam, logo, os sujeitos surdos somente poderiam ser considerados como seres pensantes se falassem.

Nessa perspectiva, nos atentamos mais uma vez para a inscrição da língua portuguesa no CPESM como um elemento linguístico e ideológico, no entanto, há um outro movimento nessa discursividade linguística: a inserção da “linguagem de sinais”. Quer dizer, à medida em que o sujeito enunciativo aborda sobre essa linguagem na materialidade discursiva do compêndio, ele acaba, não só descrevendo uma língua que gostaria de esconder, mas também acaba por inscrevê-la no primeiro instrumento pedagógico autorizado sobre a educação de surdos brasileiros.

Há, portanto, uma relação de dependência existente entre a escola e o sujeito, visando a uma concepção da escola como o lugar da salvação para o homem que se quer instruído e, mais ainda, que almeja ser incluído na sociedade. Bueno (1997) nos fala sobre essa relação estar respaldada na

(...) perspectiva de recuperação ou, pelo menos, de minimização do “mal” de seus usuários, decorrente do fato de, mesmo antes do seu surgimento, as iniciativas de preceptores e a existência de (...) surdos que exerciam algum tipo de atividade com sucesso comprovarem a possibilidade de algum tipo de aprendizagem (BUENO, 1997, p. 170).

Essa perspectiva de recuperação nos denota a proposta de regeneração/reabilitação do sujeito a um estado de normalidade. Por isso, a determinação religiosa vai atuar sobre a escola sob uma ótica de acolhimento e assistência ao “anormal”, o qual não a perceberá como uma ameaça, ou como um local de segregação. Assim, segundo Bueno (1997), a instituição escolar vai se constituindo socialmente como um ambiente acolhedor, em que “os deficientes poderiam viver sem serem molestados, convivendo com seus “iguais”, protegidos contra aqueles que não lhes compreendem, isto é, criando uma cultura própria em que a instituição total, mais do que seu algoz, é encarada como sua aliada” (BUENO, 1997, p. 175).

#### 4.2 O médico e o monstro – A determinação médica

Na leitura e análise do nosso *corpus*, temos compreendido, a partir da materialidade discursiva por que é composto, um desejo de tornar o surdo não só instruído na língua portuguesa, mas também torná-lo falante dessa língua, dentro do projeto de educação popular, discutido no Congresso de Instrução Pública, no ano de 1883, na cidade do Rio de Janeiro. Este congresso refere-se à primeira publicação periódica de educação e ensino editada no Brasil. Por isso, entendemos que havia, portanto, o desejo de quantificação dessa educação, e o surdo entraria nesse ínterim como um número, podendo ser um dos representantes da língua nacional a partir do título de cidadão nacional. Porém, para ser considerado um cidadão, como já salientado por nós, o surdo deveria falar, oralizar.

A fala apresenta um papel muito importante na conjuntura social do Brasil do século XIX, porque é a partir dela que se vai ter a propagação de uma língua que se queria difundida, falada por todo território nacional: a língua portuguesa. A fala também se apresenta, nessa época, como um reflexo do pensamento, logo, acreditava-se que ela era a representação das ideias, por isso, havia a crença de que os surdos não falavam porque eram mudos e, conseqüentemente o eram por não terem um exercício mental para ser representado por meio da fala. No entanto, quando há a descoberta de que os surdos poderiam falar, encontra-se nesse ponto uma ancoragem para o ensino da fala como uma disciplina para os alunos surdos dentro da sala de aula. A partir de então, salas de “linguagem articulada”, ou ensino da “palavra artificial”, ou da “oralização” do português, para citar algumas denominações dessa disciplina, foram criadas com o intuito de tornar o surdo um falante da língua – e um ser “pensante”; por consequência (sua inteligência deixaria de ser fraca).

A fala entra, no discurso do CPESM, como um referente discursivo importante, tanto que ela é destinada como uma das tecnologias para os “surdos-mudos instruídos”, sob o ensino da “palavra artificial”. Sobre a primazia da fala, em detrimento da mudez, trazemos à cena nossa SD5, recortada do capítulo I:

SD5

P. Os surdos-mudos são portanto, menos inteligentes do que os que fallão?



R. Naturalmente, a intelligencia de uns é igual á dos outros; mas, emquanto que as faculdades **dos que fallão se desenvolvem e fortificação com as relações incessantes da sociedade, as faculdades dos surdos-mudos se entorpecem, e degenerão no isolamento**, a ponto de que o abbade Sicard, iludido pelas apparencias, os considerava abaixo dos brutos. (LEITE, 1881, p. 4, grifos nossos).

Notamos, na SD5, uma determinação médica com a comparação estabelecida entre o surdo e o homem incapaz intelectualmente, em razão da surdez, estabelecendo, assim, uma relação com a fala como a condição cognitiva humana. Logo, a fala seria útil como meio de comunicação com o mundo. Desta forma, ele estaria atrelando a fala como um meio de comunicação, que se fortaleceria, assim como um músculo do corpo, na prática dos órgãos fonatórios. Porém, no caso da não utilização destes, dentro dessa perspectiva, a mesma se degeneraria, deixando as faculdades intelectuais do sujeito surdo entorpecida.

Em outro trecho retirado do capítulo I do CPESM, observamos a determinação médica na maneira como o compêndio deveria atender os sujeitos surdos em sua educação. Vejamos:

SD6

P. Em que consiste a **educação** que é indispensavel ao **surdo-mudo**, e que a sociedade lhe deve?

R. Em tudo que constitue a sua educação que de suas **mães** recebem **os que fallão**, isto é, nos **hábitos de asseio**, de **decencia**, de **ordem**, de **obediencia**, e de **respeito** assim como na **cultura das faculdades intellectuaes** e **moraes** pela **pratica da linguagem**. (LEITE, 1881, p. 7, grifos nossos).

Nota-se, na SD6, a sobredeterminação da língua oral como a língua materna do sujeito, constituindo sua educação sob preceitos de higiene e moral, quando se lê: “hábitos de asseio, de ordem, de obediência, e de respeito”, associando tais preceitos à prática da linguagem (oral). Em outras palavras, o sujeito surdo deveria ter, indispensavelmente em seu currículo, uma educação voltada para hábitos a serem praticados em um lugar social. Desta feita, ele estaria cultivando suas faculdades intelectuais e morais quando praticasse a linguagem oral na cidade.

Podemos entender, assim, a importância da fala para o sujeito numa relação com a conjuntura social em que os sujeitos estão inseridos. Portanto, entender a fala como uma tecnologia indispensável para o sujeito é entender o seu espaço social por excelência – a cidade. Sobre a temática da cidade, Le Goff nos diz que no século XIX: “o mundo conhece uma nova revolução urbana, a da cidade, nascida da revolução industrial (LE GOFF, 1998, p. 5). Em outros termos, até o século XIX, persiste nas cidades europeias certa atividade rural. Somente a partir desse século é que há a desruralização da cidade (LE GOFF, 1998, p. 32).

No entanto, no Brasil, esse processo não ocorre da mesma maneira, um país eminentemente agrícola com o cultivo da cana-de-açúcar e do café, com a presença dos senhores de engenho, dos barões, dos escravos e, em alguns casos, dos libertos. Parece que a organização maior da cidade (com população maior que as vilas) pode servir como um paralelo entre o crescimento das mesmas e a criação das escolas e dos centros/abrigos para “anormais”, ou melhor, como essas instituições foram se fundindo nas cidades, passando do assistencialismo ao deficiente para a educação deste, especificamente, do surdo.

Sobre a importância da cidade, Orlandi (2005) destaca que no século XIX “os grandes centros urbanos – e a escola – são fundamentais para a instalação da língua padrão, de prestígio, com sua unidade” (ORLANDI, 2005, p. 59). E a autora complementa: “ao lado da estratificação rural, constitui-se nas cidades, nos centros cultos, um tipo de padrão das classes mais altas” (*Idem*, p. 62), o que confere uma outra relação com a língua. “A língua portuguesa aparece como símbolo da cultura urbana” (*Ibidem*, p. 63). Entendemos, assim, que no CPESM já estaria inscrita uma relação do sujeito com a cidade, por ser o lugar da fala, e a língua portuguesa figurando como a “moeda” de troca para aqueles que poderiam falar no espaço social da cidade.

Para explicar melhor essa relação da cidade e da fala, trazemos Oliveira (2006) para nos mostrar a acepção da palavra ‘cidade’ nos anos de 1789, 1813 e 1877, inscritas no dicionário de Antonio Moraes Silva, *O Dicionário da Língua Portuguesa*:

CIDADE, s.f. povoação de graduação superior ás Villas. A cidade por excelência, se entende daquela onde estão os que fallão (OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1789).

CIDADE, s.f. povoação de graduação superior ás Villas. A cidade por excelência, se entende daquela onde estão os que fallão (OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1813).

CIDADE, s.f. povoação de graduação superior ás Villas. A cidade por excelência, se entende daquela onde estão os que fallão (OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1877).

A cidade é vista, assim, como um espaço de privilégio, e ela é posta em oposição à vila. Logo, segundo essa ótica, o sujeito que vivia na cidade seria mais cidadão do que aquele que habitasse na vila. O que nos chama atenção, entretanto, é a condição em que é entendida a cidade – como aquela em que se encontram os que *falam*. Ou seja, situar-se e, mais do que isso, participar das relações sociais da cidade implica em um lugar onde encontram-se aqueles que *podem* falar.

Encontramos uma dupla significação para os que falam: além de serem dotados da capacidade fonadora para a fala, há aí um sentido de uma condicionante – os que estão na cidade – e somente na cidade –, são os que podem dizer, os que podem falar, uma vez pertencerem ao espaço social em que é produzida a formação social dos sujeitos, espaço no qual também se encontra o lugar destinado, por excelência, ao ensino e instrução dos alunos – a escola. Oliveira (2006), nos diz: “O privilégio, nesse caso, é o da fala, o que remete a cena à Antiguidade, quando aos escravos era interdito o direito de falar publicamente, isto é, quando a fala pública era constitutiva da condição de cidadão” (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Entendemos, pois, que a legitimação dos verbos dos dicionários para a cidade como um espaço privilegiado, onde se constroem (produzem) sujeitos instruídos, é mais uma determinação sobre o que é pertencer, ou não pertencer, a um espaço de agentes que visa à formação (formatação) de um sujeito em cidadão. O surdo estaria, assim, circunscrito à condição de falante pelo fato de este ser o ideal de cidadão para o Estado: aquele que vive na cidade, na urbanidade, e tem a língua portuguesa como sua língua materna. Ele fica, a nosso ver, entre a determinação médica, que o impede de estar na cidade porque não consegue falar, dentro de uma perspectiva bio-física, e a interdição de seu dizer, igualando-o, assim, à mesma condição do escravo, ou seja, que não pode dizer pela sua condição social desprivilegiada, marginalizada.

Podemos, então, deduzir que os surdos, para serem considerados cidadãos, precisavam falar. Nessa conjuntura histórica, qual seria a relação do cidadão e do escravo com o Império? Guimarães (2016), ao retomar a análise da constituição do Império (1824) sobre o modo como significar historicamente escravos e cidadãos, observa que “o cidadão está submetido ao Imperador e algumas pessoas nascidas no Brasil não são brasileiros: escravos. A esses, se subtrai o espaço. Eles estão excluídos da cidadania, da qualidade de ser brasileiro e não pertencem, assim, ao espaço sócio-histórico em que nasceram e vivem” (GUIMARÃES,

2016, p. 135). Ao surdo, no entanto, observa-se um outro movimento: para ser considerado cidadão, precisava falar/oralizar – escravizar-se/subordinar-se à língua portuguesa oral.

O surdo entraria, assim, na mesma interdição de fala, mas uma interdição velada, porque mesmo fora da condição de “escravo” (que não recebe pelo trabalho que realiza e é obrigado a realizá-lo), pode ser considerado um escravo; um subordinado à fala oral, que não pode dizer porque não tem o *direito* de dizer. Por não ter a fala oral como elemento que o identifica, ele é coagido à condição do não *poder dizer* pela interdição que age na memória discursiva dos excluídos da população brasileira – os não-cidadãos.

### 4.3 Estudo, logo, trabalho – A determinação institucional

No século XIX, havia uma relação muito estreita com o trabalho na sociedade, uma vez que seus significados eram associados a um regime escravocrata, que perdurou por mais de três séculos no Brasil. Condicionados ao trabalho, sentidos sobre liberdade foram ocupando o espaço social quando se começou a substituir a mão de obra escrava pela ‘livre’, cada qual endereçado a um tipo de sujeito social. Trazemos do primeiro e autônomo Código Penal, de 1830, um artigo para a análise de alguns possíveis sentidos do trabalho em nossa sociedade:

#### CAPÍTULO IV

#### VADIOS E MENDIGOS

Art. 295. Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e util, de que passa subsistir, depois de advertido pelo juiz de Paz, não tendo renda suficiente.

Pena – de prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias.

Nesse artigo, temos o trabalho como sinônimo de *ocupação honesta e util*, e o seu contrário, seria, pois, um crime, ou seja, o ato de não trabalhar; a negação do trabalho. Trabalho, num regime escravocrata, é, conforme Scisínio (1997), “essencial: pela relação com o trabalho, sabe-se, por exemplo, quem é livre, quem é escravo, quem é liberto” (SCISÍNIO, 1997, p. 138). Na sociedade brasileira como a de então, havia dois extremos: de um lado, figurava o senhor, livre, que exercia atividades liberais; de outro lado, estava o escravo, que era subordinado ao trabalho, tendo-o, pois, como um dever obrigatório. Sendo assim, enquanto o senhor podia exercer atividades liberais, “vadiar” por ser livre, o escravo não podia fazê-lo por sua condição de não-cidadão. Por isso, também encontramos no artigo

acima a função do trabalho como punição àqueles que não o exercem – ele seria, a um só tempo, um dever/obrigação para quem o realizasse, e um castigo para quem não o fizesse, o que acaba dando no mesmo, ao final, apresentando, assim, uma circularidade. É claro, no entanto, que essa *pena* se aplicaria tão-somente aos escravos e aos libertos, e nunca aos senhores.

A partir das nossas análises do CPESM, podemos inferir que um dos sentidos possíveis para a instrução/civilização do sujeito surdo depreendida por nós refere-se à retirada do surdo de seu isolamento social. Tal retirada seria, em outras palavras, a retirada do ócio, da inutilidade social, para seu aproveitamento na sociedade. Como? Pensamos ser por meio do trabalho. Cumpre lembrarmos da importância vista pelo diretor Tobias Leite em instruir o surdo para o exercício de um ofício. De igual maneira, passamos a entender o porquê de figurarem juntos o surdo e o criminoso na Constituição de 1824: ora, se era crime ficar ocioso, sem trabalho, o surdo poderia ser visto, então, como um criminoso, uma vez que não exercer nenhuma atividade considerada como um ofício, por ser um isolado social. Sendo assim, o surdo seria um criminoso por ser excluído socialmente e um não-cidadão por sua condição física e, por extensão, moral. Logo, ele seria negado três vezes constitucionalmente.

Na leitura do CPESM, observamos como está manifesta a questão do trabalho aos sujeitos surdos, a partir de sua instrução escolar. Observemos uma SD recortada do capítulo I do CPESM, na qual o sujeito enunciador discorre para o leitor sobre a aplicação do surdo nas aulas. Vejamos:

SD7

P. São **aplicados**?

R. O **sentimento** que elles têm de sua **inferioridade** lhes inspira um grande **desejo de instruir-se**, e dão provas de sua applicação, se os **mestres** sabem **tirar todo o proveito de suas forças intellectuaes**, e dos conhecimentos que elles têm adquirido.

P. São **mais aptos do que os que fallão para certos trabalhos**?

R. Elles **distinguem-se mais do que os que fallão nos trabalhos que dependem da vista**; é assim, por exemplo, que **aprendem com facilidade a traçar as especies de caracteres e a desenhar**. (LEITE, 1881, p. 6, grifos nossos).

Em nossa sétima sequência discursiva, podemos observar a orientação do sujeito enunciador para o professor de surdos: “saber tirar todo o proveito de suas forças intelectuais”, ou seja, o professor deveria saber tirar esse proveito do tal “sentimento de inferioridade” que o sujeito surdo apresenta. Mais adiante, há um reconhecimento de que os alunos surdos se distinguem dos que falam (os não surdos) por suas habilidades visuais.

Observamos, nesse “reconhecimento” uma forma de determinação institucional, à medida em que institui (ou institucionaliza) que os surdos só poderiam trabalhar com ofícios que necessitasse da visão, como o desenho, por exemplo, restringindo-lhes, assim, para outras tarefas. Também está inserida nesse “reconhecimento” do sujeito enunciador a utilidade desse surdo como uma mão-de-obra trabalhadora para a sociedade. Levando-se em conta que o CPESM constituiria um lugar autorizado pelo Estado, pode-se pensar nesse reconhecimento da aptidão visual do surdo como argumento para a instrução desse aluno e, portanto, necessidade do compêndio como material didático para sua instrução.

Com o trabalho livre substituindo o trabalho escravo, novas demandas de mão de obra foram sendo pensadas para que a produção não parasse, e os lucros aumentassem. O trabalho apareceu, assim, como um dever disfarçado de direito, prometendo uma entrada na sociedade por meio de um elemento que se passaria por dignificação da condição do homem na mesma. A reabilitação do surdo à sociedade lhe daria não só o status de cidadão, mas habilidades para sair do enclausuramento social e para sua conseqüente entrada na sociedade como um homem legal; como um trabalhador braçal livre. No entanto, essa falsa liberdade estaria condicionada ao trabalho, o qual, por ter o sentido de punição, já não poderia ser mais considerado livre, como um sinônimo de preso; o que torna esse “trabalho livre” um trabalho escravo disfarçado de livre. Sobre os sentidos de liberdade no século XIX, Mendonça (1999), enfatiza que:

Naqueles anos da década de 80, [...] quando se falava em liberdade, não se falava necessariamente em negação absoluta das relações de escravidão. Ao tentar-se preservar a possibilidade de manutenção dos libertos sob o domínio dos ex-senhores, estabelecia-se uma das linhas de continuidade entre a escravidão e a liberdade (MENDONÇA, 1999, p. 118).

Tal afirmação se justifica quando encontramos um dos primeiros registros oficiais brasileiros da divisão do trabalho em trabalho livre, oposto a trabalho escravo, apontando, assim, uma situação de transição entre esses dois períodos:

Par. 3. (...) os escravos empregados nos estabelecimentos agrícolas serão libertados pelo fundo de emancipação indicados no art. 2º, par. 4º, segunda parte, se seus senhores se propuserem a substituir nos mesmos estabelecimentos o trabalho escravo pelo trabalho livre [...] (Lei 3270/1885, art. 3º, par. 3º. apud SCISÍNIO, 1997, p. 201-204).

Portanto, da mesma maneira que aos escravos é camuflada a obrigação de continuarem trabalhando, independentemente do título que recaia sobre sua condição, observamos acontecer com o sujeito surdo, o qual entraria, assim, numa relação com o social com vistas ao não-ócio; a negação do vadiar em sociedade, como se o trabalho fosse uma

condição buscada pelo surdo, e não possibilitada pela sociedade pela sua própria necessidade e forma de organização. A saída do surdo da condição de ser antissocial, imoral e criminoso seria sua entrada na sociedade como um cidadão instruído, o qual teria ganhado um direito de homem “livre”, disfarçado de um dever escravo.

#### 4.4 Meio falante, meio cidadão – A determinação individual

A essa altura de nosso trabalho, pudemos entender que a posição-sujeito de cidadão instruído está determinada por algumas vertentes:

- 1) A escola – como o local eleito para a instrução do aluno;
- 2) A fala – como o meio de comunicação eleito para a propagação da língua nacional;
- 3) A cidade – como o espaço onde estão os que falam (ou os que *podem* falar);
- 4) A escrita – como a tecnologia primordial para o ensino da língua materna e para instrução dos alunos e
- 5) O trabalho – como um direito conquistado, a partir da saída do enclausuramento social.

Vemos nessa trama uma exclusão do sujeito surdo em diversos âmbitos, negando-o várias vezes como cidadão, uma vez que ele não fala, nem escreve, e só pode trabalhar se for instruído. A escola – situada na cidade – seria, portanto, seu espaço de salvação para que ele tivesse a oportunidade de ser considerado cidadão pertencente da nação. Embora todas as condições listadas sejam constituintes de um cidadão, a escrita figuraria como a mais determinante, posto que ela está relacionada à fala, na medida em que seria a expressão verbal do pensamento, (conforme se acreditava no século XIX): à escola, sendo o espaço social em que a escrita é utilizada para o ensino, à cidade como o espaço em que se encontram os homens que podem, por exemplo, votar – os homens alfabetizados. Sobre a escrita, Orlandi (2002), nos mostra que:

É preciso compreender a escrita discursivamente como relação social, posição específica do sujeito diante da história, estabelecendo, pela escrita, diferentes relações de sentidos, transformando as relações entre sujeitos. A escrita tem sua materialidade. E a cidade é um espaço da escrita de forma dominante, pois nela não há quase oralidade, há discurso da escrita oralizado (ORLANDI, 2002, p. 254).

Como podemos ver, o espaço urbano é administrado pela escrita. Sendo assim, a escrita aparece como relação social. Entender a escrita como tecnologia<sup>68</sup> é, portanto, entender suas relações de poder sociopolíticas, que atuam no espaço urbano e são sedimentadas na escola por um discurso pedagógico que a legitima a partir da voz do Estado. Observamos no CPESM esse discurso, que opera sob a voz de quem enuncia, na leitura da SD8, recortada do capítulo 1, a saber:

SD8

P. A que **fim** se pretende chegar mandando um surdo-mudo á escola primaria?

R. Em **primeiro logar, tira-los do isolamento**, que faz tanto mal a seu desenvolvimento intellectual, como a propria enfermidade; depois, **educa-los e começar sua instrucção**.

(LEITE, 1881, p. 6, grifos nossos).

A SD8 nos mostra a necessidade apontada pelo CPESM como o objetivo da escola primária para o sujeito surdo – retirá-lo do isolamento social e instruí-lo. Por isso, a instrução desse sujeito, como já vimos na SD3, na seção 4.1, será alcançada via conhecimento da língua portuguesa e suas extensões, como a escrita, a leitura e a fala. Essa retirada do isolamento social com a promessa de uma instrução ao sujeito surdo nos leva à apreensão de uma determinação individual sobre esse sujeito, uma vez que age sobre a imagem que é construída em relação àqueles que são instruídos: os que não são excluídos sociais corresponderiam aos sujeitos livres, que moram na cidade, que trabalham e que falam, utilizando-se da língua portuguesa como língua materna. Sob essa perspectiva, a determinação individual age em direção à formação do sujeito de direitos e deveres; um cidadão.

Observamos, na seção 4.2, a relação de ser falante e habitante de uma cidade. Segundo Oliveira (2006), a acepção da palavra ‘cidadão’ nos anos de 1789, 1813 e 1877, inscritas no dicionário de Antonio Moraes Silva, *O Dicionário da Língua Portuguesa*, são as seguintes:

**CIDADÃO**, s.m. o homem que goza dos direitos de uma Cidade, das isenções, dos privilégios, que se contém no seu foral, posturas, &c. homem bom. Vizinho de alguma Cidade. V. Cron. F. 3.4. p. cap. 92. **no fim foi cidadão em Goa**. f. Cidadões do Ceo. V. de Suso f. 268. (OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1789, grifos nossos).

<sup>68</sup> Segundo Aouroux (1992), a escrita constitui uma revolução tecnológica da gramatização das línguas.



**CIDADÃO**, s.m. o homem que goza dos direitos de uma Cidade, das isenções, e privilégios, que se contém no seu foral, posturas, &c. homem bom: fazião hum juiz Cidadão da Cidade, ou Villa, e outro Fidalgo: “aqui cidadão como **contraposto a fidalgo**. Ord. Af. 2.59.9. (corresponde ao burgeois, Francez) e T60 “nam sendo fidalgo ou pessoa honrada, ou cidadão, ou filho de cidadão honrado,& c.” adj. mão cidadã. Couto, 5.2.4 Vizinho de alguma Cidade. V. Cron. F. 3.4. p. cap. 92. **no fim foi cidadão em Goa**. f. Cidadões do Ceo. V. de Suso f. 268. Outros dizem Cidadões, mas conforme à Analogia Hespanhola, que seguimos, nestes plurães. Leão, Ortogr. 1.224. mas a f. 226. Diz Cidadãos, e Cidadões e Villões. V. do Arc. 2.c.31. “cidadãos principaes”. (OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1813, grifos nossos).

**CIDADÃO**, s.m. (do Lat. Bárbaro *civitanus*, do Lat. *Civitas*, cidade). O homem que goza dos direitos de uma Cidade, das isenções, e privilégios, que se contém no seu foral, posturas, &c. homem bom: fazião hum juiz Cidadão da Cidade, ou Villa, e outro Fidalgo: “aqui cidadão como contraposto a fidalgo. Ord. Af. 2.59.9. (corresponde ao burguez, do Fr. burgeois,) e 60.8. “nam sendo fidalgo ou pessoa honrada, ou cidadão, ou filho de cidadão honrado, etc.” Ord. Af. 5.80.2 “cidadãos de qualquer cidade, que andem nos pellouros de vereadores, juizes, almotacés, ou procuradores desses conselhos” cit. Ord. 2.23.43.f.136.e Ma. 5.6.4 Vizinho de alguma Cidade. V. Cron. F. 3.4. p. cap. 92. **no fim foi cidadão em Goa**. f. Cidadões do Ceo; os Bemaventurados, V. de Suso f. 268. Melhor é o plural cidadãos, mais conforme à ethymologia. Leão, Orth. F. 224. Mas a 226 diz: cidadãos, e cidadões, villães e vilões. V. do Arc. 2.c.31. “cidadãos principaes” Cidadão, m. – ã, ãa, ou àn, f.adj. Cout. 5.2.4. “mão cidadã” i.é, de cidadão. Arr. 1.3. “gente cidadã”(OLIVEIRA, 2006, *apud* MORAES, 1877, grifos nossos).

Observamos que os sentidos da palavra cidadão são colocados como os dos homens privilegiados socialmente, portanto, o cidadão está atrelado a uma cidade em todas as edições da obra, como numa relação de dependência em relação a ela. Ou seja, o homem não pode ser cidadão fora de uma cidade. A palavra cidadão, relacionando-se a um lugar, dá o sentido de morar, habitar, como na frase: “no fim, foi cidadão em Goa”. No ano de 1813, temos mais exemplos para o termo ‘cidadão’ representando posições políticas de nobreza. Paralelamente, os sentidos de cidadão e fidalgo se aproximam, destacando-se o prestígio a ambos. A presença das línguas latina, portuguesa e francesa aparecem, conferindo autoridade ao verbete que está

sendo descrito no dicionário. Em 1789, os sentidos permanecem os mesmos, acrescentando-se somente os exemplos sobre o termo ‘cidadão’: “bem-aventurados”; “gente cidadã”; “mão cidadã”.

Sobre os sentidos de cidadão no século XIX, fazemos menção à Constituição do Império de 1824:

Art. 6º - São cidadãos brasileiros:

1º. – Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

Art. 8. Suspende-se o exercicio dos Direitos Politicos

I. Por incapacidade physica, ou moral.

II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus effeitos.

Nesse artigo de lei, observamos que só aparecem duas figuras de representação do país – os ingênuos (senhores de escravos) e os escravos libertos. Ou seja, há uma exclusão não só da figura do escravo, a partir da utilização da palavra liberto, como sendo aquele que já foi escravo um dia, ou seja, o ex-escravo, mas também de todos os demais integrantes daquele contexto social do século XIX. Ainda há de se pontuar o fato de as classificações de ambas as figuras sociais serem díspares na relação de (in)dependência que estabelecem na sociedade. Em outras palavras, o escravo liberto é liberto por outra pessoa, ou seja, está condicionado a alguém; o ingênuo, por sua vez, não tem essa condição de dependência, é livre não por concessão, mas por “mérito” social; por ser um “homem bom”; branco; livre. Vemos, assim, que a relação de lugares enunciativos no texto da lei só nos mostra a manutenção do poder concentrado no setor “normal” da sociedade.

Outro não-dito que observamos no texto da Constituição de 1824 diz respeito aos incapacitados sociais, ou seja, os “anormais”. Eles são citados no artigo 8º, a nosso ver, como uma forma de proteção do Estado contra eles. No entanto, identificamos também certo desconhecimento desses “anormais” – sem a preocupação de conhecê-los -, quando eles são colocados ao lado dos incapacitados moralmente e dos sentenciados criminalmente, sendo-lhes retirado, assim, o direito de cidadão. Quer dizer, mesmo na ausência de uma justificativa/explicação para o “anormal” na sociedade, a ele é atribuído o título de imoral e criminoso, uma vez encontrarem-se todos no mesmo grupo, indistintamente. O efeito de sentido criado é o de que aos “anormais” também haveria o título de criminosos, ou imorais, pela sua condição de “anormalidade”.

Pensamos, assim, estar atrelado ao imaginário de cidadão o ideal de perfeição humana, cuja aparência física não destoasse da normalidade padrão e cuja moral ficasse dentro dos preceitos tidos como corretos dentro da norma social da época. Em outras palavras, os surdos e todos os desvios da sociedade não poderiam ser considerados ‘homens bons’ por não se enquadrarem no perfil da sociedade; eles não nasceram livres.

Observando a Constituição de 1891, mesmo sendo um pouco posterior à data do nosso objeto de estudo, ainda permanece a defesa do Estado sobre os “anormais”, em seu artigo 71, que diz:

Art. 71 - Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados.

§ 1º - Suspendem-se:

- a) por incapacidade física ou moral;
- b) por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos.

Nota-se que eles permanecem figurando ao lado dos imorais e dos criminosos, o que nos permite sugerir que há um consenso (nos termos de PÊCHEUX, 1995, p. 160-161) que permanece, ainda que a forma de governo tenha mudado para a República. Denotamos, pois, o alto valor social que era concedido ao título de cidadão naquelas condições de produção do século XIX, atrelando-se a tal designação da cidade como o espaço de privilégios; ou como o lugar de exercício desse nome. Parece, então, que a condição de cidadão chega ao surdo como um prêmio que ele vai ganhar; como um estado de espírito a ser alcançado, podendo ser designado de bem-aventurado, caso ele consiga atingir tal posição na sociedade.

Concluindo o capítulo 4, observamos que no jogo das determinações discursivas do sujeito surdo, ele terá de passar por algumas etapas até atingir a estatura de cidadão nacional. São elas: 1) passar pela escola e receber uma instrução sólida, aprendendo a ler, a escrever e a falar; 2) morar e falar a língua oral com pessoas que não sejam surdas; 3) trabalhar em um ofício para não ser um ocioso, um criminoso e 4) se utilizar da língua portuguesa como sua língua materna na leitura, na escrita, na datilologia e em todas as suas práticas sociais.

Essas determinações que atuam sobre o sujeito surdo estariam filiadas a algumas FDs, uma vez que para determinarmos que um sujeito seja instruído, “normal”, falante, trabalhador, escritor, leitor etc., estaremos, nos apoiando, necessariamente, em formações ideológicas de uma posição dada, em conjunta sócio-histórica específica. Tudo o que dizemos, tem, portanto, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Assim, ao

nos depararmos com valores morais no CPESM, depreendendo uma determinação religiosa sobre o sujeito surdo, percebemos a filiação dessa determinação a uma FD de ideologia cristã, a qual encontra-se inserida na historicidade brasileira. Por associação, depreendemos as seguintes FDs, de acordo com as determinações verificadas por nós neste capítulo: 1) determinação religiosa: FD cristã; 2) determinação médica: FD científica; 3) determinação institucional: FD capitalista e 4) determinação individual: FD jurídica.

Em todas as relações que encontramos entre as instâncias sociais e as formas de determinação discursiva pudemos compreender o processo de produção de sentidos ancorado a determinadas ideologias. Importante ressaltar que dentro de cada formação discursiva, há um processo sócio-histórico que determina o que pode e o que não pode ser dito, determinando, assim, as relações de poder existentes em cada uma delas. Por isso, enquanto dentro da FD cristã, a verdade é atribuída a Deus, na FD científica, a verdade é a exatidão dos fatos da ciência. De igual maneira, enquanto na formação discursiva capitalista temos o poder monetário como verdade, a FD jurídica se ancora no poder da Lei como suprema e acima de todos.

Em nosso próximo capítulo, nos deteremos sobre as sequências discursivas recortadas dos pares de perguntas (P.) e respostas (R.) que se encontram no capítulo II do CPESM, que se referem às metodologias de ensino eleitas para serem utilizadas com alunos surdos. Dentro dessas sequências, procuraremos depreender os sentidos de língua inscritos sob a materialidade discursiva do texto, percebendo-os como determinantes discursivos na relação com o sujeito surdo. Portanto, dentro de cada meio de compreensão, analisaremos sequências discursivas recorrentes em cada uma, de modo a encontrarmos uma regularidade que corresponda à língua portuguesa como língua materna do surdo e ao surdo como cidadão nacional.

## 5 MEIOS DE (IN)COMPREENDER O SUJEITO SURDO – NOSSO CORPUS

[...] em geral, “a gente sabe o que diz”, falamos na evidência do ideológico [...].

*Michel Pêcheux*

No presente capítulo, faremos análises sobre os meios de compreensão eleitos no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* (CPESM) para a educação da língua aos surdos brasileiros, encontrados no capítulo II: “Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo”. Faremos uma breve descrição de tais estratégias/meios, ressaltando os pontos mais relevantes para nossa análise presentes em cada um deles. Em paralelo, estaremos observando que imagem de língua é construída nesse material sob as vozes discursivas que vão se misturando às perguntas e respostas que são propostas ao longo do capítulo. Visamos, assim, à apreensão dos sentidos de língua inscritos sob a materialidade discursiva do texto, percebendo-os como determinantes discursivos na relação com o sujeito surdo.

Para proceder às análises, iremos selecionar sequências discursivas (SDs) e dividi-las em dois grandes recortes, utilizando-nos da divisão que o sujeito enunciador fez sobre os meios de compreensão. No primeiro recorte, falaremos sobre os meios de compreensão eleitos no CPESM para o “surdo-mudo sem instrução”, a saber: linguagem dos fatos, desenho e língua de sinais. No segundo recorte, falaremos sobre os meios de compreensão destinados aos “surdos-mudos instruídos”: palavra artificial, escrita e datilologia. As sequências discursivas que vão constituir esse recorte serão retiradas do capítulo II do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*.

Dentro de cada meio de compreensão, analisaremos sequências discursivas recorrentes em cada uma, de modo a encontrarmos uma regularidade que corresponda à construção da língua portuguesa como língua materna do surdo e ao sujeito surdo como cidadão nacional.

## 5.1 Apagar para ver – A “linguagem de sinais”

As sequências que recortamos relacionam-se ao processo de construção da língua portuguesa como língua materna do surdo. Cumpre observarmos de que maneira o sujeito enunciador busca identificar para o sujeito leitor<sup>69</sup> o que seja a definição de língua para, assim, desconstruir qualquer ligação entre a “linguagem dos sinais” como uma forma de linguagem e também para rebaixá-la à condição de mímica, tornando o surdo sujeito à língua oral.

### *Da linguagem dos factos*

SD9

P. Pensais que o surdo-mudo compreende os factos materiaes?

R. Certamente. Elles os comprehendem por virtude de sua constituição moral. Nem poderia acontecer o contrario, quando os proprios **animaes**, dentro de certos **limites**, comprehendem taes factos. Se apresento ao **cão** um pedaço de **pão**, ele se **aproxima** de **mim**; se lhe **mostro** um **chicote**, ele **foge**. (LEITE, 1881, p. 10).

Na SD9, o sujeito enunciador compara a linguagem dos surdos à linguagem dos animais, limitando o poder de compreensão do surdo. Considerando-se que ele está fazendo referência aos surdos sem instrução, notamos a comparação ao cachorro como se o surdo fosse uma espécie que pudesse ser adestrada. Ainda notamos que a comparação do surdo com o animal se dá por meio da representação do poder de dominação sobre o animal: apresentando um pedaço de pão, ou seja, a comida. O animal procura por ele porque tem fome; apresentando um chicote, o animal foge, porque o teme. Em outras palavras, o surdo deve temer o seu mestre, mas também sempre lhe será dependente, porque só no mestre poderá encontrar alimento para saciar sua fome de conhecimento. Vamos a outro recorte.

SD10

P. Os factos materiaes constituem uma especie de linguagem?

R. Sim. Se levo um **fructo á boca de um surdo-mudo**, este, em virtude da razão de que é dotado, comprehende necessariamente que desejo que ele coma. Se abre a boca, e come o fructo, é evidente que o recusa. Eu o tenho, portanto, comprehendido

---

<sup>69</sup> Nas palavras de Pêcheux (2006): “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” (PÊCHEUX, 2006, p. 53). Portanto, as derivas, os pontos de fuga, os lapsos é que caracterizam os processos discursivos. Assim, o sujeito leitor, na condição de sujeito discursivo, é afetado pelas formações ideológicas e formações discursivas com as quais ele se (des) identifica.

sem que ele me tenha dito uma palavra, **nem sequer feito um signal**. Os factos materiaes constituem, pois, uma linguagem muito limitada, é verdade, **mas** que tem significação. (LEITE, 1881, p. 11 grifos nossos).

Na SD10, observamos mais uma vez a redução da linguagem do surdo à linguagem animal. E o sujeito enunciador ainda enfatiza para o leitor que ele consegue compreender o surdo sem fazer uso da linguagem oral, ou da “linguagem dos sinais”. Nesse momento, ele tenta provar ao leitor que é possível educar um surdo, por mais “selvagem” que ele seja, bastando saber adestrá-lo, como se faz com um animal. O fato de colocar a fruta na boca do surdo, no exemplo dado, ao invés de entregá-la nas suas mãos, faz parecer que não existe um ser humano, mas um ser irracional. Ele termina dizendo que a linguagem dos fatos é muito limitada, mas atesta sua significação. Nesse momento, percebemos um imaginário sobre ensino pautado em experiências empíricas, como se estas produzissem significado de forma transparente, ou seja, como se as ações fossem fonte de sentidos, sem fazer relações com o simbólico.

Esse imaginário está amparado na posição discursiva que o sujeito que enuncia se encontra: além de ser posto como superior ao surdo, objeto sobre o qual enuncia, ele também tem a necessidade de mostrar superioridade ao suposto “mestre aprendiz” (o suposto leitor do compêndio), uma vez que a voz que fala funciona, nesse compêndio, como voz de autoridade, logo, faz-se necessário ratificar que o que está sendo dito é uma verdade, e pode ser comprovada com os exemplos mencionados. Vejamos a sequência a seguir.

SD11

P. Esta linguagem tem alguma utilidade?

R. Certamente, porque é por ella que nós somos iniciados, **primeiro na intelligencia, e depois na pratica da lingua materna**.

SD12

P. Fazei sensível por um exemplo a maneira pela qual a linguagem dos factos dá intelligencia das linguas instituidas?

R. Quando na presença de um menino, que não sabe ainda fallar, a mãe chama outro menino, Paulo, por exemplo, e que este volta a cabeça; quando ella lhe diz que venha e Paulo vem; quando ella manda fechar a porta e Paulo fecha; manda abraçar e elle abraça, **o menino que não falla, liga em seu pensamento as palavras pronunciadas pela mãe: Paulo, vem, fecha a porta, abraça-me**, com os factos sucessivos de que elle tem sido testemunha. (LEITE, 1881, p. 11, grifos nossos).

Observamos, na SD11 e na SD12 a ideia de linguagem como um denominador de coisas do mundo, tanto que ele faz menção à maneira como os ouvintes começam a falar. Essa concepção de linguagem não leva em conta sua ação transformadora, seus efeitos sociais, e tampouco está ligada ao sujeito como um ser da linguagem, ou seja, como alguém que cria e é

recriado por ela e a partir dela. Não há, assim, uma concepção crítica sobre o ser em formação – no caso, o sujeito surdo -, apenas uma visão civilizadora da linguagem. Os exemplos apresentados são pautados, todos eles, na imagem representativa da autoridade da educação: a mãe, em uma visão de língua materna, sendo a língua oral falada pela mãe. Interessante também ressaltar a imagem de língua atrelada à inteligência do sujeito – primeiro, ela atuaria na inteligência ‘fraca’ do surdo, tornando-a forte, exatamente por ser uma língua oral. Posteriormente, a língua oral serviria à comunicação do surdo, para ele desenvolver a fala.

Diante da figura da mãe autoritária, e também como a responsável pela educação dos filhos, pode-se pensar na imagem da escola maternalista, como se esta tivesse o objetivo de cuidar; de mudar para melhor o aluno surdo, mas que o repreenderá tantas vezes quantas forem necessárias para que ele se torne educado; civilizado. Por analogia, assim como a mãe sabe o que é melhor para seu filho, a escola sabe o que é melhor para o aluno surdo. E a pátria-mãe saberia qual seria a melhor língua a ser falada por esse sujeito.

#### SD13

P. Compreendo. Mas como a linguagem dos factos poderia servir para iniciar o menino privado da audição na intelligencia da lingua materna?

R. Servirá para o surdo-mudo, assim como para os que fallão, se, em logar de serem transmitidas pela palavra, as ordens fôrem transmitidas pela escripta, e se estas **ordens escriptas fôrem vistas e observadas ao mesmo tempo que executadas as accões correspondentes**. (LEITE, 1881, p. 12, grifos nossos).

A SD13 deixa marcas de imposição/coerção, pela visão de superioridade em relação à língua oral e à escrita, uma vez que o sujeito enunciador diz que a palavra – a fala – pode ser substituída pela escrita para o surdo, como se ela fosse uma representação da fala. No entanto, ele faz a ressalva, ao final da SD13, de que as ordens devem ser escritas ao mesmo tempo em que elas fossem representadas. Em outras palavras, o sujeito enunciador só visa à execução das ordens, por parte dos surdos, uma vez que o objetivo civilizatório e repressor da escola não pode ser esquecido. Prossigamos às análises.

#### SD14

P. Não seria melhor explicar-lhes por signaes **o valor de cada palavra** empregada na ordem, ou no convite?

R. Não; por muitas razões: a primeira é que um grande numero de **signaes naturaes perdem sua significação** na linguagem dos factos; a segunda é que **nunca se sabe** bem as linguas que se têm aprendido por traducção; a terceira é que a **intelligencia** do surdo-mudo deve ser cultivada como a do que **falla**; a quarta, emfim, é que, procedendo-se por outro modo, o **surdo-mudo** não chegaria a **pensar** por meio de **palavras escriptas**, condição indispensavel para o **bom proveito de sua instrucção**. (LEITE, 1881, p. 13, grifos nossos).



Na SD14, o sujeito enunciador utiliza-se do efeito de retórica, pois ele faz a pergunta, como se fosse uma afirmação, justamente para negá-la depois. Ele afirma a “linguagem de sinais” como benfeitora para o surdo e, em seguida, nega-a com várias assertivas. Na primeira, ele a descredibiliza como produtora de sentidos; na segunda, o sujeito enunciador mostra sua desconfiança para com uma linguagem que ele não domina e que, por isso, teme. Na terceira assertiva, temos o discurso homogeneizante da escola, que visa à modelação dos sujeitos, segundo suas determinadas concepções e interesses. No caso apresentado, o surdo deveria ser igual ao não surdo para aproximar-se o máximo possível da “normalidade” (a inteligência só pode ser concebida na língua materna – português) e, assim, ser considerado um cidadão. Na quarta afirmativa, vemos a confirmação da concepção de linguagem atrelada ao surdo como alguém que deve ser igual ao não surdo, mesmo não sendo, deve parecer; ainda que tenha que ser forjado por outrem. A instrução por meio da palavra escrita ao surdo mostra a superioridade da língua nacional sobre os sinais, além do peso que a própria escrita carrega em si como emblema de autoridade através dos tempos. A instrução por meio da escrita faria com que o surdo pudesse identificar-se cada vez mais nesse tipo de linguagem, e menos na linguagem dos sinais, configurando-se, assim, como um ouvinte; como a norma padrão de cidadão. Passemos, agora, aos recortes sobre o desenho como um meio de instrução.

### *Do desenho*

SD15

P. O desenho é uma língua?

R. Não; não é uma língua propriamente dita, **é o reflexo da linguagem dos factos**, e muito precioso, porque põe debaixo dos olhos as cousas que se conhecem, e **facilita ao mestre as explicações e ao discípulo o estudo solitário**. (LEITE, 1881, p. 14, grifos nossos).

Na SD15, encontramos mais um instrumento facilitador da compreensão da linguagem escrita para o surdo não instruído. O desenho<sup>70</sup> seria, assim, uma forma de o surdo compreender melhor as ordens ministradas, por meio de gravuras. Este parece ser, então, mais um meio encontrado para mandar o surdo obedecer às ordens de outrem. Esse controle sobre a compreensão do surdo é uma maneira velada, sob o discurso pedagógico, de mostrar autoridade, de mostrar que ele tem deveres a serem cumpridos; e de poder exercer esse poder na “autonomia” do surdo, quando este estivesse em sua solidão, estudando as disciplinas.

<sup>70</sup> Interessante pensar que, atualmente, a imagem tem destaque na proposta da educação de surdos. O que outrora fora rechaçado como uma metodologia menor, subverte-se como um dos elementos centrais.

Entendemos, ainda, que há um desprestígio atrelado ao desenho como uma representação de ordem inferior à escrita, ou seja, essa metodologia menor seria utilizada com esses surdos não aptos à instrução, de acordo com o sujeito enunciador, no entanto, também representa uma estratégia de ensino relacionada à capacidade visual do sujeito surdo, o que acabaria por aumentar, assim, o poder de coerção do mesmo sobre o surdo.

*Da linguagem dos signaes*

SD16

P. Que entendeis por linguagem natural dos signaes?

R. É o conjuncto de signaes naturaes ou imitativos, e de signaes de convenção que **os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos.**

SD17

P. Provai esta ultima asserção.

R. **O homem mais habil em exprimir-se pela linguagem dos signaes deixa de ser comprehendido**, desde que cobre o rosto com um véo. (LEITE, 1881, p. 14, grifos nossos).

Nas SDs 16 e 17, o sujeito enunciador fala sobre a “linguagem dos sinais” como uma invenção dos surdos tão-somente para se comunicarem entre si. Através desse discurso, ele parece reconhecer que o surdo expressa seus sentimentos e pensamentos por meio de tal linguagem. No entanto, ele vai desconstruindo, ao longo da explicação, a ideia dessa linguagem como ideal para o surdo, quando diz que ela é limitada, uma vez que sem as expressões faciais, ela não exprimiria os pensamentos do surdo, portanto, seria uma língua falha, incompleta. É uma maneira, a nosso ver, de desautorizá-la como linguagem.

SD18

P. O surdo-mudo exprime-se sempre corretamente?

R. A maior parte das vezes não; ora seus signaes são longos e difusos, e muitas vezes repetidos. **Outras vezes elle deixa na phrase mimica lacunas que a tornão inintelligivel.** (LEITE, 1881, p. 15 grifos nossos).

Na SD18, nota-se o rebaixamento da “linguagem de sinais”, tentando mostrar uma desorganização na mesma para afirmar sua limitação. O sujeito enunciador parece apoiar-se na estrutura da língua materna para tecer observações a respeito da linguagem dos sinais. Essa ininteligibilidade de que fala está apoiada, também, em sua concepção de linguagem oral como correta e legítima para instrução do aluno.

SD 19

P. Por que é que os surdos-mudos sem instrucção, em vez de se exprimirem pela linguagem dos factos, se exprimem pela linguagem dos signaes?

R. É porque **a linguagem dos factos é muito limitada**, porque as pessoas e as cousas, de que elles têm de tratar, não podem estar á sua disposição, e porque elle têm consciencia dos factos, que não são nem exteriores nem sensiveis. (LEITE, 1881, p. 16, grifos nossos).

Na SD19, nota-se na pergunta do sujeito enunciador sua própria observação a respeito da predileção dos surdos em relação à linguagem dos sinais. Ele, então, se utiliza da limitação da mímica para explicar o porquê de os surdos necessitarem de um sistema convencionado para sua comunicação e expressão. Nesse momento, enxergamos a falha, um furo em seu discurso, porque o sujeito enunciador parece mostrar que o próprio surdo se reconhece como sujeito em uma linguagem, e não na outra, a qual fora escolhida pelo sujeito enunciador como ideal, constituindo, assim, um sentido de resistência do surdo para com o método que lhe está sendo imposto.

Também observarmos outra contradição no discurso sobre a linguagem dos fatos, ou seja, se esta linguagem é muito limitada, há um não-dito que assume que a linguagem dos sinais não seria tão limitada; daria conta, portanto, dos “fatos exteriores e sensíveis”. Passemos às SDs seguintes:

SD20

P. Quando é que um **signal é natural**?

R. É quando pode ser **compreendido á primeira vista sem explicação**. Se colloco as mãos á direita e á esquerda da testa, de fórma a representar os chifres de um boi, eu dou idéa desse animal; eu tenho feito um signal natural.

SD21

P. Ha signaes para todas as idéas?

R. Não, porque **os signaes não sendo senão uma especie de desenho fugitivo e sem côr**, animado pela expressão da physionomia, não podem pintar senão o que directa ou indirectamente cahe sob os sentidos.

SD22

P. Os signaes arbitrarios são repugnados pelos surdos-mudos?

R. Não, **os surdos-mudos inventão grande numero desses signaes quando vivem em sociedade**.

SD23

P. Convirá auxiliar a tendencia que o surdo-mudo tem para crear taes signaes?

R. Na educação particular do surdo-mudo é **melhor habitua-lo a exprimir-se por palavras representadas pela dactylogia, do que por signaes arbitrarios**. (LEITE, 1881, p. 17-18, grifos nossos).

Nas sequências 20, 21, 22 e 23, o sujeito enunciador distingue a “linguagem dos sinais”, rebaixando-a, em relação à linguagem oral. Ele apresenta, assim, uma característica estrutural da “linguagem de sinais”, a expressão física do rosto, comparando-a a um desenho

sem vida: sem cor, sem ânimo, e sem uma característica básica de toda linguagem: criação. Ou seja, o sujeito enunciador traz nessa definição uma negação dos sinais como linguagem, porque diz que ela não atende a todas as demandas do ser humano.

Na sequência 22, o sujeito enunciador afirma mais um aspecto dos sinais como forma de sistema: seu funcionamento em sociedade, havendo, portanto, arbitrariedade. Mas, na SD23, seu discurso denega, mais uma vez, a utilização dos sinais como modo de representação dos surdos: a palavra, com o apoio/representação na datilologia, segundo ele, deveria ser o melhor método de compreensão. Entendemos que a escolha da palavra representada pelo alfabeto ocidental é uma forma de autoridade linguística sobre os surdos, pois, caso contrário, os sinais seriam valorizados, negando, assim, a ideia da linguagem oral como método de instrução para os surdos.

SD24

P. A mesma idéia deve ser sempre expressada pelos mesmos signaes?

R. Posto que **a linguagem dos signaes não seja rica**, ha meios de exprimir uma só idéa por differentes signaes. Segundo a impressão que sofrem vendo, por exemplo, um elephante, os surdos-mudos exprimem a idéa desse animal, uns por sua massa gigantesca, outros por suas largas orelhas, outros por sua tromba movel, etc.

SD 25

P. Era da linguagem dos signaes que o abbade l'Epée se servia para instruir seus discipulos?

R. Sim, no principio; mas depois procurando aperfeçoar esses signaes, **elle os viciou** e creou os signaes methodicos. (LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).

Na SD24, há uma tentativa de mostrar ao leitor a falta de “riqueza” da “linguagem de sinais”, alegando que para uma só ideia essa linguagem pode utilizar-se de diversos sinais, dependendo, assim, do ponto de vista do sujeito sobre o fato observado. Na explicação da “não riqueza” dos sinais, a partir do exemplo do elefante e de suas características, observamos exatamente o contrário: a multiplicidade de formas de se analisar um objeto, de acordo com a maneira como cada sujeito vê o mundo; em outras palavras, os sinais, segundo a concepção do sujeito enunciador, colocaria em risco a pretensa estabilidade semântica, ampliando a leitura de mundo dos sujeitos, visão totalmente oposta ao objetivo da escola, que seria a de uniformização dos sujeitos para dominá-los, sem que eles estejam conscientes disso. Depreendemos um temor diante da “linguagem dos sinais”, uma vez que colocaria em risco a legitimidade da língua oral. No imaginário social, a linguagem materna, ilusoriamente homogênea e una, seria capaz de “domar” os sentidos outros não autorizados, possíveis pela “linguagem de sinais”.

Por isso, na SD25, o sujeito enunciador fala sobre os sinais metódicos<sup>71</sup> como vícios, porque com o seu aperfeiçoamento e circulação entre os surdos, confere-lhes poder; sobre como querem se expressar; sobre como *podem* dizer. Trata-se, pois, de uma questão política; de política linguística.

SD26

P. O que são signaes methodicos?

R. São signaes executados como os naturaes com as mãos e com os braços, mas que, acompanhando invariavelmente a ordem das palavras de cada phrase, **complicão-se muito na expressão do genero, do numero, da pessoa, do tempo, do modo, etc.**

SD27

P. A linguagem natural dos signaes **não segue** os incidentes grammaticaes?

R. Não; quase nunca os signaes se sucedem na ordem das palavras de cada phrase, e **não exprimem as idéas** do numero, do genero, do tempo, e do modo senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento (...). (LEITE, 1881, p. 19-20 grifos nossos).

Nas sequências 26 e 27, o sujeito enunciador faz uma descrição dos sinais metódicos a partir do seu imaginário de linguagem oral, ou seja, como se os aspectos gramaticais bastassem para que ela fosse considerada como linguagem. Na tentativa de aproximar as duas para rebaixar a “linguagem dos sinais”, ele ressalta os aspectos gramaticais da oralidade, e não apresenta a singularidade linguística dos sinais. Ele alega que a organização linguística da linguagem oral é fundamental para expressão do pensamento, baseando-se, assim, na memória das gramáticas gerais e racionais. Sobre as gramáticas racionais, Dallon (2012), diz que

Para Sánchez, a Gramática de Port-Royal (1660) inaugurou uma teoria racionalista da linguagem, afetando diretamente o campo da pedagogia e, por conseguinte, a educação das pessoas surdas, pois se considerou que “el que no habla no tiene acceso al conocimiento”, este autor enfatiza que até o século XVI a base argumentativa para a educação dessas pessoas era religiosa e filosófica, passando a ser caso de confinamento do fim do século XVI até boa parte do século XVIII, quando nesta condição, se encontram “los vagabundos y miserables, pero también de los locos, los retardados mentales y de los sordomudos” (*idem*, p. 47), separados em asilos e prisões, pois, segundo Sánchez, não haviam sido criadas escolas para estas pessoas (...) (DALLAN, 2012, p. 70).

Mais uma vez a dominação linguística se faz presente nesse discurso, pois, nessa altura do texto, ambos – sujeito enunciador e sujeito-leitor – podem considerar que os surdos têm sua compreensão e expressão melhor representadas pelos sinais. Observamos, assim, um

---

<sup>71</sup> Os sinais metódicos foram desenvolvidos pelo abade francês Charles Michel de l’Épée (1712-1789), e correspondem ao primeiro projeto de escolarização dos surdos a partir do desenvolvimento de um método pedagógico baseado na comunicação por meio de sinais, durante a segunda metade do século XVIII.

funcionamento interessante da negação para o nosso estudo, uma vez que ao negar a língua de sinais, o sujeito enunciador acaba por descrever sua estrutura gramatical<sup>72</sup>.

SD28

P. Porque se dá preferencia aos signaes naturaes? Parece que seriam preferiveis os signaes methodicos do abbade l'Epée.

R. A experiencia tem mostrado que **os signaes methodicos não fazem dos surdos-mudos senão traductores inscientes**, absolutamente incapazes de exprimir por escripto suas proprias idéas. (LEITE, 1881, Cap. II, p. 21, grifos nossos).

A SD28 traz a imagem da escrita como redentora dos surdos, uma vez que por meio dela surgiria consciência dos surdos sobre o que dizem. Notamos, assim, a condição para o surdo tornar-se um cidadão tendo o conhecimento – ou, pelo menos, a falsa noção dele – da escrita como prática na vida escolar do aluno surdo. Não sendo baseados no alfabeto ocidental, os sinais são vistos como empecilhos para a formação da linguagem escrita. O sujeito enunciador ainda traz como argumento sua experiência com os surdos; em outras palavras, ele mostra ao leitor sua autoridade, como aquele que sabe o que diz, o que nos leva ao discurso científico, porque embasa seu conhecimento na testagem dos métodos, na experiência, outro argumento de autoridade relevante para convencimento do leitor para o efeito de verdade do seu discurso.

SD29

P. O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é util a quem quer ensinar surdos-mudos?

R. Sim, porque conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais **influencia sobre o alumno**, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim facil **a tarefa do ensino**. (LEITE, 1881, p. 21, grifos nossos).

Na SD29, o sujeito enunciador mostra ao professor aprendiz que ele pode aprender os sinais, mas somente com o pretexto de auxiliá-lo para o ensino da linguagem oral aos surdos, visando, também, à influência do professor com o aluno surdo para tornar o ensino mais fácil, quer dizer, tornar o surdo mais dócil. Essa postura nos desvela o discurso pedagógico: conhecer a linguagem do outro para modificar esse outro, ou seja, na apropriação da linguagem do surdo para tão-somente doutriná-lo, no exercício da coerção sob as figuras do professor e da linguagem oral.

---

<sup>72</sup> Em estudos sobre a língua de sinais no Brasil, a partir do século XX, considera-se que a estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea. Segundo Brito (1995), os parâmetros primários são os seguintes: Configurações das mãos; Ponto de articulação e Movimento. Quanto aos parâmetros secundários, tem-se: a Disposição das mãos; a Orientação da palma das mãos; a Região de contato e as Expressões faciais (BRITO, 1995). Interessante notar que os sentidos que implementaram esse outro olhar – a língua de sinais só ocorreu mais de um século após a publicação do compêndio.

SD30

P. A que alumnos a linguagem dos signaes é mais **util**?

R. Aos **poucos inteligentes**, aos que estão pouco tempo nas escolas especiaes.

SD31

P. Por que?

R. Porque uns e outros, **não podendo aprender a lêr e a exprimir-se por escripto**, e por meio da linguagem natural dos signaes, **desenvolvem suas faculdades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e christãos**. (LEITE, 1881, p. 21-22, grifos nossos).

Nas sequências 30 e 31, inscreve-se o “surdo-mudo sem instrução” na condição de homem de cognição fraca, ao qual destinar-se-ia a “linguagem de sinais” como metodologia de ensino, apenas visando à sua moral como cidadão e cristão. Notamos haver uma concessão em relação à escrita para o surdo – se ele não está ‘apto’ para a escrita, não pode aprender a ler, e a escrever, a este fica destinada a “linguagem de sinais”. Ou seja, há uma estreita relação entre a leitura e a escrita, como se uma fosse condição para a outra na aquisição da fala e, por conseguinte, da inteligência.

Embora as formulações do compêndio apresentem mecanismos de normalização dos sentidos, não conseguem controlar sua instabilidade semântica; ao contrário, pelo efeito da denegação, há uma brecha para que outros sentidos irrompam, qual seja, o de uma determinada forma de descrição da “linguagem dos sinais”. Afinal, retomando Pêcheux (2006), "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar 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, 2006, p.53). A partir dos pontos de deriva encontrados no discurso do compêndio, podemos ir depreendendo outros sentidos, até mesmo o sentido totalmente oposto ao aparente na superfície textual.

Montamos, por isso, uma tabela com as definições que compreendemos das considerações do sujeito enunciator sobre a “linguagem de sinais” no CPESM. De um lado, figuram as definições dadas no compêndio e, de outro lado, nossas considerações sobre o funcionamento de cada definição apontada. Eis a tabela, a seguir:

Tabela 4 - Considerações a respeito da “linguagem de sinais” no CPESM

DEFINIÇÕES DA “LINGUAGEM DE SINAIS” NO CPESM		
TERMOS UTILIZADOS	TRECHOS	COMENTÁRIOS
1. Sinais naturais ou imitativos	<p>P. Que entendeis por linguagem natural dos signaes?</p> <p>R. É o conjunto de <b>signaes naturais ou imitativos</b>, e de signaes de convenção que <b>os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos</b>. (LEITE, 1881, p. 14, grifos nossos).</p>	Embora considere mímica, aponta para a criação, ou seja, os surdos produzem sinais “naturalmente”
2. Linguagem expansiva	<p>P. Por que é que os surdos-mudos sem instrucção, em vez de se exprimirem pela linguagem dos factos, se exprimem pela linguagem dos signaes?</p> <p>R. É porque <b>a linguagem dos factos é muito limitada</b>, porque as pessoas e as cousas, de que elles têm de tratar, não podem estar á sua disposição, e porque <b>elles têm consciencia dos factos</b>, que não são nem exteriores nem sensiveis. (LEITE, 1881, p. 16, grifos nossos).</p>	Aponta para uma ampliação da “linguagem de sinais” como meio de expressão do sujeito surdo
3. Sinais longos, difusos, ininteligíveis	<p>P. O surdo-mudo exprime-se sempre corretamente?</p> <p>R. A maior parte das vezes não; ora seus <b>signaes são longos e difusos</b>, e muitas vezes repetidos. Outras vezes elle deixa na phrase mimica lacunas que a tornão inintelligivel. (LEITE, 1881, p. 15, grifos nossos).</p>	A produção de sinais poderia ser incompreensível para o ouvinte, mas apresentaria, assim, uma riqueza exatamente pela sua diferença na constituição da língua
4. Desenho fugitivo	<p>P. Ha signaes para todas as idéas?</p> <p>R. Não, porque <b>os signaes não sendo senão uma especie de desenho fugitivo e sem côr</b>, animado pela expressão da physionomia, <b>não podem pintar</b> senão o que directa ou indirectamente cahe sob os sentidos. (LEITE, 1881, p. 17-18, grifos nossos).</p>	Aponta para uma representação icônica dos signos, negando, assim, a a noção da arbitrariedade da língua de sinais
5. Linguagem pobre	<p>P. A mesma idéa deve ser sempre expressada pelos mesmos signaes?</p> <p>R. Posto que <b>a linguagem dos signaes não seja rica</b>, ha meios de exprimir uma só idéa por</p>	Aponta para uma possível limitação da “linguagem



	<p>differentes signaes. Segundo a impressão que sofrem vendo, por exemplo, um elephante, os surdos-mudos exprimem a idéa desse animal, uns por sua massa gigantesca, outros por suas largas orelhas, outros por sua tromba movel, etc. (LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).</p>	<p>dos sinais”; um rebaixamento em relação à língua oral, mas ressalta uma característica de sua constituição enquanto língua viso-gestual.</p>																						
6. Sinais acordados em sociedade	<p>P. Os signaes arbitrarios são repugnados pelos surdos-mudos? R. Não, <b>os surdos-mudos inventão grande numero desses signaes quando vivem em sociedade.</b> (LEITE, 1881, p. 17-18, grifos nossos).</p>	<p>Produção de sinais em sociedade e, por conseguinte, signos arbitrários</p>																						
7. Não seguem a estrutura gramatical da língua portuguesa	<p>P. A linguagem natural dos signaes <b>não segue os incidentes grammaticaes?</b> R. Não; quase nunca os signaes se sucedem na <b>ordem das palavras de cada phrase, e não exprimem as idéas</b> do numero, do genero, do tempo, e do modo <b>senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.</b></p> <table border="1" data-bbox="662 1086 1050 1836"> <tr> <td>Nós dizemos:</td> <td>O surdo-mudo diz por signaes:</td> </tr> <tr> <td>Eu estou doente</td> <td>Eu doente</td> </tr> <tr> <td>Eu soffro</td> <td>Eu soffrer</td> </tr> <tr> <td>Tu não és sabio</td> <td>Tu sabio não</td> </tr> <tr> <td>Tu não trabalhas</td> <td>Tu trabalhar não</td> </tr> <tr> <td>Tenho um jardim</td> <td>Jardim um eu ter</td> </tr> <tr> <td>Eu não gosto de frutas</td> <td>Frutas eu gostar não</td> </tr> <tr> <td>Os livros estão sobre a mesa</td> <td>Mesa livros sobre</td> </tr> <tr> <td>Tenho minha caixa de rapé no bolso</td> <td>Bolso caixa de rapé minha em eu ter</td> </tr> <tr> <td>Traze a chave da porta do jardim</td> <td>Jardim porta chave trazer</td> </tr> <tr> <td>Eu creio que choverá</td> <td>Chover futuro eu crêr</td> </tr> </table> <p>(LEITE, 1881, p. 19-20 grifos nossos<sup>73</sup>).</p>	Nós dizemos:	O surdo-mudo diz por signaes:	Eu estou doente	Eu doente	Eu soffro	Eu soffrer	Tu não és sabio	Tu sabio não	Tu não trabalhas	Tu trabalhar não	Tenho um jardim	Jardim um eu ter	Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não	Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre	Tenho minha caixa de rapé no bolso	Bolso caixa de rapé minha em eu ter	Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer	Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr	<p>Considera-se que a “linguagem de sinais” não teria estrutura quando fosse comparada com as línguas orais; contudo, constrói-se, pela negação, a existência de uma estrutura</p>
Nós dizemos:	O surdo-mudo diz por signaes:																							
Eu estou doente	Eu doente																							
Eu soffro	Eu soffrer																							
Tu não és sabio	Tu sabio não																							
Tu não trabalhas	Tu trabalhar não																							
Tenho um jardim	Jardim um eu ter																							
Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não																							
Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre																							
Tenho minha caixa de rapé no bolso	Bolso caixa de rapé minha em eu ter																							
Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer																							
Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr																							

<sup>73</sup> No CPESM, embora haja a estrutura de uma tabela, quando da comparação entre a língua portuguesa e a “linguagem de sinais”, não há, propriamente, uma tabela no mesmo. Portanto, adicionamos uma para melhor

<p>8. A “linguagem de sinais” tem estrutura gramatical</p>	<p>P. Quaes são as condições necessárias para <b>bem se exprimir por signaes</b>?</p> <p>R. São: bem compreender a si mesmo; dar constantemente á physionomia a expressão conveniente; ponderar bem o pensamento que se quer exprimir; não precipitar os movimentos que o descrevem; emfim, <b>separar quanto fôr possível os diferentes signaes que fórmão a mesma frase.</b></p> <p>P. <b>Como se marca o fim de um signal e o começo de outro?</b></p> <p>R. Fazendo entre elles uma pequena pausa, ou formando o signal subsequente em outro ponto do espaço.</p> <p>P. <b>Como se exprime a mudança do interlocutor no dialogo?</b></p> <p>R. O surdo-mudo intelligente faz comprehender essa mudança collocando-se ora á direita, ora á esquerda, ocupando assim alternativamente o logar em que elle suppõe as pessoas que põe em scena. (LEITE, 1881, p. 15-16, grifos nossos).</p>	<p>Ocorre uma descrição sistemática da “linguagem de sinais” como língua</p>
<p>9. A “linguagem de sinais” como meio de comunicação, expressão de ideias e instrumento a serviço do ensino da língua portuguesa escrita</p>	<p>P. Porque se dá preferencia aos signaes naturaes? Parece que seriam preferiveis os signaes methodicos do abbade L’Epée.</p> <p>R. A experiencia tem mostrado que os signaes methodicos não fazem dos surdos-mudos senão <b>traductores inconscientes, absolutamente incapazes de exprimir por escripto suas proprias idéas. Nunca</b> em estabelecimento algum se tem podido conseguir que os surdos-mudos <b>se sirvão dos signaes methodicos em suas relações particulares</b>; prova evidente de que <b>esses signaes não servem para exprimir todas as idéas</b> (LEITE, 1881, p. 20-21, grifos nossos).</p>	<p>Afirmação de um meio significativo de expressão e comunicação do sujeito surdo em suas relações sociais; mesmo que em opposição à língua oral, serviria de meio de instrução para o surdo</p>
<p>10. Meio de influência e dominância do sujeito surdo para o ensino</p>	<p>P. O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é útil a quem quer ensinar surdos-mudos?</p> <p>R. Sim, porque <b>conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais influencia sobre o alumno</b>, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim fácil a tarefa do ensino (LEITE, 1881, p. 21,</p>	<p>Considera que a “linguagem de sinais” constitui e é constituída pelo sujeito surdo</p>

visualização e sistematização das ideias. No Anexo 3 deste estudo, encontra-se uma correlação entre ambas as línguas, tal como figura no compêndio.

	grifos nossos).	
11. Meio de expressão de ideias dos surdos que são preguiçosos porque não conseguem aprender a ler e a escrever	P. Como? Ha meninos que são capazes de ouvir e fallar, e que não obstante são surdos-mudos? R. Por pouco que a audição esteja alterada, escutar para elles é penoso; <b>então esmorecem</b> , olhão apenas e <b>não se esforço para escutar, e assim contraem o funesto habito de exprimirem por signaes suas idéas.</b> (LEITE, 1881, p. 1, grifos nossos)	Indica/aponta uma ancoragem de resistência de alguns surdos à sujeição à língua oral
12. Meio destinado para o ensino da moral cristã e política ao surdo	P. A que alumnos a linguagem dos signaes é mais <b>util</b> ? R. Aos <b>poucos inteligentes</b> , aos que estão pouco tempo nas escolas especiaes. P. Por que? R. Porque uns e outros, <b>não podendo aprender a lêr e a exprimir-se por escripto</b> , e por meio da linguagem natural dos signaes, <b>desenvolvem suas facultades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e christãos.</b> (LEITE, 1881, p. 21-22, grifos nossos).	Meio de instrução de surdos (mesmo que fosse somente para os considerados “não instruídos”)
13. Código utilizado entre os surdos para se comunicar	R. Todo o surdo-mudo inventa, para exprimir suas idéas e suas necessidades, <b>signaes naturaes, que são compreendidos sem difficuldades pelos que com elles convivem. Estes signaes se desenvolvem e se aperfeiçoão, á medida que se achão em relação com outros meninos de sua idade</b> (...) (LEITE, 1881, p. 7-8, grifos nossos).	Embora não fosse compreendida como língua, dá destaque a sua possibilidade de mediadora entre sujeitos surdos

Destaca-se, das análises apresentadas, a contradição presente na definição da estrutura da “linguagem de sinais”, uma vez que a descrição desta se dá a partir do movimento de negação da própria “linguagem de sinais”, desestabilizando, portanto, o sentido inicial dos sinais como linguagem e apontando para o sentido dos sinais como língua. Podemos depreender as tentativas de negar a “linguagem de sinais” quando esta é comparada com a língua oral, em relação à gramática, mas o que ocorre é a descrição da estrutura da “linguagem de sinais”; havendo também apontamentos desta linguagem como meio criativo de expressão de ideias do surdo; como meio de comunicação, e até como meio de influência sobre a moral do sujeito surdo.

Destacamos, ainda, a denominação dada pelo sujeito enunciador como uma linguagem que tem seu sentido acordado em sociedade, e até mesmo nas assertivas do sujeito enunciador nas quais ele parece apontar aspectos negativos dessa linguagem, como dizendo, por exemplo, que ela apresentaria sinais difusos e longos, ou de denominá-la como linguagem pobre, como um desenho fugitivo, ou na destinação dessa linguagem para surdos considerados “preguiçosos”. Desta maneira, ele estaria apontando, no ato da negação, outros sentidos, os quais afirmariam a “linguagem de sinais” como língua, tais como: a representação icônica dos signos; a caracterização dos sinais como uma língua viso-gestual; o apontamento de uma resistência de alguns surdos “preguiçosos” à língua oral; a passagem necessária pela “linguagem de sinais” para o aprendizado da língua portuguesa, dentre outros sentidos.

Ora, esse movimento de negação da “linguagem de sinais” ecoará em temas a serem “desmistificados”, como uma abertura, por exemplo, para a comprovação linguística que caracterizará, no século seguinte, a “linguagem de sinais” como língua. A construção de um saber metalinguístico inserido tanto no horizonte de projeção quanto de retrospectão (Auroux, 1992). Encontra-se presente no CPESM, portanto, uma institucionalização de uma memória discursiva sobre a educação de surdos e sua língua, a qual vai ressoar no século seguinte nas metodologias de ensino-aprendizagem para o aluno surdo, bem como no imaginário social sobre esse sujeito. Ao mesmo tempo, podemos perceber como a negação produz sentidos porque essa memória discursiva instaurada pelo *não* possibilitou uma ruptura – o deslizamento do sentido dos sinais como linguagem no século XIX, para o sentido de língua no século XX.

## **5.2 Minha pátria é minha mãe adotiva – O português como língua materna do surdo**

No espaço discursivo da história da educação no Brasil, a escrita aparece como critério de seleção e de exclusão dos indivíduos e tem a escola como instituição salvadora contra a ignorância dos sujeitos. Portanto, a língua adquire um caráter de prestígio sobre a sociedade, a qual deveria apresentar cidadãos conhecedores da leitura e da escrita para o exercício de sua cidadania. Desta maneira, a escrita aparece como conhecimento, não só histórico, mas sobretudo, simbólico, porque funciona em um meio “multilíngue onde se fazia necessário a criação de uma unidade linguística imaginária” (SILVA, 2001, p. 149). Para o

sujeito surdo, essa unidade linguística vai se apresentar sob diferentes formas: leitura labial, datilologia, alfabeto manual e escrita.

Prosseguindo às análises, nos deteremos, a partir de agora, nas metodologias destinadas aos “surdos-mudos sem instrução”.

*Da palavra artificial ou phononimia*

SD 32

P. Que se entende por phononimia?

R. É a leitura sobre os lábios, e a articulação ou **palavra artificial**.

SD 33

P. O que é a leitura sobre os lábios?

R. É a arte de conhecer pelo movimento dos lábios e das outras partes da face as **palavras que não se ouvem**.

SD 34

P. E a articulação artificial?

R. A articulação artificial é **a palavra aprendida pela vista e pelo tacto**; chama-se também palavra morta, **porque os que della usão não têm consciencia do que pronunção, pois que o fazem por uma especie de mastigação**. (LEITE, 1881, p. 22 grifos nossos).

Nas SDs 32, 33 e 34, observa-se a definição de um método de aprendizagem da língua falada; um método artificial, uma vez que, como o próprio sujeito enunciador afirma, os que fazem uso de tal método – os surdos -, não possuem consciência do que estão falando, sendo, assim, um ato sem sentido; uma palavra morta. Podemos compreender nesse movimento o ensino de uma língua que, de antemão, não tem sentido, uma busca pela unidade linguística, ou seja, todos deverão saber a língua, mas não necessariamente compreendê-la, bastaria mastigá-la e engoli-la. Cumpre, ainda, ressaltar que mais uma vez depreendemos a negação como que apontando para a contradição no trecho recortado. Ao enunciar que “os que dela usão não têm consciencia do que pronunção”, afirma-se a validade da “linguagem de sinais” como processo de sentidos simbólico, porque seria formulada pelo sujeito surdo de maneira “consciente”. Entendemos essa “consciência” a que se faz alusão no CPESM não como a parte subjetiva dos sujeitos, até porque nessa perspectiva, compreendemos que fazemos uso da língua de modo inconsciente, e é por esse inconsciente que a língua se faz sentida porque produz sentidos. A “consciência” referida pelo sujeito enunciador refere-se a fazer, ou não fazer sentido, quer dizer, ele estaria dizendo que enquanto a palavra artificial não faria sentido para o sujeito surdo, a “linguagem de sinais” representaria exatamente o

contrário. Portanto, teremos, mais uma vez, a partir da negação da “linguagem de sinais”, a sua valorização/afirmação como língua.

SD 35

P. A que classe de surdos-mudos o estudo da **palavra artificial é realmente útil?**

R. Aos que ficarão **mudos depois terem falado**. (LEITE, 1881, p. 22 grifos nossos).

Temos a destinação desse método de aprendizagem àqueles que ficaram surdos depois de terem audição, logo, a fononímia funcionaria como uma espécie de método de reabilitação, antes de ser um método de aprendizado da fala. No entanto, a forma como o sujeito enunciador pergunta deixa no discurso uma possibilidade outra, que também inclui a fononímia como método de ensino para outros tipos de surdos, embora não lhes seja útil: “A que classe de surdos-mudos o estudo da palavra artificial é realmente útil?” (*Idem*). Desta forma, entendemos que a fononímia também é utilizada para os surdos de nascença, mas com eles não se obtém tantos resultados como com os surdos que já ouviram um dia.

SD 36

P. É difícil conseguir que um surdo-mudo pronuncie as vogais e as consoantes?

R. Para o conseguir é preciso tempo, cuidado e extrema paciência, mas não é muito difícil.

SD 37

P. **Sendo a palavra um meio de comunicação universalmente empregado**, não seria mais vantajoso fazê-lo falar, do que ensinar-lhes a exprimirem-se por sinais e por escrito?

R. Certamente, mas não se deve tentar o **impossível**. **A palavra, que desenvolve tão bem e tão prontamente a inteligência dos que ouvem**, é impotente para levar luz à inteligência dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir idéias que eles tenham adquirido por outros meios. (LEITE, 1881, p. 23, grifos nossos).

Nas SDs 36 e 37, notamos a insistência do ensino da língua oral aos surdos, mesmo sendo algo penoso, não só aos que aprendem, como também aos que ensinam, por isso, é necessário tempo, cuidado e paciência, conforme ressaltado pelo sujeito enunciador. Importante a nós pontuar, na SD 37, que, embora esse método de ensino seja visto como vantajoso, não poderia alcançar o objetivo de ensino da língua ao surdo, uma vez que esse método seria para ele apenas um artifício e mais para o sujeito surdo parecer que fala a língua. Ou seja, a nosso ver, o sujeito enunciador acaba apontando que esse método não serve para o surdo entender a língua, muito menos para se expressar por meio dela, já que se trata de um método artificial que não faz sentido para o surdo.

O método serviria, assim, para um forjar saber falar, quer dizer, o surdo poderá falar a língua, mas será uma fala com ausência do sentido. Por que falar, então? Falar para fazer vista ao Estado; falar para o trabalho agrícola; falar artificialmente para alfabetizar artificialmente. Falar sem dizer; falar sem significar, sem adentrar na história – sem historicizar. Ficar no não-sentido.

### 5.3 E disse Deus: que haja letras, e houve sinais! – A datilologia

#### *Da dactylogia ou alphabeto manual*

SD 38

P. O que é dactylogia?

R. A dactylogia ou alphabeto manual consiste nas 25 disposições dos dedos da mão direita pelas quaes se **representão as 25 letras do alphabeto**.

SD 39

P. A dactylogia pois não é uma lingua?

R. Não, é a pronunciação manual das palavras de uma lingua, **é um escripta volante que traça palavras sem tinta**, nem penna, papel, lapis, nem pedra (LEITE, 1881, p. 26, grifos nossos).

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. 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<sup>74</sup>, 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).

Vale pontuar a que processo de transferência Silva (2012) se refere. Relaciona-se ao processo de gramatização, sobre o qual Auroux (1992) discute, ao dizer que este processo

<sup>74</sup> Para os empréstimos lexicais, a Libras desenvolveu um alfabeto manual que é constituído de CM constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa. Através da “datilologia” ou soletração digital, este alfabeto é utilizado para traduzir nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram equivalentes prontos em Libras ou para explicar o significado de um sinal a um ouvinte (BRITO, 1995, p. 22).

“corresponde [...] a uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla” (AUROUX, 1992, p. 74). Esse processo de transferência, segundo a autora, resultaria em um produto tecnolinguístico das línguas de sinais, além de constituir um indicativo de autonomia da língua de sinais em relação à língua oral, o que contribui para conferir às línguas de sinais o estatuto de língua.

O ensino dos sinais manuais apresenta em sua constituição diferentes historicidades: tem seu surgimento no século XVI, por Pedro Ponce de León, passando para o espanhol Pablo Bonet, mais tarde surgindo na França e, no século XVIII, vai ser difundida por Thomas Hopkins Gallaudet, nos EUA. No caso da língua de sinais do Brasil, Silva (2012) acredita que ela

(...) se constituiu por dois processos, simultaneamente: primeiro, a transferência de tecnologia de uma língua sinalizada para outra da mesma modalidade, ou seja, a representação das letras pelo conjunto de configurações de mão e, segundo, a transferência de tecnologia de uma língua de modalidade oral para uma sinalizada, ou seja, a transferência dos caracteres do alfabeto greco-latino para a língua de sinais (SILVA, 2012, p. 134).

No entanto, embora exista uma relação entre a língua de sinais francesa e a língua de sinais brasileira, cada uma vai se comportar diferentemente, de acordo com as condições de produção de cada espaço, com sujeitos diferentes, modos de se enunciar sinal/coisa etc. Silva (2012) nos fala, portanto, sobre um *efeito de polinização*, o qual produziria uma nova relação linguística:

No Brasil existem também condições de produção diferenciadas, pois há surdos de várias regiões do país, vindo e indo para o Instituto. 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. É o que podemos chamar de forte efeito de polinização. Esse efeito produz nova materialidade, nova relação. O que se constitui é uma língua com outra materialidade simbólica, com outros sentidos, em uma junção entre a memória da língua que veio e a memória de língua que aqui se encontra, de pessoas que vão e voltam, com movimento (M), configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), expressões não manuais (ENM), etc. com toda sua particularidade e sentido (SILVA, 2012, p. 110).

Podemos traçar um paralelo entre essa relação da língua de sinais brasileira e francesa com a relação entre a língua portuguesa do Brasil e a língua portuguesa de Portugal. Sobre essa relação, Orlandi (2005) nos traz considerações históricas, sociais e culturais importantes, quais sejam:

Estamos diante de línguas que são consideradas as mesmas – as que se falam na América Latina e na Europa – porém que se marcam por se historicizarem de



maneiras totalmente distintas em suas relações com a história de formação dos países. É o caso do português do Brasil e o de Portugal. Falamos a "mesma" língua, mas falamos diferente (ORLANDI, 2005, p.3).

Esse falar diferente a que se refere a autora pode ser relacionado a fatores de constituição de cada língua, as quais apresentam seu modo particular de se legitimar em seu território, no entanto, apresentam em comum a ligação a um país europeu, embora apresentem um processo de historicização diferente. Portanto, esse “falar diferente” poderia, segundo Silva (2012), ser “estendido às línguas de sinais falando que “sinalizamos a 'mesma' língua, mas sinalizamos diferente”. A relação da língua de sinais do Brasil se dá com a Língua Portuguesa do Brasil” (SILVA, 2012, p. 111).

Assim, entendemos que o processo de transferência da datilologia, ora figurando como constituinte dos sinais, ora como representação das letras do alfabeto ocidental da língua oral, parece-nos uma tentativa de conhecer para dominar, porque se o objetivo de ensino aos surdos dava-se em função de um maior contingente de cidadãos instruídos no país, não seria desejo do Estado que houvesse mais pessoas sinalizando com as mãos. Então, percebemos que esse movimento se dá em função de uma transformação de uma tecnologia, conforme apresentado por Auroux (1992), própria aos surdos para que, a partir dela, se realizasse a dominação do outro.

Sobre o processo de dominação/aculturação do outro pela escrita, Mariani (2006), nos fala: “É preciso, antes, que o significante da escrita ganhe memórias no corpo desse sujeito nascente e construa novas histórias, novas memórias” (MARIANI, 2006, p. 138). A datilologia seria uma forma de significante da escrita, mas também com traços da língua de sinais, que funcionaria como um instrumento de aculturação, para que a escrita começasse a ganhar mais sentido para/no surdo, e a língua de sinais fosse sendo preterida, num movimento progressivo e simbólico de apagamento. Supunha-se, assim, que se aprenderiam as letras para se falar; ancora-se em um ensino de língua outra para o surdo no qual se aprende o alfabeto para se aprender a linguagem, como se observa neste excerto retirado do CPESM, sobre a datilologia:

SD 40

P. Não seria mais simples e mais vantajoso traçar também no espaço as letras com as pontas dos dedos.

R. Mais simples seria, porém mais vantajoso não: 1º, porque a escripta assim traçada ficaria invertida para os que estivessem diante de quem a traçasse, como acontece diante de um espelho; 2º, **porque os movimentos vagos e quasi uniformes do braço não deixariam á memoria pontos de apoio, como deixa a dactylogia.** (LEITE, 1881, p. 27 grifos nossos).

Com vistas a assegurar que a língua oral seja colocada em destaque sobre a língua de sinais, o sujeito enunciador enumera argumentos na SD 40 para taxar a datilologia apenas como um instrumento a serviço da língua oral, e não como uma forma de notação da “linguagem de sinais”.

SD 41

P. A dactylogia tem, para a instrução dos surdos-mudos, **outras vantagens** sobre a escripta, além da **comodidade e da fugacidade**?

R. Sim. O surdo-mudo, que estuda suas lições pela dactylogia, **grava as palavras** na memória muito mais facilmente do que se estudasse por transcrições repetidas. (LEITE, 1881, p. 27, grifos nossos).

A função da datilologia mostra-se aparente na SD 41, ou seja, servindo para gravar as palavras da língua oral na memória. Observa-se que a “linguagem de sinais” vai sendo reduzida a um instrumento a serviço do português como língua materna, o que mostra o assujeitamento da língua de sinais em relação à língua oral e, conseqüentemente, do surdo em relação ao ouvinte. Podemos entender, também, no ensino da datilologia como uma técnica visando à oralidade, assim o imaginário instaurado no CPESM estaria ancorado no aprendizado da língua a partir do aprendizado do alfabeto, ou seja, supunha-se que o aprendizado das letras seria condição para o aprendizado da fala.

SD 42

P. É pela dactylogia que convem começar a instrução do surdo-mudo?

R. Não ha grande inconveniente em ensinar logo no começo a dactylogia, quando se tem um **alumno humilde, docil e intelligente**.

SD 43

P. E quando o alumno não tem estas qualidades?

R. É melhor começar por faze-lo comprehender um certo numero de palavras.

SD 44

P. Por que?

R. Porque **as lições**, que têm por objecto o ensino da lingua, **interessão e divertem** o **alumno**, entretanto que **a formação de letras com os dedos nada diz á sua intelligencia**. (LEITE, 1881, p. 27-28, grifos nossos).

Nesta série de SDs, nos chama atenção o perfil de aluno escolhido para o ensino da datilologia como primeiro estudo: um aluno humilde, dócil e inteligente. Os adjetivos mencionados apontariam para um aluno que se sujeita ao que o professor diz, não tendo muita ousadia ou resistência na forma de pensar os conteúdos e a forma como eles lhe são ensinados. Em outras palavras, seria um aluno vazio, pronto a ser preenchido pelo conteúdo

que quisessem dar-lhe (e da forma como quisessem lhe dar); alguém que não refutasse o que lhe é apresentado, por isso, deveria ter essa ‘docilidade’ referida pelo sujeito enunciador.

Na SD 44, percebemos a subversão dos sentidos de língua quando o sujeito enunciador aponta o aprendizado da língua oral como divertida e interessante para o surdo, apagando, ao mesmo tempo, essas características em relação à “linguagem de sinais”. Além disso, enuncia que essa forma de compreensão de mundo não faz sentido ao surdo. O que se pretende, parece-nos, é a desconstrução de todos os elementos simbólicos da língua de sinais, com o intuito de oprimi-la com a língua oral, o que percebemos na SD 43, com a substituição da datilologia pelo aprendizado de listas de palavras ao aluno que não fosse considerado dócil. Isso garante a demarcação da língua portuguesa como língua de prestígio na sociedade do século XIX.

SD 45

P. Para ensinar a lêr aos que ouvem, não se começa por fazer **conhecer as letras**?

R. É verdade, mas nessa ocasião já **elles sabem a lingua materna**, que se vai ainda ensinar ao mudo. A mãe cultiva, e **esclarece a intelligencia do menino antes de o fazer fallar; habitua-o a comprehender as palavras e as phrases**, e não a repetir separadamente as letras *a, b, c*, etc.

SD 46

P. Como se procede para ensinar o alfabeto manual?

R. Formando com a mão, e **ensinando o menino a formar com sua propria mão as letras por que começa e é escripta a palavra de que elle já conhece a significação**, por ex.: Antonio, se elle tiver esse nome, ou colega que assim se chame, ou outro qualquer nome de objecto que elle conheça, e de que se tenha a imagem ou o proprio **objecto debaixo dos olhos**.

SD 47

P. Não ha muitos alfabetos manuaes?

R. Ha muitos, mas a experiencia tem mostrado que o **alfabeto de origem hespanhola** aqui representado é o melhor de todos. (LEITE, 1881, p. 28-29, grifos nossos).

As SDs 45, 46 e 47 fecham a seção sobre a datilologia com a predileção do alfabeto como explicação do sujeito enunciador sobre a melhor maneira de se iniciar a instrução do aluno. A partir de uma comparação com a maneira como a criança que não é surda aprende a falar e o surdo, a mãe aparece, novamente, como elemento de motivação da linguagem oral porque profere as palavras para o filho surdo que, por sua vez, iria ‘armazenando’ o vocabulário, à medida em que ele fosse proferido pela mãe. Esse modo de conceber a língua como um conjunto de lista de palavras formata e reduz a língua ao aspecto morfológico. Além disso, nos mostra que o alfabeto serve para o início da leitura, e não da fala.

Quando se estabelece a substituição do signo pela representação do signo, há uma ilusão de transparência do dizer, mas, ao contrário, apaga-se o sentido histórica e socialmente, o que parece produzir o apagamento da língua de sinais. Sobre essa “substituição” do signo, Orlandi (2004)<sup>75</sup> vai falar em uma passagem da instância da organização para a instância da ordem, afirmando:

(...) o que interessa ao analista de discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata) mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (intradiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais (ORLANDI, 2004, p. 49).

Nessa perspectiva, a língua deve ser tomada não como um conjunto de palavras, mas como produção de sentidos, que trabalha com os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentido entre locutores. No caso da “língua de sinais”, tal condição fora fortemente interdita.

#### 5.4 Já sei ler e escrever... E agora? – O surdo cidadão

##### *Da escripta*

SD 48

P. O que é escripta?

R. Não se poderia definir melhor do que por estes versos:

..... é a arte engenhosa

De **pintar a palavra**, e de **fallar aos olhos**,

E por traço diversos, e por signaes varios

**Dar côr e corpo aos pensamentos.**

SD 49

P. Quando convem dar lições de escripta ao surdo-mudo?

R. Logo que ele conheça a **significação de um certo numero de palavras.**

SD 50

P. Será conveniente entrete-lo com os principios da escripta tanto tempo como o que ouve?

<sup>75</sup> Orlandi (2004) faz uma distinção entre *forma abstrata*, *forma empírica* e *forma material*.

R. A escripta é para o mudo o que a palavra é para nós, portanto **convem habilita-lo a escrever o mais depressa possível, para que possa quanto antes copiar suas lições, e exprimir-se por escripto.** (LEITE, 1881, p. 23-24, grifos nossos).

Nas SDs 48, 49 e 50, temos a visão da língua como a representante do pensamento, e com o pensamento repartido em palavras, as quais teriam seu respectivo representante, gráfica e imagetivamente. Observamos que ao fazer uma comparação entre a fala e a escrita, o sujeito enunciador coloca esta última como uma esperança para o surdo: já que ele não fala, através da escrita ele poderia falar. Por isso, nota-se uma certa pressa para que essa tecnologia seja dominada pelo surdo, o que entendemos ser um movimento não só em favor da língua portuguesa que está sendo constituída como língua materna (também do surdo) e nacionalmente, mas principalmente em relação ao que se quer dizer através da escrita. Seria uma forma de deter o surdo na lógica da instrução por coação, pois assim ele receberia instruções de seus deveres como cidadão para com a sociedade através da escrita.

SD 51

P. Por que é que o surdo-mudo leva mais tempo a aprender a lingua escripta do que o que falla a lingua fallada?

R. É principalmente porque se gasta menos tempo a escrever com elles, do que a fallar com os outros, porque **a escripta não prende tanto a attenção como a palavra.**

SD 52

P. Isto provirá de ser a escripta mais lenta do que a palavra?

R. A lentidão da escripta não é estranha a este facto, mas para remediar esse mal, convem usar de abreviaturas **logo que o mudo comprehender bem a formação das palavras.** (LEITE, 1881, p. 24-25, grifos nossos).

Relembrando, o livro que estamos estudando trata-se de um material feito com pedido e aprovação do Estado, ou seja, feito por ele e para ele. Sendo assim, seu conteúdo deve ser justificável ao mesmo. Por isso, percebemos que as SDs 51 e 52 parecem tratar-se de justificativas ao Estado, por meio das quais o sujeito enunciador estaria explicando o porquê de se ensinar o surdo a escrever e o porquê desse ensino não ser tão rápido como o é com os alunos ouvintes. Parece-nos que “compreender bem o processo de formação das palavras” constituiria, na visão do sujeito enunciador, como condição para a escrita do surdo. Ele logo cria uma solução para o problema, ao citar a utilização de abreviaturas para o surdo compreender as palavras, o que entendemos ser, mais uma vez, uma tentativa de escamotear o que realmente acontece nesse processo de aprendizagem, para fazer vista; completar número; igualar o surdo ao ouvinte no processo de ensino-aprendizagem e, mais grave ainda, determiná-lo no discurso da escrita alfabética, para transformá-lo em cidadão, falante, trabalhador etc.

SD 53

P. Não há meio de fazer a escripta fugitiva como é a palavra?

R. O alphabeto manual oferece o meio de formar palavras que desaparecem á proporção que são formadas; é pois **conveniente** fazer delle **uso frequente**.

SD 54

P. Aos meninos que fallão, e que sabem lêr, **a escripta recorda a lembrança da palavra, e esta a do pensamento**; ao mudo de nascimento a vista da escripta o que recorda?

R. Isto depende dos meios que se tiver empregado na instrucção delles: **a escripta recorda a lembrança dos movimentos da boca aos mudos que tiverem aprendido a falar, e a lembrança dos signaes mimicos áquelles a quem se tiver ensinado a lingua materna por signaes repetidos**; e, o que é muito preferivel, a escripta **recorda as idéas daqueles que têm conseguido comprehendê-las pela associação immediata do pensamento á palavra escripta**, como os que fallão aprendem a **compreender a palavra pela associação immediata do pensamento com a palavra fallada**. (LEITE, 1881, p. 25-26, grifos nossos).

Na SD 53, observamos a associação das tecnologias alfabeto manual e escrita, de modo que a primeira colabora com a segunda para o ensino da segunda, ou seja, a “linguagem de sinais” estaria a serviço da escrita ocidental, mesmo que por meio da datilologia, como já havíamos apontado anteriormente. Na SD 54, temos a distinção entre três metodologias abordadas pelo sujeito enunciador aos “surdos-mudos instruidos”, que seriam modos de expressão da linguagem: a fala, os sinais e a escrita.

Nessa sequência de perguntas e respostas, o sujeito enunciador estaria dando a finalidade de cada metodologia ao ensino da língua portuguesa, bem como suas repercussões para o aprendizado da mesma. Sendo assim, a fononímia, ou palavra artificial, seria empregada aos surdos que já ouviram, e que ficaram surdos posteriormente, lembrando-lhes como se fala; os sinais mímicos, ou “linguagem natural dos sinais” trariam à lembrança dos “surdos-mudos sem instrucção” os sinais – “a lembrança dos signaes mimicos áquelles a quem se tiver ensinado a lingua materna por signaes repetidos”, e a escrita teria o maior feito: permitiria ao surdo a associação imediata do significante ao significado assim que ele lesse as palavras – “pela associação immediata do pensamento á palavra escripta”.

Mais uma vez, temos a associação da escrita como expressão do pensamento e limitação da linguagem a um sistema de notação das palavras do mundo. Observamos também que a comparação é sempre feita do surdo em relação com aquele que ouve, sendo este último levado em consideração sobre o primeiro, numa relação discursiva de subordinação e, automaticamente, de apagamento do surdo em sua historicidade, na tentativa de unificação da língua, da identidade, do Estado nacional brasileiro.

Observamos, pois, um deslocamento operado sobre a língua portuguesa como língua materna para o surdo, à medida em que se opera sobre a educação desse sujeito partindo de metodologias próprias da prática oral da língua, baseadas no alfabeto oral das línguas ocidentais. Desta forma, entendemos que o sujeito surdo vai sendo assujeitado linguisticamente na lógica da determinação: a princípio, ele é determinado religiosamente, como um selvagem que deve ser moralmente instruído; em seguida, ele é determinado biologicamente, a partir da imagem que fazem de sua condição física; posteriormente, é determinado institucionalmente pela escola, pelo material produzido para sua instrução com propostas metodológicas, pela discussão em sociedade sobre sua educação com a proposta de leis, etc. e, por fim, o surdo é determinado individualmente, pela língua portuguesa, que o identifica como cidadão brasileiro, com a utilização da *escrita como tecnologia* (Cf. Auroux, 1992) para sua assinatura “pessoal”, um registro de certidão de nascimento, um registro de trabalho porque é trabalhador livre, ou seja, um cidadão de deveres “do homem para com Deus, para com a sociedade e para consigo mesmo” (LEITE, 1881, p. 3), preso, assim, na lógica da individuação.

## UM SURDO CIDADÃO, OU UM CIDADÃO SURDO? – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herda-se sempre um  
segredo – que diz “leia-me,  
alguma vez serás capaz?”

*Jacques Derrida*

Inscrevendo-nos na posição de analista do discurso, fomos buscar, para desenvolver o presente trabalho, um objeto de estudo que se inscreve na ordem da educação nacional brasileira: a educação de surdos. Longe de concluir ou produzir verdades sobre como se deu a educação do sujeito surdo brasileiro, gostaríamos, nessa etapa final de nosso estudo, de entender os efeitos de sentidos que pudemos depreender em nosso trajeto de pesquisa, inscritos na historicidade do sujeito surdo, na proposta de alguns encaminhamentos e funcionamentos possíveis sobre a temática.

A trajetória da educação de surdos se inicia juntamente com a necessidade da sedimentação de um Brasil independente, na emergência, portanto, de um território, um povo, uma constituição jurídica e de uma língua. É a partir da necessidade de independência da formação linguística que vários fatos inauguram o cenário da educação e também da educação dos surdos brasileiros, são eles: a Lei da Instrução primária e gratuita a todos; a Escola de Primeiras Letras e o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Embora nenhum desses fatos tenha sido concretamente efetivado, por inúmeros motivos, o que nos importa é o seu acontecimento discursivo, ou seja, os efeitos de sentido que essa não-efetivação engendraram na memória do processo educacional dos surdos brasileiros. Outros fatos históricos ocorrem paralelamente àqueles, quais sejam: a fundação do instituto de surdos-mudos, em 1857, e a publicação de materiais sobre/para a educação de surdos, a partir do ano de 1871, no Brasil, dentre os quais, encontra-se a publicação do *Compendio para o Ensino de Surdos-Mudos*. Cumpre lembrar que entendemos “acontecimento” aqui conforme Pêcheux (2012): “acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Sobre a noção de acontecimento, Orlandi (2003) nos diz:

É nessa dimensão que melhor se pode observar a relação com o sem-sentido já que, embora no discurso, estrutura e acontecimento se entrelacem inextricavelmente, na dimensão estruturante o sem-sentido se deixa construir com a aparência do sentido estável, coerente e homogêneo. Eficazmente (ORLANDI, 2003, p. 11).



Levando-se em conta a consideração do *Compendio para o Ensino de Surdos-Mudos* como um discurso sobre a educação de surdos no Brasil oitocentista, devemos pensar sobre sua discursividade, na tentativa de defini-lo enquanto objeto simbólico e, por isso, produtor de sentidos. Faz-se necessário, assim, estabelecermos alguns pontos que Orlandi (2008) delinea como os três momentos relevantes do processo de produção de um discurso:

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo (Esquecimento número 1); 2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas (Esquecimento número 2) e 3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2008, p. 9).

Desta forma, dois eixos se cruzam – o da memória (constituição), a que chamamos também de interdiscurso, e o da atualização do já-dito (eixo da formulação), denominado intradiscurso. A memória discursiva ou interdiscurso (Pêcheux, 1975; Courtine, 1981) é a que se constitui pelo esquecimento, na qual “fala uma voz sem nome”. Aquela em que “algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (Pêcheux, 1975), produzindo o efeito do já-dito. Desta feita, as palavras trazem nelas outras palavras; outros sentidos, que se atualizam a partir do cruzamento necessário entre a memória discursiva e o intradiscurso.

Entendendo o CPESM como discurso, observamos um material didático que se pretendia ao ensino da língua, levando-se em consideração o contexto sócio-histórico que o país passava de instrução da população e identidade do povo brasileiro. No entanto, dada a historicidade do alunado a que se referia o material, considerado como ser inútil; fraco; incompleto; imoral etc., o CPESM pode ser tomado por nós com o efeito de estepe, já que na tentativa de uma gramática, tem-se um compêndio destinado à educação de alunos surdos. Portanto, essa textualidade de estepe passa a constituir fortemente uma memória da educação de surdos no Brasil, uma vez que por não ser considerado uma gramática, a educação de surdos fica marcada pela tradução de um compêndio em língua francesa que passa a configurar um programa de ensino da língua portuguesa como língua materna, sem levar em consideração – por anos – um material didático específico que levasse em conta a historicidade do sujeito surdo, ou seja, que minimamente o considerasse como não falante oral do português. Por isso, se não se pensou em uma metodologia para o ensino de surdos, muito menos pensou-se em uma metodologia de ensino da língua de sinais como língua materna do surdo.

O que se teve, então, foi uma tentativa de fazer circular, não só pelo instituto, mas em âmbito nacional, um material que identificaria, principalmente, o Instituto de Surdos-

Mudos, quer dizer, um compêndio que se pretenderia gramática, para divulgar a educação de surdos e o que se fazia dentro do instituto; em outras palavras, uma justificativa para o funcionamento do instituto. Por isso, o CPESM apropriou-se da historicidade francesa, para atribuição de autoridade; utilizou-se de um discurso didatizante, para passar um cunho pedagógico em sua formulação, no entanto, pode ser compreendido como um programa de ensino e um formador de professores de alunos surdos; ou um pedido pela permanência de uma escola; de uma educação; uma explicação sobre a sua relevância institucional e, até mesmo, como uma justificativa para passar de compêndio à gramática. Por outro lado, ele também pode ser entendido como uma quebra, um rompimento do silenciamento sobre a educação de surdos, à medida em que inscreve esse sujeito na materialidade discursiva do CPESM e, concomitantemente, delimita uma formação para o professor ouvinte e o aluno surdo que se quer educável no Brasil do século XIX.

O CPESM pode ser considerado, pois, como uma unidade de análise significativa, porque, conforme Orlandi (2015), “(...) para a análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica” (ORLANDI, 2015, p. 67). O CPESM seria, então, um lugar que organiza e traz a memória dos fatos, levando-nos à memória da língua portuguesa, da língua de sinais, do sujeito surdo. Quer dizer, o CPESM constitui-se enquanto discurso porque traz em sua materialidade significativa memórias que atualizam sentidos, as quais ecoam até os dias de hoje e reverberam efeitos da história da educação de surdos na reconstrução de laços sociais e identidade histórica desse sujeito.

Desta forma, entendemos haver algumas *delimitações, inversões e deslocamentos* (Pêcheux, 1990) na discursividade do CPESM que o constituiria como um acontecimento<sup>76</sup> discursivo.

A partir da certeza do já-dito sobre língua, surdo e surdez, de um lado, e do nunca experimentado – a educação de surdos brasileiros –, o CPESM abre um lugar para a atualização de sentidos que chegam e se modificam em outros, transformando, assim, o sem-sentido em sentido. Então, pela nossa reflexão, estaríamos acompanhando uma movimentação sobre a formação dos sentidos, os quais funcionariam na imagem enunciativa do CPESM.

---

<sup>76</sup> Entendemos “acontecimento” aqui conforme Pêcheux (2012): “acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”.

Nossa questão é: o que o discurso do CPESM constrói, ao apresentar-se como memória institucional, que funda um imaginário social sobre a educação de surdos, que perdura até hoje? Quais são as marcas que constroem esse espaço do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* como um lugar de memória? Sob quais aspectos ele pode ser tomado como um discurso fundador?

Nos deteremos, portanto, nos sentidos das *delimitações, inversões e deslocamentos* (Pêcheux, 1990) que podem ser observados para a caracterização do CPESM como um discurso fundador. Em primeiro lugar, temos a *delimitação* de sentidos. Como observamos ao longo de nossas análises nesta pesquisa, há uma demarcação quanto aos sentidos de língua, de surdos, de surdez no interior do compêndio. À medida em que o sujeito enunciador delimita o que seja a língua, o surdo e a educação desse sujeito, há um deslocamento do sem-sentido (do “anormal”), para o sentido (cidadão). Quer dizer, o sujeito surdo pode ser percebido na materialidade do CPESM na relação entre o sem-sentido – o “anormal” -, que, ao se deslocar para o sentido, irrompe em um novo sentido – do surdo educado; instruído, instaurando, assim, uma nova ordem de sentidos.

Em segundo lugar, temos a questão da *inversão* do sentido: na trama das determinações de ordem religiosa, médica, institucional e individual, delimita-se um outro sentido para o sujeito surdo, para além do “anormal” inútil, constituindo, no discurso do CPESM, um lugar para o cidadão nacional, de direitos e deveres, o qual é instruído, que trabalha, mora na cidade, que fala e escreve o português etc. No entanto, a partir dessa limitação imposta ao sujeito, eis que encontramos uma resistência ao seu apagamento quando da descrição da língua de sinais no CPESM. Ou seja, na tentativa de imposição linguística sobre o surdo, há uma relutância dos sentidos da língua portuguesa como língua materna do surdo, instaurando, assim, uma ruptura, a qual é constitutiva de qualquer discurso, uma vez que não há ritual sem falhas, (Pêcheux, 1990). A quebra da ordem de sentidos seria, nesse caso, a correspondência entre o que seria e o que não seria a língua de sinais, em uma disputa pelo sentido de língua atrelado à formação e identificação de um povo. Portanto, se de um lado, há um movimento de sentidos que nega a língua de sinais como língua e, portanto, como um dos elementos identificatórios do sujeito surdo, de outro lado há, contraditoriamente, um movimento de ruptura, instaurando uma nova ordem de sentidos para a “linguagem de sinais” com sentido de língua. É justamente essa nova tradição, essa ressignificação da língua de sinais que pode caracterizar, a nosso ver, o *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* como um discurso fundador, uma vez que, conforme Orlandi (2003),

Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua “memória”. 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 significativa – apoiando-se em “retalhos” dele para instalar o novo (ORLANDI, 2003, p. 13).

Assim, entendemos que o CPESM produz uma memória sobre a educação de surdos no Brasil, quando funda uma discursividade sobre a língua de sinais, a qual tem reverberações de sentidos até os dias de hoje, o que constituiria a nossa terceira e última característica do discurso fundador: o *deslocamento* dos sentidos. Com a brecha instaurada pela resistência da língua de sinais a uma posição de não língua, produz-se um deslocamento, fazendo com que o que fora excluído pelo apagamento retorne, ou seja, o sujeito surdo, o qual fora apagado, dando lugar ao cidadão nacional, retorna, sob a luz da língua de sinais como sua língua materna. Mas ocorre sempre uma disputa de poder pelos sentidos de língua e de surdo, sentidos esses que se movimentam e que não param no mesmo lugar, deslocando até hoje os imaginários sociais sobre língua de sinais, sobre o sujeito surdo e sobre sua educação.

A identificação do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* como um discurso fundador está diretamente relacionada à sua força de criação de uma memória, ou seja, “a sua relação particular com a ‘filiação’” (Orlandi, 2003), criando, portanto, segundo Orlandi (2003), uma

(...) tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto, na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 2003, p. 13-14).

Essa familiaridade e efeito de evidência que o CPESM funda podem ser observadas em práticas pedagógicas empregadas nos dias hodiernos, tais como: na utilização de listas de palavras para o ensino da língua portuguesa nas escolas; no foco do ensino ser, ainda, na escrita, deixando, assim, a língua de sinais à margem no processo de ensino-aprendizagem; a utilização da imagem como um pretexto didático sobre o aproveitamento das habilidades visuais do surdo, sem, no entanto, se aprofundar nessa apreensão visual do mundo por parte desse sujeito; a utilização do intérprete como a voz do surdo, negando esse sujeito no processo de ensino-aprendizagem bilíngue, dentre tantas outras práticas.

Outra discursividade que o CPESM funda se refere à instauração de um imaginário sobre a língua nacional como a língua-mãe dos cidadãos brasileiros, língua una, que identificaria os brasileiros a partir de alguns aspectos – o alfabeto ocidental, a fala, a leitura e a escrita. Portanto, nos interrogamos: esse imaginário da língua portuguesa como língua

materna dos cidadãos brasileiros apagaria, a um só tempo, a língua de sinais como língua e como língua do sujeito surdo? Esse estatuto de “não língua” atribuído aos sinais seria o propulsor de possíveis inverdades (imaginários; mitos)<sup>77</sup> sobre a língua de sinais que avançam os séculos, sendo, inclusive, objeto de pesquisas de autores contemporâneos que se inclinam sobre o estudo da língua brasileira de sinais – Libras. Deste modo, poderíamos destacar alguns possíveis efeitos de sentidos depreendidos da materialidade do CPESM, os quais permaneceram no imaginário social ao longo dos séculos, até os dias de hoje, dentre os quais: 1) A língua de sinais não é língua, é mímica; 2) A língua de sinais é uma linguagem a serviço da língua portuguesa; 3) A língua de sinais não tem significado; 4) A língua de sinais não tem estrutura gramatical; 5) A língua de sinais é limitada e 6) A língua de sinais é um código utilizado entre os surdos<sup>78</sup>.

A partir do exposto, podemos compreender alguns encaminhamentos sobre o CPESM enquanto discurso fundador: 1) essa discursividade pode ser percebida como um gesto de Tobias Rabello Leite, quando o referido diretor começa a publicar livros traduzidos da França sobre educação de surdos,<sup>79</sup> com vistas a utilizá-los no instituto e nas demais províncias do país; 2) propomos um novo processo de gramatização, (Auroux, 1992) brasileira do português, (Guimarães, 1994), com a inserção da obra *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, uma vez que esse material tem como um dos seus objetivos o ensino da língua portuguesa a surdos. Um fato que sustenta a inserção dessa obra no processo de gramatização do português relaciona-se com o ano em que se institui o cargo de professor de língua portuguesa, como foi salientado neste trabalho, no capítulo II, apresentando-se, assim, como mais um instrumento que institucionalizaria a língua portuguesa; 3) de que maneira(s) os mitos e as práticas pedagógicas que ora observamos na contemporaneidade fazem trabalhar uma memória discursiva oitocentista, ou seja, de que modo ocorre uma atualização de sentidos novos com vestes rotas.

A questão que se nos alcança, finalmente, seria a de uma *análise espectral* (Pêcheux, 1990), a qual estaria rondando a educação de surdos; uma relação, consoante Pêcheux (1990), “entre o visível e o invisível, entre o existente e o alhures, o não-realizado ou o impossível,

<sup>77</sup> Trazemos nesse estudo a questão do mito como um processo que foi desencadeado pela construção histórica da língua de sinais brasileira – LIBRAS. Esse tema é trabalhado largamente por Gesser (2009), na obra: “Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”.

<sup>78</sup> Trazemos, no anexo 3 desse estudo, uma comparação entre a descrição que o sujeito enunciador do CPESM realiza sobre a “linguagem de sinais”, e o que são considerados mitos existentes sobre a língua de sinais, contemplados pela autora Audrey Gesser (2009), na obra “Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”.

<sup>79</sup> As obras publicadas por Tobias Rabello Leite constam no anexo 2 desta dissertação.

entre o presente e as diferentes modalidades de ausência” (PÊCHEUX, 1990, p. 8). Nesse jogo antitético, confronta-se com um certo imaginário, ou seja, a educação de surdos e demais questões que toquem ao surdo e aspectos relacionados à sua língua e à sua educação parecem estar como em uma valsa infundável. Nessa dança, os braços se tocam em movimentos circulares, se furtando do encontro com o sujeito para fazer manter sentidos “estáveis” na sociedade, como a religião, a escola, a ciência, a língua. Porém, na existência da invisibilidade do sujeito surdo e da língua de sinais, encontra-se resistência a essa manutenção e tentativa constante de quebra da antiga ordem. Sobre isto, Pêcheux (1990), nos diz:

A existência do invisível e da ausência está estruturalmente inscrita nas formas linguísticas da negação do hipotético, das diferentes modalidades que expressam um “desejo”, etc., no jogo variável das formas que permutam o presente com o passado e o futuro, a constatação assertiva com o imperativo da ordem e a falta de asserção do infinitivo, a coincidência enunciativa do pronome *eu* com o irrealizado *nós* e a alteridade do *ele (ela)* e do *eles (elas)* ... Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além, o invisível. (PÊCHEUX, 1990, p. 8).

A educação de surdos, bem como a língua desse sujeito, tal como se colocam no atual cenário, estariam inscritas no sentido do “vir a ser”; do “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará”. Quer dizer, o que se iniciou com uma promessa, a partir da criação de um instituto, da publicação de materiais didáticos e de leis para regulamentar uma língua, na verdade, *não está* e, em âmbitos discursivos, o hoje pode ser tomado como o “algum dia estará” sobre o sujeito surdo e sobre a língua desse sujeito. Terminamos, assim, nosso trabalho, com as palavras finais de Tobias Leite, ao término do CPESM:

Na educação dos surdos-mudos não se tem por fim fazer homens de letras, trata-se apenas de restituir á sociedade membros que lhe sejam uteis moral e materialmente; moral, pelo cumprimento de todos os deveres sociaes, material, pelo concurso de sua industria para a riqueza nacional. E se a influencia pessoal dos mestres é de grande peso sobre os meninos fallantes, sobre os surdos-mudos é decisiva, porque a alma e o coração destes desaventurados são como laminas photographicas. Á intelligencia e bôa vontade, pois, dos professores, entrego o livro tal qual o pude fazer, pedindo-lhes que não esqueção as memoráveis palavras do grande Guizot:

“La prévoyance de la loi, les ressources dont le pouvoir dispose, ne reussiront jamais à rendre la simple profession d’instituteur aussi attrayante qu’elle est utile.

La societé ne saurai rendre à celui qui s’y consacre tout ce qu’il fait pour elle. Il n’y a point de fortune à faire, il n’y a guère de renommée à acquerir dans les obligations pénibles qu’il accomplit.

Destiné a voir sa vie s’écouler dans um travail monotone, quelquefois même a rencontrer autour de lui l’injustice ou l’ingratitude de l’ignorance, il s’attristerai souvent, et succomberait peut-être, s’il ne puisait sa force et son courage que dans la perspective d’un intérêt immédiat et purement personnel. Il faut qu’un sentiment profonde de l’importance morale de ces travaux le soutienne et l’anime; que l’austere plaisir d’avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public

devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes ET DE N'ATTENDRE SA RECOMPENSE QUE DE DIEU." Tobias Leite. (LEITE, 1881, p. 367-368)<sup>80</sup>.

E os espectros continuam a rondar...

---

<sup>80</sup> A segurança da lei, os recursos que o poder dispõe, nunca terão sucesso em fazer da simples profissão de professor como algo atraente e útil. A sociedade não se renderá àquele que se consagra a fazer tudo o que faz por ela. Não há nenhuma fortuna para ser feita, nem renome de guerra a ser adquirido ou fama nos árduos deveres que realiza. Destine-se a ver a vida como fluxo para um trabalho monótono, às vezes, até encontrará à sua volta injustiça ou ingratidão da ignorância, e se entristecerá, muitas vezes, e talvez sucumbirá, se não olhar sob uma perspectiva de um interesse imediato e puramente pessoal. É possível que um profundo sentimento da importância moral destes trabalhos o apoiem e o animem; que o prazer austero de ter servido a homens e secretamente contribuído para o bem público torne-se o salário digno atribuído como consciência sozinho. Ter a glória apenas nos sacrifícios desgastante contados para aqueles que se beneficiam, finalmente, de trabalhar para os homens E NÃO ESPERAR TANTO SUA RECOMPENSA DE OUTRO, SENÃO DE DEUS. Tradução livre.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Biblioteca de Ciências Sociais, Ed. Presença, Portugal, e Liv. Martins Fontes, Brasil, 1974.
- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tradução: ORLANDI. E. P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BARRETO, R. G. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006.
- BASSNETT, Susan. When is a translation not a translation. In: BASSNETT, S & LEFEVERE, A. *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. United Kingdom: Multilingual Matters, 1998. p.25-40.
- BASTOS, M. Helena, C. *Pró pátria laboremus: Joaquim Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BEACCO, J. C. & MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, n. 117, p. 32-53, 1995.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BRASIL. *Constituição do império do brasil de 25 de março de 1824*. Constituição política do império do Brasil, elaborada por um conselho de estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25.03.1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 21 fev. 17.
- \_\_\_\_\_. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Código criminal do Império do Brazil de 16 de dezembro de 1830*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Relatório do Ministério dos Negócios do Império*. Conselheiro Barão Homem, de Mello. Rio de Janeiro: Typographia Universal, 1873.
- \_\_\_\_\_. *Atas e pareceres do Congresso de Instrução de 1876*. [Biblioteca Nacional]
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em 22 fev. 2017.



BRASIL. *Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUENO, J. G. S. *A Produção social da identidade do anormal*. São Paulo: Cortez, 1997

CALDAS, B. F. *Discursos sobre/de tradução no Brasil: línguas e sujeitos*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, 2009.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *História dos Surdos no Mundo*, editora Surd'Universo. Lisboa: 2007.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição-sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves: Rio de Janeiro, 1978.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. *Langages*, Larousse, Paris, n. 62, juin, 1981, p. 21-33.

\_\_\_\_\_. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, n. 2, oct. 1982.

DALLAN, M. S. S. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais*. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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.

GASPARELLO, A. M. (2006). Trabalho apresentado no XII Encontro Regional de História. Usos do passado. *Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares*. Recuperado em 11 de outubro de 2010.

GONDRA, José Gonçalves. *José Ricardo Pires de Almeida*. In: BRITTO, Jader de Medeiros; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). *Dicionário dos educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. p. 643-64.

GUESSER, A. *Libras? Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Paráboa editorial, 2009.

GUIMARÃES, E. *Sinopse sobre os estudos do Português no Brasil*. Relatos, 1. Campinas. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_.; ORLANDI, E. (Org.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da Gramática no Brasil e Ensino*. Relatos, 5. Campinas: Projeto HIL, 1997.

\_\_\_\_\_. Civilização na linguística brasileira do século XX. *Matraga*, v. 16, p. 124-145, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

HENRY, Paul. A história não existe? Tradução de José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni (Org.). In: *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997 [1994, 1982]. p. 29-53.

HOLANDA, S. B. de; CAMPOS, P. M. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil monárquico: declínio e queda do império*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1974. v. 4, t. 2.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática: 1996.

LEITE, Tobias Rabello. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.

\_\_\_\_\_. Relatório do diretor. *Jornal do Aracaju*, 11 jun. 1873. (Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe).

LE GOFF, J. *Por amor às cidades*. São Paulo: Unesp, 1998.

LEMOS, E. *Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. 1981. Tese (Livre-Docência) – Departamentos de Fundamentos Pedagógicos, Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LORENZ, M. K.; VECHIA A. Os livros didáticos de matemática na escola secundária brasileira no século XIX. *História da Educação*, Pelotas, n. 15, p. 53-72, abr. 2004. ASPHE/FaE/UFPel.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922/1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 256 p.

MAGALHÃES, B. de. *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, (...) da Pátria Brasileira*. Rio de Janeiro, Tipografia do Jornal do Comércio de Rodrigues S. C., 1913. 196 p.

MENDONÇA, J. M. N. *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. Campinas: Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social e Cultura, 1999.

MILNER, J. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- MORI, R. C.; CURVELO, A. A. Da Silva. O que sabemos sobre os primeiros livros didáticos brasileiros para o ensino de química. *Quim. Nova*, v. 37, n. 5, p. 919-926, 2014.
- NUNES, J. H. A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade; The Invention of the Brazilian Dictionary: Technology Transfer, Literary Discourse and Society. *Revista argentina de historiografía lingüística*, Campinas, v. 2, p. 159-172, 2013.
- OLIVEIRA, M. D. (1917). Educação dos anormais. In: ANUÁRIO do Estado de São Paulo. [S.l.: s.n., 1917].
- OLIVEIRA, S. E. de. *Cidadania: história e política de uma palavra*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2006.
- ORLANDI, E. *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 27-40.
- \_\_\_\_\_. *Terra à vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- \_\_\_\_\_. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, n. 61, jan./mar. 1994.
- \_\_\_\_\_. A natureza e os dados: a constituição histórica de um modelo de pesquisa de campo. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, n. 27, p. 47-57, jul./dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: SP: Pontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Discurso fundador*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. 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: [s.n.], 2005.
- \_\_\_\_\_; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade Pousoalguense. In: \_\_\_\_\_. *Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade no Sul de Minas*. Campinas, Editora RG, 2011. 160p. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. edo. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACHECO, D.; MEDEIROS, V. Materiais didáticos de Língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, M. D. C.; GIORGI, C.; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009. 192 p.

PAGOTTO E. G. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 2, p. 49-68, 1998.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, V.; DIAS, Cristiane (Org.). *Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 39-48.

PÊCHEUX, M. (1969). *Análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: ORLANDI, Eni Pucinelli; GERALDI, João Wanderley (Org.). *Cadernos de Estudos Linguísticos – O discurso e suas análises*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, jul./dez. 1990. p. 8-29.

\_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 317 p.

\_\_\_\_\_. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Org. F. Gadet, T. Hak, T. Tradução B. S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, Autores Associados, 2000.

ROCHA, S. M. da. Histórico do INES: Edição Comemorativa dos 140 Anos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil – Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 134 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTANA, J. S.; SOUZA, V. D. R. M. Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabelo Leite: médicos e professores (1875-1890). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, Sergipe. *Anais...* São Cristóvão, SE: [s.n.], 2012. p. 1-9.

- SCISÍNIO, A. D. *Dicionário da escravidão*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1997.
- SILVA, C. M. S. O livro didático de matemática do Brasil no século XIX. In: Fossa, J. A. (Org.). *Facetas do diamante: ensaios sobre educação matemática e história da matemática*. Rio Claro, SP: Editora da SBHMat, 2000. p. 109-162.
- SILVA, J. C. (2004). Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.16, p. 10-16, dez. 2004. ISSN: 1676-2584
- SILVA, M. V. da. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas e Cáceres: Pontes e Unemat Editora, 2001. p.139-153.
- \_\_\_\_\_. Sujeito, escrita, história: a letra e as letras. In: MARIANI B. (Org.). In: A ESCRITA e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. 224 p.
- \_\_\_\_\_. *Língua Nacional - Escola Nacional*. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 297-310.
- SILVA, N. M. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. 2012. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2012.
- SÊGA, R. A. Ordem e progresso. *Revista História Viva*. Reportagem – Duetto Editorial, n. 5, mar. 2004.
- TOURY, G. Translation, literary translation and pseudotranslation. *Comparative Criticism*, n. 6, p. 73–87. 1985.
- VALADE-GABEL, J. J.; VALADE-GABEL, T. *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes*. Paris: Bruxeles, 1857.
- \_\_\_\_\_. *Guide des instituteurs primaires pour commencer l'éducation des sourds-muets*. Paris: Édition Dezobry ; Libraires-Éditeurs, 1863.
- VIDOTTI, J. *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. 2012. 247 p. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012.
- VIEIRA, M. *Educação dos Surdos-Mudos, in Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1884.
- XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1980.
- ZOPPI FONTANA, M. G. *O Português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Editora RG, 2009.

**APÊNDICE A – Congressos Internacionais de Educação de Surdos**

<b>Congressos</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>
I Congresso Internacional de Educação de Surdos	1878	PARIS, FRANÇA
II Congresso Internacional de Educação de Surdos	1880	MILÃO, ITÁLIA
III Congresso Internacional de Educação de Surdos	1883	BRUXELAS, BÉLGICA
IV Congresso Internacional de Educação de Surdos	1893	CHICAGO, EUA
V Congresso Internacional de Educação de Surdos	1900	PARIS, FRANÇA
VI Congresso Internacional de Educação de Surdos	1905	LIEGE, BÉLGICA
VII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1907	EDINBURGH, ESCÓCIA
VIII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1925	LONDRES, INGLATERRA
IX Congresso Internacional de Educação de Surdos	1933	WEST TRENTON, EUA
X Congresso Internacional de Educação de Surdos	1950	GRONINGEN, NOVA ZELANDIA
XI Congresso Internacional de Educação de Surdos	1958	MANCHESTER, INGLATERRA
XII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1963	WASHINGTON, EUA
XIII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1970	ESTOCOLMO, SUÉCIA
XIV Congresso Internacional de Educação de Surdos	1975	TÓQUIO, JAPÃO

XV Congresso Internacional de Educação de Surdos	1980	HAMBURGO, ALEMANHA
XVI Congresso Internacional de Educação de Surdos	1985	MANCHESTER, INGLATERRA
XVII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1990	ROCHESTER, NY, EUA
XVIII Congresso Internacional de Educação de Surdos	1995	TEL AVIV, ISRAEL
XIV Congresso Internacional de Educação de Surdos	2000	SYDNEY, AUSTRALIA
XX Congresso Internacional de Educação de Surdos	2005	MAASTRICHT, NOVA ZELANDIA
XXI Congresso Internacional de Educação de Surdos	2010	VANCOUVER, CANADÁ
XXII Congresso Internacional de Educação de Surdos	2015	ATENAS, GRÉCIA

**APÊNDICE B** – Materiais publicados por Tobias Rabello Leite

OBRA	ANO
O abade Lambert, capelão do Instituto de Paris, publica um catecismo bilíngue, com uma soberba iconografia gestual. <sup>81</sup>	1867
Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos	1871, reeditada em 1876, 1877 e 1887
Lições de Linguagem Escripta	1871
Guia para Professores Primarios	1874
Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos	1875
Lições de metrologia	1875
Salvaguada do surdo-mudo brasileiro	1876
Contos moraes para surdos-mudos	1877
Regimento interno dos surdos-mudos	1877
Compendio para o ensino dos surdos-mudos	1881

<sup>81</sup> Sabemos que uma parte dessa obra fora traduzida para o português, no entanto, não podemos dizer com exatidão qual o ano de sua tradução e publicação, nem ao certo se fora traduzido por Tobias Leite, sendo, apenas uma dedução nossa. Temos a ciência de que era utilizado no instituto, conforme o seguinte excerto retirado da parte prática do CPESM: “No Cathecismo do abbade Lamberth, cuja primeira parte se acha traduzida e publicada, se encontra maior desenvolvimento para estas lições” (LEITE, 1881, p. 364).



APÊNDICE C – Comparação entre mitos contemporâneos e os mitos fundadores do CPESM

Mitos Contemporâneos	Mitos Fundadores do CPESM	Trecho do CPESM																		
A língua de sinais é universal	A figura do abade L’Epée como a fonte de origem dos sinais, normatizando-os e universalizando-os	<p>P. Era da linguagem dos signaes que o <b>abbade L’Epée se servia para instruir seus discipulos?</b>  E. Sim, no principio; mas depois <b>procurando aperfeiçoar esses signaes</b>, elle os viciou e <b>creou os signaes methodicos</b> (LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).</p>																		
A língua de sinais é artificial	A “linguagem de sinais” é um instrumento a serviço da língua portuguesa	<p>P. Como se chamão os signaes que não são naturaes?  R. Signaes convencionais ou arbitrarios.</p>																		
A língua de sinais não tem gramática	A “linguagem de sinais” não segue os incidentes gramaticais da língua portuguesa	<p>P. A linguagem natural dos signaes <b>não segue os incidentes grammaticaes?</b>  R. Não; quase nunca os signaes se sucedem na <b>ordem das palavras de cada phrase</b>, e <b>não exprimem as idéas</b> do numero, do genero, do tempo, e do modo <b>senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.</b></p> <table border="1" data-bbox="1114 1355 1428 2065"> <tbody> <tr> <td data-bbox="1114 1355 1268 1478">Nós dizemos:</td> <td data-bbox="1268 1355 1428 1478">O surdo-mudo diz por signaes:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1478 1268 1541">Eu estou doente</td> <td data-bbox="1268 1478 1428 1541">Eu doente</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1541 1268 1572">Eu soffro</td> <td data-bbox="1268 1541 1428 1572">Eu soffrer</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1572 1268 1635">Tu não és sabio</td> <td data-bbox="1268 1572 1428 1635">Tu sabio não</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1635 1268 1729">Tu não trabalhas</td> <td data-bbox="1268 1635 1428 1729">Tu trabalhar não</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1729 1268 1792">Tenho um jardim</td> <td data-bbox="1268 1729 1428 1792">Jardim um eu ter</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1792 1268 1886">Eu não gosto de frutas</td> <td data-bbox="1268 1792 1428 1886">Frutas eu gostar não</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1886 1268 1980">Os livros estão sobre a mesa</td> <td data-bbox="1268 1886 1428 1980">Mesa livros sobre</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1114 1980 1268 2065">Tenho minha caixa de</td> <td data-bbox="1268 1980 1428 2065">Bolso caixa de rapé minha em</td> </tr> </tbody> </table>	Nós dizemos:	O surdo-mudo diz por signaes:	Eu estou doente	Eu doente	Eu soffro	Eu soffrer	Tu não és sabio	Tu sabio não	Tu não trabalhas	Tu trabalhar não	Tenho um jardim	Jardim um eu ter	Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não	Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre	Tenho minha caixa de	Bolso caixa de rapé minha em
Nós dizemos:	O surdo-mudo diz por signaes:																			
Eu estou doente	Eu doente																			
Eu soffro	Eu soffrer																			
Tu não és sabio	Tu sabio não																			
Tu não trabalhas	Tu trabalhar não																			
Tenho um jardim	Jardim um eu ter																			
Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não																			
Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre																			
Tenho minha caixa de	Bolso caixa de rapé minha em																			

		<table border="1"> <tr> <td>rapé no bolso</td> <td>eu ter</td> </tr> <tr> <td>Traze a chave da porta do jardim</td> <td>Jardim porta chave trazer</td> </tr> <tr> <td>Eu creio que choverá</td> <td>Chover futuro eu crêr</td> </tr> </table> <p>(LEITE, 1881, p. 19-20 grifos nossos<sup>82</sup>).</p>	rapé no bolso	eu ter	Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer	Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr
rapé no bolso	eu ter							
Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer							
Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr							
A língua de sinais é mímica	Conjunto de sinais naturais ou imitativos que os surdos-mudos inventam para exprimir seus pensamentos	<p>P. Os braços e as mãos são as unicas partes do corpo que contribuem activamente para a formação de signaes mimicos?</p> <p>R. Não; o concurso do semblante é indipensavel. Sem o jogo da physionomia, que lhes dá a vida e o sentimento, os signaes seriam inintelligiveis (LEITE, 1881, p. 14).</p>						
Não é possível expressar conceitos abstratos em língua de sinais	Para sinais abstratos, emprega-se a figura de retórica que designa a parte pelo todo	<p>P. Os surdos-mudos, portanto, empregão naturalmente a figura de rethorica que consiste em empregar a parte pelo todo?</p> <p>R. Sim, muitas vezes elles <b>dão o nome do objecto para designar a qualidade dominante</b>; assim, por exemplo, para exprimir as <b>idéas de mansidão e de força empregão os signaes que exprimem carneiro e leão</b> (LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).</p>						
A língua de sinais é uma língua exclusivamente icônica	A “linguagem dos sinais” não é rica, por isso, os sinais se repetem na expressão de diferentes ideias	<p>P. A mesma idéa deve ser sempre expressada pelos mesmos signaes?</p> <p>R. Posto que <b>a linguagem dos signaes não seja rica</b>, ha meios de exprimir uma só idéa por diferentes signaes. Segundo a impressão que sofrem vendo, por exemplo, um elephante, os surdos-mudos exprimem a idéa desse animal, uns por sua massa gigantesca, outros por suas largas orelhas, outros por sua tromba movel, etc.</p>						

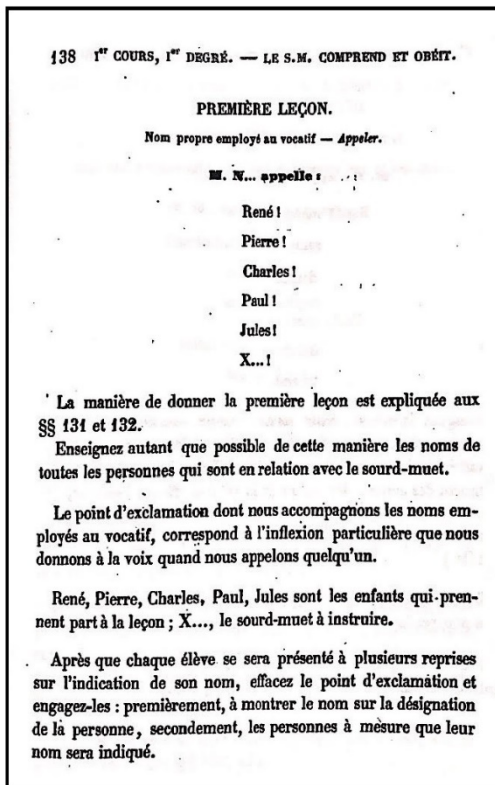
<sup>82</sup> No CPESM, embora haja a estrutura de uma tabela, quando da comparação entre a língua portuguesa e a “linguagem de sinais”, não há, propriamente, uma tabela. Portanto, adicionamos uma para melhor visualização e sistematização das ideias.

		(LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).
A língua de sinais é um código secreto entre os surdos	Os sinais são inventados, acordados e aperfeiçoados no grupo de surdos de mesma idade	<p>P. Compreendo muito bem <b>a acção, a influencia que o professor pôde exercer sobre o espirito e o coração do surdo-mudo</b>, desde que consegue fazê-lo adquirir os primeiros elementos da lingua escripta; existe então para o mestre e para o discipulo um terreno comum; mas como é que o mestre poderá começar a pôr-se em relação com o surdo-mudo, e a lhe <b>dar essas noções elementares de moral</b> de que acabais de fallar?</p> <p>R. Todo o surdo-mudo inventa, para exprimir suas idéas e suas necessidades, signaes naturaes, que são compreendidos sem difficuldades pelos que com elles convivem. Estes signaes se desenvolvem e se aperfeiçoão, á medida que se achão em relação com outros meninos de sua idade e com pessoas instruidas; <b>o professor, pois, não terá difficuldade em comprehender esses signaes, e servir-se deles para exercer sobre o surdo-mudo uma grande influencia moral</b>, muito antes que ele esteja em estado de comprehender o portuguez e de exprimir-se nesta lingua. (LEITE, 1881, p. 7-8, grifos nossos).</p>
A língua de sinais é o alfabeto manual	Dependendo do aluno, pode-se iniciar o ensino da língua a partir da datilologia (alfabeto manual) para se proceder do mesmo modo que se age no ensino da leitura aos alunos ouvintes – conhecendo-se as letras do alfabeto	<p>P. É pela dactylogia que convem começar a instrucção do surdo-mudo?</p> <p>R. Não <b>ha grande inconveniente em ensinar logo no começo a dactylogia</b>, quando se tem um <b>alumno humilde, docil e intelligente</b>. (LEITE, 1881, p. 27-28, grifos nossos).</p>
A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral	As palavras formadas pelos sinais, com o auxílio da datilologia, teriam uma correlação imediata com as	<p>P. Como se procede para ensinar o alphabeto manual?</p> <p>R. Formando com a mão, e ensinando o menino a formar com sua propria mão as</p>

	palavras da língua oral, representadas pelo registro da escrita	letras por que começa e é escripta a palavra de que elle já conheça a significação, por ex.: Antonio, se elle tiver esse nome, ou colega que assim se chame, ou outro qualquer nome de objecto que elle conheça e <b>de que se tenha a imagem ou o proprio objecto debaixo dos olhos</b> (LEITE, 1881, p. 29, grifos nossos).
A língua de sinais tem suas origens históricas na língua oral	Origem da “língua dos sinais” a partir do abade L’Epée	P. Era da linguagem dos signaes que o <b>abbade L’Epée se servia para instruir seus discipulos?</b> E. Sim, no principio; mas depois <b>procurando aperfeçoar esses signaes</b> , elle os viciou e <b>creou os signaes methodicos</b> (LEITE, 1881, p. 19, grifos nossos).
A língua de sinais é ágrafa	A única marcação da “língua de sinais” seria os movimentos fisionômicos	P. Ha signaes para todas as idéas? R. Não, porque <b>os signaes não sendo senão uma especie de desenho fugitivo e sem côr, animado pela expressão da physionomia, não podem pintar</b> senão o que directa ou indirectamente cahe sob os sentidos. (LEITE, 1881, p. 17-18, grifos nossos).

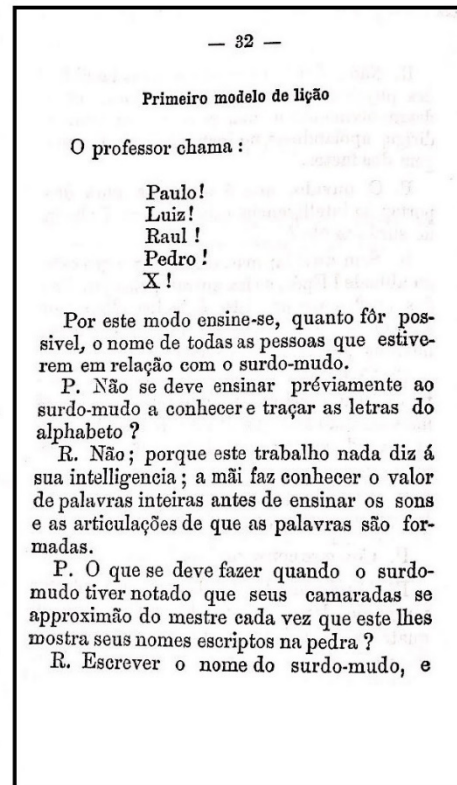
## ANEXO A – “Première leçon” e “Primeiro modelo de lição”

Imagem 1: PREMIÈRE LEÇON



Fonte: VALADE-GABEL, J. J.; VALADE-GABEL, T. *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes.* Paris: Bruxelles, 1857.

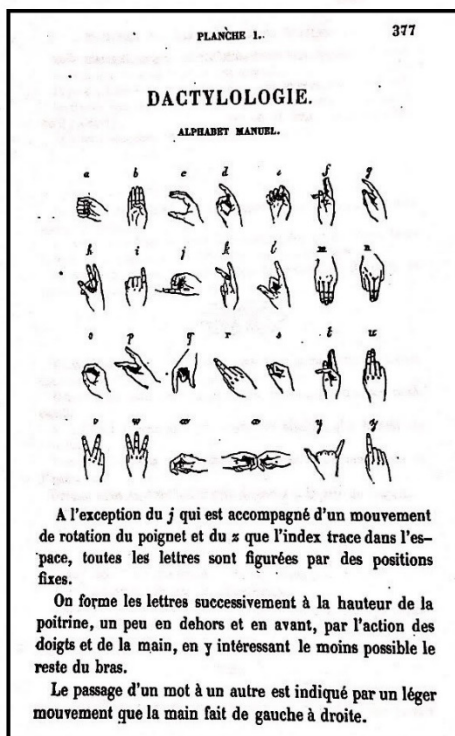
Imagem 2: PRIMEIRO MODELO DE LIÇÃO



Fonte: LEITE, Tobias Rabello. *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos.* 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.

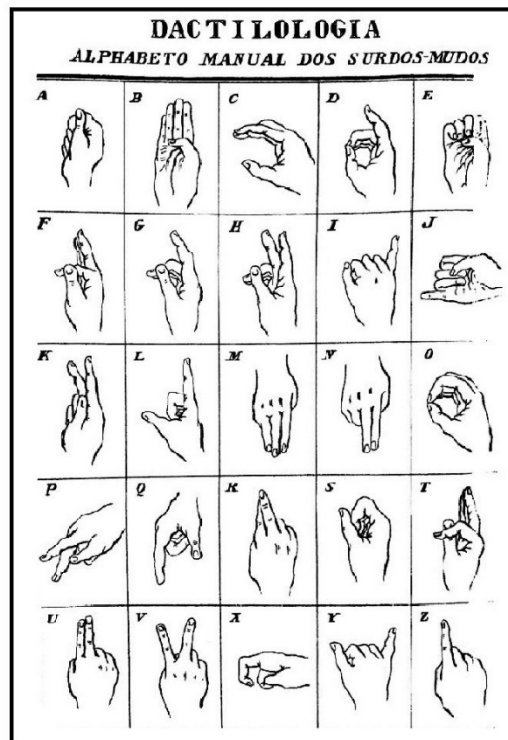
## ANEXO B – “Dactylogogie” e “Dactilologia”

FIGURA 3: DACTYLOGOGIE



FONTE: VALADE-GABEL, J. J.; VALADE-GABEL, T. *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes.* Paris: Bruxelles, 1857.

FIGURA 4: DACTILOLOGIA



FONTE: LEITE, Tobias Rabello. *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert & C., 1881.

## ANEXO C – Correlação sintática entre a língua portuguesa e a “linguagem de sinais”

## IMAGEM 5: CORRELAÇÃO SINTÁTICA ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A "LINGUAGEM DE SINAIS"

— 20 —

P. A linguagem natural dos signaes não segue os incidentes grammaticaes?

R. Não ; quasi nunca os signaes se succedem na ordem das palavras de cada phrase, e não exprimem as idéas do numero, do genero, do tempo, e do modo senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.

Nós dizemos : O surdo-mudo diz por signaes :

Eu estou doente	Eu doente
Eu soffro	Eu soffrer
Tu não és sabio	Tu sabio não.
Tu não trabalhas	Tu trabalhar não
Tenho um jardim	Jardim um eu ter
Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não
Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre
Tenho minha caixa de rapé no bolso	Bolso caixa de rapé minha em eu ter
Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer
Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr.

P. Porque se dá preferencia aos signaes naturaes ? parece que serião preferiveis os signaes methodicos do abbade L'Epée.

FONTE: LEITE, Tobias Rabello. Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.