



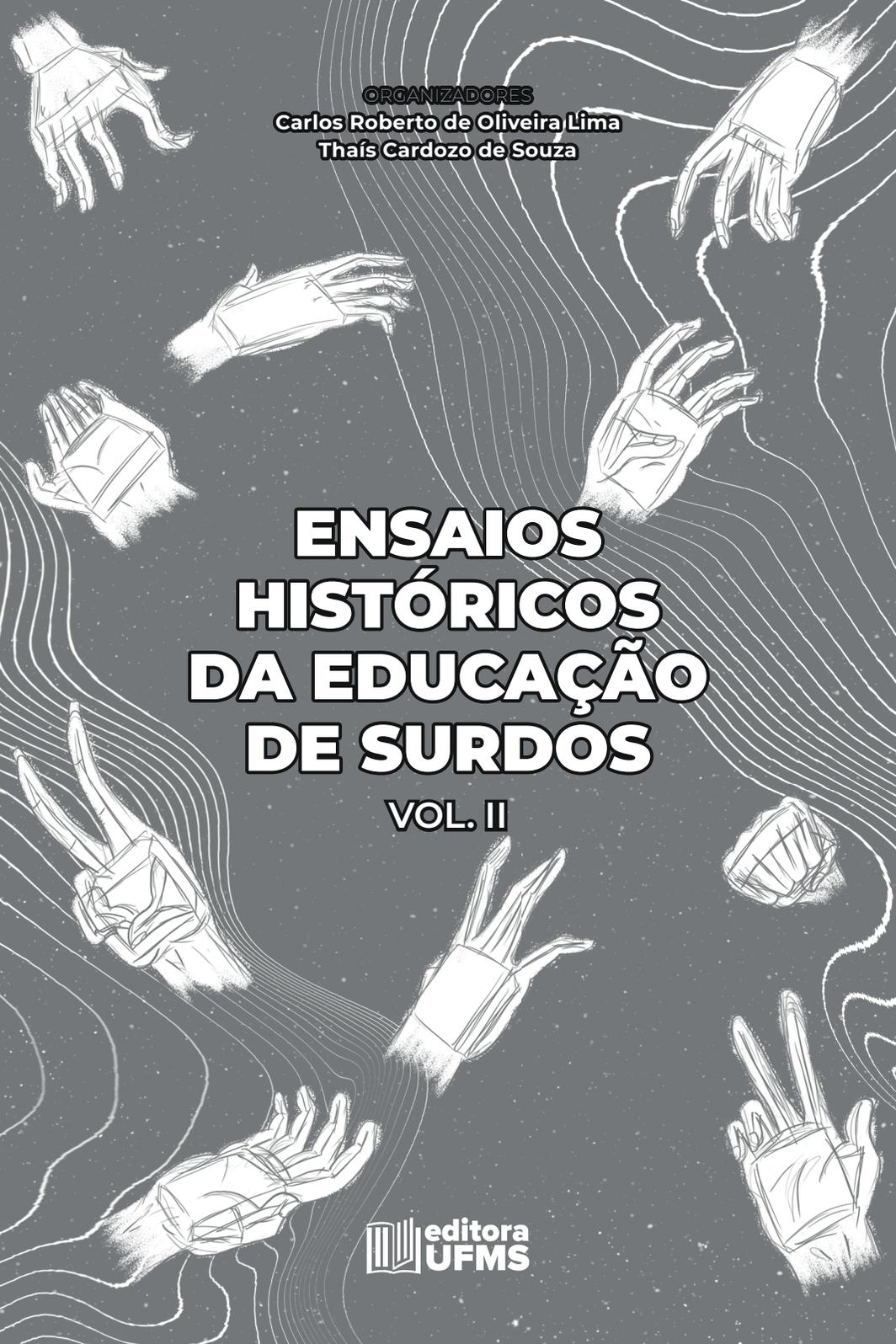
ORGANIZADORES

Carlos Roberto de Oliveira Lima
Thaís Cardozo de Souza

ENSAIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

VOL. II

 editora
UFMS

The background of the cover features several white line-art illustrations of hands in various poses, some appearing to be in motion or gesturing. These hands are set against a dark, textured background with white, wavy lines that resemble sound waves or ripples in water, creating a sense of vibration and movement. The overall aesthetic is clean and modern, with a focus on the human element of communication.

ORGANIZADORES
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Thaís Cardozo de Souza

ENSAIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

VOL. II

 **editora
UFMS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 303-COED/AGECOM/UFMS
DE 01 DE SETEMBRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente
Elizabeth Aparecida Marques
Alleisa Ferreira Riquelme
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Cid Naudi Silva Campos
Andrés Batista Cheung
Ronaldo José Moraca
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Ensaios históricos da educação de surdos [recurso eletrônico] : vol. II / organizadores,
Carlos Roberto de Oliveira Lima, Thaís Cardozo de Souza. -- Campo Grande, MS :
Ed. UFMS, 2025.
270 p. : il. (algumas color.)

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-737-5
Inclui bibliografia.

1. Surdos - Educação - História. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Educação especial. I.
Lima, Carlos Roberto de Oliveira. II. Souza, Thaís Cardoso de.

CDD (23) 371.912

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORES
Carlos Roberto de Oliveira Lima
Thaís Cardozo de Souza

**ENSAIOS
HISTÓRICOS
DA EDUCAÇÃO
DE SURDOS
VOL. II**

Campo Grande - MS
2025

 **editora
UFMS**

© **dos organizadores**

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Thaís Cardozo de Souza.

1ª edição: 2025

Preparação do texto

Secretaria da Editora UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Zimmermann Comunicação e Marketing

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-737-5

Versão digital: setembro de 2025

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 6/2024

Seleção de propostas para apoio a publicação de livros científicos em formato digital pela Editora UFMS - PUBLICA UFMS 2024



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

E que ambição maior pode ter a escrita da história
senão a de expressar a vida humana em suas distintas
formas de existência no tempo?

Albuquerque Júnior (2019, p. 16)

AGRADECIMENTOS

Eis que o segundo volume da coleção *Ensaio Históricos da Educação de Surdos* ganha materialidade. É uma alegria imensa poder estar redigindo estas palavras após todo o caminho ser trilhado com alegria e regozijo. A potência estreitada em cada encontro (uns presenciais, outros remotos, e outros ainda mais distantes – via e-mails) formatou o resultado que, agora, se encontra disponível para o mundo. É com este sentimento de satisfação que decido abrir estes agradecimentos.

Inicialmente, gostaria de render gratulações à minha parceira de organização, Thaís Cardozo de Souza, minha colega de pesquisa e amiga particular com quem divido as dores e as alegrias de existir dentro dos processos de investigações acadêmicas. Sem a parceria e cumplicidade vivida, não saberia dizer-lhes como poderia eu ainda estar a viver. Obrigado por permanecer ao meu lado neste ano de 2023.

Juntamente a esta parceria, gostaria de suscitar, neste espaço, o reconhecimento de cada autor-colaborador que integra a totalidade desta obra. Sem a parceria de cada um e a confiança estabelecida, tais *ensaios* não poderiam ser reais. Agradeço pelo tempo, dedicação, cuidado e afeto recebido e doado durante este processo.

Desta forma, eternizo minha gratidão ao querido Peter Vincent Paul e ao gentil Cong Yu, da Universidade Estadual de Ohio, pela disposição, positividade e aceite imediato em participar desta organização. Jamais terei condições de dimensionar a felicidade de estreitar laços com cada um de vocês. *Thank you for your partnership and trust in our work.*

Em semelhante agradecimento, estendo meu carinho e apreço ao querido Cormac Leonard, da Universidade Trinity de Dublin. Nossas trocas de e-mails, sem nunca termos conversado pessoalmente, me despertaram para a compreensão de que há no mundo um extenso grupo de surdos desejosos por conhecerem e ensaiarem as narrativas históricas que compõe seus arsenais de posicionamentos no mundo. *I'm deeply grateful for the opportunity to work with you.*

Neste ritmo de ternura e amabilidade, rendo meus agradecimentos à querida Joana Morêdo Pereira, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. É um prazer inimaginável poder eternizar nesta obra um pedaço de suas narrativas e subjetividades enquanto uma companheira de luta em prol dos povos e comunidades surdas. Gratidão.

Em sequência, estendo meus reconhecimentos e afetos às queridas Sheila Faúla Muniz Areias de Oliveira, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e Fernanda dos Santos Nogueira, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pela disposição e ânimo de (re)visitar os processos de educação profissional de surdos pautados nos congressos realizados ao final do século XIX. Ensaiai estas narrativas é uma ação extremamente necessária para a composição das teias históricas e educacionais de surdos.

Considero-me venturoso pela possibilidade de poder contar, novamente, com a colaboração especial do querido Danilo da Silva Knapik da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É um prazer dividir contigo o interesse de examinar e remexer a história da educação de surdos no Brasil. Há muito a ser dito e ensaiado sobre esta materialidade e seus personagens. Obrigado por estar neste segundo volume.

Caso eu não trouxesse nestas linhas de agradecimento uma quantidade de palavras afáveis de admiração, não estaria sendo condizente com a parceria encontrada e estreitada com as queridas Cássia Geciauskas Sofiato, da Universidade de São Paulo (USP), e Lucia Reily, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Espero, de coração, que nossas realidades se alinhem novamente em novos projetos futuros. Um prazer poder estar em contato com vocês.

De forma semelhante, aponto e registro meu agradecimento ao querido Luã Armando de Oliveira Silva, da Faculdade INSTED, pela disposição em contribuir com esta obra compondo um ensaio descolonial que remonta a *estória* de Ondina e a emergência da língua terena de sinais. Obrigado pela chance de coletar e eternizar neste volume tal recorte histórico necessário para nossos dias.

Eternizo meus agradecimentos, com um prazer desmedido, à querida Daniela Gomes Gumiero e ao sempre disponível Pedro Henrique Witches, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É uma imensa satisfação tê-los conosco e poder ver ser compartilhado ao mundo um ensaio tão rico em defesa das escritas de línguas de sinais como um dispositivo de inscrição da comunidade surda na modernidade recente.

Preciso, neste momento, render um agradecimento especial ao companheiro de longa data, Humberto Igor Kudo, doutorando em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Anhanguera, e por todo seu trabalho de tradução dos textos de língua inglesa para a composição deste segundo volume. Sua gentileza, cuidado e boa vontade com este processo foram de extrema importância para o resultado que, agora, se encontra finalizado.

A organização deste livro foi realizada com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC – Brasil). Portanto, registro um agradecimento especial à instituição que, por meio do Edital AGEKOM nº 06/2024, tornou a existência desta obra possível.

Sou grato a todos que, de alguma forma, estiveram conosco neste processo.

Obrigado.

Carlos Roberto de Oliveira Lima
Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Cefet-RJ, unidade Nova Friburgo

PREFÁCIO

É NO FUTURO QUE VAMOS PASSAR O RESTO DE NOSSAS VIDAS: UM PREFÁCIO PARA ATIÇAR NOSSAS PAPILAS GUSTATIVAS

No dia seguinte à defesa de minha tese, em 2023, uma estudante autista da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, neta de uma professora que atuava na escola, deu-me um presente. A avó comentou com ela que eu havia me tornado “doutor em educação” e que tinha escrito sobre a história da educação de surdos. Acompanhava a lembrança um delicioso biscoito da sorte. Ao ser saboreado encontro a “sorte”: “É no futuro que vamos passar o resto de nossas vidas!”

Todo livro é um arremesso ao futuro, trazendo consigo marcas do presente e contemplando aquilo que já se deu, que não mais faz parte do tempo em que será lido. O segundo volume de *Ensaio Histórico da Educação de Surdos* coloca-nos diante de textos provocativos, problematizadores e desafiadores. Textos que tomam como tema questões de um passado pouco visitado, raramente remexido. Por essas produções, tão ricas e potentes, somos convocados a visitar personagens e acontecimentos para além daquilo que estamos acostumados a ler nos manuais, livros e artigos sobre história da educação de surdos. Isso, por si só, fala-nos de um campo que cresce agora no Brasil, inaugurando horizontes. É fruto de trabalho de pesquisadoras e pesquisadores que não se contentam com o já proposto e, lendo aquilo que poderia ser tido como o “mesmo”, desviam o olhar, riem como monalisas, sopram o pó e embaçam nossos olhos para desver o visto.

Talvez, estejamos num tempo fecundo em que brotam frutos de um intenso labor sobre o passado. Passado não mais tido como algo totalmente conhecido e estudado, mas como terreno a ser continuamente escavado, cavado, a nos sujar com a umidade fresca do chão. Pesquisa-se esse passado com corpos que trazem as marcas de um hoje incomodado com narrativas

estanques. As mulheres e homens, autores desse livro, constituem-se como pessoas que se importam com a vida e a história daqueles surdos e surdas que, apesar de todos os intentos anteriores, permanecem como sujeitos a merecer nossos esforços para serem conhecidos. Os capítulos trazem do passado aqueles que eram tidos como mortos. De mortos nada têm. Estão vivos e a nos dizer que há muito a conhecer sobre suas lutas, resistências, modos de viver, formas de deixar rastros visíveis no mundo.

E o futuro nessa história? É o tempo no qual passaremos, incrivelmente, o resto de nossas vidas. Aqueles surdos e surdas do passado que, mesmo nem sempre podendo ser totalmente identificados, jamais pensaram poder habitar o século XXI e dos trópicos aventurarem-se para outros cantos do mundo, partem agora para uma navegação rumo ao desconhecido. Cairão em mãos de outros surdos e surdas, de pesquisadores diversos, de leitores vorazes por um biscoito que traga em seu interior a “sorte” de nos fazer saltar do repetido para aquilo que nos deixa em comichões.

Que a leitura de *Ensaio Histórico da Educação de Surdos*, além de direcionar para o indecifrável futuro essas belíssimas produções, abra um vácuo em que o tempo seja visto desde sua integralidade e não em sua aparente fragmentação. Que a prazenteira leitura desperte outros tantos corpos curiosos que fazem de suas vidas e de seus preciosos tempos uma aposta em remexer com o antigo na certeza de nele achar o novo. Minha aluna, desde seus oito para nove anos, acertou em cheio naquele meu saboroso “presente”: “É no futuro que vamos passar o resto de nossas vidas!” Preparem-se, queridas autoras e autores, vocês também entraram nessa nave das incertezas. Um brinde ao futuro que desde o passado nos presenteia.

José Raimundo Rodrigues

Doutor e mestre em Educação pela Universidade

Federal do Espírito Santo (UFES)

Prefeitura Municipal de Vitória/ES

APRESENTAÇÃO

A BUSCA PELOS RESÍDUOS DO SILÊNCIO DA HISTÓRIA COMO FORMA BASILAR DE INVENTAR O PASSADO

A abertura deste livro é realizada com a epígrafe de Albuquerque Junior (2019, p. 16) fazendo-nos a seguinte indagação: “E que ambição maior pode ter a escrita da história senão a de expressar a vida humana em suas distintas formas de existência no tempo?”. Essa perscrutação aponta uma direção importante para a compreensão do material organizado nesta coletânea: por que continuamos a ensaiar a história da educação de surdos se não for para trazer à tona os resíduos descartados e os sujeitos “apagados” das análises sociais?

Pensar nesta temática, nos motivos que nos mantêm investigando o passado da história da educação de surdos e (re)contando, por outras perspectivas, as narrativas que nos foram passadas de geração em geração e que, agora, causam-nos estranhamento. Geram desconfiança. Dúvida. Este ato de duvidar é uma façanha potente, faz nascer uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996).

A curiosidade em averiguar as narrativas, as histórias, os contos, as lendas, forçam a busca pelos resíduos, fragmentos e peças que permaneceram estrategicamente soltas. As histórias subalternizadas sempre estiveram lá. Faltava em nossos olhos a possibilidade de conseguir alcançá-las. O caminho da criticidade, que nos faz tensionar as narrativas, permite navegar neste mar e conquistar “olhos de lince”.

Quando Michel Foucault (2006), ao narrar sua forma de entender o poder disciplinar, aponta que os resíduos da sociedade foram reservados para os delinquentes, os resíduos da história para os povos colonizados, e o resíduo da humanidade em geral para os loucos, podemos inferir, também, que os resíduos do silêncio foram alocados para os sujeitos surdos.

Voltar aos séculos passados, hoje, e contar a existência destes resíduos da história sem o viés colonizador legitimado pelas amarrações e jogos de poder de seus tempos, é um ato de resistência. Que ambição poderia ser maior, para os autores destes capítulos, do que expressar e contar as narrativas de vidas surdas e suas inscrições lançadas no tempo?

É pensando neste questionamento que Peter Vincent Paul e Cong Yu em seu texto, *Reflexões sobre pesquisa em língua inglesa e alfabetização no American Annals of the Deaf*, buscam olhar para os anais americanos, analisando textos desde sua criação, em 1847, para encontrar narrativas que coloquem em prática as controvérsias das dicotomias oral versus manual, fala versus sinalização e a oposição *insider-outsider*.

Com a mesma questão em mente, o segundo capítulo, de autoria de Cormac Leonard, *Violência, a lei e os surdos na Irlanda, 1851-1922*, se debruça em uma explanação a fim de examinar o fenômeno de crimes violentos registrados em processos por tribunais da Irlanda contendo personagens históricos surdos que foram vítimas ou que, de outra forma, executaram atos de violência.

Em seguida, no terceiro capítulo, há o ensaio de Joana Morêdo Pereira, *Um olhar sobre a educação de surdos em Portugal: vivências da comunidade surda portuguesa*. Neste ensaio pode-se perceber a realidade deste grupo social, com suas culturas imbricadas em processos de descobertas e apagamentos, em uma busca constante da autora acerca do que pode vir a significar o ato de “ser-se culturalmente Surdo”.

No quarto capítulo, *A história da educação profissional dos surdos: uma análise dos congressos realizados ao final do século XIX*, de autoria de Sheila Faúla Muniz Areias de Oliveira, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e Fernanda dos Santos Nogueira, caminhamos para uma revisão do Congresso de Milão, mas, também, para outros paulatinamente esquecidos pelas análises históricas: Congresso de Paris (1878), Congresso de Bruxelas (1883), Congresso de Paris (1900), Congresso de Chicago (1893), Congresso de Genebra (1896) e Congresso de Dijon (1898).

O capítulo seguinte, *Genealogia de Edouard Huet*, o pioneiro professor surdo do Brasil: análise documental, de autoria de Danilo da Silva Knapik, nos convida a um regresso histórico ao século XIX para reconstruir e esquadrihar a genealogia do personagem histórico surdo Edouard Huet, considerado o precursor da educação de surdos em território nacional.

Em continuação, há o ensaio de Cássia Geciauskas Sofiato e Lucia Reily denominado *Augusta presença de D. Pedro II nos exames públicos na educação de surdos: motivações e entrelaçamentos históricos*, onde as autoras discorrem, ainda na sociedade oitocentista de um Brasil monárquico, os exames públicos realizados no Imperial Instituto para Surdos-Mudos e o interesse da corte em presenciar esses atos ritualísticos.

Já no sétimo capítulo, *Surdos escravizados no Brasil oitocentista: marcas de resistência na história*, de autoria de Carlos Roberto de Oliveira Lima, há uma continuação das investigações anteriores que focam o solo brasileiro, porém, narrando as possibilidades de vidas surdas escravizadas neste recorte temporal por intermédio das práticas de resistência, vertente possível mediante as lentes foucaultianas de análise.

Dando sequência à obra, no oitavo capítulo, *A estória de Ondina: ensaio sobre a língua terena de sinais sob o viés da descolonialidade*, de autoria de Luã Armando de Oliveira Silva, somos conduzidos a uma narrativa que fere nossos “calos coloniais” e nos faz olhar para a língua terena de sinais como resistência dentro de um aparato coercitivo de poder.

No último capítulo desta soma de ensaios históricos, *Escritas de línguas de sinais: dispositivo de inscrição da comunidade surda na modernidade recente*, de autoria de Daniela Gomes Gumiero e Pedro Henrique Witchs, somos levados a uma narrativa acerca da escrita na história e os seus usos por sujeitos surdos, juntamente com a emergência de escritas para as línguas de sinais.

Neste compilado de ensaios cada um dos autores, em seu lugar no mundo, seguindo a mesma intuição retórica que nos inculca os dias, buscando nas tramas da história os resíduos silenciosos onde as narrativas surdas foram encaixotadas para, com um assopro, devolvê-las ao mundo e expor

seus contradiscursos de existências, nos faz (re)viver diariamente, nos permite respirar e seguir (des)construindo narrativas históricas e coletando infinitos resíduos do passado.

É por este motivo que lhes convido a nos acompanhar nesta jornada. Embarque neste processo e faça suas próprias buscas residuais.

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, CEFET-RJ, unidade Nova Friburgo

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico:** curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE PESQUISA EM LÍNGUA INGLESA E ALFABETIZAÇÃO NO *AMERICAN ANNALS OF THE DEAF*

Peter Vincent Paul, Cong Yu..... 18

VIOLÊNCIA, A LEI E OS SURDOS NA IRLANDA, 1851-1922

Cormac Leonard..... 47

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL: VIVÊNCIAS DA COMUNIDADE SURDA PORTUGUESA

Joana Morêdo Pereira..... 67

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS SURDOS: UMA ANÁLISE DOS CONGRESSOS REALIZADOS AO FINAL DO SÉCULO XIX

Sheila Faúla Muniz Areias de Oliveira, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Fernanda dos Santos Nogueira..... 123

GENEALOGIA DE EDOUARD HUET, O PIONEIRO PROFESSOR SURDO DO BRASIL: ANÁLISE DOCUMENTAL

Danilo da Silva Knapik 137

AUGUSTA PRESENÇA DE D. PEDRO II NOS EXAMES PÚBLICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MOTIVAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS

Cássia Geciauskas Sofiato, Lucia Reily 162

SURDOS ESCRAVIZADOS NO BRASIL OITOCENTISTA: MARCAS DE RESISTÊNCIA NA HISTÓRIA

Carlos Roberto de Oliveira Lima 199

**A ESTÓRIA DE ONDINA: ENSAIO SOBRE A LÍNGUA TERENA
DE SINAIS SOB O VIÉS DA DESCOLONIALIDADE**

Luã Armando de Oliveira Silva.....220

**ESCRITAS DE LÍNGUAS DE SINAIS: DISPOSITIVO DE
INSCRIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NA MODERNIDADE
RECENTE**

Daniela Gomes Gumiero, Pedro Henrique Witches.....234

POSFÁCIO PARA UM (IN)TRADUZÍVEL.....254

SOBRE OS AUTORES.....263

REFLEXÕES SOBRE PESQUISA EM LÍNGUA INGLESA E ALFABETIZAÇÃO NO *AMERICAN ANNALS OF THE DEAF*

*Peter Vincent Paul*¹

*Cong Yu*²

Tradução por Humberto Igor Kudo

INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é fornecer um retrato acerca de uma pesquisa sobre língua inglesa e alfabetização com resultados relevantes sobre as publicações do *American Annals of the Deaf* que, exceto por alguns anos durante a Guerra Civil Americana, está em circulação desde 1847. As discussões e interpretações dos resultados das pesquisas sobre língua inglesa e alfabetização baseiam-se em reflexões profissionais e pessoais dos autores deste ensaio. Paul é um estudioso surdo que usa implante coclear bilateral e é o atual editor dos anais. Yu é ouvinte, estudante de doutorado e pesquisador, trabalhando com Paul.

O plano para este ensaio é o seguinte. Primeiro, descrevemos brevemente o contexto da nossa seleção de pesquisas sobre língua inglesa e

¹ Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Deficiência Auditiva da Universidade de Illinois - Urbana-Champaign (1984). Professor do Departamento de Estudos Educacionais da Universidade Estadual de Ohio. Atual editor do *American Annals of the Deaf* (fundado em 1847), o mais antigo jornal profissional na área de surdez. E-mail: paul.3@osu.edu.

² Doutorando em Educação de Surdos da Universidade Estadual de Ohio, Departamento de Estudos Educacionais, e mestre em Aprendizagem, Desenvolvimento e Ciências da Família pela Universidade do Colorado, Denver (2020). E-mail: yu.3505@buckeyemail.osu.edu.

alfabetização. A seguir, discutiremos a seleção de alguns artigos relevantes associados a esses temas. E, então, sintetizaremos os achados gerais, destacando nosso referencial teórico e proporcionando um tratamento o mais equilibrado possível.

Nossos temas selecionados, língua inglesa e alfabetização, têm uma longa tradição de debates mordazes; portanto, é necessário incluir mais de um lado desses debates. Dado o teor dos nossos tempos atuais, é também importante fornecer algumas perspectivas sobre o que chamamos de dicotomia *insider-outsider*. Essa dicotomia tornou-se proeminente e parece desafiar a validade de uma linha de pesquisa e também dos estudiosos que interpretam os resultados. Reconhecemos que a nossa interpretação não está isenta de críticas e está aberta a novos diálogos e interpretações. A seleção dos artigos é produto de uma revisão profissional, o que favorece nosso viés. No entanto, acreditamos que as nossas interpretações são equilibradas e devem estimular diálogo e investigação adicionais.

SELEÇÃO DE TEMAS

É um desafio assustador selecionar alguns temas principais que foram abordados no *American Annals of the Deaf* desde a sua criação em 1847. O primeiro autor (Paul) conduziu uma busca de títulos e uma série de resumos dos conteúdos para um artigo especial de celebração do aniversário dos 175 anos de publicação dos *Annals* (Paul, 2022b, 2022c, 2022d). Até mesmo a variedade de tópicos é espantosa – desde as qualidades de um professor eficaz, o papel dos pais na educação no estabelecimento de uma faculdade para alunos s/Surdos³ e com deficiência

³ A grafia s/Surdo, do original, d/Deaf, é utilizada desde a década de 1970 e aponta para a seguinte diferenciação: a escrita com letra maiúscula diz respeito a um sujeito que politicamente pertence à comunidade Surda e utiliza a língua de sinais, participante da comunidade Surda. Já a grafia com letra minúscula aponta para um indivíduo surdo que não possui afinidades com os artefatos culturais dos povos Surdos. O uso deste termo busca evidenciar a pertença social do ser. N. T.

auditiva, até uma série de artigos que abordam o desenvolvimento da sinalização e o ensino de línguas e habilidades literárias. É necessário aprofundar-se nos tópicos gerais acima; caso contrário, perderemos as discussões sobre os efeitos da cognição, da ortografia, da tecnologia, dos aparelhos auditivos e dos implantes cocleares, entre outros (por exemplo, ensino de leitura, ciências e abordagem de deficiências múltiplas).

As coisas não são tão simples quanto parecem, especialmente considerando o que pode ser chamado de debate mais antigo no campo da educação de s/Surdos: a controvérsia oral-manual (fala *versus* uso de sinais). Esta controvérsia fornece a base para diálogos contínuos de, pelo menos, programas bilíngues ASL-Inglês, perspectivas clínico-culturais e os vários significados da epistemologia s/Surda (Paul; Moores, 2012).

Pode-se presumir que o foco em pesquisas e revisões nos *Annals* apresenta uma visão limitada das principais questões na educação de crianças surdas e com deficiência auditiva. Na visão dos presentes autores, este não é o caso. Os tópicos dos *Annals* também foram abordados em revisões abrangentes em livros acadêmicos selecionados, publicados no século XXI (Cannon; Guardino; Paul, 2022; Cawthon; Garberoglio, 2017; Guardino; Cannon; Paul, 2022; Marschark; Spencer, 2011; Mayer; Trezek, 2015; Paludneviene; Leigh, 2011).

Em essência, nossos temas selecionados de língua e alfabetização foram motivados por uma citação do *Annals*:

Mas quais são esses fundamentos? Um e somente um! Língua, e depois a linguagem – falada, soletrada ou escrita – e o poder de ler e o poder de compreender o que é lido.

Outros requisitos seguir-se-ão então mais facilmente e com melhores resultados do que os agora alcançados (Johnson, 1916, p. 95).

Assim, focamos em:

- O desenvolvimento da língua e da alfabetização, especialmente do inglês;
- Língua de Sinais Americana (ASL) - bilinguismo/pesquisa em inglês.

É certo que há aqui um viés elegido; isto é, estamos principalmente interessados no desenvolvimento da língua inglesa e das habilidades de alfabetização. No século XXI, também não faltam livros acadêmicos nestas áreas (Easterbrooks; Dostal, 2021; Paul, 2020; Paul; Wang; Williams, 2013; Wang; Andrews, 2020).

Talvez outra forma de apoiar a importância destes temas de investigação seja destacar os resultados das nossas pesquisas em outras bases de dados. Primeiro, utilizamos o *Journal Storage* (JSTOR), que é uma biblioteca digital de livros acadêmicos, periódicos e outras fontes primárias. Efetuamos *login* no JSTOR e procuramos pelos *Annals*; em seguida, realizamos uma pesquisa avançada com foco em palavras-chave como surdo, audição prejudicada ou deficiência auditiva, d/Dhh⁴, língua inglesa, alfabetização em inglês, desenvolvimento de pesquisa e bilinguismo/pesquisa ASL-Inglês. O intervalo disponível da pesquisa JSTOR, realizada em dezembro de 2023, foi de 1847 a 2021 (v. 166 dos *Annals*). Descobrimos 1.401 itens para a língua inglesa, 472 para alfabetização em inglês e 1.290 para bilinguismo/pesquisa ASL-Inglês.

Embora as pesquisas acima justifiquem a importância dos nossos temas, é um desafio decidir quais artigos selecionar e analisar para

⁴ A sigla (d/Dhh) significa *deaf or hard of hearing*, ou seja, surdo ou com deficiência auditiva. N. T.

apresentar algumas conclusões importantes. O foco no inglês deve-se principalmente aos interesses de investigação dos presentes autores, mas também ao fato de o desenvolvimento do inglês ser crítico para o sucesso educacional e social nos Estados Unidos. Isto não diminui a importância de desenvolver e usar uma língua de sinais como a ASL ou qualquer sistema de sinais americanos⁵, especialmente se tentarmos compreender os efeitos de um programa bilíngue ASL-Inglês ou a maneira pela qual a ASL ou outra sinalização em inglês podem ser implementadas para desenvolver o inglês como segunda língua (Allen, 2015; Allen *et al.*, 2014; Crume; Lederberg; Schick, 2021; Hoffmeister *et al.*, 2022). Posteriormente, discutiremos outra busca em banco de dados para o construto *insider-outsider*.

⁵ Os sistemas de sinais, diferentemente das línguas de sinais, são sistemas de comunicação geralmente produzidos por fonoaudiólogos, projetados para pessoas com dificuldades de aprendizagem, atrasos ou dificuldades na fala. Esses sistemas podem incorporar combinação entre fala, movimento de mãos e símbolos diversos, não possuem estruturas gramaticais e são forjados para apoiar a fala. N. T.

SÍNTESE DE DESCOBERTAS GERAIS

Socio-demografia e sinalização

Embora o debate sobre o desenvolvimento da língua de sinais tenha sido intenso desde o século XIX nos *Annals* (ver Burnet, 1854, 1858; Caldwell, 1886; Jacobs, 1859), parte da discussão envolve dados sociodemográficos, indicando que pode haver dois grandes grupos distintos de crianças e adolescentes s/Surdos e com deficiência auditiva. Antes da utilização da tecnologia no século XX, esta distinção baseava-se principalmente em avaliações informais ou observações das capacidades de fala e/ou audição por parte de investigadores e educadores, originando dois grandes grupos – *surdos e deficientes auditivos*.

Com o advento dos dispositivos de assistência auditiva (aparelhos auditivos, implantes cocleares) e o desenvolvimento da ciência e da pesquisa da fala e da audição, podemos elaborar sobre os dois pretensos grupos – s/Surdos e com deficiência auditiva (Allen *et al.*, 2014). Esta elaboração baseia-se, em grande parte, na acessibilidade do som ou, especificamente, na utilização de audição funcional com ou sem amplificação, como próteses auditivas ou implantes cocleares. A acessibilidade ou uso da audição é considerada crítica para a recepção do discurso falado. Em essência, sem esse acesso ou uso, os alunos d/Dhh podem precisar desenvolver habilidades receptivas e expressivas no uso da sinalização, particularmente da ASL nos Estados Unidos.

De acordo com os proponentes da estrutura dos dois grupos (Allen *et al.*, 2014), este grupo de alunos “sinalizantes” d/Dhh estão sendo alfabetizados e adquirindo a língua inglesa de uma maneira diferente do grupo que é capaz de acessar e usar a audição funcional. No entanto, há uma visão contrária oferecida por outros pesquisadores

(Mayer; Trezek, 2014, 2015; Paul; Wang; Williams, 2013; Paul; Yan, 2023) – e um relato principalmente contrário também pode ser encontrado em algumas das publicações do século XIX nos *Annals* (Peet, 1849). Os defensores desta visão argumentam que o desenvolvimento da língua inglesa e da alfabetização é semelhante para ambos os grupos. Na verdade, em geral, tem sido argumentado que a aquisição da língua inglesa e da alfabetização por alunos d/Dhh é semelhante em termos de desenvolvimento a de alunos típicos (principalmente alunos ouvintes, mas alguns alunos d/Dhh também podem estar neste grupo; veja, por exemplo, essa discussão detalhada em Paul; Wang; Williams, 2013).

Antes de nos aprofundarmos no debate de longa data sobre se o desenvolvimento de uma língua, especialmente o inglês, é semelhante para os dois grupos acima supostamente separados (s/Surdos e com deficiência auditiva), devemos também mencionar que tem havido um processo contínuo de discussão sobre o desenvolvimento da sinalização em si. O debate inicial centrou-se em saber se a sinalização deveria aderir a uma ordem de palavras em inglês (sintaxe) ou seguir os princípios “naturais” do padrão de sinalização dos indivíduos Surdos (Burnet, 1858; Jacobs, 1858; Peet, 1858). Este foco foi claramente o precursor da dicotomia ASL *versus* sistemas de sinais americano. Uma questão era que tipo de sinalização era fundamental para o desenvolvimento da língua inglesa e das habilidades de alfabetização. Nota: houve outros que se concentraram no desenvolvimento de uma língua para comunicação e pensamento.

Esta questão sobre o tipo de sinalização continuou no século XXI, e parece que pode haver alguns benefícios em usar o sistema de sinalização em inglês (via falar e sinalizar) em um programa bilíngue ASL-Inglês (Crume; Lederberg; Schick, 2021), dada a importância e o desafio de adquirir conhecimento de estrutura do inglês como fonologia, morfologia e sintaxe. É claro que há limites para o uso do

sistema de sinalização em inglês porque esse tipo de sinalização não representa adequadamente o inglês, a menos que os alunos d/Dhh tenham acesso adequado ao discurso da fala, seja por meio de amplificação e/ou leitura da fala.

Os primeiros debates sobre o tipo de sinalização foram eventualmente ofuscados pelos diálogos vociferantes sobre a controvérsia oral-manual (Pettengill, 1881). Esta controvérsia opôs os méritos de uma abordagem oral (fala, leitura da fala, uso da audição residual) contra os de uma abordagem de sinais, novamente com o propósito de desenvolver a língua inglesa e a alfabetização. Alexander Graham Bell (1883) foi, talvez, o estudioso mais citado associado à abordagem oral. Houve vários outros estudiosos associados à promoção da abordagem manual ou que, pelo menos, tentaram defender os benefícios dos sinais (Gallaudet, 1899).

Houve um proponente anterior (Kruse, 1872) que sugeriu usar o melhor de ambas as abordagens (oral e manual) – que agora chamaríamos de “comunicação total” ou “comunicação simultânea”. Esta abordagem combinada envolve falar e sinalizar ao mesmo tempo, na maior parte dos casos. Essa controvérsia tornou-se tão acalorada que Edward M. Gallaudet se preocupou com o futuro da língua de sinais (Gallaudet, 1899).

A controvérsia oral-manual ainda ressoa hoje e faz parte de qualquer discussão da epistemologia surda, especialmente se os proponentes argumentarem que uma abordagem manual/sinal é a abordagem natural e melhor para empregar com indivíduos d/Dhh (discussões de Wang; Andrews, 2014, 2015). Do nosso ponto de vista, a controvérsia oral-manual parece ter sido instanciada como Inglês *versus* ASL ou mesmo Ouvinte *versus* Identidades Surdas. Ou seja, os estudiosos que promovem o uso do inglês ou são em sua maioria “ouvintes” ou são colocados na categoria “oral”, enquanto aqueles que favorecem o uso da

ASL são, muito provavelmente, Surdos ou têm uma Identidade Surda. Esta controvérsia pode até se tornar presente em qualquer discussão sobre se o desenvolvimento do inglês é qualitativamente semelhante para alunos d/Dhh (Paul; Wang; Williams, 2013; Wang; Andrews, 2014, 2015), tema a ser abordado, novamente, na próxima seção. É nossa opinião que a controvérsia oral-manual também faz parte do debate sobre a dicotomia *insider-outsider*, discutida mais adiante.

Fonologia inglesa: o elefante na sala

Pode ser uma visão generalizada. No entanto, nós, os autores, argumentamos que houve várias mudanças na educação de alunos s/ Surdos e com deficiência auditiva no que diz respeito ao desenvolvimento da língua inglesa e da alfabetização. Isso pode ser visto no movimento das discussões sobre a natureza da sinalização (sinais em inglês ou uma língua de sinais ou ASL) e se o sistema de sinalização em inglês deve ser usado tendo como foco os desenhos de sinais bilíngues em que ASL é a língua de instrução e os desenhos de sinais representam uma exposição ao inglês (ver discussões em Allen *et al.*, 2014; Humphries, 2013; Paul; Alqraini, 2019).

À luz dos benefícios documentados no desenvolvimento da alfabetização em inglês, usar a ASL como língua de instrução é um dos principais fundamentos de um programa bilíngue, particularmente um programa bilíngue com impressão de sinais (ver discussões relacionadas em Allen, 2015; Allen; Morere, 2020; Hoffmeister *et al.*, 2022). No entanto, o programa bilíngue ASL-Inglês com impressão de sinais tentou abordar o que chamaríamos de “o elefante na sala”: a fonologia do inglês. Esta construção é tão controversa que ressuscitou a dicotomia oral-manual porque a fonologia do inglês é frequentemente associada ao uso do oralismo – isto é, fala e audição. Na verdade, este construto também é usado como uma crítica ao nosso referencial teórico, a Hipótese de Similaridade Qualitativa (QSH), embora a fonologia inglesa seja

apenas um componente principal da QSH (Paul; Alqraini, 2019; Paul; Wang; Williams, 2013).

O programa bilíngue de impressão de sinais é frequentemente apontado como a abordagem mais eficiente para desenvolver habilidades de alfabetização em inglês e também é promovido como representativo da Identidade Surda e uma contramedida à “pedagogia baseada no déficit unicamente em inglês” na educação de s/Surdos (Humphries, 2013, p. 7; veja discussões adicionais em Humphries *et al.*, 2014; Paul; Yan, 2023). No entanto, os proponentes do programa de impressão de sinais minimizaram a importância da fonologia do inglês, sugerindo que ela pode ser contornada ou não é necessária. Em seu lugar, por assim dizer, está a promoção do uso de uma fonologia visual de uma língua de sinais (por exemplo, ASL), juntamente com o uso da ortografia (ou seja, representações de letras em formato de mão) e da ortografia inglesa (ou seja, letras ou sequências de letras na página) (Allen *et al.*, 2009; Allen *et al.*, 2014; McQuarrie; Abbott, 2013).

Voltando à nossa construção anteriormente de dois grupos – isto é, surdos e deficientes auditivos – considera-se que a abordagem acima é usada com alunos que não têm acesso adequado ou funcional à fala e à audição, embora um programa bilíngue ainda seja promovido para a maioria dos alunos s/Surdos e ouvintes (Howerton-Fox; Falk, 2019; Humphries, 2013; Hoffmeister *et al.*, 2022). Presumivelmente, o programa bilíngue é fundamental para a maioria dos alunos alocados na categoria de acuidade auditiva moderada-severa à profunda, embora alguns alunos com perdas moderadas também possam se beneficiar, de acordo com seus proponentes.

Allen *et al.* (2009, 2014) argumentaram que o QSH é dependente da modalidade – ou seja, depende do nível funcional de audição dos participantes. Paul e seus coautores (Paul; Alqraini, 2019; Paul; Lee, 2010; Paul; Wang; Williams, 2013) rebateram argumentando que o

QSH é aplicável a qualquer aluno que tente aprender inglês como primeira ou segunda língua. Eles também enfatizaram que a fonologia do inglês é o alicerce da língua inglesa e deve facilitar o desenvolvimento da alfabetização em inglês. Em essência, a fonologia do inglês é necessária, mas não suficiente. Outras habilidades ou competências são necessárias para desenvolver tanto a língua inglesa quanto as habilidades de alfabetização em inglês.

Deve-se perguntar: os programas bilíngues ASL-Inglês com impressão de sinais são eficazes para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em inglês? Admitimos que o júri ainda não decidiu; no entanto, duas revisões de investigação recentes parecem sugerir que os dados não são sólidos para esta abordagem (Mayer; Trezek, 2020, 2021; Paul; Yan, 2023). Embora tenha havido benefícios positivos no desenvolvimento inicial (Allen; Morere, 2020), isto não se sustentou, uma vez que estes alunos “surdos” não acompanharam o ritmo em relação à idade ou ao nível de escolaridade. Isto põe em causa uma revogação ou minimização da importância da fonologia do inglês ou mesmo a anulação do uso da língua inglesa além das impressões de sinais nestes programas. Além disso, isso pode sugerir que o QSH é uma hipótese independente da modalidade, e não uma hipótese dependente da modalidade. Isto é, de fato, o desenvolvimento da língua inglesa e da alfabetização de alunos s/Surdos e com deficiência auditiva é semelhante em termos de desenvolvimento (ou qualitativamente) ao de alunos de língua/alfabetização comum. Essa semelhança requer, pelo menos, o uso do inglês, principalmente de todos os seus componentes como fonologia, morfologia e sintaxe. Isso não diminui a importância do uso da ASL para alguns alunos s/Surdos; no entanto, não está claro que a fonologia do inglês possa ser descartada se o objetivo for desenvolver uma proficiência de alto nível na alfabetização em inglês.

DICOTOMIA *INSIDER-OUTSIDER*

Como mencionado anteriormente, é importante fornecer algumas das nossas perspectivas sobre uma construção denominada “dicotomia *insider-outsider*”. Primeiramente descrevemos nosso processo de busca e depois apresentamos uma sinopse dos nossos principais pontos. Apesar do desafio em descrever este construto, argumenta-se que ele está relacionado a outros conceitos, como justiça de citação, posicionalidade e experiência vivida, que podem ter implicações positivas e negativas para a condução e interpretação dos resultados da pesquisa (Paul, 2022a, 2023).

Processo de pesquisa

Decidimos por um processo de pesquisa que envolveu o acesso aos bancos de dados de duas bibliotecas universitárias (Ohio State University: <https://library.osu.edu>; e University of Colorado, Denver – UCD, antiga escola do segundo autor: <https://biblioteca.auraria.edu/>). Usamos as palavras-chave “*insider vs. outsider*” com um recorte do período de 2020 a 2023 para textos completos em inglês e com recursos revisados por pares. Eliminando as duplicatas, finalizamos com 19 artigos. Também realizamos uma pesquisa no Google Scholar (2020 a 2024), que resultou em uma lista de 17.100 registros. O foco em artigos relacionados à pesquisa sobre deficiência resultou na inclusão de um artigo que também foi localizado na base de dados UCD. Assim, com base em três bases de dados, compilamos uma lista de 20 artigos para esta seção sobre *insider-outsider*. Embora esta pesquisa seja principalmente uma revisão profissional, sentimos que captamos a essência da informação para a dicotomia *insider-outsider* relevante para os nossos propósitos aqui. Forneceremos os destaques de alguns artigos.

Perspectivas

Deve-se afirmar que a dicotomia *insider-outsider* é um fenômeno complexo. Pode não ser o caso de um pesquisador ser completamente categorizado como alguém de dentro ou de fora. Além disso, dependendo das características utilizadas nas descrições, um pesquisador pode funcionar tanto como *insider* quanto como *outsider*. Ainda mais interessante, alguns estudiosos (Herr; Anderson, 2014; Liu; Burnett, 2022) introduziram um “*continuum insider-outsider*” que oferece seis diferentes posicionalidades de pesquisador: “[...] *insider*, *insider* em colaboração com outros *insiders*, *insider(s)* em colaboração com pessoas de fora, colaboração recíproca, *outsider(s)* em colaboração com pessoas de dentro e *outsider(s)* estudando pessoas de dentro” (Herr; Anderson, 2014; Liu; Burnett, 2022, p. 3).

A dicotomia *insider-outsider* está relacionada ou baseada em dois outros termos: êmico e ético (ver Paul, 2021). Segundo Johnson e Christensen (2012, p. 454):

- Perspectiva Emic: é a perspectiva do *insider*. Inclui os significados e pontos de vista das pessoas do grupo que está sendo estudado;
- Perspectiva Ética: refere-se a uma visão externa social e científica da realidade. Isto é, a perspectiva objetiva do pesquisador que estuda um grupo de pessoas.

Argumentou-se que ambas as perspectivas êmica e ética são necessárias para uma compreensão completa dos fenômenos e que nenhuma delas é privilegiada (Paul, 2021, 2022a).

Através de disciplinas, como gestão corporativa, saúde, educação e questões relacionadas a gênero e raça, os pesquisadores muitas vezes

são categorizados como internos ou externos com base em afiliações culturais e subculturais dentro de instituições específicas (Hayfield; Hukley, 2015; Khanna *et al.*, 2019; Liu; Burnett, 2022). A língua, a etnia e a origem podem criar divisões entre os investigadores, sendo mais provável que os *insiders* dominem a investigação nas suas respetivas áreas (Liu; Burnett, 2022). A distinção reside na definição de pesquisador *insider*, que faz parte do grupo social em estudo e, assim, pode operar com maior sensibilidade e capacidade de resposta (Gair, 2012; Bishop, 1998). Por outro lado, os investigadores *outsiders*, considerados como desprovidos de conhecimentos aprofundados, enfrentam desafios na geração de conhecimento sobre os grupos sociais aos quais pertencem os investigadores *insiders*; no entanto, podem evitar problemas de preconceito indevidos associados a investigadores *insiders* (Heath *et al.*, 2009; Dwyer; Buckle, 2009; Serrant-Green, 2002, Liu; Burnett, 2022).

A classificação dos investigadores como *insiders* ou *outsiders* nem sempre é direta; as perspectivas podem mudar com base em como os pesquisadores se percebem e como os participantes os veem. Esta perspectiva matizada torna-se particularmente relevante quando se conduz investigações sobre deficiência, especialmente quando o investigador partilha do mesmo estatuto dos participantes (Chhabra, 2020). Esta complexidade também realça que a tradicional dicotomia *insider-outsider* pode ser demasiado simplista, não conseguindo captar a natureza multifacetada da posicionalidade e identidade dos investigadores; portanto, esses investigadores podem encontrar-se numa posição “intermediária”, ultrapassando a fronteira entre os papéis internos e externos (Chaudhry, 2018; Chhabra, 2020). Alternativamente, podem experimentar dupla posicionalidade, lutando para equilibrar as suas identidades e representar eficazmente as vozes dos participantes (Shai, 2020).

Como em qualquer paradigma de investigação, existem vantagens e desvantagens associadas à dicotomia *insider-outsider*. Por exem-

plo, investigadores *insiders*, que partilham “herança cultural, linguística, étnica, nacional” ou “herança religiosa” com os seus participantes podem ser capazes de aceder a *insights* mais profundos sobre conceitos, significados e experiências (Ganga; Scott, 2006; Dwyer; Buckle, 2009; Merton, 1972; Shai, 2020). Por outro lado, os investigadores *outsiders* também podem encontrar desafios quando existem diferenças estruturais, tais como um estatuto socioeconómico e educacional mais elevado entre eles e os participantes, o que pode dificultar a obtenção da objetividade e uma compreensão abrangente das vidas, desafios e motivações dos participantes (Shai, 2020).

Os investigadores *insiders* podem ter dificuldade em diferenciar as suas experiências, sentimentos e ideias pessoais daqueles dos participantes, potencialmente introduzindo preconceitos indevidos em relação a certos fenómenos de investigação (Abalkhail, 2021; Kanuha, 2000). Isto pode levar a uma situação em que os pontos fortes dos que estão dentro se tornam os pontos fracos dos que estão fora e vice-versa (Liu; Burnett, 2022). Embora os investigadores *outsiders* possam não estar totalmente isentos de preconceitos pessoais, possuem a capacidade de apreciar e representar os participantes de uma forma mais equilibrada (Dwyer; Buckle, 2009; Liu; Burnett, 2022). A sua relativa distância emocional pode levar a um exame mais crítico das práticas tidas como certas e é mais provável que levante questões que gerem dados valiosos (Gasman; Payton-Stewart, 2006; Hellowell, 2006).

Reconhecendo as limitações da tradicional dicotomia *insider-outsider*, os investigadores exploram cada vez mais posicionamentos “intermediários” ou duais. Estas posições consideram a natureza multifacetada das identidades e posicionalidade dos investigadores, incorporando “fatores biológicos”, experiências biográficas e “localização social” (Goodley, 2017; Humphrey 2007; Thomas, 2006; Traustadóttir, 2006; Chhabra, 2020). Os investigadores que adotam estas posições navegam num terre-

no fluido (Dwyer; Buckle, 2009), esforçando-se por encontrar um equilíbrio entre as perspectivas internas e externas, permitindo que atributos partilhados mitiguem as diferenças decorrentes do “estatuto externo do investigador, ao mesmo tempo que maximizam os pontos em comum inerentes ao estatuto interno” (Shai, 2020, p. 11).

Em suma, dada a complexidade da dicotomia *insider-outsider*, conforme discutida aqui, é simplista perguntar se um componente (interno ou externo) é mais eficiente/preciso/etc. para conduzir e interpretar pesquisas. Também pode ser improdutivo categorizar um pesquisador como “completamente” *insider* (Surdo ou surdo) ou *outsider* (Ouvinte). No que diz respeito à pesquisa sobre indivíduos s/Surdos e com deficiência auditiva, *insiders*, *outsiders* e mesmo aqueles que estão no meio ou têm duplas posicionalidades podem contribuir para a nossa compreensão. Qualquer que seja a posicionalidade, as contribuições da investigação devem ser julgadas pelo mérito (por exemplo, indicadores de qualidade, méritos técnicos), e não apenas pela posicionalidade ou experiência vivida de um investigador ou mesmo por quem o investigador cita em manuscritos (ou seja, a questão da justiça da citação).

CONCLUSÃO

2

Este ensaio concentrou-se em dois proeminentes temas de pesquisa, língua inglesa e alfabetização, abordados em artigos publicados no *American Annals of the Deaf*. Guiados pelo nosso referencial teórico, a Hipótese de Similaridade Qualitativa (QSH), sintetizamos os achados de alguns exemplares de artigos, apresentando um tratamento o mais equilibrado possível. O QSH sustenta que a aquisição da língua inglesa e a alfabetização por indivíduos s/Surdos e com deficiência auditiva é semelhante em termos de desenvolvimento ou qualitativamente a dos usuários da língua nativa e da alfabetização. Esta afirmação significa que os fundamentos, incluindo a fonologia do inglês, são importantes para todos os indivíduos que tentam aprender a ler e escrever em inglês e para desenvolver competências avançadas de alfabetização.

Esse foco no inglês também exigiu uma discussão sobre o papel da sinalização, particularmente a sinalização da Língua Americana de Sinais (ASL) em um programa de educação bilíngue ASL-Inglês com impressão de sinais. Citando alguns artigos publicados no século XIX nos *Annals* e continuando até o presente, mostramos que o debate sobre a assinatura tem sido alimentado pela controvérsia oral-manual. Em essência, as discussões sobre a natureza da sinalização opuseram o sistema de sinalização em inglês à sinalização em ASL para determinar se a sinalização em inglês deveria ser usada – como é o caso da maioria dos programas bilíngues atuais de impressão de sinais. Embora sejamos sensíveis às questões relacionadas à Identidade Surda, argumentamos que a natureza atual dos programas de impressão de sinais (isto é, evitar a sinalização em inglês e/ou a fonologia em inglês) não é suficiente para o desenvolvimento de habilidades proficientes de alfabetização em inglês.

Nossa sensibilidade à Identidade Surda também nos levou a in-

cluir uma seção sobre a dicotomia *insider-outsider*. Tentamos demonstrar que este não é simplesmente um fenômeno de ou-ou: é extremamente complexo. Uma interpretação desta complexidade é que tanto os *insiders* como os *outsiders* e mesmo aqueles que estão no meio ou que combinam elementos de ambos os tipos podem contribuir imensamente para a nossa compreensão dos indivíduos s/Surdos ou deficientes auditivos. Na verdade, ainda existe uma grande necessidade de melhorar a língua inglesa e as competências de alfabetização em inglês através de mais investigação e diálogo. Esperamos que este ensaio forneça algum estímulo e interesse.

REFERÊNCIAS

ABALKHAIL, Jouharah Mohammad. Being native: insider research in qualitative studies of gender and management. *In: VALERRIE, Stead; CAROLE, Elliot; SHARON, Mavin (eds.). Handbook of research methods on gender and management.* Northampton, MA: Edward Elgar, 2021. p. 130-160.

ALLEN, Thomas. ASL skills, fingerspelling ability, home communication context, and early alphabetic knowledge of preschool-aged deaf children. **Sign Language Studies**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 233-265, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.2015.0006>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALLEN, Thomas; CLARK, M. Diane; DEL GIUDICE, Alex; KOO, Daniel; LIEBERMAN, Amy; MAYBERRY, Rachel; MILLER, Paul. Phonology and reading: a response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. **American Annals of the Deaf, Washington D.C.**, v. 154, n. 4, p. 338-345, 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26234991>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALLEN, Thomas; LETTERI, Amy; CHOI, Song Hoa; DANG, Daqian. Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: findings from a national longitudinal study. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 159, n. 4, p. 346-358, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/e26234967>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALLEN, Thomas; MORERE, Donna. Early visual language skills affect the trajectory of literacy gains over a three-year period of time for preschool aged deaf children who experience signing in the home. **PLoS ONE**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229591>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BELL, Alexander Graham. Upon a method of teaching language to a very young congenitally deaf child. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 28, n. 2, p. 124-139, 1883. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40187515>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BISHOP, Russell. Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: a Maori approach to creating knowledge. **Qualitative Studies in Education**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 199-219, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183998236674>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BURNET, John. The necessity of methodical signs considered. Further experiments. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 167, n. 1, p. 59-67, 1854. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27194022>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BURNET, John. Under what forms do deaf-mutes apprehend words? **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 10, n. 4, p. 228-241, 1858. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40225167>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CALDWELL, William A. Expedients for teaching language. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 31, n. 3, p. 169-180, 1886. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44468256>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CANNON, Joanna; GUARDINO, Caroline; PAUL, Peter Vincent (eds.). **Deaf and hard of hearing multilingual learners: foundations, strategies, and resources**. New York: Routledge, 2022.

CAWTHON, Stephanie; GARBEROGLIO, Carrie Lou (eds.). **Research in deaf education: contexts, challenges, and considerations**. New York: Oxford University Press, 2017.

CHAUDHRY, Vandana. Knowing through tripping: a performative praxis for co-constructing knowledge as a disabled halfie. **Qualitative Inquiry**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 70-82, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800417728961>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CHHABRA, Gagan. Insider, outsider or an in-between? Epistemological reflections of a legally blind researcher on conducting cross-national disability research. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Trondheim, v. 22, n. 1, p. 307-317, 2020. Disponível em: <https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.696>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CRUME, Peter; LEDERBERG, Amy; SCHICK, Brenda. Language and reading comprehension abilities of elementary school-aged deaf children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 159-169, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa033>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DWYER, Sonya Corbin; BUCKLE, Jennifer. The space between: on being an insider-outsider in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta, v. 8, n. 1, p. 54-63, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>. Acesso em: 22 mar. 2024.

EASTERBROOKS, Susan; DOSTAL, Hannah (eds.). **The Oxford handbook of deaf studies in literacy**. New York: Oxford University Press, 2021.

GAIR, Susan. Feeling their stories: contemplating empathy, insider/outsider positionings, and enriching qualitative research. **Qualitative Health Research**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 134-143, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1049732311420580>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GALLAUDET, Edward Miner. Must the sign-language go? **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 44, n.4, p. 221-229,

1899. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44463289>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GANGA, Dejanira; SCOTT, Sam. Cultural “*insiders*” and the issue of positionality in qualitative migration research: moving “across” and moving “along” researcher-participant divides. *Forum: Qualitative Social Research, Berlin*, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.134>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GASMAN, Marybeth; PAYTON-STEWERT, Lucretia. Twice removed: a white scholar studies the history of black sororities and a black scholar responds. *International Journal of Research & Method in Education*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 129-149, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17437270600891549>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GOODLEY, Dan. **Disabilities Studies: an interdisciplinary introduction**. 2. ed. Sheffield: Thousand Oaks: Sage, 2017.

GUARDINO, Caroline; CANNON, Joanna; PAUL, Peter Vincent (eds.). **Deaf and hard of hearing learners with disabilities: foundations, strategies, and resources**. New York: Routledge, 2022.

HAYFIELD, Nikki; HUKLEY, Carolina. Insider and outsider perspectives: reflections on researcher identities in research with lesbian and bisexual women. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 12, n. 2, p. 91-106, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.918224>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HEATH, Sue; BROOKS, Rachel; CLEAVER, Elizabeth; IRELAND, E. **Researching young people's lives**. London: Sage, 2009.

HELLAWELL, David. Inside-out: analysis of the insider-outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education: Critical Perspecti-*

ves, London, v. 11, n. 4, p. 483-494, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562510600874292>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HERR, Kathryn; ANDERSON, Gary. **The action research dissertation: a guide for students and faculty**. 2. ed. London: Sage, 2014.

HOFFMEISTER, Robert; HENNER, Jon; CALDWELL-HARRIS, Catherine; NOVOGRODSKY, Rama. Deaf children's ASL vocabulary and ASL syntax knowledge supports English knowledge. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 37-47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enab032>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HOWERTON-FOX, Amanda; FALK, Jodi. Deaf children as 'English learners': the psycholinguistic turn in deaf education. **Education Sciences, Switzerland**, v. 9, n.133, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci9020133>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HUMPHREY, Caroline. Insider-outsider: activating the hyphen. **Action Research**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11-26, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1476750307072873>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HUMPHRIES, Tom. Schooling in American Sign Language: a paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. **Berkeley Review of Education**, California, v. 4, n. 1, p. 7-33, 2013. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/4gz1b4r4>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HUMPHRIES, Tom; KUSHALNAGAR, Poorna; MATHUR, Gaurav; NAPOLI, Donna Jo; PADDEN, Carol; RATHMANN, Christian. Ensuring language acquisition for deaf children: what linguists can do. **Language**, [S. l.], v. 90, n. 2, p. 31-52, 2014. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/547121>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JACOBS, John A. A sufficient admission - words the representatives of

signs - signs in the order of the words. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 10, n. 4, p. 219-227, 1858. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45221180>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JACOBS, John A. The relation of written words to signs, the same as their relation to spoken words. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 11, n. 2, p. 65-78, 1859. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45220643>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JOHNSON, Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2012.

JOHNSON, Richard Otto. What are the fundamentals? **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 61, n. 1, p. 92-95, 1916. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44462709>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KANUHA, Valli Kalei. “Being” native versus “going native”: conducting social work research as an insider. **Social Work**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 439-447, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/sw/45.5.439>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KHANNA, Tarun; LAKHANI, Karim; BHADADA, Shubhangi; KHAN, Nabil; DAVÉ, Saba Kohli; ALAM, Rasim; HEWETT, Meena. Crowdsourcing memories: mixed methods research by cultural *insiders*–epistemological *outsiders*. **Academy of Management Perspectives**, New York, v. 35, n. 3, p. 384-399, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amp.2018.0090>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KRUSE, Otto Friedrich. The combined method of instruction for the deaf and dumb. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 17, n. 4, p. 197-256, 1872. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44460686>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LIU, Xu; BURNETT, David. Insider-outsider: methodological reflections on collaborative intercultural research. **Humanities and Social Sciences Communications**, London, v. 9, n. 314, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01336-9>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (eds.). **Handbook of deaf studies, language, and education**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2011. v. I.

MAYER, Connie; TREZEK, Beverly. Is reading different for deaf individuals? Reexamining the role of phonology. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 159, n. 4, p. 359-371, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26234976>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MAYER, Connie; TREZEK, Beverly. **Early literacy development in deaf children**. New York: Oxford University Press, 2015.

MAYER, Connie; TREZEK, Beverly. English literacy outcomes in sign bilingual programs: current state of the knowledge. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 164, n. 5, p. 560-576, 2020. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26983917>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MAYER, Connie; TREZEK, Beverly. Making claims in the light of evidence: a rejoinder to Scott Dostal, and Lane-Outlaw. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 166, n. 1, p. 62-73, 2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27087036>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MERTON, Robert. *Insiders and outsiders: a chapter in the sociology of knowledge*. **American Journal of Sociology**, [S. l.], v. 78, n. 1, p. 9-47, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2776569>. Acesso em: 22 mar. 2024.

McQUARRIE, Lynn; ABBOTT, Marilyn. Bilingual deaf students' pho-

nological awareness in ASL and reading skills in English. **Sign Language Studies**, Washington D.C., v. 14, n. 1, p. 80-100, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.2013.0028>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PALUDNEVICIENE, Raylene; LEIGH, Irene (eds.). **Cochlear implants: evolving perspectives**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2011.

PAUL, Peter Vincent (ed.). **The education of d/Deaf and hard students: perspectives on language and literacy**. Ohio: Education Sciences, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/books978-3-03928-125-1>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. *Insiders and outsiders: the yin-yang approach to understanding*. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 166, n. 3, p. 266-270, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/aad.2021.0029>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. The politicization of scholarship. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 166, n. 5, p. 597-600, 2022a. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27154579>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. The 175th anniversary of the American *Annals of the Deaf*: Part I - 1847 through 1900. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 167, n. 1, p. 1-12, 2022b. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27194012>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. The 175th anniversary of the American *Annals of the Deaf*: Part II - 1901 through 1960. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 167, n. 3, p. 279-285, 2022c. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27168660>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. The 175th anniversary of the American *Annals*

of the Deaf: Part III - 1961 to the present. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 167, n. 4, p. 407-413, 2022d. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27180032>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent. The politicization of scholarship: redux. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 168, n. 3, p. 112-117, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/aad.2023.a917254>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent; ALQRAINI, Faisl. Conclusion: perspectives on language, literacy, and deafness. **Education Sciences**, Switzerland, v. 9, n. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci9040286>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent; LEE, Chongmin. Qualitative-similarity hypothesis. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 154, n. 5, p. 456-462, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26235005>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAUL, Peter Vincent; MOORES, Donald (eds.). **Deaf epistemologies: multiple perspectives on the acquisition of knowledge**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2012.

PAUL, Peter Vincent; WANG, Ye; WILLIAMS, Cheri. **Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: understanding language and literacy development**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2013.

PAUL, Peter Vincent; YAN, Peixuan. The effects of American Sign Language on English reading proficiency. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 167, n. 5, p. 745-760, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/aad.2023.0010>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PEET, Harvey. Course of instruction. **American Annals of the Deaf**,

Washington D.C., v. 2, n. 3, p. 164-176, 1849. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44401142>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PEET, Harvey. Signs unnecessary as the “representation of words”. **American Annals of the Deaf and Dumb**, Washington D.C., v. 10, n. 3, p. 129-136, 1858. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45221190>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PETTENGILL, Benjamin D. The systems and methods of deaf-mute instruction. **American Annals of the Deaf and Dumb**, Washington D.C., v. 26, n. 4, p. 205-211, 1881. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44460962>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SERRANT-GREEN, Laura. Black on black: methodological issues for black researchers working in minority ethnic communities. **Nurse Researcher**, London, v. 9, n. 4, p. 30-44, 2002. Disponível em: <https://journals.rcni.com//doi/abs/10.7748/nr2002.07.9.4.30.c6196>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SHAI, P. Nwabisa Jama. A local researcher’s experiences of the insider-outsider position: an exercise of self-reflexivity during ethnographic GBV and HIV prevention research in South Africa. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta, v. 19, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1609406920938563>. Acesso em: 22 mar. 2024.

THOMAS, Carol. Disability and gender: reflections on theory and research. Scandinavian **Journal of Disability Research**, Trondheim, v. 8, n. 2-3, p. 177-185, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15017410600731368>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TRAUSTADÓTTIR, Rannveig. Disability and gender: introduction to the special issue. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Trondheim, v. 8, n. 2-3, p. 81-84, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15017410600831341>. Acesso em: 22 mar. 2024.

WANG, Qiuying; ANDREWS, Jean (eds.). **Literacy and deaf education: toward a global understanding**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2020.

WANG, Ye; ANDREWS, Jean. Reading and deaf individuals: perspectives on the qualitative similarity hypothesis. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 159, n. 4, p. 319-322, 2014, special issue part 1. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26234973>. Acesso em: 22 mar. 2024.

WANG, Ye; ANDREWS, Jean. The qualitative similarity hypothesis: research synthesis and future directions. **American Annals of the Deaf**, Washington D.C., v. 159, n. 5, p. 468-483, 2015, special issue part 2. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26235028>. Acesso em: 22 mar. 2024.

VIOLÊNCIA, A LEI E OS SURDOS NA IRLANDA, 1851-1922

Cormac Leonard¹

Tradução por Humberto Igor Kudo

INTRODUÇÃO

Este ensaio busca examinar o fenômeno de crimes violentos processados nos tribunais por e contra pessoas surdas na Irlanda entre 1851 e 1921. Utilizo o termo surdo neste artigo para me referir tanto a indivíduos que vivenciaram uma experiência pré-lingual ou pós-lingual de perda auditiva, que podem ter frequentado escolas específicas para crianças surdas (e que, portanto, provavelmente adquiriram e aprenderam uma língua de sinais); também utilizo o termo para me referir a indivíduos com surdez pré-lingual que podem não ter tido instrução, mas que provavelmente usaram uma forma de linguagem gestual ou comunicação gestual com amigos, familiares e vizinhos². Depois de um

¹ Doutor pelo Departamento de História no Trinity College Dublin. Professor, pela mesma instituição, no Centro de Estudos Surdos do Trinity College. Ex-presidente do Conselho de Intérpretes de Língua Gestual Irlandesa (CISLI). E-mail: cleonard@tcd.ie.

² Neste ensaio, não utilizo a convenção difundida “surdo/Surdo” usada para me referir ao campo dos Estudos Surdos na língua inglesa. Esta convenção distingue indivíduos “culturalmente surdos” que usam uma língua de sinais e fazem parte de uma Comunidade Surda de indivíduos “surdos” que são descritos como surdos apenas no sentido audiológico (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996). Em vez disso sigo, entre outros, investigadores como Annelies Kusters, Maartje De Meulder e Dai O’Brien que observam uma preferência emergente em usar apenas “surdo”, em parte devido a preocupações sobre uma rígida distinção binária entre identidades s/Surdas. Uma distinção tão clara seria “uma simplificação excessiva do que é um conjunto cada vez mais complexo de identidades e práticas linguísticas, e [estas] múltiplas posicionalidades/usos de linguagem multimodal “[...] é impossível representar com um binário simplificado”. Muito especificamente, eles sentem que usar Surdo é “anacrônico quando se escreve sobre a história dos surdos” (Kusters; Meulder; O’Brien, 2017, p. 13-14). Ver também Leonard (2023).

breve histórico sobre como as pessoas surdas eram tratadas no sistema judicial irlandês (e, por extensão, britânico³) neste período, serão discutidos aspectos dos crimes violentos cometidos por e contra pessoas surdas, incluindo procedimentos judiciais específicos, argumentos usados em relação aos réus e vítimas surdas, e algumas estatísticas sobre condenações e sentenças.

COMUNIDADE SURDA DA IRLANDA

É importante contextualizar o nosso estudo sobre os surdos irlandeses e as suas comunidades. No século XVIII existia pouca educação formal para crianças surdas na Irlanda e, portanto, a alfabetização não estava disponível para nenhuma criança surda – exceto, talvez, aquelas provenientes de famílias suficientemente ricas para pagar aulas particulares. Contudo, a partir de meados do século XVIII, o estabelecimento de escolas para surdos na Europa Ocidental e na América do Norte mostrou que as pessoas surdas podiam ser educadas e, na verdade, podiam ser intelectualmente iguais às pessoas ouvintes⁴.

As escolas para surdos transformaram-se em comunidades surdas, novas línguas de sinais foram estabelecidas e floresceram nos continentes europeu e americano⁵. A Irlanda não foi exceção, e os

³ A Irlanda foi governada como parte integrante do Reino Unido de 1800 a 1922, quando o Estado Livre Irlandês se tornou independente. Durante esse tempo, o sistema jurídico irlandês baseava-se no direito consuetudinário inglês, e as estruturas judiciais irlandesas baseavam-se nas da Inglaterra.

⁴ Para uma descrição da evolução da educação de surdos a partir do século XVIII na Europa e na América do Norte, ver Lane (1989).

⁵ As línguas de sinais usadas pelos surdos, por exemplo a ISL (Irish Sign Language) na Irlanda, são gramaticalmente muito diferentes da língua falada usando as mãos, o rosto, o corpo e uma gramática espacial. O seu estatuto como línguas autênticas foi reconhecido pela primeira vez por William Stokoe e Bernard Tervoort –ver Stokoe (2005) e Knoors (2006). Para uma descrição linguística da Língua Gestual Irlandesa, ver Ó Baoill e Matthews (2000) e Leeson e Saeed (2012).

desenvolvimentos no cenário da educação de surdos são descritos na crescente literatura irlandesa sobre a história dos Surdos⁶. A primeira escola pública para surdos, Claremont, foi inaugurada na Irlanda em 1816, e foi rapidamente seguida por outras, incluindo as escolas católicas para surdos em Cabra em 1846 e 1857 (Pollard, 2006). Sete escolas estavam ativas na época do Censo da Irlanda de 1851 (Census Commissioners, 1854); outras duas foram inauguradas no final do século. A alfabetização dos surdos aumentou gradualmente como resultado destas mudanças, com a proporção de pessoas “surdas e mudas” que eram alfabetizadas aumentando constantemente. Este foi, no entanto, um processo lento. Foi apenas no início do século XX que a maioria das pessoas surdas na Irlanda conseguiu ler e escrever até certo ponto; a alfabetização passou de 44% em 1891 para 53% em 1901 (Census Commissioners, 1902, p. 467).

No entanto, ainda não podemos fazer quaisquer afirmações convincentes sobre a relação entre o nível de educação das pessoas surdas e a incidência de crimes violentos cometidos por pessoas surdas, dado que a formação educacional real dos arguidos e testemunhas surdas é descrita apenas parcialmente na maioria dos registos de tribunais, prisões e jornais. No entanto, poderíamos certamente imaginar a frustração e a raiva potenciais ao longo da vida sentidas pelos indivíduos surdos que cresceram numa Irlanda rodeados por aqueles que nunca os compreenderam completamente – em comparação com pessoas surdas instruídas, com literacia escrita e a companhia social de outros surdos (e ouvintes) sinalizantes.

⁶ As principais obras que abordam a história dos surdos irlandeses incluem: Matthews (1996); Crean (1997); McDonnell (1999). Alguns trabalhos recentes analisaram extensivamente os aspectos não educacionais ou pós-educacionais da vida dos surdos, incluindo Leonard (2023); O’Shea (2010); Pollard (2006).

Antes do advento da educação para surdos, havia uma impressão generalizada de que os surdos pré-linguais eram temperamentais e propensos a atos violentos; na verdade, eles eram frequentemente descritos pelos observadores como sendo quase semelhantes a animais. William Wilde, pai de Oscar Wilde e um célebre escritor e pesquisador que se interessou pela população surda da Irlanda, escreveu que o “surdo-mudo”⁷ é sem instrução, devido à

[...] sua constante exposição ao crime, ao defeito de treinamento moral, e a dificuldade de imprimir nele uma ideia justa do certo e do errado [foi] [d]egradado por suas paixões descontroladas [e] além disso, frequentemente vítima de crueldade e injustiça [...] ele é reduzido a uma condição, mas pouco elevada acima da bruta criação (Wilde, 1854, p. 5).

Aqueles que apoiam a educação de surdos, talvez tentando influenciar o apoio público às escolas de surdos, alertaram que entre os surdos sem instrução “[o] deserto exterior só é superado pelo deserto mais sombrio interior [...] Sob o impulso violento de suas fortes paixões [...] ele apenas espera e deseja uma oportunidade para satisfazê-los ao máximo” (National Institution for the Education of Deaf and Dumb Children of the Poor in Ireland, 1827).

Harvey Peet, um professor americano de surdos e estudioso do direito, escreveu que

[s]urdos-mudos [...] são frequentemente desconfiados e irritados, devido à sua incapacidade de ouvir e participar do que está acontecendo ao seu redor. Às

⁷Termos e frases em inglês usados para descrever pessoas surdas no passado, como “surdos e mudos”, “surdos-mudos”, “idiota”, etc., são agora considerados altamente ofensivos pelos surdos. Esses termos são usados aqui simplesmente para refletir com precisão seu uso comum durante o período.

vezes, eles consideram um aborrecimento intencional e gestos de insulto ou piadas práticas, feitas de maneira inábil, que tinham apenas a intenção de ser uma brincadeira amigável (Peet, 1857, p. 86).

Dirksen Bauman escreve que tais caracterizações eram comuns entre educadores de surdos: “Os surdos têm sido frequentemente descritos como animais, especialmente por aqueles que os ensinaram” (Bauman, 2004, p. 243).

O TRIBUNAL IRLANDÊS E OS SURDOS

Tanto para os surdos acusados de um crime como para os chamados como testemunhas de um crime, existiam obstáculos legais significativos nos processos judiciais. As testemunhas surdas acabaram por ser admitidas na jurisprudência inglesa do século XVIII sem dúvida devido ao crescimento da educação dos surdos e pela prevalência de pessoas surdas instruídas.

No altamente influente “Caso Ruston” de 1786, descobriu-se que um homem surdo era capaz de prestar juramento e prestar depoimento como testemunha através de “sinais e fichas” – o que agora seria chamado de língua de sinais (Leach, 1792, p. 316-317). Um livro jurídico irlandês de 1802 confirmou isso e declarou que pessoas “surdas e mudas, a cuja mente foi transmitido o conhecimento de uma Deidade e uma crença em recompensas e punições, podem ser examinadas como testemunhas, por meio de uma pessoa capaz de conversar com ele por meio de sinais” (MacNally, 1802, p. 156-157). Em outras palavras, uma vez que uma pessoa surda fosse educada sobre Deus e sobre a importância de dizer a verdade, um intérprete poderia ser contratado para obter suas evidências em língua de sinais.

Desenvolvimentos posteriores significaram que isto dependia da sua capacidade de compreender a natureza e as consequências do

juramento de dizer a verdade no seu testemunho. Outros livros jurídicos ao longo dos anos confirmaram isso; é digno de nota, no entanto, que ao longo do período, o uso da escrita pelos surdos nos tribunais tornou-se preferido pelos livros didáticos jurídicos em detrimento do uso da língua de sinais e dos intérpretes, sem dúvida influenciado pelo aumento de pessoas surdas alfabetizadas e, de fato, pelo número de pessoas surdas que utilizam a escrita para aceder ao sistema judicial (Leonard, 2023).

A situação dos surdos acusados de um crime era um pouco mais complexa, em grande parte porque se presumia legalmente que eram mentalmente incompetentes. Nas palavras do eminente jurista Matthew Hale, um homem surdo desde o nascimento e incapaz de falar era “um idiota na presunção da lei”⁸, sendo incapaz de compreender o que era proibido por ela. Não obstante, um importante julgamento legal de 1773 admitiu que as pessoas surdas poderiam ser acusadas de crime capital “se a inteligência puder ser transmitida a elas por meio de sinais ou símbolos” (Old Bailey, 1773, p. 17). Porém, um processo específico pré-julgamento *voir dire* tornou-se generalizado para garantir que o arguido surdo não fosse “mudo por malícia” – ouvindo, mas deliberadamente não respondendo a uma acusação – mas, em vez disso, “mudo pela visitação de Deus” (Morris, 1999, p. 23)⁹.

⁸ N. T. No original *in presumption of law an idiot*. Uma grafia mais antiga de *idiot*, um termo usado para indicar indivíduos com deficiência intelectual ou de aprendizagem.

⁹ Antes do final do século XVIII, o “ficar mudo” – recusa do prisioneiro em alegar acusação – ocasionava o uso de uma tortura denominada *peine forté et dure*, onde o prisioneiro era “colocado numa sala baixa e escura, deitado sobre suas costas, sem qualquer cobertura, exceto as partes íntimas, e eram colocados sobre ele tantos pesos quanto ele pudesse suportar”. O prisioneiro era alimentado com pão e água em dias alternados “e mantido nesta condição até morrer, ou, enquanto o julgamento corria, até que ele respondesse” (Morris, 1999, p. 10). Este tratamento durou até o reinado de George III (Peet, 1857).

Numa fase posterior, a jurisprudência inglesa implicou que também fosse necessário verificar se a pessoa surda era capaz de se declarar “culpado” ou “inocente” às acusações que lhes foram feitas, e ainda mais, se era capaz de aceitar um julgamento; era necessário provar que os arguidos surdos “compreendiam suficientemente” o que se passava na sala do tribunal, ou, por outras palavras, eram, no sentido jurídico, “sãos” (Ward, 2012; Leonard, 2023). Se o júri considerasse o réu “não são” antes ou durante o julgamento, o resultado seria detenção indefinida “a critério do Lorde Tenente” sob a Lei dos Lunáticos Criminais de 1800 – o que essencialmente significava uma potencial prisão perpétua no Dundrum Criminal Lunatic Asylum em Dublin, uma instituição mental da qual havia poucas perspectivas de libertação¹⁰.

Os elementos acima mencionados de um processo de julgamento significavam, portanto, que para as testemunhas surdas, um intérprete era essencial para explicar o juramento e interpretar o interrogatório e confirmar, para satisfação do tribunal, que o juramento ou as perguntas foram compreendidas; e para os réus surdos, um intérprete era obrigado a estabelecer para o tribunal que a pessoa surda poderia apresentar uma contestação, bem como compreender suficientemente o processo (Leonard, 2023)¹¹. A questão de saber se uma testemunha ou réu surdo possuía total compreensão de um juramento, de seu apelo e do processo

¹⁰ Para os presos de Dundrum, os pacientes “que foram considerados loucos antes ou durante o julgamento, ou que foram considerados culpados, mas loucos (como os réus surdos mencionados acima), não poderiam receber alta sem a permissão específica do Lorde Tenente, mesmo que eles não mostrassem sinais de insanidade. Eram pessoas detidas indefinidamente “por prazer do Lorde Tenente ou de Sua Majestade” (Prior, 2004, p. 188).

¹¹ A palavra “intérprete” é aqui utilizada no sentido de um indivíduo que auxilia na comunicação no tribunal, independentemente do nível de habilidade ou fluência. O sentido mais moderno de “intérprete” na Irlanda implica um nível de qualificação profissional e fluência (Leeson; Lynch, 2009).

era, portanto, extremamente importante. Portanto, a capacidade de um intérprete explicar com sucesso essas questões – da maneira que pudesse, através da língua sinalizada utilizada pela pessoa surda – era crucial. Em um cenário em que os intérpretes não eram treinados e não eram profissionais, e tão poucos surdos irlandeses tinham sido educados, essa situação representava muitos problemas.

METODOLOGIA

Para a redação deste capítulo, foi utilizada uma base de dados de reportagens jornalísticas sobre processos judiciais criminais irlandeses, originalmente compilada e analisada na tese de doutoramento do autor. Esses relatórios foram recolhidos de jornais irlandeses, tanto locais como nacionais, entre 1851 e 1922, onde pessoas surdas são mencionadas atuando como testemunhas ou réus em tribunais de vários níveis. A base de dados contém um total de 1.045 processos judiciais criminais¹². Não se afirma que essa base de dados seja exaustiva e completa; a surdez das vítimas ou arguidos foi mencionada com frequência, mas não de forma consistente nas reportagens dos jornais, e é provável que quaisquer números obtidos em relação às pessoas surdas e à violência sejam subestimados.

¹²As pesquisas foram realizadas em três bancos de dados históricos de jornais *online* separados, o Irish Times Online, o British Newspaper Archive (acessado via Findmypast.ie), e o Irish Newspaper Archive, usando palavras-chave e frases-chave como “surdo e mudo”, “surdo mudo”, “idiota”, “mudo” etc., com o intuito de localizar relatos de processos judiciais envolvendo indivíduos surdos entre 1851 e 1922. O ano de 1851 foi escolhido para marcar o fim da fome irlandesa e o início de uma manutenção de registros mais consistentes nos tribunais da Irlanda; 1922 foi escolhido como data final, pois marca a independência oficial do Estado Livre Irlandês. Os tipos de tribunais criminais em questão variam desde tribunais sumários locais (sem júri) que tratam de infrações de menor gravidade, tais como sessões de pequena escala e tribunais policiais, até tribunais de apreciação e o Tribunal da Comissão de Dublin, que trata das infrações penais mais graves. Para uma explicação dos diferentes tipos de tribunais penais na Irlanda neste período, ver McDowell (1957).

Em muitos outros casos, mesmo quando os arguidos ou as testemunhas eram descritos como surdos, a presença – ou não – de um intérprete era por vezes pouco clara nas reportagens dos jornais. No entanto, pelo que pode ser visto na base de dados, parece que um intérprete esteve presente para auxiliar uma testemunha surda com mais frequência do que para um arguido surdo: dos 270 casos em que réus surdos foram acusados de agressão¹³, algum tipo de intérprete foi relatado como presente em apenas 59 dos casos (21,9%). No entanto, em 38 dos 75 casos em que vítimas surdas de agressão prestaram depoimento como testemunhas, foi reportada a presença de um intérprete (50,6% dos casos). É claro que, numa época em que a formação profissional de intérpretes era inexistente, simplesmente ter um intérprete no tribunal não implicava necessariamente competência ou clareza.

Em 1845, Bridget Heany foi testemunha de um assassinato e suas provas foram interpretadas por sua irmã Catherine. Quando Catherine tentou explicar a Bridget o significado do juramento e as consequências de mentir ao tribunal, tornou-se evidente que Catherine sinalizou à sua irmã surda que, se ela contasse uma mentira, “o padre iria matá-la”. Em resposta, o advogado de defesa opôs-se à recepção do depoimento de Bridget, pois “a testemunha [não] conseguia compreender claramente a natureza de um juramento”. O juiz acabou por declarar que foi considerado inadmissível o “depoimento de uma pessoa surda e muda, que, embora inteligente e capaz de comunicar e receber informações por sinais, não consegue compreender claramente a natureza e a obrigação de um juramento” (Cox, 1846, p. 185).

¹³A “agressão” é entendida aqui como agressão física em oposição aos crimes de violência sexual, que não são examinados neste capítulo.

SURDOS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Apesar dos potenciais obstáculos à obtenção de um julgamento justo, parece que as vítimas surdas de agressão ainda estavam dispostas a utilizar o sistema legal. Foram identificados 119 casos notificados em que uma pessoa surda foi vítima de agressão. Embora o homicídio tenha sido descrito como uma forma de examinar a natureza da violência como um todo na sociedade irlandesa, essa variável pode ser um obstáculo para um historiador que olha para a comunidade surda irlandesa (McMahon, 2013). As vítimas surdas de homicídio parecem ter sido muito poucas e raras, e a maioria foi morta em casos agravados pelo álcool, sem nenhum motivo anterior forte que pudesse ser identificado no julgamento. Uma exceção é James Brett, morto por seu irmão ouvinte John, em 1877, quando terras agrícolas foram dadas a James que John achava que deveriam ser dele: John foi condenado a doze meses de prisão por homicídio culposo (Conley, 1999).

É interessante notar que dos casos de agressão contra surdos, 57 deles foram processados de forma privada – o caso foi levado a um tribunal não por agentes da polícia local, mas pelas próprias vítimas (ou por aqueles que as representam, por exemplo, familiares). Com o tempo, um sistema de ação penal pública (estatal) mais extenso na Irlanda e o surgimento da posição de *Crown Solicitor* para processar crimes graves significaram cada vez mais que os casos deixavam de ser instaurados de forma privada (McEldowney, 1989; McCabe, 1991; Garnham, 2009).

No entanto, a presença de processos privados mostra um nível de agência e determinação entre as pessoas surdas em procurarem justiça nos tribunais. Alguns processos privados foram instaurados até por pessoas surdas que não sabiam ler e escrever. Embora em alguns processos privados pareça que a pessoa surda foi assistida ou mesmo representada por um familiar ou amigo, isso mostra, pelo menos, que mesmo entre pessoas surdas sem instrução houve um reconhecimento dos tribunais

como um local para procurar reparação por irregularidades cometidas contra eles, e uma disposição por parte dos membros da família e de outras pessoas para ajudar na busca de tal reparação. E as chances de obter justiça eram razoavelmente altas.

Dos 119 casos de agressão a vítimas surdas, 55 condenações diretas foram obtidas (uma taxa de condenação de 46,2%), com outros 16 casos em que: o réu foi enviado para julgamento em tribunal superior, condenado por acusação menor, vinculado à paz¹⁴, advertido, emitido um mandado de prisão ou ordenada uma investigação adicional. Portanto, em pouco mais de 59,6% dos casos, os tribunais reagiram, em certa medida, a favor da alegada vítima. Nos casos de condenação direta, 21 dos 55 casos resultaram em pena de prisão, 26 em multa e 4 em pena de prisão se o réu não pudesse pagar a multa.

Pode-se observar um forte elemento de simpatia entre os magistrados e juízes locais pelas vítimas surdas de agressão, mas as suas atitudes paternalistas e a linguagem usada no tribunal muitas vezes ainda apontavam para suposições negativas e preconceituosas por parte dos advogados contra pessoas surdas que pareciam difíceis de se compreender. Thomas Greer foi agredido por quatro homens em 1890, e o juiz Gibson disse que relutaria em aplicar uma punição severa se fosse um ataque cometido em uma luta justa, “mas era diferente quando havia quatro contra um, **e aquele era um surdo-mudo**” (Ulster..., 1890, p. 3, grifos meus).

Num outro caso, em 1894, um magistrado de Castlebar considerou que, se a vítima fosse surda, nem sequer importava quem iniciou a luta: foi um “ataque covarde” a “uma pobre criatura aflita”, e ele não se

¹⁴ Uma promessa extraída pelo tribunal de bom comportamento; não equivale a uma infração.

importou “que provocação recebesse, [o réu] poderia deixar a criatura em paz e se fosse meio homem não lhe tocaria” (Castlebar..., 1894, p. 5). As vítimas femininas poderiam angariar ainda mais simpatia. Num caso de 1884, o juiz declarou que

[...] não poderia encarar o crime de outra forma que não fosse de grande gravidade. O prisioneiro sabia que esta mulher estava privada da proteção que o uso da linguagem proporciona; sua posição teria apelado à proteção de qualquer homem com o menor sentimento de humanidade, em vez de ser aproveitada para um ataque grosseiro (Drogheda..., 1884, p. 5).

No entanto, a linguagem utilizada pelos advogados que representam as vítimas surdas ainda apresenta frequentemente estereótipos e ideias sobre as pessoas surdas como sendo inerentemente irritáveis e violentas. Uma vítima surda de alegada agressão, cujas roupas manchadas de sangue foram expostas com grande choque e simpatia numa audiência anterior, foi descrita no julgamento subsequente pelo seu próprio advogado de defesa como “uma pessoa de paixões violentas e temperamento irascível” (Trim..., 1861, p. 2). Mesmo quando pessoas surdas foram mortas por pessoas ouvintes, as estratégias de defesa em julgamentos subsequentes exploraram estas noções. William Graham foi morto em 1898, e o advogado de defesa do homem acusado de seu assassinato fez uma pergunta ao júri: “[...] se um ‘mudo tagarela, mais como uma espécie da criação inferior’ atacando um homem, não justificaria alguém a usar uma arma em legítima defesa ‘em um momento de excitação momentânea?’” (Sligo..., 1898, p. 8).

VIOLÊNCIA PRATICADA POR PESSOAS SURDAS

De um total de 804 processos criminais com réus surdos entre 1851 e 1922, 249 foram de agressão. No entanto, 40 deles foram cometi-

dos por um indivíduo, Patrick Byrne¹⁵. Se os removermos para garantir que os nossos dados não sejam distorcidos por um indivíduo reincidente, ficaremos com 209 casos. Destes, 113 arguidos surdos foram condenados – uma taxa global para o período de 54% – e outros 6 foram enviados para julgamento num tribunal superior. Outros 81 réus surdos foram condenados e receberam alguma forma de pena privativa de liberdade e outros 13 foram condenados à prisão se não pudessem pagar uma multa. Isto indica que entre 71% e 83% dos réus surdos condenados por agressão foram para a prisão ou alguma outra instituição penal.

Onde os próprios surdos foram acusados de agressão vemos muitos casos que mostram concepções muito fortes de que os surdos não são de alguma forma responsáveis pelas suas ações violentas, e o fardo foi colocado sobre os ombros das pessoas ouvintes para fazerem concessões ao seu comportamento irracional. Um advogado de defesa, representando um acusado surdo, afirmou em 1845 que “[é] bastante sabido que pessoas privadas dos órgãos da fala e da audição têm sentimentos de animosidade, hostilidade, vingança e até gratidão, [em] muito maior grau do que outros” (Killarney..., 1845, p. 1).

James Maguire acusou Samuel Pickens de agressão em 1862. Apesar das evidências de que Maguire, que era surdo, estava “muito irritado” e que ambos os homens foram responsáveis pelo início da briga, Pickens foi multado e o tribunal considerou que “ele não deveria ter batido em uma criatura afetada como Maguire, não importa o que acontecesse e qual provocação recebeu dele” (Cavan..., 1862, p. 4). William Lamprey, acusado de agressão em 1865, era “muito insolente e irritado” de acordo com outras provas apresentadas ao tribunal, mas o magistrado respondeu:

¹⁵ Patrick Byrne foi condenado 23 vezes em seus 33 casos, uma taxa de condenação de 66%, sem dúvida influenciada por sua reputação em New Ross.

Pode ser; mas ainda assim, mesmo que ele fosse assim, você [...] deveria mostrar mais tolerância para com ele do que parece ter feito. Os homens que estão aflitos como ele são geralmente irritáveis, e vocês, que foram abençoados por Deus com todos os seus sentidos, devem evitar com o máximo cuidado dar-lhe qualquer causa que possa irritá-lo (Cloneygowan..., 1865, p. 6).

As incidências relatadas de homicídio ou outros crimes graves, como o infanticídio, cometidos por pessoas surdas, foram muito baixas. Houve apenas sete pessoas surdas julgadas por homicídio (ou “agressão assassina”) no período, e duas por homicídio culposo, com estes nove casos representando apenas 0,011% dos 804 processos criminais envolvendo réus surdos entre 1851 e 1922.

Resultaram apenas duas condenações: Thomas Dunlop, considerado culpado de homicídio culposo de seu irmão no Downpatrick Assizes de 1852, e condenado a 12 meses de prisão; e Patrick Byrne, condenado a cinco anos de servidão penal por “agressão e tentativa de agressão assassina” contra um policial em 1870 (Downpatrick..., 1852; Munster Express, 1870). Nos dois casos, o réu foi considerado “incapaz de defender”; a questão central eram as dificuldades de comunicação no julgamento – a incapacidade de um intérprete de transmitir ao arguido o significado de se declarar “culpado” ou “inocente”, ou perguntas do tribunal, ou de compreender plenamente as respostas. Nestes casos, o arguido foi detido “por vontade do Lorde Tenente” num asilo por período indeterminado.

CONCLUSÃO

Vimos, no nosso exame de notícias de jornais sobre processos judiciais criminais, como os casos de agressão violenta por e contra pessoas surdas foram tratados pelos tribunais irlandeses entre 1851 e 1922. Num país onde (na maior parte deste tempo) as pessoas surdas eram, em sua maioria, sem instrução, a presença de um intérprete era altamente significativa.

Pouco mais de metade das vítimas surdas de violência conseguiram atuar como testemunhas com um intérprete em comparação com apenas cerca de um quinto dos arguidos surdos acusados de agressão. Noutros casos, a falta de um intérprete ou a sua incapacidade de se comunicar com sucesso pode significar a remoção para uma instituição mental. Muitos dos intérpretes deste tempo não podem ser responsabilizados por isto, dada a falta de educação dos arguidos surdos e, portanto, a ausência de uma língua gestual autêntica (como a língua gestual irlandesa) para se comunicar, bem como a completa falta de formação para intérpretes neste momento.

No entanto, as notícias mostraram como os réus surdos sem educação foram prejudicados pelas circunstâncias na sala do tribunal e pela quase impossibilidade de um julgamento justo. Ao longo do período, grande parte do discurso contemporâneo sobre os surdos, especialmente os surdos sem instrução, centrou-se em sua irritabilidade e violência; as vítimas surdas poderiam esperar uma resposta protetora – mas, paternalista – dos juízes e magistrados, baseada numa simpatia pela sua “aflição” em vez da compreensão das barreiras sociais que enfrentavam. Vimos também como as pessoas surdas acusadas de agressão eram tratadas e como as noções de sua irritabilidade inata, teimosia e propensão para a violência podiam ir contra elas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, H-Dirksen. Audism: exploring the metaphysics of oppression. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 239-246, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42658711>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CASTLEBAR Petty Sessions. **The Connaught Telegraph**. Castlebar, 26 may 1894. Disponível em: <https://www.irishnewsarchive.com/Connaught-Telegraph-Newspaper-Archive-Subscriptions>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAVAN Petty Sessions – Monday. **The Cavan Observer**. Cavan, 12 jul. 1862. Disponível em: <http://www.irelandoldnews.com/Cavan/1862/JUL.html>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CENSUS COMMISSIONERS. **Census of Ireland, 1851**. Part III. Report on the Status of Disease in Ireland. Dublin: Legare Street Press, 1854.

CENSUS COMMISSIONERS. **Census of Ireland, 1901**. Part II. General report, with Illustrative Maps and Diagrams, Tables, and Appendix [...]. Dublin: Nabu Press, 1902.

CLONEYGOWAN Petty Sessions. **Leinster Express**. 11 feb. 1865. Disponível em: <https://www.irishnewsarchive.com/leinster-express-newspaper-archive>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CONLEY, Carolyn. **Melancholy accidents**: the meaning of violence in post-famine Ireland. Lanham: Lexington Books, 1999.

COX, Edward William (ed.). **Reports of cases in criminal law argued and determined in all the courts in England and Ireland**. London: HardPress Publishing, 1846.

CREAN, Edward. **Breaking the silence: the education of the deaf in Ireland 1816-1996.** Dublin: Irish Deaf Society, 1997.

DOWNPATRICK Assizes. **The Downpatrick Recorder.** 13 mar. 1852. Disponível em: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DROGHEDA Quarter Sessions. **Drogheda Argus.** 21 jun. 1884. Disponível em: <https://www.irishnewsarchive.com/drogheda-argus-leinster-journal->. Acesso em: 16 ago. 2024.

GARNHAM, Neal. **Murder trials in Ireland, 1836-1914.** Dublin: Four Courts Press Ltd., 2009.

KILLARNEY Quarter Sessions. **The Tralee Chronicle.** Tralee, 5 apr. 1845. Disponível em: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

KNOORS, Harry. Obituary: Bernard Theodoor Marie Tervoort. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 242, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enl024>. Acesso em: 15 ago. 2024.

KUSTERS, Annelies; MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. Innovations in deaf studies: critically mapping the field. In: KUSTERS, Annelies; MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai (eds.). **Innovations in deaf studies: the role of deaf scholars.** Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 1-53.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Benjamin. **A journey into the deaf-world.** 2. ed. San Diego: DawnSignPress, 1996.

LANE, Harlan. **When the mind hears: a history of the deaf.** New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 1989.

LEACH, Thomas. **Cases in crown law, determined by the twelve judges, by the Court of King's Bench; and by Commissioners of Oyer and Terminer, and General Gaol Delivery:** from the fourth year of George the Second to the twenty-ninth year of George the Third, 1815. 2. ed. London: Forgotten Books, 1792.

LEESON, Lorraine; LYNCH, Teresa. Three leaps of faith and four giant steps: developing interpreter training in Ireland. *In*: NAPIER, Jemina (ed.). **International perspectives on sign language interpreter education.** Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009. p. 35-56.

LEESON, Lorraine; SAEED, John. Irish Sign Language: a cognitive **linguistic account.** **Edinburgh:** Edinburgh University Press, 2012.

LEONARD, Cormac. **Deaf people in Ireland:** education, poverty, and the law, 1851-1922. 2023. Thesis (Doctorate in Philosophy) – Trinity College Dublin, Dublin, 2023. (Tese não publicada).

MacNALLY, Leonard. **The rules of evidence on Pleas of the Crown:** illustrated from printed and manuscript trials and cases. Dublin: Legare Street Press, 1802.

MATTHEWS, Patrick. **The irish deaf community:** survey report, history of education, language and culture. v. 1. Dublin: The linguistics Institute of Ireland, 1996.

McCABE, Desmond. That part that laws or kings can cause or cure: crown prosecution and jury trial at longford assizes, 1830-45. *In*: GILLESPIE, Raymond; MORAN, Gerard (ed.). **Longford:** essays in county history. Dublin: Lilliput Press, 1991. p. 153-172.

McDONNELL, Patrick. Introduction to deaf studies: deaf people and society. Dublin: [s. n.], 1999.

McDOWELL, R. B. The irish courts of law, 1801-1914. **Irish Histori-**

cal Studies, v. 10, n. 40, p. 363-391, 1957. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0021121400016667>. Acesso em: 15 ago. 2024.

McELDOWNNEY, John. Crown prosecutions in nineteenth-century Ireland. In: HAY, Douglas; SNYDER, Francis (eds.). **Policing and prosecution in Britain, 1750-1850**. Oxford: American Society for Legal History, 1989. p. 427-457.

McMAHON, Richard. **Homicide in pre-famine and famine Ireland**. Liverpool: Liverpool University Press, 2013.

MORRIS, Ruth. The face of justice: historical aspects of court interpreting. **Interpreting international journal of research and practice in interpreting**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 97-123, 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/11127/A/1999>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MUNSTER Express. Waterford, 29 oct. 1870. Disponível em: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

NATIONAL INSTITUTION FOR THE EDUCATION OF DEAF AND DUMB CHILDREN OF THE POOR IN IRELAND. **Eleventh Report**. Dublin: Printed by J. Jones, 1827.

OLD BAILEY. The Proceedings of the Old Bailey. London: Printed for J. WILLIAMS, 1773. Disponível em: <https://www.oldbaileyonline.org/record/17731208>. Acesso em: 15 ago. 2024.

Ó BAOILL, Dónall; MATTHEWS, Patrick. **The irish deaf community: the structure of Irish Sign Language**. v. 2. Dublin: Linguistics Institute of Ireland, 2000.

O'SHEA, Graham. **A history of deaf in Cork: perspectives on education, language, religion and community**. 2010. Dissertation (Master in History) – University College Cork, Cork, 2010. (Dissertação não publicada).

PEET, Harvey. **On the legal rights and responsibilities of the deaf and dumb.** Richmond: University of Michigan Library, 1857.

POLLARD, Rachel. **The avenue:** a history of the Claremont Institution. Dublin: Denzille Press, 2006.

PRIOR, Pauline. Prisoner or patient? The official debate on the Criminal Lunatic in nineteenth-century Ireland. **History of Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 177-192, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15272476/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SLIGO Winter Assizes. **The Sligo Champion.** Sligo, 10 dec. 1898. Disponível em: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

STOKOE, William. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TRIM Assizes. **Dublin Evening Mail. Dublin**, 7 march 1861. Disponível em: <https://www.irishnewsarchive.com/dublin-evening-mail>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ULSTER winter assizes. **The Belfast News-Letter**, Belfast, v. CLIV, n. 23.536, 11 dec. 1890. Assize intelligence, p. 3. Disponível em: <https://britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/BL/0000038/18901211/005/0003?browse=true>. Acesso em: 6 jan. 2025.

WARD, Tony. Standing Mute. **Law & Literature**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 3-20, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/lal.2012.24.1.3>. Acesso em: 15 ago. 2024.

WILDE, William Robert. **On the physical, moral, and social condition of the deaf and dumb.** London: HardPress, 1854.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL: VIVÊNCIAS DA COMUNIDADE SURDA PORTUGUESA

Joana Morêdo Pereira¹

INTRODUÇÃO

Nas escolas portuguesas para onde são encaminhados os alunos Surdos² trabalham dois tipos de profissionais que, para além de pertencerem à equipe educativa orientada para a promoção de uma educação bilingue, são também membros da Comunidade Surda³ Portuguesa: os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e os docentes desta mesma língua.

Diariamente, ambos presenciam inúmeras situações de contacto

¹ Docente de Estudos Surdos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutora em Estudos Interculturais - Estudos Surdos pela University College London (UCL) e mestra em LGP e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (2008). Membro do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: joanapereira.lgp@gmail.com.

² A utilização do termo “Surdo” refere-se a pessoas “para quem as línguas gestuais, comunidades e culturas do coletivo Surdo representam a sua experiência e sentido de pertença primordiais, sendo que muitas percebem a sua experiência como similar à de outras minorias linguísticas” (Ladd, 2003, p. xvii, tradução da autora). No original “*for whom the sign languages, communities and cultures of the Deaf collective represent their primary experience and allegiance, many of whom perceive their experience as essentially akin to other language minorities*”. Neste texto surge mais frequentemente o termo “Surdo” de forma isolada, ao invés do politicamente correto (da perspectiva da comunidade ouvinte) “pessoas Surdas”. Esta opção foi feita porque é com o termo “Surdo” que os membros da Comunidade Surda se referem às pessoas com surdez que dela fazem parte.

³ As terminologias “Comunidade Surda” e “Cultura Surda” são capitalizadas por opção da autora, tendo como propósito evidenciar estes grupos/realidades oprimidas. Num país como Portugal, onde o estatuto linguístico e cultural dos Surdos não está suficientemente divulgado nem na esfera académica nem na social, capitalizar é gritar a sua importância.

intercultural entre membros da comunidade educativa de Surdos e ouvintes. Os intérpretes de línguas gestuais medeiam a comunicação, sendo que os códigos de ética destes profissionais primam pela proteção da confidencialidade de intervenientes, datas e locais. Os docentes lecionam a LGP e fazem parte de díades pedagógicas. O intérprete exímio, nunca quebrando a regra da confidencialidade, findas décadas de prestação de serviços, ganha uma perspectiva lata sobre as dinâmicas entre a Comunidade Surda e a comunidade ouvinte na escola. Por outro lado, os docentes Surdos de LGP vivem na pele estas dinâmicas, que nem sempre são uma experiência positiva.

Portugal há muito que procura caminhar para uma sociedade sensibilizada sobre a Cultura Surda, mas a visão de uma compreensão intercultural profunda ainda está longe. Formar a população, em contexto formal e/ou através de sensibilizações estratégicas, é uma ferramenta essencial para alcançar esta meta. É preciso deixar para trás o fantasma da concepção da pessoa Surda como portadora de deficiência, que enfatiza a falta ao invés do ganho. Os Surdos falam de riqueza, de contributo, e dos Povos das Línguas Gestuais⁴ como parte natural da diversidade humana.

DE PESSOA EXTERNA A MEMBRO DA COMUNIDADE SURDA PORTUGUESA

Nos países ocidentais⁵, as comunidades Surdas são minorias linguísticas e culturais cujas línguas naturais e modos de vida têm sido aba-

⁴ Tradução da autora. No original *Sign Language Peoples* (SLPs) (Batterbury; Ladd; Gulliver, 2007). Refere-se às comunidades Surdas e aos utilizadores de línguas gestuais no geral.

⁵ A autora utiliza as expressões “Comunidades Surdas”, “Surdos”, e “Povos das Línguas Gestuais”, referindo-se àqueles localizados no mundo ocidental, já que estudos recentes têm mostrado que as dinâmicas sociais, históricas e culturais comuns nas Comunidades Surdas da Europa e da América do Norte não estão presentes noutras Comunidades Surdas, por exemplo, do Hemisfério Sul (Kusters; Meulder; O'Brien, 2017).

fados e silenciados ao longo da história. As intenções de reabilitação da surdez, baseadas na ideia de que ser-se Surdo é uma patologia, uma carência e, portanto, um estado incompleto da experiência humana, estão por trás desta opressão.

Assim sendo, as tensões entre pessoas Surdas e ouvintes estão firmemente alicerçadas nas histórias das Comunidades Surdas, influenciando ainda hoje a realidade atual dos Surdos, as suas preocupações para com o futuro e a forma como Surdos e ouvintes se percebem uns aos outros. Sabemos que “existem cada vez mais provas científicas que aprender a gestuar, ao invés de interferir com a fala das crianças surdas, reforça essa competência” (Humphries *et al.*, 2017, p. 649)⁶, prevenindo atrasos na aquisição da linguagem. Porém, na sociedade portuguesa, assistimos ainda a comportamentos baseados precisamente na ideia oposta: “o Surdo deve falar a língua portuguesa e a LGP é apenas uma ferramenta de apoio”. Esta visão, infelizmente, está ainda muito presente na Educação de Surdos em Portugal. A desinformação relativamente ao estatuto das línguas gestuais como línguas naturais e completas, patrimônio de expressão cultural das comunidades Surdas e direito humano das crianças Surdas, faz com que a comunidade médica e os pais ouvintes destas crianças as impeçam de adquirir a capacidade de gestuar precocemente, minando o seu potencial cognitivo.

Neste capítulo o leitor encontrará reflexões sobre os espaços interculturais que Surdos e ouvintes navegam na sua vida diária. São locais onde se cruzam, entabulam contatos, trocam ideias e espelham as suas diferentes identidades culturais. Falarei especificamente dos espaços educativos, onde membros da cultura maioritária ouvinte con-

⁶ Tradução da autora. No original: “there is growing research evidence that learning to sign, rather than interfering with deaf children’s speech, instead enhances it” (Humphries *et al.*, 2017, p. 649).

tactam com pessoas Surdas de várias idades. O que aqui apresento não é um texto acadêmico derivado de uma investigação empírica rigorosa e regrada. Incluo referências a autores e trabalhos-chave na área acadêmica dos Estudos Surdos por forma a apresentar uma base teórica sólida para as temáticas que abordo, mas, hoje, o que trago aqui a estas páginas é, também, o resultado da minha experiência pessoal, comunitária e profissional.

Este capítulo é uma reflexão baseada em testemunhos que tenho recolhido junto da Comunidade Surda portuguesa nos últimos 25 anos. Tem sido uma viagem admirável e, para mim, uma metamorfose completa. Inicie a jornada como uma pessoa ouvinte, completamente ignorante quanto às dinâmicas linguísticas e culturais dos Surdos. Fui cativada pela LGP e foi esta língua gestual⁷ que me deu asas. Este texto é uma resenha sobre as sintonias e os atritos culturais que acontecem todos os dias nas franjas das Comunidades Surdas, nomeadamente na educação. A voz que aqui coloco é coletiva e tem origem em inúmeras interações durante a minha viagem de lagarta ignorante à borboleta gestuante aliada dos Surdos.

Há 27 anos eu respondia apenas pelo nome de Joana. Esta palavra correspondia ao termo que me identificava na comunidade maioritária ouvinte, estava no meu Bilhete de Identidade português, era o que toda a gente dizia quando me queria chamar ou referir-se a mim. A Joana era uma pessoa biológica e culturalmente ouvinte, uma entusiasta pela diversidade humana que cedo aprendera várias línguas orais (Português,

⁷ O termo “língua(s) gestual(is)” é o utilizado em português europeu, correspondendo a *signed language(s)* no inglês, e a “língua(s) de sinais” no português do Brasil. Em Portugal, o termo “língua gestual” tem raízes históricas, linguísticas, socioculturais e legislativas profundas e é o termo utilizado por todos os membros da Comunidade Surda (Carmo; Freire; Carvalho, 2023).

Inglês, Francês, Italiano e Mandarim). Não perdia uma oportunidade de interagir com pessoas de outras culturas nos autocarros e nas ruas de Lisboa. Era estudante na Universidade de Lisboa, na licenciatura em Psicologia, que estava insatisfeita porque, apesar de ter algum interesse pela área, não sentia por ela paixão.

No dia em que finalmente reuni a coragem suficiente para desistir do curso, entrei otimista no edifício da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Sentia-me aliviada por ter decidido não me contentar com uma área que não sentia como inteiramente minha. Movia-me guiada por uma força interna que me dizia “vais encontrar algo que ames”. Passei as grandes portas que dão acesso ao átrio central e respirei fundo. Segui em frente e algo chamou a minha atenção do lado direito, nos placares frequentemente utilizados para afixar informações e novidades. Por baixo de uma fotografia de duas grandes mãos, li: “inscrições abertas para o curso de Língua Gestual Portuguesa – nível 1”. Mais uma língua, mais uma cultura para me enriquecer como ser humano? Decidi imediatamente que iria me inscrever, nem sequer hesitei.

Passei o semestre a frequentar apenas as aulas de LGP. Bebia a largos tragos esta nova língua, fascinada pela minha nova capacidade de comunicar ideias complexas sem utilizar as cordas vocais. Nos intervalos, esforçava-me por comunicar com a minha professora Surda Cristina Pereira. Queria saber mais, queria conseguir formar frases e ideias complexas. Nas viagens de autocarro para casa, repetia com as mãos e o corpo todo o vocabulário que tinha aprendido nesse dia. Treinava o alfabeto manual soletrando com os dedos as palavras que ia lendo nos cartazes publicitários ao longo do percurso, sem querer saber dos olhares dos outros que me observavam de semblante franzido.

A professora Cristina Pereira mudou para sempre quem eu era. Deu-me um nome gestual e tornei-me numa nova versão de mim: a OLHOS VERDES, uma pessoa ouvinte gestuante. Pela sua mão, entrei

aos poucos na Comunidade Surda portuguesa e fui guiada gentilmente para a carreira de interpretação. Num intervalo das aulas, leu a minha expressão facial de jovem perdida no rumo acadêmico, e disse: “devias ir para a licenciatura de tradução e interpretação de LGP, tens muito jeito, aprendes rápido”. Após cinco anos no Instituto Politécnico de Setúbal, esculpi no meu coração, com esforço e orgulho, a identidade de Intérprete de LGP. Durante 15 anos, tive o prazer de fazer parte de milhares de momentos de conexão entre pessoas Surdas e ouvintes, em contextos como a área da educação, saúde, os serviços de comunidade, conferências nacionais e internacionais, a investigação e a arte.

Era feliz porque o meu trabalho era aproximar pessoas. Fiz amigas e colegas, descobri mais e mais sobre a Cultura Surda, e tornei-me na OLHOS VERDES que, para além de intérprete, era agora aliada cultural dos Surdos. Trabalhei em quatro escolas estruturadas para o ensino bilingue de alunos Surdos, em quatro distritos diferentes de Portugal⁸. Foi num destes contextos que me deparei com uma dificuldade inesperada. Enquanto interpretava uma aula de Físico-Química, senti de repente uma dor lancinante que me rasgava o lado esquerdo das costas, do ombro às costelas. As dores não me deixavam encher o peito de ar. Fiquei parada, de braços no ar, pendurada no último gesto que consegui fazer e que nunca mais esqueço: dois carros que subiam um plano inclinado.

Infelizmente, devido ao esforço físico, aos movimentos repetitivos e ao *stress* físico e emocional inerentes à profissão, as lesões de esforço repetido são muito comuns na profissão dos intérpretes de línguas gestuais (Fischer; Marshall; Woodcock, 2012; Donner; Marshall; Mozrall, 2016; Jiménez-Arberas; Díez, 2022). Foi assim que, numa questão

⁸ Não identifico estas escolas por uma questão de confidencialidade e proteção da identidade dos intervenientes nos espaços escolares.

de segundos, me tornei parte desta estatística, com apenas três anos de experiência profissional. Apesar de variadíssimas tentativas de tratamento, interpretei durante mais de uma década com dor, e a minha lesão no ombro esquerdo tornou-se crónica e irresolvível. Em 2017, tive de sair definitivamente da profissão. Num processo doloroso, despedacei a minha identidade de intérprete e cunhei um novo caminho. Prossegui estudos de doutoramento na University College London⁹ porque queria continuar a contribuir para as Comunidades Surdas. Investiguei o impacto da música criada por Surdos no público Surdo e ouvinte, aprendendo que as performances são também poderosos lugares de contato intercultural que impulsionam uma mudança de mentalidades (Pereira, 2021). Hoje sou investigadora em Cultura Surda, docente na formação superior de intérpretes e formadora na Comunidade Surda portuguesa.

A minha história é prova viva de que a profissão de intérprete de LGP carece de regulamentação adequada, o que resulta em consequências desastrosas para os intérpretes e para a Comunidade Surda. Em Portugal, a lei que define as condições de acesso e exercício da profissão de intérprete de LGP (Portugal, 1999) tem 25 anos. Trata-se de um documento legal diminuto que promete uma regulamentação futura mais extensa, o que ainda não aconteceu. Os representantes da classe dos intérpretes e da Comunidade Surda portuguesa elaboraram um documento complexo e detalhado há mais de 10 anos, com o propósito de que fosse aprovado como uma nova lei de regulamentação da profissão. A batalha para que as instâncias políticas o aprovem e tornem legal tem sido árdua e longa.

⁹ Estudos plenamente financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (bolsa de doutoramento no estrangeiro n.º SFRH/BD/118580/2016). A investigação resultante foi realizada em equipe com Surdos portugueses e britânicos e pode ser acessada por intermédio do sítio abaixo e disponível em: https://www.academia.edu/46830590/Deaf_on_stage_The_cultural_impact_of_performing_Signed_Songs.

Em março de 2019 foi entregue na Assembleia da República uma petição com mais de 4.000 assinaturas solicitando essa regulamentação (Portugal, 2019). Esta, no entanto, continua ainda sem ter sido concretizada.

Não obstante, a lei vigente (Portugal, 1999) define o acesso à profissão pela via do ensino superior (Art. 5º), o que se concretiza através das três licenciaturas em tradução e interpretação de LGP existentes no nosso país (Setúbal, Coimbra e Porto)¹⁰. Esta lei expõe também os princípios básicos que guiam a ação do intérprete de LGP: **confidencialidade** – “a) Guardar sigilo de tudo o que interpretam”; **fidelidade** – “b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor”; **flexibilidade** – “c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação”; **imparcialidade** – “d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras”; e **não-oportunismo** – “e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho” (Portugal, 1999, Art. 6º).

Sendo que estes princípios basilares sempre guiaram a minha antiga carreira de intérprete de LGP, continuo a ser-lhes fiel ainda hoje. Os episódios que relato neste texto ilustram atritos e sintonias interculturais reais que ainda hoje ocorrem nos palcos da Educação de Surdos em Portugal. Ao apresentar aqui estas histórias reais, testemunhadas quer por mim, quer por colegas intérpretes e colegas docentes Surdos de LGP¹¹, preservo o sigilo quanto a locais, datas e intervenientes. Pela mesma razão, mantenho igualmente as minhas fontes anónimas. Agradeço de coração a todos os que comigo partilharam estas histórias, apoiando a publicação desta reflexão. No fundo, ela reflete as experiências angus-

¹⁰ Estas licenciaturas funcionam nas Escolas de Educação dos Institutos Politécnicos de Setúbal, Coimbra e Porto.

¹¹ Existem docentes Surdos e docentes ouvintes de LGP nas escolas portuguesas.

tiantes e as prazenteiras de quem é membro da Comunidade Surda e trabalha nas escolas. O objetivo desta partilha é motivar uma reflexão profunda quanto à situação presente: a presença de profissionais e alunos gestuantes nas escolas de ensino regular portuguesas.

CULTURA(S) SURDA(S): atritos e sintonias

Muito frequentemente, as pessoas Surdas têm sido perspectivadas através da lente da deficiência, uma visão que considera as experiências vividas pela pessoa Surda como meramente um sinónimo de perda auditiva. Esta noção é extremamente redutora, focando-se na ausência ou diminuição de um traço específico – a audição – e tendo como corolário a conceção de que às pessoas Surdas falta uma “peça” essencial e, logo, estão incompletas. Esta ideia tem sido grandemente contestada (Bauman; Murray, 2014; Lane, 1992). Ela não reflete, de modo algum, os discursos Surdos ocidentais de percepção de grupo e de autopercepção, e não considera as variadíssimas experiências que os Surdos ocidentais têm partilhado historicamente, nem o papel fulcral das línguas gestuais nas suas vidas. O que as pessoas Surdas sentem como riqueza a ser preservada, as pessoas ouvintes (externas a estas comunidades) vêm como uma patologia, uma falha, uma imperfeição, que deve ser tratada e eliminada. A imposição de uma língua externa à comunidade (a língua nacional do país) e a exigência de que os Surdos adotem comportamentos e valores da comunidade ouvinte resultam numa sobreposição forçada da cultura majoritária e numa desvalorização da Cultura Surda, ou seja, em processos de opressão cultural.

Nas Comunidades Surdas do Ocidente, testemunhamos a presença de discursos culturais Surdos que se focam na experiência contida na dimensão individual e comunitária dos Surdos, descrevendo-a como uma ocorrência que resulta da biodiversidade natural humana, e

ênfatizando que não há nada nos Surdos que necessite de correção ou de alteração. Muito pelo contrário, os Surdos clamam por uma valorização da sua existência e das contribuições valiosas que trazem ao mundo. Ao longo da história, vemos como uma enorme variedade de produtos culturais cujo berço são os Povos das Línguas Gestuais expressam esta narrativa Surda. Falam das Comunidades Surdas como alvo de opressão e incompreensão, e expressam um desejo partilhado de libertação dos processos opressivos. A literatura Surda (poesia, contos, entre outros) e as artes Surdas (teatro, pintura, música, entre outros) preservam e manifestam este legado.

Os Povos das Línguas Gestuais têm traços culturais muito próprios e amplamente reconhecidos pela academia científica internacional. Em termos gerais, a definição do que é uma cultura inclui uma grande variedade de perspectivas, dependendo da área de estudo acadêmico que procura analisar este conceito. As abordagens mais tradicionais referem que a transmissão de cultura de uns seres humanos para os outros tem de ocorrer dentro das famílias humanas, sempre de uma geração mais velha para uma geração mais nova, e enfatizam também que as noções de país ou território são fulcrais na definição do que é uma cultura (Ladd, 2003; Pereira, 2012).

Porém, estes dois parâmetros não se aplicam aos Povos das Línguas Gestuais. Quando falamos da realidade das pessoas Surdas, sabemos que é frequente pais e filhos não partilharem as mesmas identidades culturais, pois mais de 95% das crianças surdas nascem em famílias em que os pais são ouvintes (Mitchell; Karchmer, 2004). Por isso, a Cultura Surda é transmitida principalmente em espaços alternativos ao da família, como por exemplo as escolas habitadas por professores e alunos Surdos, as associações de Surdos, e ainda outros espaços físicos ou digitais, que promovem encontros temporários de contato periódico. Para além disso, as comunidades Surdas ocidentais não dispõem de um território

seu porque são minorias culturais historicamente oprimidas, pelo que os seus membros nunca puderam ter o poder social necessário para que tal acontecesse (Ladd, 2003). No entanto, dispõem de uma bandeira que representa todas as pessoas gestuantes do planeta – a *Sign Union* (a União Gestuante). Nela vemos duas mãos que simbolizam as línguas gestuais e as cores azul escuro, azul turquesa e amarelo, aludindo às experiências individuais e coletivas dos Surdos, às suas línguas, à iluminação e à esperança (Gerardo, 2023)¹².

Apesar de existirem muitas perspectivas sobre o que constitui o conceito de cultura, sabemos hoje que as dinâmicas internas das Comunidades Surdas ocidentais correspondem aos critérios mais objetivos de uma definição sintética de cultura. Nestas comunidades estabelecem-se redes de interação que exibem valores culturais e traços muito próprios. É assim que se transmite a Cultura Surda ao longo das várias gerações, através do contacto entre os membros destas comunidades, veiculado por uma língua gestual e por comportamentos não verbais próprios. Tal como qualquer outra cultura humana, a Cultura Surda não só viaja através da malha interpessoal e intergeracional como também define os comportamentos dos membros da Comunidade Surda. Historicamente, a Cultura Surda é um produto que os Povos das Línguas Gestuais criaram em resposta às condições que têm rodeado as Comunidades Surdas ao longo dos tempos. Tal como outra cultura humana, a Cultura Surda é uma teoria sobre as regras internas da comunidade, sobre o papel dos seus membros nela, e sobre a forma como estes vêem o mundo e encaram o futuro da comunidade. Esta

¹² Esta bandeira foi desenhada pelo artista francês Surdocego Arnaud Balard e foi eleita a bandeira oficial da comunidade Surda internacional no XIX Congresso da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD), que ocorreu em julho de 2023 na Coreia do Sul.

teoria vive na mente dos membros dos Povos das Línguas Gestuais, mesmo que dela não tenhamos frequentemente consciência, e permite a estruturação das identidades das pessoas (Pereira, 2008).

Quando falamos de Cultura(s) Surda(s) vemos frequentemente este termo ser utilizado no singular e no plural. Ambas as utilizações estão corretas e refletem mais dois traços muito particulares das dinâmicas existentes entre os membros das Comunidades Surdas ocidentais: a transnacionalidade e a permeabilidade local. Por um lado, as experiências dos Surdos são transnacionais, tal como sucede por exemplo com a cultura Hebraica (Ladd, 2003). É muito frequente vermos ações políticas e inúmeros eventos internacionais Surdos, concebidos por uma rede internacional complexa de instituições e redes de contacto das Comunidades Surdas. Nestes locais e momentos, partilham-se as experiências e as preocupações dos membros das Comunidades Surdas ocidentais que, em muito, são semelhantes, abrangendo temáticas como as práticas na Educação de Surdos, a qualidade de vida dos Surdos a nível global e o reconhecimento legal das cerca de 400 línguas gestuais que se estima que existam no planeta (Sign..., 2024)¹³. Aqui, perante um sentimento de se ser parte de uma irmandade mundial Surda, a nacionalidade das pessoas toma um papel secundário (Ladd, 2008). Neste sentido, a Cultura Surda é uma entidade que extravasa as fronteiras físicas de cada país. No entanto, por outro lado, o percurso histórico de cada Comunidade Surda está localizado e embebido num determinado contexto sociopolítico, localizado num país ou região específicos. Isto significa que certos elementos da cultura nacional/regional desse lugar são partilhados pela Comunidade Surda local. Sendo composta por cidadãos desse país é, portanto, permeável ao ambiente geográfico e cultural que

¹³Deste número estimado, 149 línguas gestuais foram já identificadas (Sign..., 2024).

a rodeia (Ladd, 2008). Neste sentido, existem várias Culturas Surdas, consoante a região do planeta que visitemos.

PORTUGAL E A (IN)CONSCIÊNCIA DA CULTURA SURDA

Na sociedade portuguesa ainda é muito tênue a consciência de que a Cultura Surda é algo real, visível nos artefatos culturais Surdos, complexo e aceite pela comunidade científica internacional. Embora tenhamos já percorrido um longo caminho desde o reconhecimento legal da LGP na Constituição da República Portuguesa em 1997 (Portugal, 1997), quase 30 anos depois, a mentalidade da comunidade ouvinte portuguesa continua ainda a ser muito guiada pela antiga premissa de que “o Surdo não consegue”. Trata-se de uma ideia baseada em percepções errôneas acerca do que ser Surdo significa, fundamentada em preconceitos históricos motivados pelos mais de 100 anos de opressão das comunidades Surdas ocidentais durante os quais as línguas gestuais foram proibidas nos espaços escolares, sendo a sua imagem difamada (Carvalho, 2007; Ladd, 2003; Lane, 1992; Lee, 2004).

Neste cantinho da Europa, mitos infundamentados e hoje provados como errados pela ciência permanecem, tais como o de que a língua gestual é apenas uma ferramenta de comunicação e não uma língua plena, ou o de que a pessoa Surda é alguém incompleto, cujo potencial intelectual e social está aquém do de uma pessoa ouvinte. Ao longo da minha experiência pessoal e profissional, enquanto testemunha das experiências das pessoas Surdas que têm enriquecido a minha vida, tem sido raríssimo presenciar um membro da Comunidade Surda portuguesa que, ao entabular um novo contato com uma pessoa ouvinte externa a esta comunidade, descobre que esta está ciente da riqueza linguística e cultural dos Povos das Línguas Gestuais.

É verdade que o reconhecimento em 1997 marcou uma viragem importante na sociedade portuguesa, levando a um aumento da visibilidade da língua gestual e da sua comunidade-berço (Carvalho, 2007; Sousa, 2009). Ele deu origem à legislação educacional que alavancou o ensino da LGP nas escolas com alunos Surdos, à presença de intérpretes na educação, e a uma aposta em programas de licenciatura e pós-graduações/mestrados em interpretação e em ensino da LGP. No âmbito da investigação sobre a Comunidade Surda portuguesa, cujo foco, desde a década de 1990, têm sido quase exclusivamente as áreas da linguística e da educação, vemos agora cada vez mais trabalhos sobre a história e Cultura Surdas (Martins, 2008; Pereira, 2008; Gil, 2010; Sousa, 2015; Gil, 2020; Pereira 2021). Temos agora o primeiro núcleo de investigação em Cultura Surda, fundado em 2023¹⁴. Nos dias que correm, existe mais interpretação de LGP nas várias esferas da sociedade portuguesa, e a arte Surda (teatro, música, pintura, entre outras) é muito mais visível que há 30 anos.

No entanto, em Portugal, embora existam referências legais de que recusar o acesso em língua gestual constitui uma ação de discriminação (Pinto; Teixeira, 2012), os serviços de interpretação em LGP ainda não estão disponíveis de forma generalizada. Estes existem nas escolas que recebem crianças Surdas e têm estruturas educativas especializadas para o efeito, em eventos públicos selecionados, nalguns serviços de emergência e de apoio ao cliente e, embora recentemente tenham sido feitos esforços para empregar intérpretes no sistema nacional de saúde (Ascensão, 2020), tal ainda não se veio a concretizar.

No que diz respeito à interpretação em televisão, esta tem aumentado ao longo dos anos, mas está ainda restrita a alguns canais e progra-

¹⁴ Trata-se do Deaf Studies Lab (DSL), sediado no Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (polo de Lisboa). Mais informação disponível em: <https://fch.lisboa.ucp.pt/pt-pt/deaf-studies-lab>.

mas. O tamanho da janela de interpretação é demasiado pequeno para uma boa visualização, sendo altamente criticado pela Comunidade Surda, que frisa também que o recrutamento e avaliação destes profissionais para a televisão necessita de ser mais rigoroso e contar com a participação de pessoas Surdas. A legendagem para Surdos está apenas disponível num número diminuto de programas e é ainda comum as pessoas Surdas terem de contar com o apoio das instituições Surdas para obter serviços de interpretação, ou até mesmo pagarem por esses serviços do seu próprio bolso. A acessibilidade gestual a museus tem também aumentado, tal como em teatros, performances e a outras estruturas culturais. Porém, mantém-se a prática de se restringir esta acessibilidade linguística a iniciativas pontuais, balizadas no tempo e no espaço. O cidadão Surdo português não tem a liberdade de assistir a qualquer evento cultural, a qualquer sessão ou hora, como o tem o cidadão ouvinte. Não existem linhas de ação estipuladas sobre este assunto¹⁵, o que resulta também numa falta de estabilidade profissional para os intérpretes de LGP que vêm a sua ação confinada ao regime de *freelancing*, com todas as desvantagens fiscais e financeiras que esta forma de trabalho acarreta.

Vemos assim que, em várias frentes, Portugal necessita de uma mudança de mentalidades. A arte Surda tem um papel fulcral na alteração da forma como as pessoas ouvintes percebem os Surdos (Pereira, 2021), a par com a literatura e os movimentos políticos e associativos liderados pelas organizações que são o coração das Comunidades Surdas (associações e federações lideradas por Surdos). Todavia, embora reconhecida legalmente, a LGP não está sagrada como uma língua oficial do

¹⁵ O Deaf Studies Lab (DSL) está neste momento a realizar uma investigação sobre as práticas culturais dos Surdos portugueses, de forma a recolher os seus hábitos e opiniões e a elaborar linhas orientadoras de boas práticas, a serem difundidas pelas instituições culturais portuguesas.

território português. Os cerca de 30 mil Surdos gestuantes portugueses (Língua..., 2023)¹⁶ e os seus aliados ouvintes continuam a lutar diariamente para sensibilizar as pessoas ouvintes, para obter legislação que salvaguarde o direito ao uso da LGP e uma presença forte desta língua em esferas fulcrais como a educação e a saúde, bem como a acessibilidade plena em LGP via serviços de interpretação.

Algumas pessoas que fazem parte das Comunidades Surdas ocidentais poderão já ter tido contato com certos conceitos centrais que têm emergido na área académica dos Estudos Surdos, todos eles alertando para a existência da(s) Cultura(s) Surda(s) e combatendo as concepções errôneas que as pessoas externas frequentemente detêm. A título de exemplo, entre os numerosos conceitos culturais Surdos em utilização, abordo aqui dois dos mais difundidos.

Em 1977, em paralelo com a noção de racismo, o académico Surdo americano Tom Humphries cunhou a noção de “Audismo” (Humphries, 1977), a assunção de que o estado de se ser ouvinte é de alguma forma superior ao estado de se ser Surdo. Trata-se de algo que não só guia as ações opressivas das pessoas ouvintes perante os Surdos, mas que também pode estar presente nas próprias pessoas Surdas. Tendo sido oprimidas toda uma vida, certos Surdos absorvem esta assunção e podem exibir comportamentos e atitudes que se baseiam numa assumida inferioridade dos Surdos (Gertz, 2003, 2008).

Em 1993, também com o objetivo de criar disrupção nos discursos opressivos sobre os Surdos, o académico britânico Surdo Paddy Ladd

¹⁶ O A estimativa da existência de cerca de 30 mil Surdos da Associação Portuguesa de Surdos (APS, 2023) é a única de que dispomos em Portugal acerca dos Surdos gestuantes. As recolhas periódicas de dados da população portuguesa (Census) nunca levaram em linha de conta o parâmetro da utilização da LGP.

criou o conceito de *Deafhood* (Ladd, 1993)¹⁷. Trata-se de um conceito multidimensional e muito complexo. Para os propósitos deste capítulo, e de uma forma muito resumida, *Deafhood* é a viagem individual e comunitária que os Surdos têm percorrido ao longo da história, enquanto lidam e lutam contra processos opressivos que os catalogam e rotulam como deficientes (ou seja, incompletos). As intenções de reabilitação, a imposição das línguas orais e o descrédito e proibição das línguas gestuais ao longo da história, trouxeram muita dor e trauma às comunidades Surdas ocidentais. Eles são a origem dos atritos interculturais entre as pessoas Surdas e ouvintes, e persistem ainda nas relações interculturais e até mesmo na investigação (Ladd, 2008). O conceito de *Deafhood* (bem como outros conceitos nascidos da ontologia e epistemologia Surdas) é um eco das sensações naturais e experiências dos Surdos – o sentimento de se ser parte de um povo que almeja ser valorizado pelos contributos únicos que emergem da sua diversidade sensorial e cognitiva, das línguas naturais das Comunidades Surdas e dos comportamentos comunicativos, normas e produtos culturais ímpares que estas geram (Bahan, 2008).

Porém, ao olharmos para o percurso académico na área dos Estudos Surdos, desde os primeiros trabalhos de reconhecimento das línguas gestuais como línguas verdadeiras e naturais nas Comunidades Surdas na década de 1960 (Stokoe, 1965), passando pela viragem no interesse académico para os comportamentos e dinâmicas internas destas comunidades em meados de 1980 (Bauman; Murray, 2014; Bogaerde; Schermer, 2007; Marschark; Humphries, 2010), até à prolífica e diversificada produção de conhecimento interdisciplinar que temos hoje, nunca esta

¹⁷ O livro-referência de Paddy Ladd (Ladd, 1993) acerca deste conceito foi já parcialmente traduzido para português europeu (Ladd, 2013, 2018), tendo estes dois de três volumes recebido o título de “Surdidade”. Embora este termo tenha já sido usado também noutra publicação em Portugal (Morais, 2019), a autora opta por utilizar neste texto a terminologia *Deafhood* pois trata-se do termo internacionalmente reconhecido.

informação científica esteve disponível para os membros das Comunidades Surdas nos vários países de forma equivalente. Em cada país, a difusão deste conhecimento depende do quão dedicada a investigação académica está à temática da Cultura Surda, dos canais de disseminação existentes, e da disponibilidade do sistema educacional local para veicular esse conhecimento e fazê-lo chegar a Surdos e ouvintes. Se o sistema educacional de alunos Surdos em funcionamento num determinado local estiver bem munido de conteúdos de ponta oriundos da investigação, para fornecer uma resposta educativa alinhada com a experiência bilingue, bimodal e bicultural da pessoa Surda, veiculando essa informação através da aplicação de metodologias apropriadas à criança Surda enquanto ser visual, tátil e auditivo (nalguns casos), as novas gerações das Comunidades Surdas bebem livremente de todo o conhecimento que os Estudos Surdos têm vindo a produzir.

Infelizmente, devido a carências na investigação, nos canais de disseminação e no sistema educativo, o acesso às variadas conceções culturais Surdas é ainda restrito em países como Portugal. O que é tido como conhecimento corrente para qualquer membro de muitas Comunidades Surdas estrangeiras (como é o caso da norte-americana, por exemplo), onde a sociedade detém estruturas de resposta mais eficazes para a promoção da qualidade de vida do cidadão Surdo, não é difundido em países em que a investigação ainda pouco explorou a dimensão cultural Surda e em que a educação formal pouco disponibiliza estes conteúdos.

O intérprete de LGP testemunha o resultado destas carências, ao observar diariamente o estado das relações interculturais entre os membros da Comunidade Surda e da comunidade ouvinte. Por outro lado, é o resultado destas carências que o cidadão Surdo português sente na pele, vendo-se constantemente envolvido em situações de tensão e incompreensão.

INTERPRETAR É TER O PRIVILÉGIO DE ACEDER À RIQUEZA CULTURAL DE UMA COMUNIDADE SURDA

Os intérpretes de línguas gestuais são profissionais qualificados cuja atividade diária consiste em traduzir, interpretar e mediar atos comunicativos que ocorrem entre pessoas Surdas e pessoas ouvintes. A atividade da interpretação em línguas gestuais existe há vários séculos, sendo provavelmente uma profissão tão antiga quanto a interpretação de línguas orais (Adam; Stone, 2011). Todavia, a atividade foi apenas considerada como uma profissão depois das línguas gestuais terem sido formalmente reconhecidas (Napier, 2011).

Os intérpretes de línguas gestuais realizam interpretação imediata e simultânea do discurso em variados contextos (Gile, 2008), trabalhando com discursos ao vivo e veiculando conteúdos entre duas línguas de uma forma bidirecional (Wurm, 2014). Não obstante, também efetuam trabalhos de tradução, que são realizados ao longo de um período pré-determinado de tempo, resultando num produto final que é fruto de muita preparação e reformulação. Um exemplo é a tradução de vídeos de/para línguas gestuais, ou ainda de uma língua gestual para outra. Se considerarmos a noção de tradução como a transformação de mensagens de uma língua A (partida) para uma língua B (chegada), estes processos fazem parte tanto das atividades profissionais de tradução como das de interpretação.

Porém, o significado do conceito de “tradução” não fica por aqui, ele respira mais fundo do que estes breves e sintéticos fôlegos com os quais o aplicamos no dia a dia. A palavra nasceu em 1340 e deriva do Latim, significando “transportar algo de um lugar para o outro” (Munday, 2016). Logo, o seu sentido é bem maior do que o transporte de conceitos e significados de uma língua de partida para uma língua de chegada. Ele abrange toda uma viagem entre duas culturas, que pode ser efetuada quer pelo texto quer por seres humanos (Chen; Van Eyk,

2017). Nesta conceção histórica de tradução, o tradutor/intérprete de línguas gestuais produz um texto que viaja de uma cultura para outra, mas o próprio intérprete também viaja entre as duas culturas, num movimento perpétuo entre os valores, comportamentos e histórias de duas comunidades diferentes.

Neste sentido, o intérprete de línguas gestuais experiencia momentos de entendimento intercultural, de compreensão mútua entre perspectivas culturais díspares. Contudo, experiencia também circunstâncias onde os atritos interculturais predominam, onde as partes não se entendem, onde a informação de base para um mútuo entendimento é insuficiente, e onde a empatia para com as vivências do outro é escassa. De acordo com a minha experiência, a dos meus colegas e alunos, estes momentos de proficuidade ou ineficácia intercultural são experienciados pelo intérprete em duas etapas distintas: durante o desenvolvimento das suas competências de interculturalidade (em formação), e nos momentos de interação comunicacional que medeia (na atividade profissional).

Ao longo da história da profissão, os intérpretes de línguas gestuais começaram por ser indivíduos internos à Comunidade Surda (filhos ouvintes de pais Surdos, familiares ouvintes de Surdos, ou pessoas Surdas). Porém, hoje em dia muitos iniciam o seu percurso formativo como sendo externos a esta comunidade (pessoas ouvintes sem contacto prévio com a comunidade que aprendem uma língua gestual mais tarde na vida). Particularmente no caso destes últimos, onde a minha experiência pessoal se enquadra, o processo de formação académica implica a aquisição progressiva de informação histórica e cultural Surda cruciais. O estudante embarca numa viagem de progressiva aproximação à Cultura Surda, num constante exercício de distanciamento das perspectivas com que cresceu enquanto pessoa ouvinte externa. Esta transição não é, de todo, suave. Implica momentos de tensão interna, atritos entre o que se aprendeu antes e depois de se ter contato com a Comunidade Surda,

num processo de constante questionamento da *posicionalidade* e valores do indivíduo.

Quando este turbulento processo gera uma capacidade de reenchaixar de perspectivas, de relativização entre o que se sabe e o que se sabia, de compreensão das perspectivas históricas e culturais que têm envolvido Surdos e ouvintes, o estudante desenvolve uma crescente capacidade de conceber a forma como as pessoas que se identificam com a Cultura Surda olham para o mundo. O intérprete formando passa por uma série de contatos interpessoais com pessoas Surdas, cujos testemunhos impulsionam essa viagem intercultural. A aquisição de conhecimento teórico e experiencial, via contato com Surdos, é um processo que não termina com o final da formação acadêmica do intérprete. Muito pelo contrário, a aprendizagem prolonga-se por toda a carreira deste profissional. Com cada contato que a atividade de interpretação possibilita e com cada oportunidade de formação que o intérprete abraça, crescem as suas competências interculturais, a sua capacidade de considerar a Comunidade Surda cada vez mais como *sua*, no sentido em que se vê e é visto pelos seus membros como um aliado, como alguém que trabalha lado a lado com os Surdos para o reconhecimento da sua cultura minoritária, da sua língua, e para a incrementação da qualidade de vida das pessoas Surdas.

Durante a sua prática profissional, para além desta viagem intercultural pessoal, o intérprete testemunha também as viagens dos outros, as dos intervenientes nas situações que interpreta, sendo permanentemente exposto às tensões dos atritos e aos suspiros da sintonia intercultural. Digo tensões e suspiros (de alívio) porque é isto que o intérprete sente quando fez com sucesso a tal viagem, quando atravessou o oceano conceptual entre a comunidade ouvinte e Surda, quando é, de mente e coração, aliado dos Surdos. Como tal, quando participa em momentos de atrito e tensão intercultural, o intérprete-aliado sofre e, quando deparado com situações de compreensão mútua entre Surdos e ouvintes, o intérprete-aliado sente alívio.

Claro que, ao interpretar em qualquer um destes momentos, o intérprete deve ser imparcial e nada mostrar acerca dos seus sentimentos e reações. Na verdade, quando se trata de um profissional bem formado, esmerado, e fiel aos princípios deontológicos da sua profissão, ninguém vê o que o intérprete sente. Todavia, por debaixo da função de intérprete vive um ser humano que vestiu a camisola da Comunidade Surda, que empunha a sua bandeira e sonha com um mundo que valorize a diversidade cultural que os Povos das Línguas Gestuais trazem ao mundo.

Ao longo do meu percurso, tenho testemunhado variadíssimos argumentos que são apresentados pelos alunos de interpretação de línguas gestuais como motivações para desejarem juntar-se a esta classe profissional. Os estudantes Surdos de interpretação trabalharão frequentemente na tradução/interpretação entre duas línguas gestuais, a da sua Comunidade Surda e a de uma Comunidade Surda estrangeira. Apresentam comumente uma paixão pela modalidade gestual e pelo mundo Surdo de uma perspectiva interna à comunidade, desejam trabalhar em contextos com mais de uma língua gestual, contribuindo para uma união internacional entre as várias comunidades da irmandade Surda, bem como para trazer para Portugal conhecimento de fora. Os estudantes ouvintes filhos de pais Surdos (CODA¹⁸) são também internos às minorias culturais Surdas, gestuantes desde muito cedo, e muitas vezes trazem consigo uma paixão natural pela área e um forte desejo de advocacia pela Comunidade Surda. Muitos ambicionam seguir o que naturalmente já praticam desde novos, a mediação entre a sua família/amigos e a comunidade ouvinte. Porém, outros estudantes CODA revelam-se traumatizados por terem sido colocados na posição de intérprete quando apenas eram crianças, assistindo a situações delicadas contra sua vontade. Estes acabam por ingressar no curso por influência dos pais e da sua comuni-

¹⁸ *Child of Deaf Adults.*

dade de origem, sem estarem seguros deste caminho, e revelando uma relação complexa de amor/ódio pela profissão.

Os alunos ouvintes externos à Comunidade Surda trazem motivações muito diferentes, em grande parte condicionadas pela perspectiva assistencialista da comunidade ouvinte, moldados pela imagem audista da pessoa Surda com que foram educados. Neste sentido, querem “ajudar os Surdos”, percebem-nos como estando em desvantagem, não só em termos de direitos sociais, mas também a nível cognitivo. Sentem a profissão como algo de muito bonito, como se o intérprete fosse uma espécie de super-herói que salva as pessoas Surdas da sua condição. Na realidade, a beleza existe na medida em que se trata de uma atividade de interação humana, que nos dá acesso a toda uma riqueza de experiências, valores e lentes para analisar o mundo. Porém, cabe aos docentes das licenciaturas desconstruir junto dos estudantes este retrato audista do Surdo como “coitadinho” e do intérprete como “salvador” assistencialista.

Outros alunos ouvintes, particularmente os que já são gestuantes antes de iniciar a licenciatura¹⁹, expressam querer fazer a ponte entre duas comunidades que veem como distantes, revelando já alguma noção das dinâmicas opressivas e das lutas de poder existentes entre as minorias Surdas e as maiorias ouvintes do planeta. Trazem uma paixão por línguas e diversidade e desejam ser aliados da Comunidade Surda. Outros falam de um fascínio pelas línguas gestuais e pelo seu poder de comunicar sem usar o trato vocal ou o meio sonoro, de quererem ser gestuantes proficientes, e do desejo de ter acesso a um mundo que os intriga – as dinâmicas da(s) Cultura(s) Surda(s).

¹⁹ Em Portugal o conhecimento da LGP não é um pré-requisito obrigatório para acesso às licenciaturas de TILGP porque o ensino nesta língua não está garantido de forma gratuita nas escolas do 1º ao 12º ano.

De acordo com a minha experiência e a dos colegas docentes das licenciaturas em tradução e interpretação de LGP (TILGP) com que privo, o sucesso destes alunos em termos da aquisição de competências técnicas, linguísticas e interculturais de excelência, está condicionado por variados fatores. O conhecimento prévio de uma língua gestual antes da licenciatura é, sem dúvida, muito importante. Na perspectiva do que tenho testemunhado na Comunidade Surda portuguesa, são fortíssimas as vozes que expressam que o conhecimento prévio da LGP deveria ser obrigatório para a entrada nas licenciaturas TILGP portuguesas. Não só confere ao futuro estudante um conhecimento de base da língua, como lhe dá uma noção da sua própria aptidão para a perceber e produzir. A frequência de cursos de LGP pré-licenciatura, quando lecionados por docentes Surdos, dá acesso à experiência direta de um modelo Surdo, ao relato na primeira pessoa acerca da sua vida, o que confere já ao aluno também algumas noções culturais. Tudo isto ilumina o estudante sobre a sua vocação e possível paixão pela área, condicionando de forma positiva a sua identificação com o curso e a sua motivação para trabalhar durante a sua formação. Em Portugal, essas licenciaturas são muito curtas (três anos) e tudo depende do investimento, do esforço e do empenho que o estudante coloca na sua formação. Finda a formação académica de base, e fazendo *fast forward* para o futuro dos *alumni* dessas licenciaturas, vemos uma realidade muito matizada na profissão de ILGP. Quem investe, trabalha incessantemente na língua e na aproximação à Comunidade Surda, durante e após o curso, vive e trabalha no coração deste povo. Quem apenas faz o essencial, o mínimo, o básico, vive para sempre nas franjas da comunidade.

Em Portugal, a esmagadora maioria dos ILGPs trabalha no contexto educativo. As escolas com alunos Surdos são o único contexto de trabalho que oferece segurança e estabilidade ao profissional. Nestes cenários de contatos interculturais, intérpretes e docentes de LGP (bem como outros membros da Comunidade Surda, como alunos ou funcionários) testemunham diariamente momentos de harmonia e de tensão.

Apresento de seguida uma resenha de episódios reais que ainda hoje ocorrem nos palcos da Educação de Surdos em Portugal.

AS REALIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS PORTUGUESA NA VOZ DA COMUNIDADE SURDA

Em Portugal, a provisão educacional pública sob a tutela do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) inclui as crianças Surdas no grupo de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais na rede nacional de Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB). O Decreto-Lei n.º 54/2018 determina que, nestas escolas, pretende assegurar-se:

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral (Portugal, 2018a, Art. 15).

Estas escolas contam com equipas multidisciplinares constituídas por professores de ensino especial com enfoque na surdez, professores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Existem programas específicos para orientar o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (Portugal, 2007) e do português como segunda língua (Portugal, 2011) para os Surdos. Em 2014 a Direção-Geral da Educação listava 17 estabelecimentos como sendo parte desta rede (Portugal, 2014), mas atualmente, na comunicação social, docentes e técnicos referem 22 escolas com cerca de 700 alunos s/Surdos (Comunidade..., 2024). Existe ainda um estabelecimento fora da rede do MECI português. O Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira é um

descendente direto da primeira escola exclusivamente concebida para Surdos em Portugal, e providencia educação bilingue para alunos Surdos, recebendo também alunos ouvintes (Carvalho, 2007).

As equipes multidisciplinares na base das EREB existem há 26 anos (Portugal, 2009). Apesar destas estruturas espelharem o apoio governamental quanto à presença da LGP nas escolas, em resposta à luta contínua da Comunidade Surda pelos seus direitos linguísticos, estas escolas continuam a enfrentar uma séria falta de recursos humanos orientados para os alunos Surdos (Gomes, 2012).

Ao longo das últimas décadas, os docentes de LGP, bem como os intérpretes, eram recrutados anualmente como técnicos especializados. Quer isto dizer que os seus contratos com as escolas tinham a duração de um ano letivo (ou menos), findo o qual ficavam desempregados, tendo de voltar a concorrer às escolas no Ministério da Educação. O processo de recrutamento anual era moroso, composto por entrega de portfólio e por entrevistas. Muitas vezes, os mais experientes e graduados (se assim o desejassem e concorressem ao mesmo local) acabavam por ficar sempre na mesma escola, ano após ano. Para muitos assim foi, o que tornava anedóticas as entrevistas de recrutamento anual. Afinal, os colegas com quem sempre trabalhámos entrevistavam-nos mais uma vez, já sem saberem o que mais perguntar pois conheciam perfeitamente o nosso percurso e qualificações.

No entanto, em 2017, o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública (PREVPAP) permitiu que muitos ILGPs passassem a ter um vínculo permanente nas escolas na categoria de técnicos superiores (Portugal, 2017). Os concursos anuais persistem ainda para preencher necessidades consideradas transitórias. Quanto aos docentes de LGP, em 2018 foi criado um grupo de recrutamento docente para esta área (Portugal, 2018b).

Mesmo assim, é ainda comum os alunos Surdos não terem interpretação nas aulas todas por falta de intérpretes. O número de vagas atribuídas às escolas para contratação de intérpretes é insuficiente. O mesmo sucede relativamente aos docentes de LGP. Estes, para além de lecionarem a LGP em tempos autónomos aos alunos Surdos, são também colocados no 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano de escolaridade) para trabalharem em par pedagógico com o docente de turma, que leciona para alunos ouvintes e alunos Surdos ao mesmo tempo²⁰. Seguindo a mesma lógica pobre de gestão de recursos, é frequente os docentes de LGP não estarem em todas as aulas da turma, ficando os alunos Surdos perdidos nas aulas onde a sua língua não existe. Seriam necessários mais professores de LGP nas escolas para que a abrangência das necessidades de leção da LGP estivesse plenamente coberta (tanto a alunos Surdos como a alunos ouvintes, familiares, técnicos e docentes), e para que os alunos Surdos tivessem um acompanhamento pleno no âmbito das funções de par pedagógico.

O governo português defende com unhas e dentes a “inclusão” dos alunos Surdos no ensino regular. Porém, para os Surdos e aliados, “inclusão” é uma palavra suja e ilusória. Sem intérpretes e docentes em número adequado, sem a utilização da LGP generalizada nas escolas, sem o conhecimento bem difundido sobre os Povos das Línguas Gestuais, a inclusão não existe. É frequente vermos docentes de LGP e intérpretes aliados dos Surdos a fazerem um esgar ao gestuarem INCLUSÃO. A situação atual não promove a igualdade de oportunidades, nem uma aprendizagem de qualidade, nem a qualidade de vida dos Surdos.

Estes membros da Comunidade Surda que trabalham nas escolas

²⁰ Nas escolas portuguesas, os intérpretes de LGP não cumprem horário nas instalações do 1º ciclo, por se considerar que os alunos Surdos não têm um nível de LGP suficiente para acompanharem a interpretação.

(intérpretes e docentes de LGP) presenciam diariamente situações que ilustram inequivocamente que o paradigma subjacente às ações desenhadas para a Educação de Surdos é o audismo. A premissa de que o aluno Surdo deve comportar-se como o aluno ouvinte jaz sobre a ideia de que ser ouvinte é melhor do que ser Surdo. Devido a uma grande falta de informação, confunde-se a promoção da igualdade de direitos no acesso à educação com o *modus operandi* do “fazemos tudo de forma igual para todos”. Não. Os alunos Surdos têm o mesmo potencial cognitivo e de aprendizagem, à partida, do que os seus pares ouvintes. Ensinar Surdos com metodologias desenhadas para ouvintes é ignorar a sua língua natural, a sua cultura e pô-los em imediata desvantagem. O que vemos nos relatos recolhidos é que a presença da LGP é tolerada, considerada opcional, ou vista como ferramenta de apoio apenas para os que não usam o português oral. Não pode ser. A LGP é um direito cultural e de expressão humana basilar dos Surdos, que lhes permite tecer o seu futuro como assim o desejarem: “Há todo um planeta que espera por ti quando cresceres – este é o teu direito de nascença enquanto criança Surda” (Ladd, 2015, p. 275)²¹.

Nas escolas, a LGP tem de ser encarada em pé de igualdade com o português. É a primeira língua do aluno Surdo e o português é a segunda. Ninguém pensaria começar a ensinar todos os alunos ouvintes portugueses em inglês porque é uma língua mais internacional, com mais estatuto e, por inferência, superior, correto? O aluno tem direito ao seu património cultural e, no caso dos Surdos, este é bilingue e bicultural. Inclui a Cultura Surda e a cultura nacional, a LGP e o português, sem hierarquização.

²¹ Tradução da autora. No original “*There is a whole planet out there waiting for you when you grow up – and this is your birthright as a Deaf child*” (Ladd, 2015, p. 275).

O DESCONHECIMENTO DO QUE SIGNIFICA SER-SE CULTURALMENTE SURDO

Neste ano de 2024, o *feedback* que obtenho, quer de docentes de LGP quer de intérpretes, revela uma escola portuguesa que não detém informação suficiente sobre o que significa ser-se Surdo, linguística e culturalmente falando. É comum na vida destes profissionais ter de elucidar os colegas em espaço escolar acerca da utilização de terminologia incorreta e que não espelha a forma como as pessoas Surdas se vêm a si mesmas. Nos diálogos em espaço escolar, ainda surgem expressões arcaicas como “surdo-mudo” ou “linguagem gestual”. A primeira retrata um mutismo fisiológico que a pessoa Surda não possui, visto que o seu trato vocal funciona como o dos demais cidadãos, e é conotada com a aceção da ausência de língua completa no Surdo, o que tem como base o desconhecimento de que a LGP é um sistema linguístico complexo, regrado e com a capacidade de expressão de qualquer outra língua. A segunda ainda a vemos surgir em páginas dos jornais ou na TV (embora cada vez menos) e espelha o desconhecimento do estatuto da LGP como língua de direito, independente do português, sendo confundida com outras formas de expressão gestual simples, como é o caso da mímica.

Recordo-me de uma história que uma colega docente Surda de LGP me contou não há muito tempo, acerca de como, ao interagir com pessoas ouvintes na rua, era frequentemente tratada como se fosse estrangeira, por puro desconhecimento da população. Falavam com ela em inglês, por mais que ela explicasse que era Surda. Numa outra ocasião, num programa de TV emitido em 2019, o poeta e docente de LGP Surdo Carlos Martins simulava este tipo de interações na rua, gestuando para transeuntes ouvintes. Interpelava as pessoas e, gentilmente, explicava em LGP que era Surdo e necessitava de indicações para chegar ao Zoo de Lisboa. Muitas pessoas ouvintes reagiam fugindo dele, assustadas, sem saber o que fazer (Costa, 2019).

Existem histórias nas escolas, partilhadas por intérpretes, que são tão anedóticas que levam inevitavelmente ao riso nos docentes de LGP e intérpretes, como o caso de uma docente ouvinte que telefonava por chamada áudio aos alunos Surdos e se queixava à equipe de que eles nunca atendiam. Mas este riso esconde uma frustração profunda, por serem testemunhos da extrema falta de noção do que é uma pessoa Surda. Os intérpretes falam de situações recorrentes em aulas que interpretam, em que os docentes ouvintes das várias matérias continuam a falar enquanto os alunos copiam matérias do quadro para os seus cadernos, sem consciência de que esse comportamento comunicativo entra em choque com a natureza visual do aluno Surdo. Os docentes Surdos de LGP contam também episódios caricatos como quando, ao chegar a uma reunião geral de docentes, ficarem perplexos ao aperceberem-se de que a coordenação esqueceu que estariam presentes e não assegurou uma equipe de intérpretes. Essas situações são comumente resolvidas de forma benevolente, dispensando-se os docentes de LGP que, no entanto, assinam os seus nomes na folha de presença, para “se fingir que o equívoco não aconteceu”. Dos docentes Surdos de LGP chegam até mim histórias de visitas de estudo a exposições, teatros, entre outros locais, para as quais são convocados, mas para as quais não foram convocados intérpretes. Ao verem-se deparados com esta violação de direitos comunicativos, recebem vexados a justificação de que “não será precisa a interpretação em LGP” visto que “será tudo muito visual”. E o seu direito de acesso a todos os diálogos, seja em palco, no local da exposição, ou durante as viagens? E o seu direito à expressão na sua língua natural e à compreensão sem barreiras por parte de colegas, alunos e pessoas ouvintes nos locais, não gestuantes?

Outros docentes contam episódios de comunicação *on-line*. É frequente gerarem-se grupos de comunicação *on-line* para membros de uma mesma equipe de docentes, para uma comunicação rápida e divulgação imediata de informações a todos os docentes. Este relato refere um destes grupos onde, para além de uma grande equipe de docentes ouvintes,

estão docentes Surdos de LGP. Enquanto a comunicação se processa via mensagens escritas, os docentes Surdos seguem todo o conteúdo debatido, mas, de repente, constataam que um docente ouvinte coloca um vídeo de si mesmo a falar em português, provavelmente avisando os colegas sobre algo. Constatam ainda que, em resposta, surgem mais vídeos do género. Frustrados, enviam mensagens com uma palavra apenas: “Tradução?!”.

ALGP VISTA COMO UMA FERRAMENTA DE APOIO À EDUCAÇÃO

Nas escolas portuguesas com alunos Surdos, colocam-se os intérpretes de LGP a serviço, distribuindo os profissionais existentes pelos horários dos alunos. Como já foi referido, porém, raras são as escolas onde o aluno pode contar com interpretação em todas as matérias. Devido ao número insuficiente destes profissionais nas escolas, a organização escolar é forçada a “escolher as disciplinas mais importantes” e aí colocar os intérpretes que tem a serviço. Decide colocar-se o intérprete “apenas onde é necessário”, ou “quando as aulas são mais teóricas”, o que põe completamente de parte o direito da criança de aceder a todos os conteúdos lecionados, bem como a toda a riqueza da interação com colegas e os professores. Esta é uma perversão dos princípios base de inclusão e acessibilidade aos conteúdos em LGP, desprestigiando a LGP no espaço escolar e relegando-a ao estatuto de ferramenta de apoio ocasional, ao invés de se promover a valorização que merece como língua minoritária.

Assim sendo, em disciplinas como Educação Física ou Educação Visual, tão importantes no currículo como as demais, o aluno Surdo fica frequentemente limitado a copiar tarefas pelos colegas, não podendo expressar-se na sua língua natural nem cultivar interações que são importantíssimas para o seu desenvolvimento. Como mencionado anteriormente, o mesmo tipo de situação acontece relativamente ao acompanhamento ao aluno Surdo do 1º ciclo por docentes de LGP. Existem

“buracos” no horário da criança Surda do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, onde ela não tem nenhum apoio do docente de LGP, e fica limitada a “adivinhar” o que se passa na sala de aula.

Docentes de LGP e intérpretes relatam também variadíssimas situações em que colegas docentes de outras disciplinas os questionam se “é possível dizer determinado conteúdo em LGP, por ser muito abstrato”. É muito comum isto ocorrer relativamente a temáticas como a Filosofia. Os intérpretes partilham testemunhar situações em que no decorrer de uma aula um docente fala demasiado devagar argumentando que “o aluno Surdo deve fazer leitura labial ao mesmo tempo que vê a interpretação em LGP” para conseguir informação suficiente. Ambos os exemplos revelam uma conceção errónea da LGP como método limitado de comunicação, um acessório à língua portuguesa no espaço educacional.

A PERCEPÇÃO DO ALUNO SURDO COMO MENOS CAPAZ DO QUE O ALUNO OUVINTE

Tanto intérpretes de LGP como docentes Surdos relatam presenciar situações e conversas em que se denota de forma inequívoca que muitos docentes ouvintes duvidam à partida das capacidades intelectuais e cognitivas da criança Surda. Este tipo de perspectiva resulta em comportamentos completamente desadequados em interações com a criança, bem como numa atitude comum de benevolência em situações de avaliação.

Os intérpretes revelam também testemunhar situações em que docentes ouvintes interagem fisicamente de forma incorreta com os alunos. Para quem é membro da Comunidade Surda, é de conhecimento comum que a forma culturalmente correta de chamar a atenção da pessoa Surda é acenar dentro do seu campo de visão ou tocar-lhe ao de leve num ombro. Tocar na cabeça da pessoa Surda com este propósito perturba a sua cognição visual e é considerado desrespeitoso na

Cultura Surda. No entanto, os intérpretes relatam episódios em que isto acontece, muito frequentemente em interações de docentes ouvintes com os alunos mais pequeninos: viram-lhes a cabeça abruptamente para que olhem para o professor, pegam-lhes no queixo para virar a cabeça na sua direção, e dão toques repetidos nas cabeças dos alunos (nem sempre ligeiros). Para além dos óbvios efeitos que estes comportamentos têm na criança Surda, que vê o seu espaço pessoal invadido e a sua autoestima afetada, estes episódios são relatados como perturbadores para o próprio intérprete-aliado. Ocorrem com frequência em momentos em que o mesmo está a efetuar interpretação de LGP, durante os quais, segundo o código de ética do ILGP, este não pode intervir na comunicação (princípio da imparcialidade). Porém, o intérprete percebe estas ocorrências como inadequadas e nocivas para os alunos, sofre ao vê-las acontecer à sua frente, sente o ímpeto de proteger o aluno Surdo e a frustração de não poder intervir.

Um intérprete partilha com tristeza o relato de algo que aconteceu após um destes episódios de interação cultural inadequada. Após a aula em que o comportamento ocorreu, o aluno Surdo pede para falar com o intérprete em privado e pergunta “É normal, por eu ser Surdo, eu ser assim maltratado?”.

As histórias que chegam até mim não se limitam a interações físicas nocivas. Infelizmente, estendem-se igualmente aos domínios da agressão verbal. Quando alguns docentes ouvintes vêm os seus esforços de transmitir conteúdos ao aluno Surdo frustrados, seja por dificuldades inerentes ao percurso individual do aluno, seja devido à aplicação de métodos didáticos adequados apenas ao ensino de alunos ouvintes, podem expressar-se de forma hostil. Os intérpretes, estando em situação de interpretação ativa em aula, relatam ter de traduzir com frequência frases como “este miúdo é burro, é um incapaz!”. Estas mensagens, ditas vezes sem conta, acabam por ser interiorizadas pe-

las crianças, deteriorando a sua autoestima, e quebram o coração do intérprete que, mais uma vez, se vê limitado na sua ação como aliado cultural dos Surdos.

A benevolência em situações de avaliação da criança Surda é também mencionada tanto por docentes de LGP como por intérpretes. Referem que se facilita a vida aos alunos Surdos nas escolas, sendo as notas frequentemente infladas por “pena do aluno”. As expectativas são baixas no que concerne ao potencial destas crianças e é frequente estes profissionais testemunharem o encaminhamento destas crianças e jovens para que terminem apenas a escolaridade obrigatória, ou para que façam um percurso alternativo ao regular, orientado para a aprendizagem de profissões menos qualificadas. Docentes e intérpretes vêm estas situações e, quando possível, procuram argumentar para o cultivo de um maior nível de exigência. Frisam junto dos colegas que tantos alunos nos quais vêm tanto potencial merecem ser orientados para um percurso que lhes possibilite a entrada no ensino superior. De igual forma, incentivam uma aquisição precoce da LGP para que as crianças dominem bem esta língua e, por conseguinte, possam fazer uma boa aprendizagem de outras línguas. Porém, nem sempre os seus esforços geram frutos pois o poder, nestas escolas, está do lado da comunidade ouvinte, não do seu.

Os docentes de LGP falam-me também de situações em que a benevolência e um julgamento erróneo das suas capacidades são evidentes. Um exemplo é o serem dispensados de escrever as atas em reuniões gerais de docentes, por se assumir que a pessoa Surda não tem um nível de língua portuguesa suficiente. Quer relativamente a alunos quer a docentes Surdos, estas marcas de uma percepção audista da pessoa Surda geram situações de desigualdade, bem como a disseminação de uma imagem negativa da pessoa Surda.

A IMPOSIÇÃO DA ORALIDADE

Ainda da linha de pensamento errôneo de que a LGP é uma língua menor resultam situações em que a utilização da oralidade em língua portuguesa é imposta ao aluno Surdo. Os intérpretes mencionam estas ocorrências como particularmente frequentes em aulas de língua portuguesa ou de língua estrangeira. Apesar da presença do intérprete na sala de aula, existem docentes ouvintes que aplicam na interação com alunos Surdos metodologias de didática das línguas orais desenhadas para alunos ouvintes. Isto resulta em comportamentos como encorajar os alunos Surdos a oralizarem nas aulas. Os intérpretes relatam situações em que, recorrentemente, interpretam para LGP orações como “Tens de falar!” ou “Tens uma voz linda!”, ou ainda “Fala, tu falas tão bem!”, em situações em que se trata de alunos Surdos que não se sentem à vontade na utilização da oralidade. Existem, de certo, alunos Surdos que viajam bastante à vontade entre as modalidades gestual e oral e, nestes casos, é comum terem curiosidade sobre a oralização de determinadas palavras ou expressões. Não obstante, esta não deve ser imposta.

No caso do aluno que prefere usar a LGP, ou para quem a utilização da oralidade é sentida como um esforço vão, ou ainda como algo onde o seu desempenho diferente o estigmatiza perante os seus pares ouvintes, estas imposições têm um efeito nocivo. Alguns alunos, deparados com esta situação, gestuam elucidando o professor sobre o porquê de tal pedido ser inadequado, pedindo que a sua escolha linguística seja respeitada. Outros, talvez por não terem a bagagem diplomática necessária, ou por terem vivido experiências traumáticas de imposição da oralidade e de proibição da LGP (em contexto escolar, familiar ou social), ficam sem saber como reagir. Muitas vezes, quando têm uma autoestima frágil, fruto de um percurso onde a regra foi sempre “o ouvinte manda, o Surdo não”, acabam por acatar a ordem, apesar de o fazerem em sofrimento ou com vergonha. Alguns destes alunos, mesmo até em sala de aula, ges-

tuam para o intérprete (que vêm como aliado): “ajuda-me, não quero oralizar, explica tu à professora porquê!”.

Na verdade, intérpretes e docentes Surdos referem que os alunos Surdos entram na escola cada vez mais oralizantes, como resultado das vivências prévias à idade escolar. Isto não seria um problema se trouxessem também um domínio da LGP, mas não é o que acontece. Relatam que as famílias ouvintes continuam a deixar de parte a LGP na sua interação com as suas crianças Surdas. Os pais são frequentemente aconselhados pelos médicos para não deixarem os filhos gestuar porque isso prejudicará a aquisição da oralidade, uma premissa completamente contrária ao que divulga a informação científica. Esta tendência comunicacional que estes alunos trazem de casa impulsiona ainda mais o relegar da LGP para segundo plano face ao português, confinando-a à categoria de ferramenta de apoio.

A APLICAÇÃO DE MÉTODOS DE DIDÁTICA PARA ALUNOS OUVINTES AOS ALUNOS SURDOS

Intérpretes e docentes Surdos relatam que, apesar da existência do programa da língua portuguesa como segunda língua na educação de alunos Surdos estar vigente, existem docentes de Português que não o aplicam nas suas aulas. Estes referem que o fazem por uma questão de igualdade de direitos, por acharem que o programa da língua portuguesa como primeira língua se deve aplicar a todos os alunos. Para os alunos Surdos, isto resulta na aplicação de metodologias de ensino como primeira língua para ouvintes, como a leitura de textos em voz alta, a realização de ditados, ou a utilização do registo áudio para realização de exercícios gramaticais, que não são adequadas nem eficazes no ensino de crianças Surdas.

O mesmo tipo de situação acontece nas aulas de língua estrangeira. Nestes contextos, em Portugal apenas existem os programas gerais, sem se ter em conta que para o aluno Surdo estas são terceiras ou até quartas línguas, e que metodologias com base na audição e na oralização são despropositadas. Um intérprete partilha como, numa aula de inglês no início do ano letivo, uma aluna Surda fez uma listagem de itens para permitir ao professor lecioná-la adequadamente, explicando-lhe através da interpretação LGP-português as razões por detrás destes princípios. O docente colocou questões à aluna, vendo todas as suas dúvidas esclarecidas, e adotou os procedimentos sugeridos por ela, pelo que a leção da disciplina decorreu sem problemas.

O ÍMPETO DE RETIRAR O ILGP DA SALA DE AULA

Os intérpretes partilham episódios em que o docente ouvinte procura removê-los da sala de aula ou até impedi-los de entrar. Numa situação de uma aula de apoio iminente, um aluno Surdo pede ao intérprete que se dirija com ele à sala onde esta vai decorrer, alegando que o professor de apoio ao estudo sabe muito pouco de LGP. Chegados à entrada da sala, o docente manda o ILGP embora, alegando que é perfeitamente capaz de explicar tudo sozinho. O aluno Surdo argumenta em LGP, explicando ao docente via interpretação que a sessão sem interpretação decorre muito devagar e que a leitura labial que faz é insuficiente, acabando por não perceber muito do conteúdo transmitido. Mesmo assim, o intérprete é impedido de entrar na sala.

Outros relatam também casos em que os professores se opõem a que o ILGP esteja presente, explicando que não se sentem à vontade com este profissional na sala. Por detrás destas situações está o desejo de não se querer o ILGP como testemunho das dinâmicas, bem como o desconhecimento de que o trabalho do ILGP é a interpretação imparcial

e confidencial dos conteúdos. Existe da parte destes professores uma necessidade de salvaguardar o seu poder e protagonismo na sala de aula, por não terem noção de que o ILGP é formado precisamente para não ocupar esse lugar de destaque. Outros ainda partilham histórias em que o docente ouvinte não quer o ILGP em sala de aula argumentando que consegue comunicar melhor com o aluno diretamente. Recolhi episódios como o caso de um docente que, em plena aula, diz ao intérprete: “Não é preciso traduzir, ela está a ouvir-me”. Outro docente, durante a interpretação, coloca-se tão próximo do ILGP que quase o empurra, por querer que os alunos Surdos olhassem para ele. Chega até mim a situação caricata de uma docente que argumenta: “Não quero intérprete na sala porque eles percebem-me bem”. Na realidade, os alunos Surdos, quando se vêm sem interpretação em aula, perante a posição de poder do professor, acenam com a cabeça frequentemente para indicar que percebem sua oralidade, quando tal não é verdade. No final destas interações, o docente fica convencido de que os conteúdos passaram para o aluno e este, na realidade, aprendeu muito pouco.

Outros intérpretes ainda contam situações em que o docente manda o intérprete parar de interpretar durante a aula, colocando-se à frente daquele para bloquear a visão do aluno Surdo para a LGP. Numa ocorrência anedótica, mas também digna de filme de terror, chega até mim uma história em que o docente, no decorrer da aula, diz ao intérprete “Não traduza esta parte!”, sendo que o intérprete explica (usando a oralidade e a LGP ao mesmo tempo) que a sua função é traduzir tudo o que ocorre na sala de aula. Ato contínuo, o docente dá uma palmada nas mãos do intérprete dizendo “Eu já disse para parar de traduzir!”. O intérprete vê-se forçado a interromper a aula, chamando o professor para fora da sala para lhe explicar peremptoriamente que o seu comportamento é inaceitável.

Estas situações revelam lacunas graves na formação dos agentes

educativos externos à Comunidade Surda que trabalham com crianças Surdas em espaço escolar. Desprovidos do conhecimento acerca das metodologias apropriadas à educação de Surdos, muitos docentes recorrem a hábitos e práticas que utilizam no ensino das crianças ouvintes, muitas vezes sem terem consciência da inadequação dessas práticas.

Por último, ainda quanto à ausência propositada da interpretação em determinados contextos, ocorre com frequência chegarem às escolas diretrizes ministeriais que frisam que, em situação de exames escritos a nível nacional, o intérprete não pode estar presente na sala onde se realiza o exame. Ora, sendo que os exames são realizados numa língua que o aluno Surdo não domina da mesma forma que os seus pares ouvintes, acontece frequentemente que aquele responda de forma errada às questões por não perceber de forma clara o que evocam. Por outro lado, o aluno fica impossibilitado de comunicar com o docente vigilante em caso de situação de emergência²².

É de frisar que estas situações espelham a falta de informação da comunidade educativa e dos próprios agentes de decisão no MECI acerca das funções e papel do ILGP educacional. Este é formado para interpretar as questões em situação de exame, teste, ou outro tipo de avaliação de forma inócuca, dando acesso ao conteúdo das perguntas, mas nunca colocando o aluno em vantagem em relação aos seus pares ouvintes. Voltando à questão da urgência da regulamentação legal detalhada quanto à atividade dos ILGPs, a sua concretização permitiria a disseminação das regras de conduta deste profissional em contexto educativo, informando corretamente tanto os decisores políticos como as escolas.

²² Algumas escolas, o ILGP fica sentado fora da sala onde decorre o exame para acautelar emergências.

O DESCONHECIMENTO DO PAPEL DO ILGP EDUCACIONAL E DO DOCENTE DE LGP

Ao desconhecimento acerca das funções e papel do ILGP junta-se também o desconhecimento das funções e papel do docente de LGP. Os intérpretes relatam serem tratados como professores quando não o são: é-lhes pedido que substituam os docentes quando estes se ausentam; que monitorizem os alunos Surdos em situação de teste para evitar a utilização de cábulas; que orientem sessões de apoio ao estudo; ou até que se ausentem da situação de interpretação para irem tirar fotocópias.

Por outro lado, os docentes Surdos revelam que, quando em situação de par pedagógico com um docente ouvinte em contexto de aulas de 1º ciclo do ensino básico, experienciam tanto situações de sintonia como de atrito. Quando o professor da turma é experiente no ensino de Surdos e sabe alguma LGP, relatam que a colaboração acontece fluidamente, sendo que os planos de aula são debatidos de antemão e algumas decisões tomadas em conjunto. Mas quando o docente é novo na escola acaba por lhes ser pedido que façam de intérprete na sala de aula, o que frisam que é errado e fora das suas funções²³.

Nas escolas portuguesas, os intérpretes de LGP não cumprem funções nas aulas do 1º ciclo, porque se considera que os alunos Surdos mais pequenos não têm conhecimento suficiente para acompanharem a interpretação. Porém, como vemos pelo *feedback* recebido dos docentes de LGP, esses serviços são pedidos ao profissional formado para a docência da LGP e não para a interpretação, o que é um contrassenso. Na realidade, um ILGP experiente e dedicado pode perfeitamente trabalhar

²³ Os docentes Surdos relatam que isto acontece tanto consigo como com colegas docentes ouvintes de LGP.

com todos os níveis de ensino. Aquando da sua formação, foi treinado para ser flexível na sua forma de comunicar, sabendo adaptar-se aos diversos registos linguísticos da LGP, nos vários grupos etários das crianças e jovens Surdos. Aliás, qualquer que seja o nível de ensino onde o intérprete atue, é indispensável a sua colaboração e articulação com os docentes de LGP para que possa corresponder às competências linguísticas únicas de cada aluno Surdo.

No espaço escolar, os docentes de LGP revelam ainda que se denota frequentemente um desconhecimento das dinâmicas próprias de uma situação interpretada de/para LGP. Um caso gritante é o das reuniões de docentes onde uma equipa de ILGPs interpreta de forma simultânea os conteúdos para os docentes Surdos. É comum os docentes ouvintes falarem todos ao mesmo tempo, sobrepondo as suas vozes e interrompendo-se mutuamente. Quer docentes Surdos quer intérpretes, chamam os restantes à atenção, explicando que se trata de uma situação comunicacional interpretada e que, para uma interpretação eficaz dos diálogos, a interação dos intervenientes tem de ser mais regrada. Quando estas reuniões se estendem durante muitas horas, ininterruptamente, certos docentes Surdos explicam também que o cansaço visual da pessoa Surda é algo que se deve ter em conta no planeamento da duração destes procedimentos, sendo adequado fazerem-se intervalos. Estes permitem não só o descanso visual da pessoa Surda como também o da equipa de interpretação.

O *feedback* que recebo sobre as díades docente Surdo de LGP-docente do 1º ciclo é o de que, mesmo quando a colaboração é frutífera, regra geral, o poder decisivo recai mais sobre o docente ouvinte do que sobre o docente Surdo. Os docentes Surdos com quem falei referem já se terem acostumado a esta realidade, mas consideram-na uma concretização das atitudes assistencialistas que se vivem nas escolas relativamente à Comunidade Surda.

CASOS DE SUCESSO

Apesar dos episódios narrados até aqui, não posso deixar de referir que existem casos de verdadeiro sucesso nas escolas portuguesas, embora raríssimos. Em escolas onde, com o apoio da direção do estabelecimento escolar, os membros da equipa educativa dedicados ao ensino bilingue de alunos Surdos unem esforços e realizam formações anuais a todo o corpo docente, bem como aos funcionários destes espaços, vemos uma realidade bem diferente. Aqui, são criadas sessões de formação e sensibilização detalhadas e plenamente acessíveis através da interpretação simultânea permanente de e para LGP, efetuada pela equipa de intérpretes a serviço.

Estas intervenções anuais educam para a desmistificação dos preconceitos comuns ainda latentes na sociedade portuguesa quanto à pessoa Surda. Desconstrói-se a ideia de o Surdo como ser humano incompleto e cultiva-se a conceção da pessoa Surda como ser humano dotado de uma riqueza única. Nestas formações, aborda-se a diversidade biológica e étnica dos membros da Comunidade Surda, tornando claro que ter um corpo Surdo pode ter variadíssimos significados, sendo que o traço auditivo se manifesta de forma muito diversa e tem etiologias muito diferentes. Por outro lado, é explicado que os percursos familiares e de aquisição linguística das pessoas Surdas variam também, o que resulta numa panóplia de realidades que depois se manifestam nos alunos que encontramos no espaço escolar. Estas formações abordam o lado biológico da surdez, muito frequentemente a única dimensão acerca da qual os formandos têm alguma informação, mas abrem igualmente espaço para uma exploração da perspectiva cultural sobre o que significa ser-Surdo.

Nestes espaços explica-se também de forma clara o papel distinto do docente de LGP e do intérprete, e definem-se regras de boas práticas para um trabalho colaborativo com ambos os profissionais. Formam-se os docentes das várias disciplinas acerca das metodologias pedagógicas adequadas ao ensino de Surdos, e responde-se às suas dúvidas num es-

paço seguro. Quando estas equipas têm docentes Surdos de LGP, estes contam a sua história de vida, num testemunho vivo efetuado na primeira pessoa. Partilham com os colegas as suas experiências, referem-se à história de opressão da sua comunidade e dão exemplos de situações opressivas da sua própria vida. A informação transmitida por todos os membros da equipa é importante, sem dúvida, mas estes momentos são verdadeiramente transformadores para os formandos. Os colegas docentes e funcionários reagem com comentários de surpresa, colocam perguntas que sempre quiseram fazer a um Surdo mas nunca haviam tido oportunidade, e vemos um nítido elo de ligação intercultural que é criado nesse momento. No final das formações, os docentes ensinam alguns gestos básicos e recolhem-se inscrições para cursos de LGP para funcionários, docentes e alunos ouvintes, que se realizam depois ao longo do ano letivo.

Através destes momentos anuais, vemos uma difusão da informação oriunda do conhecimento científico que vem da área académica dos Estudos Surdos. A ignorância involuntária de muitos profissionais ouvintes no espaço escolar está, verdadeiramente, por detrás de todos os equívocos narrados neste texto. Estas sessões periódicas de formação abarcam os novos docentes e funcionários que todos os anos entram nas escolas (devido à cronicidade da instabilidade do corpo docente em Portugal), enquanto aprofundam o conhecimento dos que já lá estão há muitos anos. Provocam profundas mudanças de atitude que depois os intérpretes testemunham nas salas de aula. Os atritos são substituídos pela compreensão de que o aluno Surdo é uma espécie de estrangeiro que apenas fala uma outra língua, as metodologias de ensino de Surdos são implementadas. Nestas escolas, os membros da Comunidade Surda vêm diariamente como os colegas docentes ouvintes não gestuantes adquirem interesse pela comunidade, frequentam os cursos de LGP, e cultivam hábitos de colaboração diária com os intérpretes e docentes Surdos com quem trabalham lado a lado.

Estas iniciativas de formação anual ocorrem quando existe um ambiente de disponibilidade do sistema educacional local para que este conhecimento seja veiculado. É crucial que, uma vez propostas pela equipa de ensino bilingue de alunos Surdos, os membros das próprias direções das escolas não só aprovelem, mas também frequentem estas formações. É dessa forma que se cria uma cultura de tolerância e respeito para com os membros da Comunidade Surda que habitam as escolas, um ambiente em que o cinzento do estigma e do desconhecimento é substituído pela riqueza da cor das relações interculturais e da aprendizagem mútua. Os alunos ouvintes acabam por ser contagiados por este espírito de curiosidade e interesse, e começam a ver os colegas Surdos sob uma outra luz. Surgem clubes de LGP para os colegas ouvintes dos Surdos, e as dinâmicas relacionais alteram-se profundamente nas aulas e nos intervalos.

REFLEXÃO FINAL

Existe um grave e generalizado desconhecimento nas escolas portuguesas sobre o que é a Comunidade Surda, a sua cultura, o potencial comunicativo da LGP, e o vínculo identitário que esta língua tem com um profundo sentido de pertença aos Povos das Línguas Gestuais. Em conjunto com uma desinformação endémica acerca dos papéis do docente de LGP e do intérprete, isto resulta na concretização de comportamentos audistas, assistencialistas e que, mesmo sem intenção, têm o impacto de causar uma sensação de profunda falta de respeito nos membros da Comunidade Surda presentes. Uma outra consequência é também a falta de condições adequadas para o exercício das funções destes profissionais. É frequente vermos intérpretes e docentes de LGP em estado de *burnout* devido ao excesso de horas de trabalho, à falta de períodos de descanso, e ao *stress* permanente de se viver em ambientes de tensão e atrito intercultural. Eu, como muitos outros, sou um exemplo vivo de como estas realidades podem impactar negativamente a nossa vida, obrigando-nos mesmo a mudar de profissão.

Devido à posição frágil que ocupam nas hierarquias de poder nas escolas, estes profissionais testemunham diariamente inúmeras situações em que decisões educacionais baseadas no desconhecimento são tomadas quanto ao percurso dos alunos Surdos. Observam, de coração partido, como alunos com muito mais potencial do que aquele que lhes é dada a oportunidade de expressar ficam com o seu futuro condicionado. Testemunham, a longo prazo, um destino fatídico para a Comunidade Surda porque estes alunos são os Surdos adultos de amanhã. A prevalência do audismo nas escolas portuguesas é perigosa para a sobrevivência da Cultura Surda em Portugal. O cidadão Surdo quer-se com poder social, com pleno acesso ao conhecimento, mas a escola veda-lhe desde

cedo esses caminhos. Os hábitos da benevolência baseada no desconhecimento produzem cidadãos pouco produtivos, habituados a facilismos e com fraca autoestima.

Todavia, a ilusão da educação inclusiva não abrange apenas a realidade dos Surdos. Os docentes Surdos e os intérpretes de LGP partilham a sua preocupação para com o facto de docentes e técnicos lidarem diariamente com muitos outros quadros situacionais para os quais nunca tiveram formação. Todos os agentes educativos lidam com a educação de crianças com múltiplas realidades do ponto de vista da neurodiversidade, e ficam sem saber como responder da melhor forma. Os intérpretes e os docentes de LGP deparam-se com turmas em que, para além dos alunos linguística e culturalmente Surdos, estão alunos com surdez com outros quadros de neurodiversidade associados. Aplicar as mesmas metodologias e tipos de comunicação com todos é inviável e infrutífero.

Em Portugal, a “inclusão” é uma bandeira sonante que o governo empunha, ambicionando promover as relações entre alunos Surdos e ouvintes, a igualdade, a inserção dos Surdos na sociedade, e a sua qualidade de vida enquanto cidadãos. No entanto, longe dos discursos inflamados da classe política, vemos uma realidade de profunda desinformação.

A Educação de Surdos é um campo de batalha para todos os que pertencem à Comunidade Surda e se identificam com a sua cultura. A bandeira da inclusão dos Surdos está cheia de buracos, já não voa e jaz pendida no seu mastro. A necessidade de formação de todos os que interagem com os alunos Surdos nas escolas é evidente, mas também o é a necessidade da presença de especialistas em Estudos Surdos nas equipas governamentais que detêm o poder de decisão. Só assim se poderão tomar medidas que mitiguem a falta de formação, o reduzido número de docentes de LGP e intérpretes, e promovam presença plena da LGP em todo o espaço escolar.

Deixo aqui um vídeo elaborado para as mães das crianças Surdas mas que, na realidade, contém uma mensagem que toda a sociedade portuguesa necessita de receber: os Surdos são pessoas completas, capazes e profícuas, e a sua cultura enriquece o nosso mundo.

Figura 1: Vídeo para o dia da mãe.



Fonte: #5 Feliz Dia da Mãe! Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), 2015.

REFERÊNCIAS

#5 Feliz Dia da Mãe! [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2:53 min). Publicado pelo canal da Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hnL4ytkajPM&t=168s>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ADAM, Robert; STONE, Christopher. Through a historical lens: contextualizing interpreting research. *In*: NICODEMUS, Brenda; SWABEY, Laurie (eds.). **Advances in interpreting research: inquiry in action**. [S. l.]: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 225-240. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/btl.99.13ada>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ASCENSÃO, Joana. AR volta a aprovar contratação de intérpretes de língua gestual para os hospitais. No ano passado, a maioria não pediu. **Observador**, [S. l.], 3 fev. 2020. Disponível em: <https://observador.pt/2020/02/03/ar-volta-a-aprovar-contratacao-de-interpretres-de-lingua-gestual-para-os-hospitais-no-ano-passado-a-maioria-nao-pediu/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BAHAN, Benjamin. Upon the formation of a visual variety of the human race. *In*: BAUMAN, H-Dirksen (ed.). **Open your eyes: deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 83-99.

BATTERBURY, Sarah; LADD, Paddy; GULLIVER, Mike. Sign Language Peoples as indigenous minorities: implications for research and policy. **Environment and Planning A: Economy and Space**, [S. l.], v. 39, n. 12, p. 2899-2915, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1068/a388>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BAUMAN, H-Dirksen; MURRAY, Joseph (eds.). **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

BOGAERDE, Beppie Van den; SCHERMER, Trude. **Deaf studies in the Netherlands. Deaf Worlds: International Journal of Deaf Studies**, [S. l.], v. 23, n. 2/3, p. 27-49, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254831700_Deaf_Studies_in_the_Netherlands. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARMO, Helena; FREIRE, Maria José; CARVALHO, Paulo Vaz de. Porquê o termo Língua Gestual Portuguesa? **Diffractions**, Lisboa, v. 2, n. 7, p. 108-130, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/diffractions.2023.12056>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos Surdos no mundo**. Cascais: Surd'Universo. 2007.

CHEN, Zhaohui; VAN EYK, Jennifer. Chapter 5 - Quantitative proteomics for clinical translation. In: GINSBURG, Geoffrey; WILLARD, Huntington (eds.). **Genomic and precision medicine: foundations and applications**. 3. ed. Cambridge, MA: Academic Press. 2017. p. 79-87.

COMUNIDADE surda quer linguagem gestual nas escolas. **RTP Notícias**, [S. l.], 23 abr. 2024. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/comunidade-surda-quer-linguagem-gestual-nas-escolas_v1566530. Acesso em: 28 jul. 2024.

COSTA, R. E se fosse consigo? O isolamento e a discriminação das pessoas surdas. **SIC Notícias**, [S. l.], 25 jun. 2019. Disponível em: <https://sicnoticias.pt/programas/e-se-fosse-consigo/2019-06-25-O-isolamento-e-a-discriminacao-das-pessoas-surdas>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DONNER, Abigail; MARSHALL, Matthew; MOZRALL, Jacqueline. Effects of early exposure to sign language on the biomechanics of interpreting. **Journal of Interpretation**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol25/iss1/4/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FISCHER, Steven; MARSHALL, Matthew; WOODCOCK, Kathryn. Musculoskeletal disorders in Sign Language Interpreters: a systematic review and conceptual model of musculoskeletal disorder development. **WORK**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 173-184, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-2012-1342>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GERARDO, Benedikt Sequeira. Arnaud Balard's flag design is now the official Deaf flag! **TaubenSchlag**, [S. l.], 9 jul. 2023. Disponível em: <https://www.taubenschlag.de/2023/07/arnaud-balards-flag-design-is-now-the-official-deaf-flag/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GERTZ, Eugenie Nicole. **Dysconscious audism and critical deaf studies**: Deaf Crit's analysis of unconscious internalization of hegemony within the deaf community. 2003. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley, 2003. (Tese não publicada).

GERTZ, Eugenie Nicole. Dysconscious audism: a theoretical proposition. In: BAUMAN, H-Dirksen (ed.). **Open your eyes**: deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 219-234.

GIL, Cristina. **El liderazgo en la Comunidad Sorda Portuguesa**: Estudio cualitativo sobre cuatro líderes sordos. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2010. (Dissertação não publicada).

GIL, Cristina. **Deaftopia**: utopian representations and community dreams by the Deaf. 2020. Tese (Doutorado em Culture Studies) – Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/40316>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GILE, Daniel. Conference interpreting, historical and cognitive perspectives. In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (eds.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. London; New York: Routledge, 2008. p. 51-56.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. A educação bilingue de alunos surdos: da legislação às práticas. **Exedra**, Coimbra, n. 6, v. extra, p. 151-160, 2012. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4222945>. Acesso em: 28 jul. 2024.

HUMPHRIES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977. Thesis (Doctor of Philosophy) – Union Graduate School, The Union Institute & University, Ohio, 1977. (Tese não publicada).

HUMPHRIES, Tom *et al.* Discourses of prejudice in the professions: the case of sign languages. **Journal of Medical Ethics**, [S. l.], v. 43, n. 9, p. 648-652, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/medethics-2015-103242>. Acesso em: 28 jul. 2024.

JIMÉNEZ-ARBERAS, Estíbaliz; DÍEZ, Emiliano. Musculoskeletal diseases and disorders in the upper and guide-interpreters. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 19, n. 15, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19159038>. Acesso em: 28 jul. 2024.

KUSTERS, Annelies; MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai (eds.). **Innovations in deaf studies: the role of deaf scholars**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

LADD, Paddy. The Deafhood papers (v. 1). *In*: GARRETSON, Merv (ed.). **Deafness, 1993-2013: a deaf American monograph**. Ohio: National Association of the Deaf, 1993.

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

LADD, Paddy. Colonialism and resistance: a brief history of Deafhood. *In*: BAUMAN, H-Dirksen (ed.). **Open your eyes: deaf studies talking**.

Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 42-59.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 1:** Colonização dos Surdos. Cascais: Surd'Universo, 2013.

LADD, Paddy. Global Deafhood: exploring myths and realities. *In:* FRIEDNER, Michele. KUSTERS, Annelies (eds.). **It's a small world:** international deaf spaces and encounters. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2015. p. 274-285.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 2:** Compreender a Cultura Surda. Cascais: Surd'Universo, 2018.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence:** disabling the deaf community. New York: Vintage Books, 1992.

LEE, Raymond. **A beginner's introduction to deaf history.** Feltham: BDHS Publications, 2004.

LÍNGUA Gestual Portuguesa – Cursos e Informações. Associação Portuguesa de Surdos, 2023. Disponível em: https://apsurdos.org.pt/?page_id=3725. Acesso em: 28 jul. 2024.

MARSCHARK, Marc; HUMPHRIES, Tom. Deaf studies by any other name? **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enp029>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MARTINS, Mariana Sousa. **Construção da identidade cultural em jovens surdos:** influência da educação bilingue. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos) – Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2008. (Dissertação não publicada).

MITCHELL, Ross; KARCHMER, Michael. Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in

the United States. **Sign Language Studies**, Washington D.C., v. 4, n. 2, p. 138-163, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MORAIS, Amílcar José Oliveira de Sousa. **Surdidade**: construção social para a Comunidade Surda. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18699>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing translation studies**: theories and applications. 4. ed. London; New York: Routledge, 2016.

NAPIER, Jemina. Signed language interpreting. *In*: MALMKJÆR, Kirsten; WINDLE, Kevin (eds.). **The Oxford handbook of translation studies**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 357-376.

PEREIRA, Joana Morêdo. **Love demonstrations**: a study of the role of Portuguese Sign Language and Deaf culture in the affective behaviour of 10 Deaf youth. 2008. Dissertação (Master in Portuguese Sign Language and Deaf Education) – Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2008. (Dissertação não publicada).

PEREIRA, Joana Morêdo. Cultura Surda: a bandeira de um povo dentro de outro. **Cadernos da saúde**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 65-70, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2011.2823>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PEREIRA, Joana Morêdo. **Deaf on stage**: the cultural impact of performing signed songs. 2021. Thesis (Doctor of Philosophy) – University College London, London, 2021. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10122838/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PINTO, Paula Campos; TEIXEIRA, Diana. **Disability Rights Promotion International (DRPI) - Portugal Relatório Final**. Lisboa:

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2012. Disponível em: <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/projetos/drpi-portugal>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**: 1ª Série, Lisboa, n. 129, p. 2.918-2.928, 6 jul. 2018a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 16**, de 7 de março de 2018b. Disponível em: https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20180307_dl_16.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 20 de setembro de 1997. Quarta revisão constitucional. **Diário da República**: I Série-A, Lisboa, n. 218, p. 5.130-5.196, 20 set. 1997. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 89/99**, de 5 de julho de 1999. Define as condições de acesso e exercício da actividade de intérprete de língua gestual. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/103850/lei-89-99-de-5-de-julho>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Lei n.º 112/2017 de 29 de dezembro de 2017. Estabelece o programa de regularização extraordinária dos vínculos precários. **Diário da República**: 1.ª série, Lisboa, n. 249, p. 6.726-6.729, 2017. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2017/12/24900/0672606729.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Assembleia da República. Comissão de Trabalho e Segurança Social. **Nota de Admissibilidade da Petição n.º 609/XIII/4.ª**. Solicitam a regulamentação da Profissão de Intérprete de Língua Gestu-

al Portuguesa. Assembleia da República, 2019. Disponível em: <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f-764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a-5763765130394e4c7a4577513152545579394562324e31625756756447397a5547563061574e686279396b4e6a59774e7a6c6c4d7930355a57566c-4c5451304d6a67744f5449314e53316a4e5451345a5459315a4456684e-5745756347526d&fich=d66079e3-9eee-4428-9255-c548e65d5a5a.pdf&Inline=true>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Rede de escolas de referência para a Educação Bilingue**. 2014. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/redeescrefedubilingue.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. **Programa de Português L2 para alunos Surdos**: ensino básico e secundário. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua2_1_.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. **Educação Bilingue de Alunos Surdos**: manual de apoio à prática. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

SIGN languages. **SIL International**, 2024. Disponível em: <https://www.sil.org/sign-languages>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOUSA, Joana Rita da Silva Conde e. **As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da Língua Gestual Portuguesa e Catalã: histórias de vida cruzadas.** 2009. Dissertação – Universidade Católica Portuguesa, Portugal. 2009. (Dissertação não publicada).

SOUSA, Joana Rita da Silva Conde e. **Entre duas línguas e uma princesa: a invisibilidade da interpretação em Língua Gestual Portuguesa.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa) – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado).

STOKOE, William César. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles.** Washington D.C.: Gallaudet College Press, 1965.

WURM, Svenja. Deconstructing translation and interpreting prototypes: a case of written-to-signed-language translation. **Translation Studies**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 249-266, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14781700.2013.819293>. Acesso em: 28 jul. 2024.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS SURDOS: UMA ANÁLISE DOS CONGRESSOS REALIZADOS AO FINAL DO SÉCULO XIX

Sheila Faúla Muniz Areias de Oliveira¹
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado²
Fernanda dos Santos Nogueira³

INTRODUÇÃO

A educação dos surdos tem apresentado diferentes concepções ao longo da história. Comumente, a literatura nos mostra que esta história foi marcada por mudanças, turbulências e revelações. Acredita-se que, antes de se iniciarem os movimentos em prol dos direitos dos surdos, estes eram tratados como animais ou doentes, rejeitados pela sociedade e pelas famílias, isolados dentro de suas próprias casas ou em asilos, perdiam o direito à herança, não podiam se casar, não participavam de festas e eram considerados seres anormais, sem salvação.

¹ Mestra em Administração - Gestão Escolar pela Fucape Business School (Fucape). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: sheilafaula@gmail.com.

² Doutora (2012) e mestra (2007) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

³ Mestra em Educação e doutoranda em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL). E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

Neste aspecto, acredita-se que um evento que teve maior impacto negativo na educação dos surdos foi o Congresso de Milão (1880). Divulga-se que neste congresso foram discutidos e avaliados três métodos para a educação dos surdos: uso da língua de sinais, oralismo – que defendia o uso da língua oral ou falada – e o método misto que envolvia a combinação dos dois anteriores. Alguns autores afirmam que, após uma votação, o método oral foi definido como mais eficiente para a educação dos surdos e a língua de sinais foi oficialmente proibida, determinando o futuro dos surdos e silenciando-os por longos anos, erradicando a língua de sinais.

Observa-se que o Congresso de Milão (1880) se tornou o evento mais popular nos estudos sobre a educação dos surdos. Interessante notar que juntamente com a possibilidade de se comunicar, os surdos perderiam também a oportunidade de serem educados, de se profissionalizar e ter uma vida autônoma.

No entanto, pesquisas mais recentes apresentam outra perspectiva em relação aos temas discutidos em Milão, evidenciando que a proposta defendida no congresso representava o interesse dos surdos, além da preocupação com a sua independência, autonomia e formação profissional.

Além do Congresso de Milão (1880), tão marcado na história dos surdos, também é possível encontrar registros de outros congressos e eventos realizados ao final do século XIX que tiveram relevância semelhante e trazem registros que marcam significativamente a história da educação dos surdos. Dentre esses congressos, podemos citar o Congresso de Paris (1878), Congresso de Bruxelas (1883), Congresso de Paris (1900), Congresso de Chicago (1893), Congresso de Genebra (1896) e Congresso de Dijon (1898).

Fazendo uma analogia entre memória e história, Pollak (1992)

nos fala que estes são termos que expressam realidades articuladas. A memória tem ligação com o sentimento de identidade. A identidade, por sua vez, é elaborada em referência a outros indivíduos ou grupos, em um processo de acordos e lutas, guiado por critérios de aceitação e confiança na sociedade em que convivemos.

Portanto, o desejo de ressignificar a memória em torno da história da educação dos surdos gera inquietação e nos move em busca do desconhecido. Neste sentido, algumas pesquisas têm se debruçado sobre a árdua tarefa de analisar e discutir a história da educação dos surdos a partir dos congressos realizados ao final do século XIX, como a pesquisa de Rodrigues (2018). Em relação a isso, o que se pode dizer sobre a educação profissional do surdo?

A falta de acesso aos registros de tais congressos nos fez inferir que a história dos surdos sempre foi pautada em lutas, perdas e fracassos, marcada pela dicotomia entre as formas de comunicação utilizadas (oralismo e língua de sinais) e as incertezas em relação aos processos de escolarização e profissionalização.

Destaca-se que além das discussões sobre oralismo e língua de sinais, havia uma preocupação com o acesso dos surdos ao mercado de trabalho em virtude do empobrecimento e mendicância desses sujeitos. Neste sentido, é possível identificar nos registros que a educação dos surdos para o exercício de uma profissão esteve explicitamente pautada nos congressos de Paris (1900), Bruxelas (1883), Chicago (1893), além do próprio Congresso de Milão (1880).

Diferentemente da concepção de excluídos, inválidos e coitados, os surdos eram vistos como mão de obra produtiva, pessoas capazes de produzir e gerar renda e protagonizar discussões acerca de suas carreiras e profissões. Neste aspecto, os registros do Congresso Internacional de Surdos-Mudos, ocorrido em Chicago em 1893, nos permite

identificar Henri Gaillard (1894), militante surdo que desempenhou um papel fundamental na discussão sobre a preparação do surdo para o mercado de trabalho, sobre quem falaremos ao longo deste capítulo.

ATUAÇÃO DE GAILLARD NA DEFESA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS SURDOS

Iniciamos esta seção destacando que Gaillard (1894) não produzia seus discursos de um lugar cômodo e seguro, distante da realidade. Ao contrário, Gaillard (1894) admitia-se como trabalhador surdo que pretende explicitar suas vivências, ao passo que reivindica mudanças, formação profissional e valorização do trabalho realizado pelos surdos. Em seus discursos, afirmava que os surdos são capazes de aprender todas as profissões:

Em geral, todos os surdos-mudos na França são capazes de exercer todas as profissões, com exceção das que requerem o aparelho auditivo, mas isso requer que eles tenham as capacidades necessárias, leveza ou destreza manual, força de braços e robustez, inteligência e atenção, conhecimento profundo da língua e contabilidade que os seguem. E essas capacidades, latentes ou reveladas, devem ser usadas pelo professor, no melhor interesse da criança (Gaillard, 1894, p. 127, tradução nossa).

Apesar da ressalva de que os surdos não poderiam atuar onde a audição fosse decisiva, Gaillard (1894) enfatizou que os surdos podiam exercer as profissões que lhes interessassem. Desta forma, os surdos deveriam então ter acesso às diversas profissões, desde a infância, para que pudessem fazer escolhas coincidentes com seus desejos, e não apenas serem conduzidos para profissões menos favorecidas (Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021).

Em seus discursos proferidos em Chicago, Gaillard (1894) demonstrou sua insatisfação com as oficinas ofertadas nos institutos da época, oficinas que não atendiam as expectativas, em parte devido ao uso do método oral, impossibilitando que os surdos pudessem compreender orientações mais complexas (Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021). Gaillard (1894) trouxe à tona as desigualdades vividas pela sociedade da época, reivindicando que os surdos não deviam se submeter a tal condição, tomando-a como possibilidade única para suas vidas.

Na segunda parte do livro *Le Second Congress*, encontramos um capítulo que discorre sobre a necessidade de escolas para os surdos-mudos. A defesa pela aprendizagem através das escolas profissionais pode ser observada no trecho traduzido abaixo:

A aprendizagem na oficina, como nossos pais a conheciam, dificilmente existe, exceto em estado de exceção; a causa está em o uso da máquina-ferramenta, que pode ser manejada por homens sem muito conhecimento profissional, na divisão de trabalho que nasce da necessidade de produzir de forma rápida e barata. A aprendizagem em escolas profissionais destina-se a compreender (Gaillard, 1894, p. 210, tradução nossa).

As escolas profissionais teriam então o objetivo de formar trabalhadores surdos-mudos totalmente treinados para ingressar no mercado de trabalho, capazes de ganhar imediatamente seu sustento depois de terem concluído a escola. Tais escolas poderiam também abastecer a indústria selecionando bons operários uma vez que, conforme destacou Gaillard; “os surdos-mudos têm uma capacidade extrema de compreender qualquer ensinamento que é dado a eles com a ajuda da visão” (Gaillard, 1894, p. 210, tradução nossa).

PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Existe uma defesa para uma remodelagem das escolas de surdos, ofertando novas condições aos surdos, buscando também desenvolver um espírito de iniciativa dos surdos-mudos, gerando independência e autoconfiança nos jovens. Fala-se em reorganizar as primeiras escolas de surdos-mudos em novas condições e transformá-las em escolas profissionais, de nível superior ao seu nível atual, mas com um programa menos desenvolvido que o das demais escolas industriais e vocacionais. As principais oficinas abraçaram os diversos setores que se reúnem no trabalho, ferro e madeira:

[...] forjamento, montagem, torneamento de metais, torneamento de madeira, carpintaria, marcenaria, escultura em madeira, carpintaria assentos. Os alunos surdos-mudos passam sucessivamente, durante o primeiro ano, na oficina de ferro e na oficina de madeira (Gaillard, 1894, p. 211, tradução nossa).

Este tipo de metodologia serviria para preparar os jovens surdos-mudos para diversas áreas antes que eles escolhessem qual profissão desejariam seguir. Desta forma, em caso de desemprego na profissão que escolheu, o surdo poderia, mesmo que temporariamente, atuar em outra função para garantir o próprio sustento.

Na proposta apresentada, a escolha da especialidade só ocorreria a partir do segundo ano, momento em que se iniciaria o trabalho de execução propriamente dito. No entanto, a teoria não seria sacrificada em lugar da prática. Gaillard (1894) reforçou que nenhum mobiliário seria fabricado na escola antes de ter sido objeto de estudo. Desta forma, os surdos teriam condições de fazer cálculos exatos de proporções e montagens, com plena compreensão de tudo o que executavam.

Observamos então que o ensino profissionalizante seria dividi-

do em duas partes: uma teórica e outra prática. Na parte teórica estava incluída a instrução primária necessária para que os surdos-mudos mantivessem e aumentassem seu conhecimento geral adquirido na escola especial e, além disso, aprenderiam também os elementos de geometria, tecnologia, ciência física e natural, história da arte, desenho industrial, *design*, modelagem e moldagem.

A educação prática corresponde às profissões que envolveriam dobrar ferro e madeira e incluía quatro anos de aprendizado de tecelagem. Os jovens surdos-mudos só poderiam ingressar nessas escolas com idade entre treze e dezessete anos e, ao final dos quatro anos, todos os estudantes recebiam um certificado de aprendizagem. Aqueles que fossem aprovados em todos os testes finais, além do certificado, também eram beneficiados com um bônus.

Assim que o jovem surdo-mudo tivesse atingido metade do tempo na escola profissionalizante, ou seja, dois anos, ele era considerado capaz de ganhar a vida, e geralmente nesta fase os jovens eram tomados por um desejo de independência, momento em que muitos abandonaram os estudos por acreditar que teriam mais liberdade como trabalhadores, recebendo seus salários.

Neste sentido, muitas vezes os pais eram os primeiros a encorajá-los. Porém, o resultado não era tão satisfatório considerando que neste momento eles ainda não haviam consolidado conhecimento suficiente para deixar a escola. Desta forma, a insuficiência de conhecimento técnico gerava, muitas vezes, uma consequência de desvalorização profissional que os perseguia por toda vida.

O objetivo das instituições aprendizes era, então, combater esta armadilha da busca precoce pela liberdade. No entanto, a proposta nem sempre se mostrava suficiente e a atração pela sensação de liberdade gerada pelo recebimento de salário era mais poderosa. Por isso, a pers-

pectiva de receber um valor ao final do processo de aprendizagem foi um incentivo considerado como eficaz.

No caso das meninas surdas-mudas, a escola profissionalizante tinha o objetivo de lhes ensinar uma profissão, enquanto completavam os estudos gerais realizados nas instituições especiais. O ensino incluía duas séries de cursos: cursos de instrução geral, que eram realizados por todos os alunos, e os cursos especiais que correspondiam à profissão escolhida por cada aluno.

Além do ensino técnico e da formação teórica, as jovens encontravam uma lição não menos útil: a do conhecimento necessário para se tornarem mulheres capazes de organizar e administrar uma casa. Cursos de educação geral e instrução para dona de casa eram comuns e obrigatórios para todas as jovens, independentemente da profissão a qual elas estariam destinadas.

Os cursos de instrução geral incluíam o ensino da língua escrita, aritmética, história e geografia, noções de legislação e o *design* aplicado à indústria. Quanto à educação doméstica, esta incluía o ensino de arrumação, cozinha, lavanderia, engomadoria, tricô e remendos. Esses exercícios práticos eram complementados por um curso de higiene e economia doméstica. Além destes, havia também a instrução religiosa que fazia parte da educação moral que os estudantes recebiam, e os cursos de polidez e civilidade.

Em relação ao aspecto profissional, a escola estava dividida em vários *workshops* abrangendo as seguintes especialidades: *lingerie*, engomadoria, confecção de vestidos, espartilhos, bordados para fantasias e moda. Somente um pequeno número de alunas, de acordo com suas habilidades, eram admitidas em aulas de desenho e aquarela, pintura em porcelana, seda, vidro e esmaltes, e na oficina de flores e penas artificiais.

Assim como no caso dos meninos, também havia um limite de idade para ingresso nestas instituições. Portanto, as jovens surdas-mudas só poderiam ingressar com idade mínima de treze anos e máxima de dezesseis. A duração da aprendizagem normal era de três anos, exceto com relação aos cursos de pintura e desenho industrial, com duração de quatro anos.

Gaillard (1894) falou ainda de uma preocupação com agricultores surdos-mudos, daí surge a defesa por uma escola agrícola, que seria de grande importância no desenvolvimento da força moral. A defesa por uma instrução profissional e teórica impedia a emigração de jovens em prol das chamadas profissões liberais, demonstrando como a agricultura, bem compreendida e inteligente em seus processos, deixa de ser uma profissão difícil e mal remunerada.

A escola agrícola visava atender filhos de agricultores, meeiros, viticultores e jardineiros-horticultores, preparando-os para atuarem em todos os pontos do campo, capazes de compreender e, por meio de sua cooperação inteligente, ajudar seus pais e proprietários agricultores.

Podemos observar o lugar de prestígio no qual Gaillard (1894) colocou a educação profissional para o meio agrícola nas palavras proferidas:

Que ensinemos a criança surda-muda em sua escola primária a soletrar, ler catecismos e também a agricultura, pois ao deixar esta escola e assumir tarefas laboriosas, o jovem surdo-mudo de dezesseis a dezessete anos que passa três ou quatro anos em escola profissionalizante, encontrará a ferramenta perfeita, processos econômicos, rotação racional de culturas, melhoramento genético, drenagem e irrigação, o cultivo da vinha, que é a grande riqueza da França, que na escola primária ele já terá ouvido vantagens. Se estiver habituado ao trabalho agrícola, armar-se-á contra as dificuldades que aí encontra, porque quererá ser vencido (Gaillard, 1984, p. 216, tradução nossa).

Apesar do esforço empreendido no trabalho agrícola, Gaillard (1894) destacou que os jovens surdos-mudos ainda se manteriam motivados por vislumbrarem o sucesso que alcançariam através do conhecimento técnico adquirido.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAUTADA NOS CONGRESSOS

Os registros dos oito congressos ocorridos no período entre 1872 e 1900 sobre a educação dos surdos nos dão uma oportunidade de refletir e propor uma (re)análise do passado. O acesso a esse material nos leva ao conhecimento do “novo” no sentido de possibilitar o contato com o que por muitos anos esteve desaprendido.

A proposta de uma análise reflexiva desses registros, recentemente conhecidos, nos permite (re)descobrir como a história da educação dos surdos foi se constituindo, principalmente no aspecto da educação profissional.

José Raimundo Rodrigues (2018) destaca que a partir do momento em que os surdos passaram a ser percebidos como sujeitos para serem educados formalmente, o ato de educar surdos deixou de ser uma “ação de caridade”, realizada principalmente por instituições religiosas, e se tornou obrigação do governo. Além da previsão de uma idade escolar e anos obrigatórios, o foco também consistiu na educação para a formação profissional.

Assim, recorrendo aos registros dos congressos, iniciamos uma breve análise à luz de José Raimundo Rodrigues (2018) para compor este marco teórico-epistemológico. Nota-se que foi a partir do contexto de falta de recursos para os surdos e aumento da pobreza que a preocupação com o acesso do surdo ao trabalho foi abordada no Congresso de Paris (1900).

Além da preocupação com a condição miserável a que os surdos estariam fadados, o surgimento de novas indústrias a partir da revolução industrial gerou um contexto de carência de mão de obra para atender à crescente demanda das indústrias. Neste aspecto, os registros do Congresso de Paris (1900) ganham destaque pelo número de comunicações que fazem referência à educação do surdo para o trabalho, reiterando a necessidade de um estudo mais ampliado sobre a questão de educar o surdo para o trabalho, tão evocada no evento.

Registra-se também que no Congresso Internacional de Surdos-Mudos realizado em 1889, em Paris, organizado por associações de surdos-mudos, os congressistas expressaram seu desejo de que escolas profissionais fossem criadas para os surdos e que as autoridades confiassem-lhes os trabalhos que pudessem preencher nas instituições ou nas administrações.

No Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Chicago, realizado em 1893, a questão da educação profissional dos surdos aparece novamente. Observa-se que nestes registros é possível identificar uma força dos movimentos surdos nos Estados Unidos que, diferentemente do papel de luta por reivindicações, passam a ser protagonistas no evento.

Na 4ª resolução do Congresso de Ouvintes de Paris podemos novamente encontrar a preocupação com a educação profissional dos surdos, na qual os poderes públicos de vários países são evocados a tomar medidas para fornecer educação primária e profissional a todos os surdos-mudos. Isto evidencia novamente a preocupação com a profissionalização dos surdos como determinante na educação.

Na 7ª resolução do mesmo congresso novamente é abordada a inserção dos surdos no mundo do trabalho, retomando o disposto na resolução nº 4, desta vez trazendo a estratégia das oficinas de aprendizagem profissional como forma de assegurar que os surdos fossem preparados para o exercício de uma função.

Na 8ª resolução do Congresso Paris – surdos 1900, se desmistifica o conceito de que os surdos poderiam apenas realizar trabalhos manuais e sugere-se a elaboração de que os surdos poderiam exercer quaisquer carreiras.

Os trabalhos apresentados nos congressos surdos de Paris destacam principalmente o ensino profissionalizante e enfatizam a preparação do aluno surdo para assumir o trabalho e assegurar sua autonomia (Rodrigues, 2018).

PARA ONDE ESSES CONGRESSOS HISTÓRICOS NOS MOVEM?

Diante do que foi apresentado, nota-se a importância de se debruçar sobre a pesquisa com foco na educação profissional de surdos a partir dos congressos. A presença de surdos na educação profissional cresce consideravelmente no país. O direito à formação para o trabalho impulsiona o interesse por cursos específicos, o que torna necessário que a acessibilidade linguística esteja presente nesses espaços. Olhar para a educação profissional de surdos atualmente impulsiona a pesquisar, a partir de documentos históricos, esse mesmo contexto no século XIX.

Os discursos de Henri Gaillard, surdo e militante, possibilitam compreendermos como a comunidade era vista na educação profissional. Em seus discursos, Gaillard (1894) defendeu o direito de os surdos terem acesso à educação profissional que os qualificasse para a realização de um trabalho que os satisfizesse intelectualmente e fosse adequado à sua formação.

Seus discursos deixam bem evidente que as oficinas existentes nas escolas ofereciam uma formação que não possibilitaria aos surdos adentrarem aos espaços/trabalhos vistos como privilegiados e bem remunerados. Conhecer os relatos e análises de Gaillard (1894) é impactante por notarmos uma proximidade com a atualidade.

A defesa dos surdos pelo direito à educação de qualidade e ao trabalho são temas que não surgiram em nosso tempo. Ações implementadas “para os surdos”, sejam elas de formação ou de oportunidades de trabalho, são feitas de forma que eles permaneçam em uma posição não almejada de oportunidades e atendimentos a uma formação adequada. Em seus discursos, Gaillard (1894) tratou do mesmo tema mostrando que a realidade de como a comunidade surda era vista pela sociedade em seu tempo permanecia.

O acesso aos documentos históricos relacionados aos discursos de Gaillard possibilitam compreender como a comunidade surda se posicionava na época diante desse cenário. Não temos a expectativa de certezas serem confirmadas ou de desvendar mistérios ocultos relacionados à educação profissional do surdo, mas de ir aos monumentos “para que suas memórias relidas no hoje possam ser compreendidas em suas múltiplas facetas, em suas incertezas, na invisibilidade do que está visível” (Rodrigues, 2018, p. 36).

REFERÊNCIAS

GAILLARD, Henri. **Le Second Congrès International des Sourds-muets - Chicago - 1893**. Fac-símile Edition du Fox, 1894. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MILÃO. **Atas do Congresso de 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Histórica, 2)

PARIS. **Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Histórica, 5)

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 23 jul. 2024.

RODRIGUES, José Raimundo. **As seções de surdos e de ouvintes no congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10846>. Acesso em: 23 jul. 2024.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucylene; SOUZA, Regina. Análise dos discursos de Henri Gaillard nos congressos de Chicago (1893) e de Paris (1900): quando o direito ao trabalho depende da língua em que se escuta. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, n. 14, p. 46-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35400>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GENEALOGIA DE EDOUARD HUET, O PIONEIRO PROFESSOR SURDO DO BRASIL: ANÁLISE DOCUMENTAL

Danilo da Silva Knapik¹

INTRODUÇÃO

Adolphe Edouard Huet foi considerado um herói pela comunidade surda brasileira (Rangel, 2016), pois foi o professor pioneiro na educação dos surdos brasileiros. Surdo francês, Huet veio para o Brasil fundar a primeira escola de surdos da história do país no dia primeiro de janeiro de 1856 e, conseqüentemente atuou no cargo da direção da instituição, a saber: Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado na cidade do Rio de Janeiro. Era uma instituição de iniciativa particular que passou a funcionar em uma das salas das dependências do Colégio Vassimon, na Rua dos Beneditinos, n. 8, na cidade do Rio de Janeiro (Rocha, 2008).

Nesse contexto, após a fundação do colégio, sob os esforços de Miguel Calmon du Pin e Almeida, o Marquês de Abrantes (1796-1865), e de Manoel Pacheco da Silva (1812-1889), conseguiram a matrícula dos primeiros estudantes surdos para o estabelecimento gerido por Edouard Huet. Eram duas meninas: Umbelina Cabrita e Carolina Bastos, ambas admitidas em primeiro de janeiro de 1856 e pensionistas custeadas pelo imperador. Naquela época, não era fácil obter estudantes surdos para a instituição, pois os pais não apreciavam a ideia de entregar seus filhos a um estrangeiro desconhecido (Rocha, 2008; Knapik, 2022).

¹ Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do curso de Licenciatura em Letras-Libras do setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: dansknapik@gmail.com.

Escrita e leitura; elementos da língua nacional – gramática; noções da religião e dos deveres sociais – catecismo; história do Brasil; história sagrada e profana; aritmética e desenho eram as disciplinas organizadas por Huet. Além dessas segmentações curriculares, ainda havia a divisão de gênero nesse cenário. Em outras palavras, os meninos aprendiam lições de agricultura teórica e prática; já os trabalhos usuais de agulha eram destinados às meninas.

Ainda nessa toada, os surdos e as surdas aprendiam lições de pronúncia, de articulação e de leitura, a fim de terem reconhecidas suas aptidões. Os meninos e as meninas estavam completamente separados, com refeitórios e dormitórios distintos no 1º e 2º andares. Os meninos ficavam sob vigilância do diretor e as meninas sob a guarda da diretora, Catharina Brodbeck², esposa de Huet (Rocha, 2008).

A educação de surdos no instituto seguiu sob a supervisão de Edouard Huet durante três anos, porém em meados de 1859 surgiram problemas entre Huet e sua esposa que afetaram o andamento do instituto. Por motivos pessoais, Huet reconheceu que não podia continuar na direção, mas solicitou a indenização pelo patrimônio material do instituto e uma pensão anual como reconhecimento por ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Após a aprovação da solicitação dele pelo governo, Huet deixou o instituto e voltou à Europa, mas seis anos depois estava fundando uma instituição semelhante no México (Rocha, 2008; Knapik, 2022).

Huet é muito citado em trabalhos acadêmicos. Entretanto, há vários aspectos da sua biografia e genealogia que ainda precisam ser

² Há diferentes grafias para o sobrenome de Catharina, como Brodbeck, Brodbuk, Brodbuck, Brobec, Boadibuk, e Brodbeck. Esta última, mais usada em língua alemã, está registrada na certidão de batismo dela.

pesquisados e amplamente conhecidos. Para isso, este trabalho tem o objetivo de apresentar os dados genealógicos do primeiro professor surdo do Brasil, cujos documentos apresentados aqui são inéditos.

METODOLOGIA

A Genealogia é um ramo da história aplicada ao estudo das famílias, suas origens e as relações entre os indivíduos de várias famílias, identificando as gerações em uma ligação, seja por antepassados ou descendentes e, sempre que possível, traçando as biografias dos indivíduos. Árvore genealógica é o nome mais usado quando se trata de representar esses tipos de informações, geralmente provenientes de base de pesquisa em fontes documentais, através dos documentos escritos como certidões de nascimento, casamento e óbito, espólios, cartas, diplomas, brasões, testamentos e etc. Além dos arquivos históricos, cívicos, familiares, judiciais, militares e religiosos, embarques e desembarques nos portos, cartas de correspondências, lápides, imprensa, fotografias, etc. (Schaeffer, 1960).

Os dados apresentados aqui são decorrentes dos acervos históricos e compõe-se de registros de nascimento, casamento e óbito nos arquivos franceses, brasileiros, alemães, estadunidenses e mexicanos pelas instituições, alguns disponíveis nas plataformas digitais:

pelas instituições, alguns disponíveis nas plataformas digitais: My Heritage³, Family Search⁴, Filae⁵ e Ancestry⁶.

Como há inúmeros documentos, torna-se impossível apresentar todos os comprovantes. As seções deste capítulo estão organizadas em categorias temáticas, como nascimento, casamento e óbito, e também apresentam informações sobre a família do professor na árvore genealógica.

APRESENTAÇÃO DE DADOS

Nessa seção são apresentados, em linha cronológica, os dados obtidos por meio da pesquisa para a elaboração deste capítulo. Para dar

³ Plataforma online que oferece serviços de genealogia, testes de DNA e pesquisa histórica. Fundada em 2003 por Gilad Japhet, a empresa estaduniense permite que os usuários construam suas árvores genealógicas, descubram parentes e acessem uma vasta base de dados de registros históricos. Consulte em: <https://www.myheritage.com.br/>.

⁴ Organização sem fins lucrativos dedicada a ajudar pessoas em todo o mundo a descobrir sua história familiar. É patrocinada pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Igreja Mórmon). É uma ferramenta poderosa para aqueles que desejam explorar suas raízes familiares e conectar-se com a história de seus ancestrais, tudo de forma gratuita, incluindo certidões de nascimento, casamento e óbito, censos, registros militares, imigração e muitos outros. Consulte em <https://www.familysearch.org/pt/>.

⁵ Plataforma online de genealogia com foco principalmente na França e nos países francófonos. Fundada em 1994, oferece uma ampla gama de recursos para ajudar os usuários a rastrear suas árvores genealógicas e encontrar registros históricos. Consulte em: <https://www.filae.com/>.

⁶ Fundada por Paul Brent Allen e Dan Taggart em 1996. A empresa começou como uma editora de livros genealógicos, mas rapidamente evoluiu para uma plataforma online para pesquisa genealógica e construção de árvores genealógicas. Desde sua fundação expandiu-se significativamente e se tornou uma das principais empresas de genealogia e testes de DNA do mundo, oferecendo uma vasta gama de recursos e serviços para ajudar os usuários a descobrir e documentar sua história familiar. Consulte em: <https://www.ancestry.com/>.

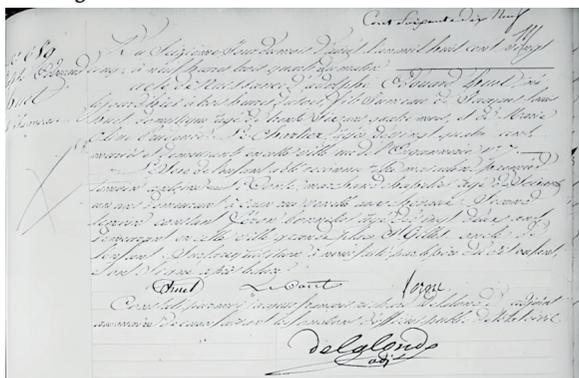
início, convido o leitor a conhecer mais sobre o nascimento de Huet na primeira subseção a seguir.

Nascimento

A data de nascimento de Edouard Huet é um ponto de divergência entre alguns trabalhos acadêmicos (Oviedo, 2007; Jullian, 2008). É muito comum deparar-se com informações imprecisas sobre o ano de seu nascimento (entre 1820 e 1822), mas minha experiência sugere que isso não ocorre em relação ao dia e ao mês em que o professor nasceu.

Em 2021 a empresa estadunidense de genealogia Myheritage assinou um contrato com a empresa francesa Filiae. Esse evento resultou na transferência de mais de um bilhão de registros franceses para a plataforma americana, gerando novas oportunidades de descobertas genealógicas para indivíduos com raízes francesas em todo o mundo. Os recursos e tecnologias da MyHeritage permitem que a Filiae acelere a digitalização e indexação de coleções de registros históricos adicionais acessíveis aos usuários de ambas as plataformas. Assim, foi possível descobrir documentos franceses sobre Huet, sua família e seus antepassados. Entre esses, a certidão de nascimento com o registro da data exata e local onde o professor nasceu.

Figura 1: Certidão de nascimento de Edouard Huet.



Fonte: Archives départementales du Calvados, 1825a.

Na figura acima vê-se a certidão de nascimento de Edouard Huet, que foi registrado no dia 16 de agosto de 1825. No quadro 1 abaixo consta a transcrição do documento original, em língua francesa.

Quadro 1: Transcrição da certidão de nascimento de Edouard Huet.

Nº 689 – Adolphe Edouard Huet fils jumeau

Du seizième jour du mois d'août l'an mil huit cent vingt cinq; à neuf heures trois quart du matin.

Acte de naissance d' Adolphe Edouard Huet, né le jour d'hier à trois heures du sud, fils jumeau de Jacques Louis Huet, domestique agé de trente six ans quatre mil, et de Marie Olive Prudence Le Chartier, agé de vingt quatre ans, mariéd et demeurante en celle ville, rue de la Engannerie nº 7.

Le sexe de l'enfant acte reconnuete masculine premier temoin An-toinie Le Conte, marchand chapelier agé de six ante un ans, demeurant à Caen rue Venelle aux Chevaux. Second temoin Constant Véron, domestique, agé de vingt deux ans, demeurant en celle ville grande place S. Gille, oncle de l'enfant. Sur la requisition à nous fante par le père du dit enfant, et ant signé après lecture.

Constaté par mui Jacques François Richard Delalande, adjoint au-maire de Caen, faisrnt terfancliant de defficier public de l'état civil.

Fonte: Aelaborado pelo autor, 2025.

A tradução do mesmo trecho da certidão de nascimento é apresentada no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Tradução para português da certidão de nascimento de Edouard Huet.

Nº 689 – Adolphe Edouard Huet filho gêmeo

A partir de dezesseis de agosto de mil oitocentos e vinte e cinco; às nove e quinze da manhã.

Certidão de nascimento de Adolphe Edouard Huet, nascido ontem às três horas da tarde, filho gêmeo de Jacques Louis Huet, empregado de trinta e seis anos e quatro meses, e de Marie Olive Prudence Le Chartier, de vinte e quatro anos, casados e residentes naquela cidade, rua de l'Engannerie nº 7.

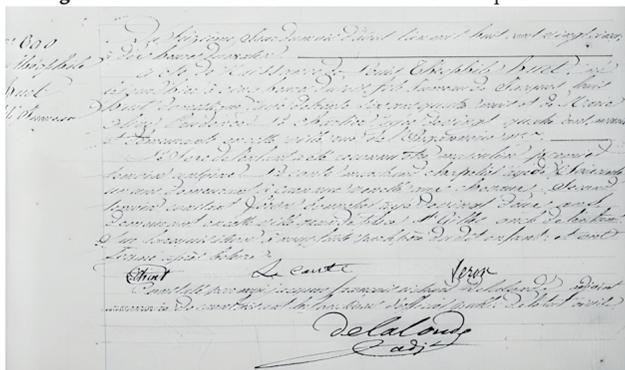
O sexo da criança reconhecido como masculino foi a primeira testemunha de Antonie le Conte, chapeleiro, de sessenta e um anos, residente em Caen na rua Venelle aux Chevaux. Segunda testemunha foi Constant Véron, empregado, de vinte e dois anos, residente na vila de Place S. Gilles, tio da criança. Sobre o pedido que nos foi feito pelo pai da referida criança, e assinado após leitura.

Registrado pelo Sr. Jacques François Richard Delalande, vice-prefeito de Caen, na qualidade de funcionário público do estado civil.

Fonte: Aelaborado pelo autor, 2025.

Esse documento foi registrado no cartório de Caen no dia 16 de agosto de 1825, a 237 quilômetros de distância de Paris, capital de França. Como podemos observar, o documento nos revela a informação com o nome original: Adolphe Edouard Huet, que nasceu no dia 15 de agosto de 1825, às três horas da tarde, e teve um irmão gêmeo. Percebe-se a palavra “*filis jumeau*” no documento francês que, em português, significa “filho gêmeo”. O nome do irmão gêmeo é Louis Théophile Huet, que também foi registrado no mesmo dia como se pode ver em outro documento (Figura 2). Infelizmente, Louis faleceu no primeiro dia de setembro de 1830 na mesma cidade, apenas aos cinco anos de idade (Figura 3).

Figura 2: Certidão de nascimento de Louis Théophile Huet.



Fonte: Archives départementales du Calvados, 1825b.

Segue a transcrição da certidão de batismo de Louis Théophile Huet, em língua francesa (quadro 3).

Quadro 3: Transcrição da Certidão de Nascimento de Louis Théophile Huet.

Nº 690 – Louis Théophile Huet fils jumeau

Du seizième jour du mois d'août l'an mil huit cent vingt cinq; à neuf heures trois quart du matin.

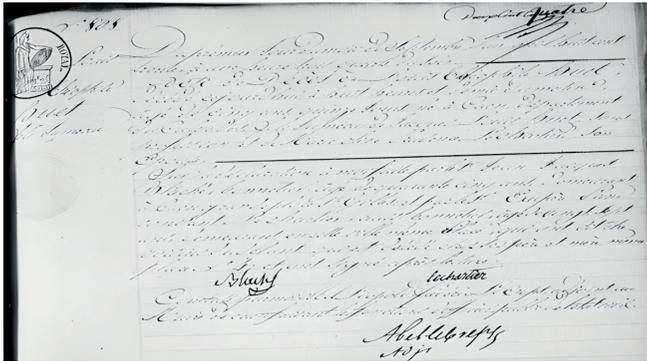
Acte de naissance d' Louis Théophile Huet, né le jour d'hier à cinq heures du sud, fils jumeau de Jacques Louis Huet, domestique âgé de trente six ans quatre mil, et de Marie Olive Prudence Le Chartier, âgé de vingt quatre ans, mariéd et demeurante en celle ville, rue de la Engannerie nº 7.

Le sexe de l'enfant acte reconnuetre masculine premier temoirin Antoinie Le Conte, marchand chapelier âgé de six ante un ans, demeurant à Caen rue Venelle aux Chevaux. Second temoin Constant Véron, domestique, âgé de vingt deux ans, demeurant en celle ville grande place S. Gille, oncle de l'enfant. Sur la requisition à nous fante par le père du dit enfant, et ant signé après lecture.

Constaté par mui Jacques François Richard Delalande, adjoint au-maire de Caen, faisrnt terfancliant de defficier public de l'état civil.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Figura 3: Certidão de óbito de Louis Théophile Huet



Fonte: Archives départementales du Calvados, 1830.

No quadro 4 abaixo consta o texto transcrito do documento original – a certidão de óbito de Louis Théophile Huet, também em língua francesa.

Quadro 4: Transcrição da certidão de óbito de Louis Théophile Huet.

Nº 808 - Louis Théophile Huet fils Jumeau

Du seizième jour du mois de septembre l'an mil huit cent trente, à une heure duil quart du soir.

Acte de décès de Louis Théophile Huet, décédé cejour d' hui à huit heures et de mie du matin, agé de cinq ans quinze jours, né à Caen, département du Calvados, fils jumeau de Jacques Louis Huet, sans profession, et de Marie Olive Prudence Le Chartier, son epouse.

Sur la déclaration à moifaele parles Jean Blaché, bonnetier, agé de quarante cinq ans, demeurant à Caen grand place St. Filles; et parles Eugére Pierre Constant Le Chartier, (...) bonnetier, agé de ving sept ans, demeurant en celle ville memu place, qui ant ditehe (...) du defunt, qui et (...), et ant signé après lecturet.

Consstaté par mui Abel Leopold Frederic le Creps, adjoint aumaire de Caen, faisrnt terfancliant de defficiar public de l'état civil.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Edouard Huet e Louis Théophile Huet são filhos gêmeos de Jacques Louis Huet, de 36 anos, e Maria Olive Prudence Le Chartier, de 24 anos. As informações sobre os nomes dos pais foram citadas de outros trabalhos (Knapik; Rocha, 2022; Knapik, 2022).

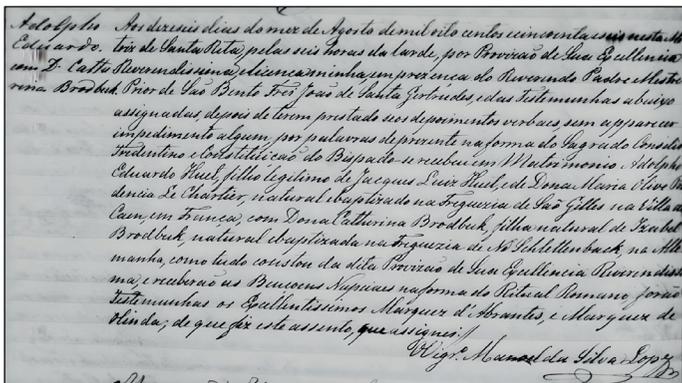
Outro dado curioso é que os pais de Edouard Huet moravam na rua de l'Engannerie, n. 7, em Caen, na época em que o professor nasceu. As testemunhas presentes no cartório foram Antonie le Conte, 61 anos, residente em Caen; e Constant Véron, de 22 anos, residente na vila de Place S. Gilles, tio da criança, supostamente casado com a irmã de um dos pais de Edouard Huet. São as mesmas testemunhas que também registraram o irmão gêmeo de Edouard.

No próximo segmento veremos um pouco sobre as informações que tratam acerca do matrimônio de Huet.

Matrimônio

O trabalho publicado pelos autores Knapik e Rocha (2022) revela a certidão de casamento de Edouard Huet e Catharina Brodbeck (Figura 4). Esse documento foi registrado no livro de casamentos da Freguesia de Santa Rita, da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro, no dia 16 de agosto de 1856, cuja celebração foi feita pelo Reverendo Padre Mestre Prior do Mosteiro de São Bento, Frei João de Santa Gertrudes. Os padrinhos do casamento são Marques de Abrantes e Marques de Olinda, que eram membros da Comissão Inspetora cuja atribuição era acompanhar a gestão administrativa da instituição.

Figura 4: Certidão de casamento de Edouard Huet e Catharina Brodbeck



Fonte: Arquivos da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), 1861.

Segue abaixo a transcrição do documento, no quadro 5.

Quadro 5: Transcrição da certidão de casamento de Edouard Huet e Catharina Brodbeck.

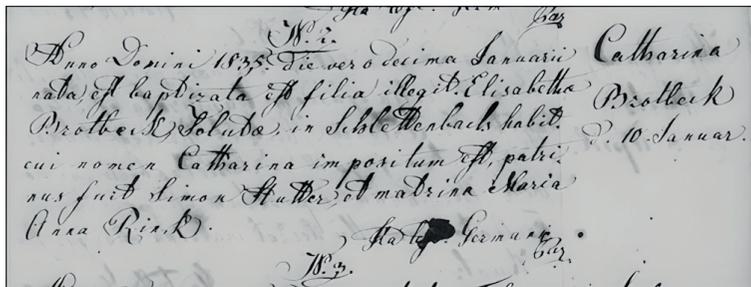
Adolpho Eduardo Huet e Dona Catharina Brodbeck

Aos dezesseis dias do mez de agosto de mil oitocentos e cincoenta e seis nesta matriz de Santa Rita, pelas seis horas de tarde, por provisão de sua excellencia reverenalissima, e licença minha, em presença do Reverendo Padre Mestre Prior de São Bento de Santa Gesturdes, e das Testemunhas abaixo assignadas depois de terem prestados seos depoimentos verbais, sem apparecer impedimento algum por palavras deprezente na forma do sagrado consiletre-dentino e constituição do bispado-se recebeu em matrimonio Adolpho Eduardo Huet, filho legitimo de Jacques Luis Huet, e de Marie Olive Prudencia le Chartier, natural e baptizado na freguezia de São Gilles, na vila de Caen, em França, com Dona Catharina Brodbeck, filha natural de Izabel Brodbeck, natural e baptizada na freguezia de Niederschlettenbach, na Alemanha, como tudo constou da dita provisão de sua excellencia reverendissima, e receberão as benções nupcionaes na forma do ritual romano, forão testemunhas os excellen-tissimos Marquez d'Abrantes, e Marquez de Olinda, de que fiz este assunto, que assignei. O vigário Manoel da Silva Lopez.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Dois documentos se referem à certidão de nascimento e casamento e revelam as mesmas informações sobre a origem do seu nascimento e os nomes de seus pais. Nesse contexto, encontrei outro documento referente ao batismo de Catharina Brodbeck, esposa do Edouard Huet.

Figura 5: Certidão de nascimento de Catharina Brodbeck



Fonte: Arquivos da Igreja Católica de Niederschlettenbach, 1834.

Na figura 5 acima vê-se o documento que foi registrado na igreja católica da cidade alemã de Niederschlettenbach, manuscrito em latim. O quadro 6 abaixo apresenta a tradução do documento:

Quadro 6: Tradução para o Português da certidão de batismo de Catharina Brodbeck.

Nº 2 - Catharina Brodbeck, 10 de janeiro

No ano do Senhor de 1835, no dia dez de janeiro, nascida e batizada, filha ilegítima de Elizabetha Brodbeck, solteira, moradora em Niederschlettenbach, cujo o nome é Catharina (...), padrinho era Simon Hutter e Maria Anna Rinck. Padre (...) Germann

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Revela-se que ela foi batizada no dia 10 de janeiro de 1835, perto da fronteira com a cidade francesa de Wissembourg. Em ambas as certidões, de nascimento e casamento, não constaram o nome do pai de

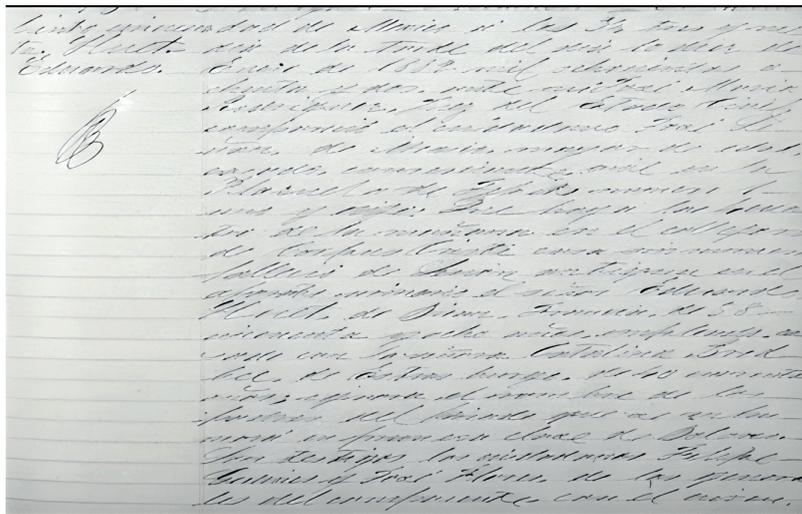
Catharina. Mas, observe-se que na certidão de nascimento constou que ela é filha ilegítima de Elizabetha Brodbeck, e a certidão de casamento mencionou que é filha natural de Izabel Brodbeck. Elizabetha e Izabel são a mesma pessoa, dependendo da língua vigente no país onde o documento foi escrito. Pela visão dos genealogistas, as expressões “natural” e “ilegítima” significam que a pessoa era filha de pais não casados, porém, nesse caso, só aparece o nome da mãe nos registros. Os padrinhos de Catharina são Simon Hutter e Maria Anna Rinck.

Dando continuidade, veremos as informações que tratam do óbito de Huet.

Óbito

A figura 6 abaixo consiste na certidão de óbito de Edouard Huet, registrada em 10 de janeiro de 1882, na cidade de México, país de mesmo nome.

Figura 6: Certidão de óbito de Edouard Huet, datada de 10 de janeiro de 1882.



Fonte: Arquivos da Cúria Metropolitana da Cidade de México, 1882.

Segue a transcrição do documento, em língua espanhola (quadro 7).

Quadro 7: Transcrição da Certidão de óbito de Edouard Huet.

En la ciudad de México as los 3h30, tres y media de la tarde de los días 10 diez de enero de 1882 mil ochocientos ochenta y dos. Ante mi José Maria Rodriguez, juez del Estado Civil, compareció el [...] José Leman, de México, mayor de la edad, casado, comerciante, vive en la [...] que hoy a las 4 de la mañana en la calle Corpus Cristi en casa sin número, falecio de [...] en el aparato urinario el señor el Sr. Eduardo Huet, de Caen, Francia, 58 cincuenta y ocho años, empleado, casado con la Sra. Catalina Brodbel, de Estrasburgo, 40 cuarenta años; ignora el nombre de los padres del difunto [...]. San testigos las [...] Felipe Gonnes y José Flores de [...].

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

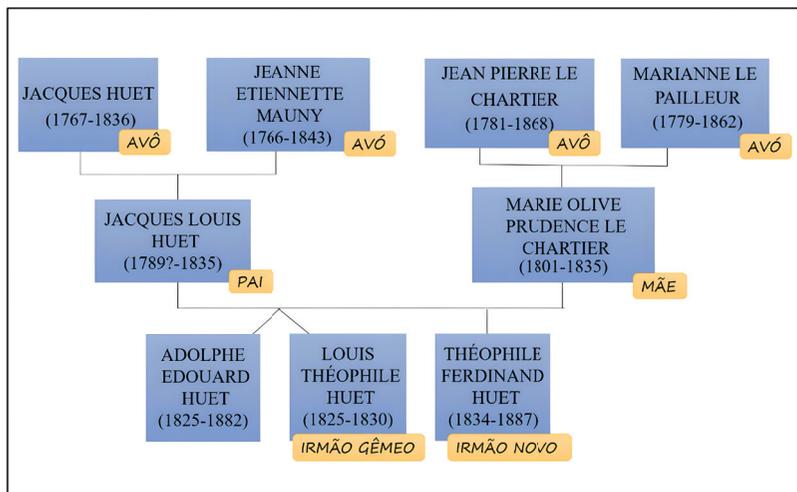
O documento aponta que ele faleceu às quatro horas da manhã na residência daquela rua de Corpus Christi na cidade de México. Consta que ele tinha 58 anos de idade. Porém, o documento francês comprova que ele nasceu no dia 15 de agosto de 1825: pelo cálculo da idade de falecimento, ele tinha 56 anos, quatro meses e 26 dias. No entanto, essa não é a primeira vez que os cartórios da época registram idade equivocada: o mesmo caso ocorreu com Catharina Brodbeck.

Outro dado importante é a causa da morte do professor. Todavia, devido à dificuldade da leitura no documento manuscrito e, embora assumo a dificuldade em descobrir o nome da doença, consegui identificar parte da expressão “aparato urinário” em língua espanhola. Por outra forma, é possível imaginar que ele faleceu de doença relacionada ao aparelho urinário, mas isso demanda um estudo mais aprofundado.

A seguir, veremos um pouco sobre as informações da família de Huet.

Família de Edouard Huet

Figura 7: Árvore genealógica da família de Edouard Huet.



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A figura acima é a árvore genealógica da família – pais, irmãos e avós de Edouard Huet, com base em documentos analisados nos acervos citados neste trabalho. Adolphe Edouard Huet é filho legítimo de Jacques Louis Huet e Marie Olive Prudence Le Chartier, casados civilmente no dia 5 de novembro de 1823, em Caen, na França.

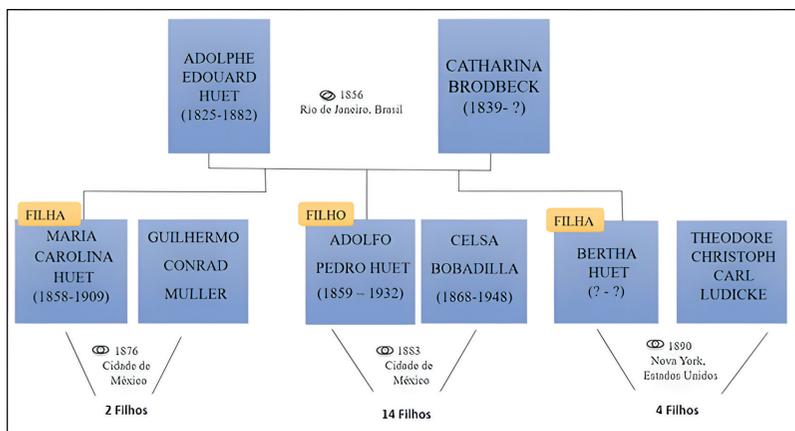
Edouard Huet tinha um irmão mais novo, Théophile Ferdinand Huet, que nasceu no 30 de janeiro de 1834, na mesma cidade. Possivelmente recebeu o nome em homenagem ao irmão falecido, gêmeo de Edouard. Théophile casou-se duas vezes: a primeira com Marie Louise Desirée Guilbert, em 1861; a segunda com Mathilde Marguerite Elisabeth Rabut, em 1886. Théophile faleceu no dia 29 de março de 1887, em Paris, aos 53 anos de idade.

Seu pai, Jacques Louis Huet, nasceu em 1789, data e mês desco-

nhecidos, na comuna de La Cambe⁷, França. Seus avós paternos eram Jacques Huet e Jeanne Etienne Mauny. O pai faleceu no dia 25 de julho de 1835, em Caen, quando Edouard tinha quase dez anos de idade.

Sua mãe, Marie Olive Prudence le Chartier, nascida no dia 10 de agosto de 1801, em Caen, na França, faleceu no dia 24 de agosto de 1835, uma semana depois do aniversário de Edouard Huet que, à época, tinha 10 anos. A mãe tinha apenas 34 anos. Os avós maternos eram Jean Pierre le Chartier e Marie Anne le Pailleur. A figura 8 apresenta a árvore genealógica para descendentes de Edouard Huet e Catharina Brodbeck.

Figura 8: Árvore genealógica dos descendentes de Edouard Huet.



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

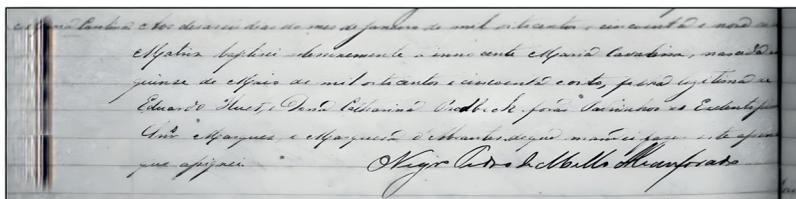
Adolphe Edouard Huet e Catharina Brodbeck se casaram na igreja de Santa Rita, na cidade de Rio de Janeiro, no Brasil, no dia 18 de agosto de 1856. Dois anos depois, tiveram dois filhos nascidos em

⁷ A informação sobre o local de nascimento do pai encontra-se na certidão de casamento dos pais de Edouard Huet, mas não foi encontrada na certidão de nascimento/batismo dele.

solo brasileiro: Maria Carolina Huet, em 1858; e Adolfo Pedro Huet, nascido em 1859. À época, seu pai era professor e diretor no INES.

Maria Carolina Huet nasceu no dia 15 de maio, na cidade de Rio de Janeiro. Foi batizada em 16 de janeiro de 1859 na igreja que pertence à freguesia de Sant'Anna do Rio de Janeiro. Seus padrinhos eram Marques de Abrantes e Marquesa de Abrantes (Figura 9).

Figura 9: Certidão de batismo de Maria Carolina Huet.



Fonte: Arquivos da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), 1859.

Segue abaixo a transcrição do documento (quadro 8).

Quadro 8: Transcrição da Certidão de batismo de Maria Carolina Huet.

Maria Carolina

Aos dezesseis dias do mês de janeiro de mil oitocentos e cinquenta e nove nesta Matriz batizei solenemente a inocente Maria Carolina, nascida em quinze de maio de mil oitocentos e cinquenta oito, filha legítima de Eduardo Huet e Dona Catharina Brodbeck. Forão padrinhos os Excelentíssimos Senhores Marques e Marquesa de Abrantes, de que mandei fazer este termo que assinei. Vigário Pedro de Mello Manforado

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

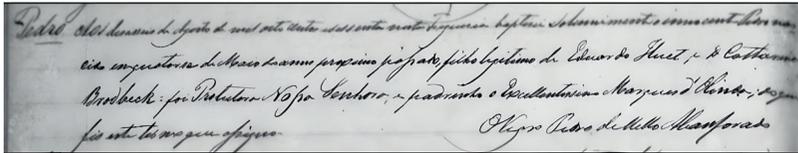
No dia 5 de março de 1876, aos 18 anos, Maria casou-se civilmente na cidade de México com o alemão Guilherme Conrad Muller, de 35 anos, natural de Heidelberg, filho de José Antonio Muller e Ana Maria Hoflein. Um mês depois, casaram-se na Paróquia Asunción Sa-

grario Metropolitano no dia 29 de abril de 1876. Eles tiveram dois filhos nascidos na cidade de México: Eduardo Guilherme Muller (1877-?) e Fernando Maria Muller (1878-1878).

Maria Carolina, seu marido e seu filho Eduardo Guilherme, juntamente com sua mãe Catharina e sua irmã mais nova, Bertha, imigram para a cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Lá, ela faleceu no dia 26 de abril de 1909, aos 49 anos de idade.

Adolfo Pedro Huet é outro filho de Edouard Huet e Catharina Brodbeck, nascido no dia 14 de maio de 1859, na cidade do Rio de Janeiro, e batizado em 16 de agosto de 1860, na mesma igreja onde sua irmã foi batizada, cujo padrinho era o Marquês de Olinda (Figura 10).

Figura 10: Certidão de batismo de Adolfo Pedro Huet, datada de 16 de janeiro de 1859.



Fonte: Arquivos da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), 1859.

Segue o texto transcrito da certidão de batismo (quadro 9).

Quadro 9: Transcrição da Certidão de batismo de Adolfo Pedro Huet.

Pedro

Aos dezesseis de agosto de mil oitocentos e sessenta nesta Freguesia batizei solenemente o inocente Pedro nascido em quatorze de maio do ano próximo, filho legítimo de Eduardo Huet e Catharina Brodbeck. Por Protetora Nossa Senhora e padrinho o Excelentíssimo Marques de Olinda, de que mandei fiz este termo que assino. Vigário Pedro de Mello Manforado.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Adolfo Pedro tinha 24 anos à época que se casou civilmente, no dia 18 de setembro de 1883. Dois meses depois, casaram-se religiosamente no dia 5 de novembro de 1883, na Paróquia San Miguel Arcangel, na cidade de México. Sua esposa era Celsa Bobadilla, nascida em 10 de abril de 1868, natural de Toluca, filha de Apolonio Bobadilla e Mariana Blanquel, todos mexicanos. Um dos padrinhos do casamento, Rafael Castilho, trabalhava na escola de surdos do México.

Até o momento, identificamos que Adolfo e Celsa tiveram 14 filhos, sendo que nove chegaram à fase adulta. Segue os nomes de seus filhos e filhas e o ano de nascimento e de falecimento: Maria Emília Huet (1883-1891); Esperanza Huet Bobadilha (1885-1891); José Eduardo Huet (1888-1891); Roberto Huet Bobadilha (1891-1936); Guilherme Huet (1893-1984); Maria Victoria Huet (1894-1984); Eduardo Huet Bobadilla (1896-1973); Francisca Pietra Huet (1898-1899); Emma Huet (1899-1984); José Abel Huet (1901-1978); Maria de La Gracia Huet (1904-1905); Adolfo Huet Bobadilla (1906-1982); Maria Catalina Huet (1909-1997); e Gustavo Huet Bobadilla (1911-1951).

Percebe-se que em vários documentos consta apenas Adolfo Huet, filho de Edouard Huet, falecido no dia 22 de dezembro de 1921 na cidade de México. Celsa Bobadilla faleceu no dia 10 de março de 1948, na mesma cidade.

Bertha Huet, a última filha, nasceu entre 1862 e 1866, na cidade de Munique, na Alemanha, depois que Edouard Huet deixou o Brasil para retornar à Europa. Porém, os registros apontam que Huet embarcou no final de dezembro de 1861, no porto do Rio de Janeiro, em direção à cidade francesa de Bordeaux, no sudoeste da França. Não sabemos se a família de Huet permaneceu na França ou na Alemanha. Nesse último país, há a informação sobre o local onde a filha do professor nasceu. Sabemos que Bertha casou-se com o alemão Theodore Christoph Carl Ludicke (1869-1913), natural de Berlim, casamento registrado no dia 9

de julho de 1890, em Manhattan, Nova York, nos Estados Unidos, conforme a figura 11 a seguir:

Figura 11: Certidão de casamento de Bertha Huet e Theodore Christoph Carl Ludicke.

COUNTY OF NEW YORK. STATE OF NEW YORK. City of New York. No. of Certificate, 10 JUL 1890		Date of Marriage, July 9. 1890.	
I hereby Certify, that <u>Th. C. Carl Ludicke</u>		Groom's Full Name, Theodore Christoph Carl Ludicke	
were joined in Marriage		Residence, 257 Broome St.	
by me in accordance with the laws of the State of New York, in the City of New York,		Age, 21	
this <u>ninth</u> day of <u>July</u> 1890.		Color, white	
Witness to Marriage, <u>Dr. C. J. Haed</u>		Single or Widowed, Single	
Signature of Minister of the Ceremony, <u>Geo. C. T. Haed</u>		Birthplace, Berlin, Germany	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Father's Name, Ludwig Ludicke	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Mother's Maiden Name, Augusta Bornemann	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Number of Groom's Marriage, 1st	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Bride's Full Name, Bertha Huet	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Residence, 432 E. 14. St.	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Age, 21	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Color, white	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Single or Widowed, Single	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Maiden Name, If a Widow,	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Birthplace, Munich, Germany	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Father's Name, Edward Huet	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Mother's Maiden Name, Catharine Brodbeck	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Number of Bride's Marriage, 1st	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Name of Person performing Ceremony, Geo. C. T. Haed	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Official Station, Pastor	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Residence, 64 - 7th	
Witness to Marriage, <u>Marie Jung</u>		Date of Record, July 9. 1890.	
NO UNMUTILATED CERTIFICATE WILL BE RECEIVED.		NO UNMUTILATED CERTIFICATE WILL BE RECEIVED.	

Fonte: Arquivos Municipais da Cidade de Nova York, Department of Records and Information Services, 1890.

Bertha Huet teve quatro filhos que descobrimos até agora pelos seguintes nomes: William Ludicke (1891- ?); Louise Ludicke (1893-1981); Edward Ludicke (1894-1895); e Carl Ludicke (1895-1959).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, acerca dos documentos coletados, nota-se que Adolphe Edouard Huet é filho de Jacques Louis Huet e Marie Olive Prudence le Chartier, nascido no dia 15 de agosto de 1825, na freguesia de São Gilles, vila de Caen, noroeste da França, a 237 quilômetros de Paris; e que casou-se com Catharina Brodbeck no dia 16 de agosto de 1856, na igreja de Santa Rita, no Rio de Janeiro.

Com esse trabalho foi possível saber que sua esposa é natural de Niederschlettenbach, atual Alemanha, e foi registrada no dia 10 de janeiro de 1835, sendo filha de Elizabetha ou Izabel Brodbeck.

Além disso, Adolphe Edouard Huet e Catharina Brodbeck tiveram três filhos: Maria Carolina, Adolfo Pedro e Bertha, sendo que os primeiros dois filhos nasceram no Rio de Janeiro, à época em que Huet dirigiu o INES, e a última filha nasceu em Munique, na Alemanha. A família mudou-se para o México em 1866 e fundou aí uma instituição semelhante. No México, seus dois filhos se casaram.

Até o momento, descobrimos que Edouard Huet e Catharina Brodbeck tiveram 20 netos, sendo que um neto de cada filho recebeu o nome do avô em sua homenagem. O professor surdo faleceu no dia 10 de janeiro de 1882. Vale mencionar que encontramos registros de que Edouard Huet e sua família passaram por vários países, dentre eles França, Brasil, Alemanha, México e Estados Unidos.

Para registrar aqui, é importante apresentar os dados inéditos deste trabalho, principalmente a parte da genealogia cujos registros de nascimento, matrimônio e óbito também explicitam os nomes dos antepassados e descendentes da família do professor surdo, isto é, permitem reescrever a história com o compromisso de fontes seguras, buscando contribuir para a compreensão dessa personagem que promoveu a criação da primeira instituição para educar meninas e meninos surdos no Brasil no século XIX.

FONTES DOCUMENTAIS

ARCHIVES DE PARIS. **Livro de registro de casamentos (1886) e óbitos de Paris (1887).**

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU CALVADOS. **Livro de Registro de nascimentos de Caen.** Certidão de Nascimento de Edouard Huet. 1825a, número 689.

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU CALVADOS. **Livro de Registro de nascimentos de Caen.** Certidão de Nascimento de Louis Théophile Huet, irmão gêmeo de Edouard Huet. 1825b, número 690.

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU CALVADOS. **Livro de Registro de óbitos de Caen.** Certidão de Óbito de Louis Théophile Huet, irmão gêmeo de Edouard Huet. 1830, número 808.

ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO. **Livro de registro de batismos da Freguesia de Santana (1855-1860) e casamentos da Freguesia da Santa Rita (1852-1861).** Certidão de casamento de Edouard Huet e Catharina Brodbeck. Livro de registro de casamentos da Freguesia da Santa Rita, Volume 5, 1852-1861, folha 87.

ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO. **Livro de registro de batismos da Freguesia da Santana.** Certidão de batismo de Maria Carolina Huet, datada de 16 de janeiro de 1859, jul. 1855–jun. 1859, folha 230.

ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO. **Livro de registro de batismos da Freguesia da Santana.** Certidão de batismo de Adolfo Pedro Huet, jun.1859–abr. 1860, folha 34.

ARQUIVO DA IGREJA CATÓLICA DO MÉXICO. **Livro de registro de casamentos da Paroquia Asunción Sagrario Metropolitano (1876) e da Paroquia San Miguel Arcángel (1883).**

ARQUIVO DA IGREJA CATÓLICA NIEDERSCHLETTENBACH. **Livro de registros de batismos e crismas de Niederschlettenbach (1834).** Certidão de batismo de Catharina Brodbeck, datada de 10 de janeiro de 1835, número 2.

ARQUIVO MUNICIPAL DA CIDADE DE NOVA YORK. **Registro de casamentos (1890) e óbitos (1909) de Manhattan.** Department of Records and Information Services. Certidão de casamento de Bertha Huet e Theodore Christoph Carl Ludicke. Registro de casamentos de Manhattan, 1890, Certificado n.º 7864.

REGISTRO CIVIL DO ESTADO DO MÉXICO. **Livro de registro de casamentos (1876, 1883) e óbitos (1882) da cidade de México.** Certidão de óbito de Edouard Huet, 1882, folha 51, número 150.

REFERÊNCIAS

JULLIAN, Christian. Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México. *In*: SILLER, Javier Pérez; CRAMAUSSEL, Chantal (coord.). **México Francia: memoria de una sensibilidad común; Siglos XIX-XX**. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2008. p. 385-410.

KNAPIK, Danilo da Silva. **Contexto socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): o protagonismo de estudantes surdos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80624>. Acesso em: 23 jul. 2024.

KNAPIK, Danilo da Silva; ROCHA, Solange Maria da. Edouard Adolphe Huet: notas biográficas. *In*: SOUZA, Rita de Cácia Santos; VITORINO, Anderson Francisco; SOUZA, Adriana Alves Novais (orgs.). **Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos**. Aracaju: Criação Editora, 2022. p. 17-39.

OVIEDO, Alejandro. Eduard Huet (1822?-1882) Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. **Cultura Sorda**, Berlin, 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/eduard-huet/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **Heróis/heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7753>. Acesso em: 23 jul. 2024.

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

SCHAEFFER, Enrico. Noções de genealogia científica. **Revista de História**, São Paulo, v. 21, n. 44, p. 487-514, 1960. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1960.120155>. Acesso em: 23 jul. 2024.

AUGUSTA PRESENÇA DE D. PEDRO II NOS EXAMES PÚBLICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MOTIVAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS

Cássia Geciauskas Sofiato¹

Lucia Reily²

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil principiou no século XIX, acompanhando uma tendência global de institucionalização de pessoas com deficiência. O Imperial Instituto para Surdos-Mudos, centro para a educação de ambos os sexos, foi fundado em 1856 pelo imperador D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, na esteira do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado dois anos antes pelo próprio monarca. Como observa Leão (2023) em seu estudo, é provável que vários fatores confluíssem em sua motivação.

Aspectos ligados ao projeto de modernização da cidade do Rio de Janeiro, tais como os discursos médicos, caritativos e as práticas fi-

¹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e mestra em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: cassiasofiato@gmail.com.

² Docente no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994). E-mail: lureily@unicamp.br.

lantrópicas que circulavam na sociedade do século XIX, o caráter civilizatório intrínseco à educação, além do sucesso de outras instituições para alunos cegos e surdos fora do Brasil podem ter influenciado o imperador e sua decisão pela anuência para o desenvolvimento da instrução de pessoas com deficiência (Leão, 2023).

No caso do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, Edouard Adolpho Huet Merlo foi o responsável pela apresentação da proposta ao imperador. Após a sua concordância e algumas tratativas, Huet iniciou o trabalho com alunos surdos, acompanhado inicialmente pela Madame de Vassimon e, nos anos subsequentes, por sua esposa Catalina Brodeke Huet (Almanak Laemmert, 1856, 1859). O referido instituto tinha por finalidade promover a educação intelectual, moral e religiosa para surdos de ambos os sexos, assim como:

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios, tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1859, p. 402, *sic*).

Para que isso fosse possível, contava com um projeto de educação e reabilitação que foi adquirindo diferentes contornos ao longo da segunda metade do século XIX. Inicialmente, a previsão do curso era de seis anos e eram admitidos alunos de 7 a 18 anos, desde que cumprissem as exigências para a matrícula, as quais estavam relacionadas, principalmente, ao fato de ser “surdo-mudo”, estar em estado de indigência (no caso de ser gratuita), gozar de boa saúde, com a apresentação do certificado de vacinação em dia e ser capaz de receber instrução (Brasil, 1867).

Para a educação dos alunos surdos, foram definidas disciplinas que compunham o currículo da instituição. As oferecidas na ocasião da fundação eram as seguintes:

Escripta e leitura, elementos da lingua nacional-grammatica, noções de religião e dos deveres sociais cathecismo, geografia, historia do Brasil, historia sagrada e profana, arithmetica, desenho, escripturação mercantil. Lições de agricultura theorica para os meninos e trabalhos usuaes de agulhas para as meninas. Dar-se-hão outrossim, lições de pronuncia, articulação e de leitura aquelles indivíduos em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercícios (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1856, p. 406, *sic*).

Sofiato (2018), em seu estudo sobre o currículo do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, salienta que de 1856 a 1889, ou seja, da fundação até o final do Império, o currículo prescrito da instituição sofreu algumas alterações, em diferentes gestões. Importa, para fins deste estudo, destacar que o Decreto no 4.046, de 19 de dezembro de 1867, que “Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos” (Brasil, 1867, *sic*), estabeleceu que o curso seria de cinco anos e teria as disciplinas assim distribuídas:

O 1º anno - articulação artificial e leitura sobre os labios, leitura, escripta, as quatro especies e doutrina christã. O 2º anno - leitura, escripta, arithmetica, grammatica portugueza e historia sagrada. O 3º anno - portuguez, arithmetica, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear. O 4º anno - arithmetica, elementos de historia, geographia, portuguez e francez. O 5º anno - continuação de historia e geographia, portuguez, francez e escripturação mercantil (Brasil, 1867, p. A-G1-4, *sic*).

Diante do exposto, percebe-se que a questão da instrução no

Imperial Instituto para Surdos-Mudos era prioridade, alinhando-se à perspectiva pedagógica a formação em um ofício, que tinha por finalidade garantir o sustento do surdo ao sair da instituição. Além disso, o trabalho era voltado para o desenvolvimento da língua oral, com base no oralismo.

O “Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos” (Brasil, 1867, *sic*) de 1867 previa que o Instituto ofereceria o sustento, vestuário e curativos gratuitamente, além dos livros e objetos necessários para o ensino aos alunos. Ademais, como parte do trabalho de instrução, estava prevista a avaliação por meio de exames:

Art. 22. Os professores examinarão os alumnos nos tres ultimos dias de cada trimestre. Haverá além disso, no fim do anno depois de fechadas as aulas, exames publicos em dias designados pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, em sua presença ou da do Commissario por elle nomeado, e da do Director. De todos estes exames, e de tudo quanto concerne á educação e instrucção dos alumnos, dará conta o Director ao Governo Imperial, e apresentará no fim de cada anno um relatorio circumstanciado do estado do Instituto, e das reformas de que possa carecer.

Art. 23. Aos alumnos que se tiverem distinguido nos exames, e houverem obtido as melhores notas durante o anno, serão concedidos até tres premios. O dia e modo da distribuição destes, sua qualidade e valor, serão regulados em instrucções especiaes (Brasil, 1867, *sic*).

De acordo com o excerto anterior, é importante sublinhar que havia dois momentos de avaliação previstos. Um deles acontecia nos últimos três dias de cada trimestre, e o outro no final de cada ano letivo, constituindo-se como exames públicos, com a presença de membros do corpo educativo do instituto e de convidados externos, a serem

designados pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Este tipo de avaliação não era previsto e feito apenas no instituto em questão, mas em outros estabelecimentos de instrução do Império. De acordo com Santos (2021, p. 9), no que tange ao tempo escolar, trata-se de uma “invenção espacial, social, cultural e política, tanto quanto a delimitação de um espaço específico para instruir determinados indivíduos em certa fase da vida”. E nessa perspectiva, “cada escola definiria os horários de abertura, recreio e fechamento da escola, por meio de Regimento Interno” (Santos, 2021, p. 9).

Quando analisamos a estrutura organizacional do Imperial Instituto para Surdos-Mudos observamos essa delimitação do tempo escolar e a avaliação interna e externa presente nela. O supramencionado autor também nos alerta que a necessidade de produção do tempo escolar estava ligada à necessidade de controle das escolas públicas de educação primária por parte do governo. E, em relação aos exames finais, o autor assevera que os inspetores da instrução deveriam acompanhar o tempo escolar, ou seja, os dias letivos e as datas para os exames finais. Sobre os referidos exames, eles demarcavam “o fim de um ciclo, uma espécie de ano letivo dissociado, embora articulado com o ano civil/religioso do Estado brasileiro, na segunda metade das décadas oitocentistas” (Santos, 2021, p. 12).

Assim sendo, este estudo de caráter bibliográfico e documental, tendo por base as ideias de Gil (2002), objetiva compreender o contexto dos exames públicos realizados no Imperial Instituto para Surdos-Mudos e refletir sobre sua condução. O recorte temporal adotado diz respeito ao período de 1856 a 1889, englobando as gestões dos seguintes diretores: Edouard Adolpho Huet Merlo (1856 a 1861), frei João de Nossa Senhora do Carmo (1861 a 1862), Manoel de Magalhães Couto (1862 a 1868) e Tobias Rabello Leite (1869 a 1889).

Ao examinarmos documentos e publicações sobre as práticas de

ensino e avaliação do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, chamou-nos a atenção a presença do Imperador Dom Pedro II nos exames de final de ano, ao longo dos anos. Quando não se contava com sua “augusta presença”, comparecia ao evento sua filha, a Princesa Isabel, às vezes acompanhada do Conde d’Eu. Esta constatação capturou nossa curiosidade científica, o que nos levou a investigar a fundo o propósito, os conteúdos inquiridos e as formas de condução desse modelo avaliativo para compreender os benefícios auferidos por meio desse ritual para a instituição, para os alunos, para a monarquia e a elite carioca que compareciam anualmente para assistir à demonstração de conhecimentos apreendidos.

Embora nossa opção tenha sido a de construir um estudo histórico no período do Segundo Império brasileiro na perspectiva da “história vista de baixo”, a fim de, na medida do possível, dar voz aos protagonistas de nosso recorte, o material consultado constitui-se predominantemente de documentos (estatutos, regulamentos, relatórios, reportagens, cartas e notas de jornal) produzidos por figuras de autoridade como médicos, administradores da máquina pública, oficiais das instituições, e jornalistas escrevendo em prol dos governantes, da Igreja e das elites. Nesse período, as necessidades das pessoas com deficiências ou doença mental provenientes das camadas populares que formavam a clientela alvo das instituições, suas vivências cotidianas, a discriminação sofrida por elas – nada disso está explicitado diretamente nos textos consultados. Para colocar em relevo a experiência da deficiência no período oitocentista no Brasil, foi necessário, no decorrer dos nossos estudos, realizar exercícios de interpretação, escovando a história “a contrapelo” como discutido por Walter Benjamin (1985) na sua publicação *Sobre o conceito de História*, com o propósito de intuir sentidos e conexões camuflados nos documentos produzidos por pessoas em posição dominante.

PRECEDENTES: a experiência do abade l'Épée

Para compreendermos o processo de avaliação no instituto em questão, também foi necessário que ampliássemos o nosso olhar a respeito da prática de exames públicos em outros contextos envolvendo a educação de surdos. Em função da educação de surdos brasileira derivar da experiência francesa, revisitar essa iniciativa no país em questão é essencial para estabelecermos os entrelaçamentos e distanciamentos possíveis.

Em instituições de educação de alunos com surdez, o costume de conduzir exames públicos ao final dos anos letivos – sobretudo nos anos de término do curso e eventual formatura – com a presença e chancela de autoridades seguiu uma tradição estabelecida na primeira instituição educacional de surdos criada na França pelo abade Charles Michel de l'Épée.

Desde 1771, segundo Rée (1999, p. 166), o abade l'Épée começou a sistematizar os exercícios públicos “para permitir que um público maior pudesse admirar as conquistas de seus pupilos”. Visitantes também eram bem recebidos para assistir às aulas regulares ministradas duas vezes por semana pelo abade, com o propósito de “que se inspirassem para fundar novas academias de ‘sinais metódicos’, e pagassem para treinar os funcionários para geri-las” (Rée, 1999, p. 167).

A sua acolhida ao escrutínio dos interessados contrastava com o manto de sigilo praticado à época por outros precursores da educação de surdos, como Jacó Pereira (português residente em Paris), Claude François Deschamps, Samuel Heinicke (Alemanha) e Thomas Braidwood (Escócia), que se recusavam a divulgar suas metodologias (Rée, 1999). Esses concorrentes disputavam filhos surdos de famílias abastadas, já que sua renda dependia de um trabalho limitado a alguns poucos alunos no decorrer de um período de longos anos, ao passo que o abade l'Épée pôde manter seu projeto educacional graças à herança paterna, que forneceu fundos para custear pensionatos para os alunos e seu próprio espaço residencial, onde proferia suas aulas semanais.

Na publicação intitulada *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (l'Épée, 1784, p. 322), consta como anexo uma cópia do “Programa do exercício público apresentado pelos alunos surdos e mudos na data de 13 de agosto de 1783, sob os auspícios e na presença de sua Excelência o Príncipe Doria Pamphilo, Arcebispo de Seleucia e Nuncio de Sua Santidade”.

O documento traz informações sobre os conteúdos da avaliação, bem como uma listagem dos alunos submetidos ao exame. As 200 questões de ordem religiosa constam no documento, mas não os referentes aos textos e à gramática da língua francesa.

Os surdos e mudos responderão em Francês, em Latim e em italiano a duzentas questões, das quais 86 versarão sobre os três principais mistérios de nossa religião, e cento e catorze referentes aos Sacramentos em geral. Em relação aos Sacramentos em particular, (neste exercício) não mais do que algumas definições serão dadas a cada um.

O Abade Sylvester, chamado de Roma por Vossa Excelência, no começo do mês de março para aprender a arte de instruir os Surdos e Mudos, presidirá sobre as atuações em italiano.

Os Surdos e Mudos executarão os Sinais Metódicos de mil e duzentos verbos. Para qualquer parte destes verbos regulares que lhes sejam propostos, eles dirão a qual conjugação pertencem, a qual pessoa, em qual número, qual tempo e em qual modo se encontra e por quais razões.

Eles distinguirão os nomes substantivos daqueles nomes adjetivos e os pronomes, bem como os advérbios de preposições e conjunções.

Transcreverão a seguir tudo que será ditado em Sinais metódicos de um livro ou de uma carta (sem ver

nem a carta nem o livro), a não ser no caso de palavras técnicas, ou outras, que não façam parte do uso comum (L'Épée, 1784, p. 322-323, tradução nossa).

Segundo o documento, na presença de mais de 200 pessoas, os surdos se posicionaram sobre um estrado no qual havia uma grande lousa. Poderiam ser inquiridos por qualquer pessoa do público, que indicaria o número da questão e a língua em que a resposta deveria ser comunicada. A questão era ditada em sinais metódicos (que o abade considerava universal para as três línguas). O aluno examinado então escrevia na lousa com giz, e dois outros alunos escreviam nas outras duas línguas as respostas correspondentes, sem usar os sinais. O Núncio papal presidiu ao interrogatório seguindo o procedimento descrito. Não são explicitados detalhes sobre as respostas dos alunos, mas alguns exemplos das questões religiosas iluminam o grau de exigência da avaliação:

Questões sobre os Mistérios

4. Qual é o número dos principais mistérios de nossa Religião? (L'Épée, 1784, p. 325).

83. Qual o significado das palavras sentado à direita de seu pai? (L'Épée, 1784, p. 331).

Questões Sobre os Sacramentos em Geral

94. Quais sacramentos podem ser solenemente dispensados pelos Diáconos, na ausência do Padre? (L'Épée, 1784, p. 340, tradução nossa).

Nota-se uma ênfase significativa nos conteúdos de ordem religiosa em detrimento da avaliação de conhecimentos gerais, como matemática, estudos sociais e naturais, língua, literatura e gramática. Cabe lembrar que essa demonstração pública ocorreu alguns anos antes da Revolução Francesa (1789), numa época de rechaço à aliança entre Igreja e Estado, o que se revelava em múltiplas esferas da vida cotidiana.

na, e ainda mais no contexto de instituições escolares sob a gestão de religiosos (Barnard, 1969).

O fundador e *instituteur* (mestre) do instituto era justamente o abade Charles Michel de l'Épée. O abade explicou que fora chamado a dar continuidade ao trabalho do falecido padre Vanin, que havia iniciado uma rotina instrucional com duas gêmeas surdas e mudas de nascença, por meio de estampas religiosas “(recurso em si muito fraco e muito incerto)” (L'Épée, 1776, p. 8). Depois da morte de Vanin, ninguém se dispôs a dar prosseguimento à sua obra. L'Épée então assumiu a tarefa, tendo escrito a esse respeito: “acreditando que **as duas crianças viveriam e morreriam na ignorância de sua religião** se eu não tentasse encontrar algum meio de levá-las a aprender, fui tocado de compaixão por elas e disse que poderiam me mandar as duas e eu então faria tudo que me fosse possível” (L'Épée, 1776, p. 8-9, tradução e ênfase nossa).

Seguem no documento supracitado os nomes de quatro alunos surdos e mudos do sexo masculino e quatro alunas do sexo feminino que responderam em três línguas, e um aluno (Guillaume Jean Joseph de la Fontaine, Conde de Solar) e três alunas que responderam apenas em francês.

Surpreendemo-nos ao perceber que o nome do jovem que respondeu em francês foi justamente o do Conde de Solar. Trata-se do caso que motivou a escrita do relato *Histoire du prétendu Comte de Solar*, de Ferdinand Berthier (1872). Em resumo, o autor conta a história de um menino surdo de origem nobre privado de sua herança que foi acolhido no instituto de l'Épée, onde aprendeu os sinais metódicos.

O modo como o abade l'Épée auxilia o pretense Conde de Solar a recobrar seu legítimo lugar na sociedade foi tema da produção de uma peça de teatro pelo diretor Jean-Nicolas Bouilly (Rée, 1999). A peça *O surdo-mudo ou o abade de l'Épée* foi encenada em múltiplos palcos

européus e também no Rio de Janeiro, onde teve significativo papel na divulgação das conquistas do abade Charles Michel de l'Épée na educação de “surdos e mudos”, como pudemos demonstrar em artigo recente (Reily; Sofiato, 2024).

Os exames públicos e as aulas abertas a visitantes impulsionaram a divulgação do êxito de sua experiência na educação de surdos. Com efeito, o comparecimento de observadores foi aumentando ao longo do tempo, com a presença eventual de pessoas ilustres, incluindo membros de famílias reais europeias, representantes da Igreja, filósofos e acadêmicos. Algumas pessoas vieram com o intento de contestar os métodos do abade, mas as suas publicações críticas apenas geraram novas oportunidades para manter o debate vivo sobre os métodos propagados por l'Épée.

Além da fama conquistada pelo convite aberto a pessoas interessadas que assistiram a exames públicos e aulas regulares, o trabalho de l'Épée também foi divulgado por meio da publicação de seus relatórios e de vasta correspondência com outros profissionais que buscavam caminhos para que surdos pudessem se comunicar com eficácia (preferencialmente por via oral).

Segundo Rée (1999), os benefícios que o abade obteve como resultado de sua generosidade em partilhar gratuitamente com a sociedade os resultados dos seus trabalhos não foram propriamente financeiros. Embora ele tenha formado aproximadamente 20 emissários que trabalharam em outras academias para educação de surdos-mudos em outras partes da Europa, Rée (1999) não menciona como isso foi custeado.

Fundos prometidos por Luís XVI para fundar um estabelecimento que daria continuidade ao trabalho do abade não foram efetivamente empenhados (Rée, 1999). Assim, percebe-se que os benefícios que l'Épée logrou foram sobretudo reconhecimento e validação de seu método, a

partir dos resultados positivos alcançados pelos seus alunos. L'Épée foi louvado em duas frentes. No âmbito religioso, foi laudado por sua benemerência, abnegação, generosidade e por dedicar sua vida para trazer a palavra de Deus para crianças até então privadas dessa possibilidade. Já no campo educacional, o reconhecimento dos feitos do abade foi tão extenso que se alastrou para outros países europeus e também para além-mar. Até hoje, no Ocidente, pesquisadores da história da educação de surdos necessariamente citam o nome de Charles Michel de l'Épée como um dos pioneiros que atentaram para o potencial dos sinais como caminho para a constituição da linguagem.

OS EXAMES PÚBLICOS NO IMPERIAL INSTITUTO PARA SURDOS-MUDOS

O primeiro registro a respeito de exames públicos no Imperial Instituto para Surdos-Mudos é de 1856. Analisando esse registro, podemos depreender que havia uma espécie de liturgia para a realização de tal evento, que ocorria no final de cada ano, contava com a presença de figuras ilustres do Império, com a finalidade de evidenciar o desenvolvimento dos alunos surdos do instituto e os conteúdos trabalhados, por meio de apresentações públicas, semelhante às conduzidas pelo abade l'Épée. Encontramos uma primeira menção ao tema feita pelo Ministro de Estado e Secretário dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz:

Ali tiverão lugar, em Dezembro, exames públicos e distribuirão-se premios aos alumnos que completarão o curso do anno. O resultado desses exames, honrados com a presença de S. M. o Imperador, aos quaes tive a satisfação de assistir, abonou a capacidade do director, a aptidão dos alumnos, e a efficacia dos methodos d'ensino (Brasil, 1856, p. 71, *sic*).

Por meio desse excerto, podemos direcionar a nossa análise para três aspectos: (1) a cronologia dos exames públicos da fundação do instituto (1856) até o final do Segundo Império (1889); (2) a presença de pessoas ilustres assistindo ao espetáculo dos exames públicos e; (3) a relação entre os conteúdos ensinados e o desempenho avaliado nos exames, determinado por premiações.

A CRONOLOGIA DOS EXAMES PÚBLICOS DE 1856 A 1889

O primeiro aspecto diz respeito à produção do tempo escolar, especificamente, a divisão do ano escolar, enfocando o seu término. Verificamos que, no ano de 1856, os exames ocorreram no final do mês de novembro ou no começo de dezembro, marcando o fim do ano letivo. Por meio das fontes estudadas, averiguamos que, a partir de 1868, a execução dos exames públicos tornou-se uma prática constante, conforme regia o “Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos” (*sic*).

Com base nesse marco temporal, a maioria dos registros encontrados apresentavam o dia que marcava o fim do ciclo escolar, o qual, segundo o Art. 16 do regimento mencionado, teria essa caracterização: “as aulas serão abertas no dia 7 de Janeiro, e fechadas em 15 de Novembro de cada anno” (Brasil, 1867, *sic*).

O quadro a seguir apresenta os dados, ano a ano, sobre a cronologia dos exames públicos no instituto.

Quadro 1: Cronologia dos exames públicos no Imperial Instituto para Surdos-Mudos

ANO	REALIZAÇÃO DE EXAMES PÚBLICOS	DATA DOS EXAMES PÚBLICOS
1856	sim	(dia?) dezembro
1857	sim	(dia?) dezembro
1858	sim	(dia?) dezembro
1859	sim	não consta
1860	sem menção	não consta
1861	sem menção	não consta
1862	sem menção	não consta
1863	sem menção	não consta
1864	sem menção	não consta
1865	sem menção	não consta
1866	sem menção	não consta
1867	sem menção	não consta
1868	sim	24 de novembro
1869	sim	18 de novembro
1870	sim	25 de novembro
1871	sim	30 de novembro
1872	sim	22 de novembro
1873	sim	não consta
1874	sim	21 de novembro
1875	sim	22 de novembro
1876	sim	30 de novembro
1877	sim	23 de novembro
1878	sim	19 de novembro
1879	sim	não consta
1880	sim	não consta
1881	sim	não consta
1882	sim	18 de novembro
1883	sim	1 de dezembro
1884	sim	23 de novembro
1885	sim	29 de novembro
1886	sim	23 de novembro
1887	sim	não ocorreu por surto de varíola
1888	sim	28 de novembro
1889	sim	não consta

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do *Almanak Laemmert* (1856-1889).

Não encontramos registros sobre os exames públicos de 1860 a 1867, mas não podemos afirmar que não ocorreram, embora todo esse período coincida com a mudança de direção no instituto, com a saída conturbada de Edouard Huet em 1861 e as sucessivas gestões até o ano de 1868. Para se ter uma ideia da situação, revelamos o parecer de Ribeiro (1942):

Em meados de 1859, começaram as perturbações não só da economia e da disciplina, mas até da moralidade do estabelecimento: desinteligências a princípio, e, depois, graves conflitos entre Huet e sua esposa, destruíram todo o respeito e força mental, sendo inevitável a anarquia. [...] a retirada da mulher de Huet não produziu o milagre de restabelecer a ordem e a moralidade no estabelecimento cujos empregados e alunos tinham sido testemunhas, por longo tempo, de fatos desmoralizadores (Ribeiro, 1942, p. 54).

Apesar de Manoel de Magalhães Couto – que viajara, subsidiado pelo governo, para se especializar na educação de surdos em Paris – ter dado continuidade à gestão, lê-se em relatório expedido por Tobias Rabello Leite que “não existia instituto, mas apenas uma casa para asilo de surdos-mudos” (Ribeiro, 1942, p. 6), constatação dos responsáveis pelo instituto mediante constantes inspeções. Diante disso, temos como hipótese que os problemas internos relatados referentes à condução do trabalho no estabelecimento podem ter interferido na realização dos exames públicos nos anos em que não constam registros.

Observa-se que, com a homologação do Decreto n.º 4.046 de 1867, que “Approva o Regulamento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos” (Brasil, 1867, *sic*), e o início da gestão de Dr. Tobias Rabello Leite como diretor, os exames públicos no instituto tornaram-se regulares, acompanhando o calendário escolar previsto e contando com o relatório anual produzido pelo diretor do estabelecimento.

De acordo com o quadro 1 acima, no ano de 1887 não houve os

exames previstos. Isso ocorreu em função de uma crise sanitária provocada pela epidemia de varíola:

As aulas encerraram-se a 29 de outubro, porque, tendo-se manifestado no estabelecimento a epidemia de varíola que grassava na cidade, e não estando ainda feita por falta de meios, a enfermaria projectada quando se construiu o segundo pavimento do edificio, o Governo foi novamente obrigado a mandar fechar o Instituto, visto não existirem para o tratamento dos doentes accomodações separadas dos dormitórios geraes.

Havendo-se ausentado da Côte quasi todos os alumnos, deixaram de realizar-se os exames; mas foi resolvido que elles não perdiam o direito ás recompensas á vista das provas dadas no decurso do anno, e assim obtiveram premios os tres que mais se tinham distinguido nas aulas, dispensada a solemnidade prescripta no Regulamento por motivo daquella ausencia (Brasil, 1887, p. 67, *sic*).

Assim, os alumnos não foram prejudicados e receberam os prêmios designados de acordo com o desempenho nas provas anteriores.

A PRESENÇA DE PESSOAS ILUSTRES NOS EXAMES PÚBLICOS ANUAIS

O segundo aspecto a ser analisado diz respeito à presença de pessoas ilustres nos exames públicos. De acordo com os registros encontrados, verificamos que em todos os anos em que houve a cerimônia, D. Pedro II esteve presente, exceto nos anos de 1871 e 1875, quando compareceram a Princesa Imperial Regente e seu esposo, o Conde d'Eu. No ano de 1876, o instituto foi agraciado com a presença de D. Pedro II, da Princesa Isabel e do Conde d'Eu.

Vale a pena destacar que, a partir do ano de 1878, as fontes estudadas denotam a presença de outras pessoas, além do dirigente do instituto, do Ministro, do Imperador e de sua família:

Com solemnidade da distribuição de premios que se effectuou no dia 19 de Novembro na augusta presença de Sua Magestade o Imperador, e perante numerosissimo concurso de pessoas das classes mais elevadas da nossa sociedade, terminaram os trabalhos lectivos do ultimo anno (Leite, 1878, p. A-B1-2, *sic*).

No domingo passado teve logar a distribuição de premios e o encerramento dos trabalhos no Instituto dos Surdos-Mudos, com a assistencia do Imperador, do Sr. Ministro do Imperio e de muitas pessoas gradas (A Semana, 1885, p. 3, *sic*).

Realizou-se ante-hontem, ás 9 horas da noite, a festa annual do Instituto dos Surdos-Mudos, estando presentes, Suas Magestades e Altezas Imperiaes, o Sr. Ministro do Imperio e grande número de pessoas gradas (Gazeta de Noticias, 1886, *sic*).

Assim como os exercícios conduzidos na França pelo abade l'Épée, os exames públicos do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, ao que parece, também reuniam vários espectadores, tanto que, em 1886, A *Gazeta de Notícias* referiu-se ao evento como uma festa anual.

A presença constante do Imperador na solenidade e a atenção que demonstrava para com a instituição em questão está expressa nas fontes estudadas. Contar com a presença do Imperador e de sua família animava e enchia de esperança o diretor Tobias Rabello Leite quanto aos rumos futuros do trabalho do instituto, como se pode notar de sua declaração de 1876:

No anno que terminou no dia 30 do mez passado com a solemnidade da distribuição dos premios, que foi honrada com a presença de SS. a Princeza Impe-

rial Regente e o Sr. Conde d'Eu deram-se factos que parecem ser prenuncios de que a vida deste Estabelecimento, e consequentemente a educação dos surdos-mudos brasileiros, vão entrar no caminho que deve, e ha de percorrer para proveito e honra do Brazil (Leite, 1876, p. 1-A, A-D3-1, *sic*).

O regimento que “Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos” (*sic*) de 1867 previa que os exames públicos seriam applicados em “dias designados pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, em sua presença ou da do Commissario por elle nomeado, e da do Director” (Brasil, 1867). Verificamos que, além das autoridades previstas, pessoas da elite também acompanhavam a cerimônia de encerramento do ano letivo que era realizada num auditório, fortalecendo assim a prática da benevolência e da caridade. O diretor Tobias Rabello Leite defendia em seus registros que a não educação dos surdos pesaria sobre as costas de toda a sociedade, como se constata na seguinte citação:

O surdo-mudo inculco é um fardo, sinão uma ameaça incessante á sociedade, poisque, crescendo na ignorancia dos laços da familia e dos deveres sociaes, chega á idade das paixões com a intelligência entorpecida pela falta de exercicio, com o coração egoísta pela ausencia das affeições, com o character, naturalmente desconfiado por ignorar as razões dos factos e mais ainda pelo desprezo ou pelos motejos de que foi objecto, facilmente irritável, e extremamente violento; desconhecem emfim que o surdo-mudo educado é um cidadão tão apto e tão util como os fallantes, poisque, como estes, pôde exercer todas as industrias, com excepção unica da musica, e distinguir-se em todas as carreiras, até na das letras, como poderia citar muitos exemplos, si a natureza deste escripto m'o permitisse (Brasil, 1872, p. 3, *sic*).

Podemos inferir que testemunhar um momento de reconheci-

mento da aptidão daqueles alunos e provar que o surdo poderia se tornar um cidadão tão “útil quanto os falantes (sic)” era um dos motivos desse tipo de exposição pública, reforçada pela imprensa da época, além de se constituir como uma tentativa de angariar mais apoio financeiro do governo e das elites para o desenvolvimento das atividades previstas, tais como o ensino da palavra artificial.

Nos anos de 1882, 1885, 1886, 1888 e 1889, além de assistir aos exames públicos, consta que o Imperador visitou a instituição. Segundo os registros encontrados, D. Pedro II percorria todas as dependências do estabelecimento, sendo que em 1886 e 1888 viu a criação de abelhas e a extração de mel, examinou as oficinas de trabalho dos alunos, os calçados e as obras de encadernação que os alunos produziam, o banheiro e outros espaços. O monarca era considerado pelo professor de linguagem articulada, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, como único protetor do estabelecimento e, por meio de suas visitas, notava a ordem, o asseio e a regularidade dos trabalhos (Almanak do Amigo dos Surdos-Mudos, 1889, p. 18).

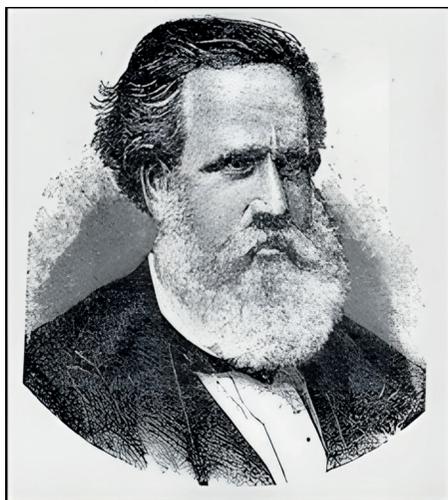
A afirmação do professor Menezes Vieira denota a aproximação que o Imperador tinha com a instituição. Mas que tipo de vínculo buscava-se representar no que diz respeito às relações entre a figura de D. Pedro II e os alunos do Instituto de Surdos-Mudos? Em diversos documentos encontramos narrativas que insinuam uma correspondência entre esse vínculo marcadamente assimétrico e a relação dos pais com seus filhos, como vemos neste excerto:

Ao Senhor D. Pedro II, Imperador do Brazil, os alumnos do Instituto dos Surdos-Mudos consagram verdadeiro amor filial. È que esses infelizes menos comprehendem a solicitude do soberano do que sentem as constantes revelações de interesse, carinho e desvelo do pai extremosissimo. — Como "vae nosso Pai? Quando voltará? — são as perguntas que todos os

dias dirigem anciosamento aos professores e mestres,
Que attestado mais seguro de sua immensa gratidão?!
Que prova mais eloqüente da irradiante bondade do
Augusto Chefe da família brasileira?! (Almanak do
Amigo dos Surdos-Mudos, 1888).

Essa citação é a mais emblemática de todos os documentos consultados, posto que não se tem acesso à voz dos próprios alunos surdos. Mais uma vez percebe-se que a experiência vivida pelos alunos surdos no instituto – as figuras centrais das provas públicas –, é veiculada por intermédio de outros, com um viés que descreve uma interação/cena muito mais afetuosa do que aquela que, talvez, ocorresse na realidade.

Figura 1: D. Pedro II



Fonte: Almanak do Amigo dos Surdos-Mudos, 1888.

À guisa de comparação com outro grupo que sofreu de maneira ainda mais perversa a discriminação e a exclusão dos direitos à cidadania, referimo-nos ao trabalho de Lilia Schwarcz e Lucia Garcia (2006) na introdução de sua compilação de registros escravos pertencentes à Biblioteca Nacional. As pesquisadoras afirmam que a abolição da escla-

vatura no Brasil é “apresentada como uma espécie de dádiva” (2006, p. 9). A ideia do rompimento das correntes como uma dádiva que é trazida dos céus por um anjo está bem representada na imagem comemorativa da Lei do Ventre Livre (28 de setembro de 1871) e da abolição da escravatura (13 de maio de 1888) constante no selo postal a seguir (Figura 2).

Figura 2: Selo postal comemorativo da Lei do Ventre Livre (1900).



Fonte: Portal Numismático, 2022.

Assim como aconteceu com os escravos, a fundação do Imperial Instituto para Surdos-Mudos também é representada como evidência de semelhante benevolência aplicada na instauração dos espaços de acolhida, educação e tratamento de pessoas com deficiência no Brasil imperial. Da mesma maneira como ocorreu com os escravos, as pessoas com deficiência no Brasil oitocentista – e também em outros tempos – deixaram raros registros escritos de próprio punho sobre como foi viver e sobreviver no cotidiano da cidade ou do campo que permitam compreender o que significou ser pessoa com deficiência numa perspectiva que não a oficial.

É bem verdade que encontramos uma carta de agradecimento ao Imperador Pedro II em braille de alunos do Instituto Imperial dos Meninos Cegos no Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis, mas

na grande maioria dos casos, e mesmo no caso desse documento, a expressão das pessoas com deficiência é intermediada por outros, sejam parentes ou figuras oficiais.

Como os alunos surdos submetidos aos exames públicos na augusta presença da família imperial e de outras autoridades enfrentaram esse momento de exposição pública? Que tipos de argumentos teriam sido usados na preparação do evento? Quantos se sentiram pressionados a participar, tentaram fugir ou evitar a situação, viveram crises de ansiedade ou pânico? Foram constrangidos, persuadidos, convencidos e/ou seduzidos com premiações? E quantos, ao contrário, sentiram-se seguros no seu desempenho, orgulhosos de mostrar o que aprenderam, felizes com a oportunidade de provar sua capacidade, em prol dos seus mestres e da instituição que os acolheu? Ficaram animados com o ensejo de conhecer o Imperador Dom Pedro II? Respostas a questões como essas não se revelaram na nossa investigação, mas sabemos por nossa própria experiência, por termos sido avaliadas na longa trajetória dos bancos escolares e acadêmicos, o quão interessante pode ser um momento como esse.

A RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ENSINADOS E O DESEMPENHO AVALIADO NOS EXAMES

Como mencionado anteriormente, o instituto contava com um currículo prescrito que era a base do trabalho pedagógico. Tal currículo estava em consonância com o Decreto n.º 1.331 de 1854, que “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (Brasil, 1854, *sic*). Além disso, estava previsto o compromisso com o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, algo que ocorreu com mais ênfase na década de 1880, por meio do oferecimento da disciplina de linguagem articulada. Os exames públicos de final de ano e os trimestrais faziam parte de um processo avaliativo que buscava de-

monstrar a aprendizagem dos alunos fundamentada no trabalho efetuado, neste caso, considerado especializado.

Outrossim, os exames também propiciaram a comparação das aprendizagens ano a ano, contribuindo com o planejamento do ensino e a contratação de mais profissionais, como ocorreu no ano de 1868 (Leite, 1868). Segundo o diretor Tobias Rabello Leite, a “linguagem escrita” era enfatizada no processo de instrução e, conseqüentemente, na avaliação.

De acordo com as fontes estudadas, os conteúdos presentes nos exames versavam sobre a língua nacional e os conteúdos avaliados no ano de 1868 foram os seguintes: “verbos neutros e activos no imperativo do singular, pronomes e advérbios de modo”; “adjetivos de qualidades materiaes, proposições de relação, verbos neutros e activos no imperativo do plural e locações reciprocas”; “verbos no infinitivo, participio presentes e passados, pronomes relativos e possessivos” e “frases de transmissão de ordem” (Leite, 1868, p. 8). Importa salientar que os conteúdos descritos não eram iguais para todos os alunos avaliados, escolhiam-se alguns tópicos para cada aluno.

Não encontramos em todos os anos estudados os conteúdos avaliados em cada conjunto de exames feitos, mas havia uma breve menção ao desempenho geral dos alunos que participavam, tal como no relato a seguir: “os resultados dos trabalhos lectivos deste primeiro anno de existencia regular do Instituto não forão tão grandes quanto permite a simplicidade do methodo de ensino; forão porem muito apreciaveis” (Leite, 1869, p. A-F4-1, *sic*).

Nessa mesma citação, o diretor Tobias Rabello Leite demarcou a situação de regularidade em que se encontrava a instituição sob a sua responsabilidade a partir do ano em que assumiu a gestão, além de ponderar a respeito do método utilizado. Outro excerto também explicita a situação pontual no ano avaliado: “as provas de instrução, exhibidas pe-

los alumnos no acto que precedeu ao da distribuição dos premios foram satisfatorias, mas pôde-se e convem ir além” (Leite, 1878, p. A-D3-3, *sic*).

Os registos anteriores mostram algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, mas em outros registos vemos as conquistas: “O resultado dos exames e os productos então expostos revelam consideravel aproveitamento litterario e profissional” (Carvalho, 1878, p. 24). Ademais, a realização dos exames poderia contribuir com o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos avaliados, os quais, ao final do quinto ano na instituição, supostamente teriam adquirido as seguintes habilidades: “entreter conversação sobre os factos da vida ordinaria dos homens civilizados, exprimir as proprias ideias e sentimentos, e responder e executar o que d’elles se exigir dentro d’aquelle limite” (Leite, 1878, p. A-B1-2, *sic*).

No ano de 1871 temos indícios de conteúdos de outros componentes curriculares nos exames efetuados, tais como os de história sagrada e perguntas “sobre os factos passados á sua vista” (Leite, 1871, p. A-C2-5, *sic*). A partir de 1882, com a retomada do trabalho referente à linguagem articulada, cadeira ocupada então pelo professor Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, os registos sobre os exames públicos focavam neste componente. De 1882 a 1889, os exames públicos mostravam o desempenho de alguns alunos em relação à linguagem articulada, trabalho baseado num método específico do referido professor e que envolvia a articulação, a pronúncia e a escrita de palavras. A leitura labial era potencializada e aparecia nos exercícios apresentados:

Ha tres annos sómente que o Dr. Menezes de Vieira trabalha na faina bendita de dar aos surdos-mudos ouvidos e vozes artificiaes, e no entanto os resultados que tem obtido são completos, inteiramente satisfactorios. Martinho, surdo-mudo submettido á experiencia, *ouvio* todas as perguntas que lhe fez o seu mestre (lendo-lh’as nos labios) e a todas respondeu, *fallando* (Almanak do Amigo dos Surdos-Mudos, 1888, p. 20, *sic*).

O trabalho dele estava em consonância com as recomendações do Congresso de Milão de 1880: “o ensino da palavra pela palavra, sem o auxilio de signaes, fôra decretado o unico a se adoptar-se” (Almanak do Amigo dos Surdos-Mudos, 1888, p. 22, *sic*). As demonstrações orais feitas pelos alunos surdos aparentemente agradavam a todos os presentes nos exames, incluindo o Imperador, que tecia elogios ao professor Dr. Joaquim José de Menezes Vieira pelas conquistas dos alunos.

Nesse sentido, os alunos que se distinguiam com bom desempenho nos exames públicos eram premiados. Os prêmios eram “medalhas de ouro, de prata e de bronze de cunho especial, expressamente feito para este Instituto na Casa da Moeda” (Leite, 1871, p. A-C2-2). Nos anos em que ocorreram os exames, era comum uma descrição, tal como a que segue:

Os trabalhos lectivos do anno passado terminaram em 30 de novembro com os exames públicos e distribuição dos premios que se effectuaram na augusta presença de Sua Alteza a Princeza Imperial Regente.

Foram premiados os alumnos: **João Pereira de Malheiros** com o 1º premio, Antonio Manoel de Andrade com o 2º, e Manoel Franklin Moreira de Almeida com o 3º; os quaes, de conformidade com as Instrucções de 27 de oitubro, consistiram em medalhas de ouro, de prata, e de bronze de cunho especial... (Leite, 1871, p. A-C2-2, grifos nossos, *sic*).

Verificamos que alguns alunos eram destacados com premiação em vários anos seguidos. Tal foi o caso do jovem João Pereira de Malheiros, da província do Paraná, matriculado no instituto em julho de 1868; formou-se no sexto ano em 1873, tendo conquistado a medalha de ouro seguidamente em 1870, 1871, 1872 e 1873.

Outro aluno que se destacou foi o Martinho. Na *Gazetilha* de 24 de novembro de 1884, aparece um fragmento que mostra um momento de interação do Imperador com os examinados.

De passagem Sua Magestade chegou-se a um dos alumnos de articulação e quiz saber o seu nome. O alumno respondeu – “Martinho”. Sua Magestade subiu depois ao salão, onde viu o quadro de articulação com photographias, offerecido pelo Sr. Dr. Menezes Vieira, professor do estabelecimento (Jornal do Commercio, 1884, p. 1).

No ano seguinte, Martinho foi examinado e o mesmo periódico publicou:

As provas deste ultimo [o alumno Martinho] em leitura sobre os labios, articulação e leitura corrente, foram tão completas que por diversas vezes arrancaram palmas ao auditorio. [...]

Sua Magestade dignou-se manifestar ao Sr. Dr. Menezes Vieira a sua satisfação pelos resultados que obtivera no ensino e affagou carinhosamente os premiados, especialmente o menino Martinho. [...]

O Sr. Ministro do imperio prometteu conceder todos os meios a seu alcance para regularisar o ensino da palavra artificial de tanta vantagem (Jornal do Commercio, 1885, p. 1).

O reconhecimento institucional do bom desempenho académico por meio de premiações evidenciou a eficácia dos métodos adotados, a importância do oralismo para a educação de surdos e a importância do trabalho especializado para a regeneração dos alunos surdos.

Em vez de limitar-se à profissionalização artesanal nas oficinas de sapataria, encadernação, alfaiataria e marcenaria, ou em atividades braçais de horticultura e apicultura, alguns alunos identificados durante sua trajetória escolar como aprendizes com ótimo desempenho escolar poderiam ter sido preparados para ensinar outros surdos, como ocorreu no instituto do abade l'Épée.

No entanto, não há referências explicitadas nos relatórios sobre a formação de surdos como potenciais educadores de outros surdos. Ao contrário, Tobias Rabello Leite defendia que o objetivo do instituto não era formar homens de letras. Assim, quando finalizavam o tempo previsto ali, retornavam à casa de seus pais com uma pequena soma de dinheiro obtida com a venda dos produtos, para começar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este capítulo e com o propósito de refletir sobre os benefícios alcançados por meio dos exames públicos, retomaremos a afirmação do Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz na qual avaliou que os resultados dos exames de 1856, na presença de Dom Pedro II, abonaram “a capacidade do director, a aptidão dos alumnos, e a efficacia dos methodos d’ensino” (Brasil, 1856, p. 71, *sic*).

Ainda que a questão dos exames públicos no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, que contou com o comparecimento assíduo de Dom Pedro II, possa ser vista como uma mera nota de rodapé na história dos primórdios da educação de surdos no Brasil, concluímos nosso estudo entendendo que a “augusta presença” do Imperador selou um compromisso do governo com o instituto.

Tanto na época do abade l’Épée quanto na do Brasil do Segundo Império, os exames públicos foram um espaço privilegiado para que os diretores das duas instituições em questão pudessem engajar segmentos da sociedade na promoção da educação dos surdos, um grupo até então considerado incapaz de ser escolarizado.

Ao longo do tempo, a “augusta presença” de Dom Pedro II (e eventualmente de sua família) chancelou o trabalho educacional proposto para os alunos e as alunas surdas inscritos no Imperial Instituto para Surdos-Mudos. De 1856 até 1889, percebemos nos relatórios dos ministros e diretores e em notas jornalísticas como cresceu, no decorrer dos anos, o número de pessoas interessadas em testemunhar as sessões de premiação e conquistas educacionais dos jovens educandos. Principalmente no caso do Dr. Tobias Rabello Leite, o trabalho consistente e contínuo na direção do instituto consolidou seu grupo de contatos, mobilizando o compromisso social de grupos da elite, o que reverteu no apoio financeiro necessário para a manutenção dos trabalhos.

Os exames encenaram um espetáculo teatral e figuraram como vitrines para o público da aprendizagem dos alunos surdos demonstrando que eles poderiam vir a contribuir para o seu próprio sustento e o de suas famílias. Os eventos públicos funcionaram para confirmar os argumentos sobre os riscos de **não** prover a educação dos surdos. No seu relatório de 1870, Tobias Leite explicitou os perigos em que a sociedade incorreria se não tomasse a providência de cuidar educacionalmente desse grupo de aproximadamente dois mil surdos-mudos, como se a sua educação fosse um luxo social.

Pelo contrário, ao instituto interessava evidenciar resultados positivos. No seu relatório referente ao ano de 1870, o comissário do governo Manoel Francisco Correia apontou que “Nos ultimos exames, a que V. Ex. se dignou de assistir, notou-se o adiantamento dos alumnos, sendo louvaveis os esforços que empregam os Professores para colherem do seu trabalho o maior fructo” (Brasil, 1871, p. 1, *sic*).

Mesmo assim, e a despeito de todos os esforços investidos, o ano de 1889 se iniciou com apenas 29 alunos inscritos. Considerando que eram sete alunos em 1856, ano da fundação da escola, o número de discentes ficou muito aquém da expectativa do Dr. Tobias Rabello Leite, que se perguntou inúmeras vezes nos seus relatórios sobre o porquê de as famílias brasileiras não vislumbrarem a importância de enviar seus filhos e suas filhas para estudar nesta instituição. Ele escreve em 1871:

– Qual é a dificuldade em os parochos pedirem na missa conventual dos domingos aos seus parochianos uma esmola para a educação dos surdos-mudos?
– Qual será o vigário que goze de tão pouco conceito entre os seus parochianos, que não seja attendido para fim tão util? – Que dificuldade finalmente haverá em reunir-se o vigário a dois ou quatro parochianos dos mais estimados do logar, para escolherem um ou mais surdos-mudos que melhores condições reúnam para instruir-se, e para promoverem a sua admissão ao Instituto? (Brasil, 1872, p. 4, *sic*).

Ao refletir sobre as razões para o baixo recrutamento, podemos considerar algumas hipóteses. Não se sabe, por exemplo, até que ponto o sucesso alcançado por alunos do instituto chegava ao conhecimento dos pais de surdos em regiões distantes da corte. Mesmo que soubessem da existência de um local que realizava a instrução de surdos, considerando o tamanho do território e as precárias condições de transporte da época, não nos parece tão incompreensível que as famílias distantes não quisessem enviar seu filho ou filha surda para longe. De todo modo, num país de economia extrativista e agrária, a educação em geral não era priorizada. Schwarcz (1998) pontua que

O governo central cuidava de fato era da educação superior, com exceção da corte e, [...], de algumas instituições de ensino secundário que entravam no elenco de predileções do imperador [...]. De resto, a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país, onde não parecia haver interesses provinciais no aumento do número de cidadãos esclarecidos (Schwarcz, 1998, p. 155).

Ademais, a despeito da imagem de apoio à instituição representada pelo comparecimento anual do Imperador nos exames públicos, o custeio da instituição não advinha totalmente dos cofres da monarquia, e sim de muitas doações. Lembrando que se tratava de um internato, maior número de alunos requereria um espaço maior adequado para as funções de instrução e residência, professores formados, funcionários treinados e material didático – e, portanto, fundos assegurados para a manutenção desse trabalho.

Como vimos nos casos de João Pereira de Malheiros e de Martinho, alguns alunos se destacaram e ganharam medalhas em anos seguidos. Como ocorria em qualquer escola do modelo tradicional, educandos com bom desempenho eram reconhecidos por meio de prêmios e elogios, não somente para destacar o seu mérito, mas também para incentivar os outros, como estratégia de traçar caminhos que poderiam ser seguidos pelos “menos capazes”.

Outrossim, a premiação na presença do monarca contribuiria simbolicamente para demarcar o lugar social de cada um numa sociedade rigidamente estratificada, com vistas a atingir o objetivo sugerido nas palavras do relator Manoel Francisco Correia:

Com o tempo o Instituto, cujas vantagens irão sendo cada vez melhor apreciadas, ha de prestar mais importantes serviços á instrucção e educação dos numerosos surdos-mudos, que infelizmente existem em nosso paiz, habilitando-os para se tornarem cidadãos uteis como convem (Brasil, 1871, p. 2, *sic*).

Sobre a eficácia dos métodos de ensino, vimos que o programa educacional acompanhava os conteúdos de outras escolas regulares para ouvintes, com o acréscimo de oficinas preparatórias para a vida produtiva. Nessa época, na educação em geral, prevalecia o método intuitivo. No caso dos surdos, a observação necessariamente substituía a escuta como forma de apropriação de conteúdo.

Inicialmente os métodos de ensino de surdos foram importados do modelo francês, pela própria história do primeiro mestre, E. Huet. O método francês já havia sido experimentado, questionado, testado, e consolidado no decorrer de quase cem anos de experiência francesa com o abade l'Épée e os educadores que assumiram depois de sua morte.

Apesar do reconhecimento de l'Épée de que a língua natural dos surdos eram os sinais, no Imperial Instituto para Surdos-Mudos a oralidade e a escrita tinham primazia, principalmente depois de 1880, quando a linguagem articulada passou a ser enfatizada. Como aconteceu em muitas instituições residenciais de surdos mundo afora, inclusive no instituto do abade l'Épée, os sinais criados pelos próprios surdos circulavam entre eles à revelia dos mestres.

Para obter um bom desempenho nos exames, era necessário desenvolver uma boa memória visual, já que muitos conteúdos teriam que ser decorados. Como vimos, os alunos surdos são os protagonistas dos exames públicos. Sobre seus ombros pesava a responsabilidade de ter um ótimo

desempenho para não desapontar os seus mestres, não passarem vergonha diante do Imperador, deixar seus pais orgulhosos e, ainda mais, para manter a sociedade comprometida com o instituto.

Para finalizar, resta refletir sobre os benefícios auferidos pelo augusto monarca que ano após ano assistiu aos exames, acompanhou os sucessos dos alunos e vistoriou as dependências do instituto. É certo que o Imperador eventualmente assistia aos exames públicos e formaturas de outras instituições de formação, como o Imperial Instituto de Meninos Cegos, o Liceu de Artes e Ofícios do Império, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o Imperial Collégio de Pedro II, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, o Imperial Lyceu de Artes e Ofícios e Propagadora das Bellas Artes, a Academia Imperial das Bellas Artes, entre outros. No entanto, ele parece ter estabelecido uma relação especial com o Imperial Instituto para Surdos-Mudos – uma relação que perdurou ao longo dos anos de seu governo.

Como a figura posicionada no nível mais alto da pirâmide social, ao cancelar o trabalho pioneiro desenvolvido no instituto, o monarca estabeleceu uma referência a ser espelhada por seus súditos. À semelhança de outras inovações que Dom Pedro fez chegar à metrópole, como a urbanização por meio de calçamento de vias públicas e passeios, jardins públicos, distribuição de água e esgoto, iluminação pública, transporte público com bondes (Priore, 2016), a educação de crianças surdas privadas do acesso à palavra colocaria o Brasil num patamar mais próximo dos padrões europeus. Os exames públicos anuais ofereciam um mostruário para confirmar a validade do seu investimento. E, como bônus, a sua imagem se enalteceu: Dom Pedro II, benévolo humanitário, protetor dos surdos.

REFERÊNCIAS

A SEMANA. **Os Surdos-Mudos**. Anno I. n. 49. [05 de dezembro de 1885]. Rio de Janeiro: Travessa do Ouvidor, 1885. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. **Collegio de meninos**. Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rio de Janeiro: Em casa dos editores-proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. 1859. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. **Collegio de meninos**. Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rio de Janeiro: Em casa dos editores-proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. 1856. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS-MUDOS. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C., 1888. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS-MUDOS. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C., 1889. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK LAEMMERT. **Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro**. n. 13. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ALMANAK LAEMMERT. **Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro**. n. 59. Rio de

Janeiro: Typographia Nacional, 1859. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BARNARD, Howard Clive. **Education and the French Revolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. v. I. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BERTHIER, Ferdinand. **Histoire du prétendu Comte de Solar**. Paris: Imprimerie de E. Donnaud, 1872. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5348449s?rk=21459;2#>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 4.046, de 19 de dezembro de 1867**. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Rio de Janeiro, 1867. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios da Repartição dos Negócios do Império (R.J)**. Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Rio de Janeiro, 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/720968/3578>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios da Repartição dos Negócios do Império (R.J)**. Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório de Tobias Rabelo Leite. Rio de Janeiro, 1872. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/720968/9464>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios da Repartição dos Negócios do Império (R.J)**. Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório de Manoel Francisco Correia. Rio de Janeiro, 2 mar. 1871. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/720968/8961>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios da Repartição dos Negócios do Império (R.J)**. Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório de Tobias Rabelo Leite. Rio de Janeiro, 1887. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/720968/19423>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa**. Almanak Laemmert. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GAZETA DE NOTÍCIAS. **Telegramas**. Anno XII, n. 334. [30 de novembro de 1886]. Rio de Janeiro: Typographia da Rua Sete de Setembro, 1886. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JORNAL DO COMMERCIO. **Gazetilha**. Instituto dos Surdos-Mudos, anno 63, n. 327 [24 nov. de 1884]. Rio de Janeiro: Typographia de J. Villeneuve & Cia, 1884. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. **Gazetilha**. Instituto dos Surdos-Mudos, anno 63, n. 334 [1 dez. 1885]. Rio de Janeiro: Typographia de J. Villeneuve & Cia, 1885. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2024.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. **Institution des Sourds et muets, par la voie des signes méthodiques**, primeira parte. Paris: Nyon l'ainé,

1776. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040582v/f5.item>. Acesso em: 19 ago. 2024.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. **La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience**. Paris: Nyon l'ainé, 1784. Disponível em: <https://wellcomecollection.org/works/js9atakv>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Educa-se em pontos salientes**: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/66337>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

PORTAL NUMISMÁTICO. Selo postal 150 anos da lei do ventre livre: uma reflexão sobre história, memória e arte. **Portal Numismático**, 2022. Disponível em: <https://numismaticos.com.br/selo-postal-150-anos-da-lei-do-ventre-livre-uma-reflexao-sobre-historia-memoria-e-arte/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**. v. 2. Império. São Paulo: Leya, 2016.

REË, Jonathan. **I see a voice: deafness, language and the senses - a philosophical history**. New York: Metropolitan Books, 1999.

REILY, Lucia; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O teatro se antecipa: Ludovina Soares da Costa e O surdo-mudo ou o abade de l'Épée. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/132026>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 52-76, 1942. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8997>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Vinicius Teixeira. Inspeção da instrução e tempo escolar no Império Brasileiro (1850-1889). **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 28297-28314, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-513>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro, um monarca nos trópicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GARCIA, Lucia. **Registros escravos: repertório das fontes oitocentistas pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2006.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 207-224, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p207-224>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SURDOS ESCRAVIZADOS NO BRASIL OITOCENTISTA: MARCAS DE RESISTÊNCIA NA HISTÓRIA

Carlos Roberto de Oliveira Lima¹

INTRODUÇÃO

As narrativas apresentadas neste recorte perfazem os caminhos de uma pesquisa maior, em nível de doutorado, que (ainda) se encontra em fase de conclusão. Portanto, as linhas que seguem marcam uma investigação em processo, podendo encontrar novas possibilidades de análise conforme as documentações históricas se apresentem nos interstícios de perscrutação do autor.

Desta forma, neste ensaio, minha intenção está pautada no objetivo de apresentar um apunhado de recortes de jornais, gazetas e pasquins que remontam o Brasil Imperial da primeira metade do século XIX, para discutir as possibilidades de marcas de resistências por corpos surdos e escravizados que entraram para os registros da história nestes documentos em questão aqui discutidos.

As análises documentais para a composição desta produção são pautadas nas obras e nos referenciais foucaultianos, propiciando abrir um viés para tensionar as relações de poder, saber e resistência, uma tria-

¹ Professor EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet-RJ, unidade Nova Friburgo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e integrante do Grupo de Estudo e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: carlos.lima@cefet-rj.br.

de que aparece nas escritas arqueogenealógicas² propostas por propostas por Michel Foucault (2010). É a partir deste universo composto pelo autor que a viabilidade de algo ser dito acerca destes sujeitos surdos escravizados passa a ganhar materialidade de escrita neste capítulo.

A partir destes pontos iniciais, nos tópicos seguintes, apresento as possibilidades de uso do referencial foucaultiano para a escrita deste texto, as fontes documentais coletadas para abrir as possibilidades de organização da pesquisa, e as demais investigações e narrativas encontradas para descrever e (re)escrever a existência de vidas surdas e escravizadas na primeira metade do século XIX que, dentro de seu recorte histórico, deixaram marcas de suas existências e movimentos de resistências.

MICHEL FOUCAULT E A POSSIBILIDADE DE ANÁLISE A PARTIR DA RESISTÊNCIA

Interessa para esta análise os pressupostos foucaultianos no sentido de interagir com as questões que tratam de poder, saber e resistência. Em Foucault (2010), o poder é descrito como uma relação de forças, de enfrentamento, combate e guerra. Nesse sentido, em uma sociedade “[...] múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (Foucault, 2010, p. 22).

Destarte, poder e saber caminham de forma indissociável no

² A arqueogenealogia consiste em uma articulação entre a arqueologia e a genealogia, onde “[...] a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (Foucault, 2010, p. 11).

exercício do jogo das relações sociais e, conforme nos posicionamos neste bojo, somos submetidos, pelo poder, a uma produção de verdade onde, por vezes, somos condenados a este dizer verdadeiro, a confessá-lo ou a encontrá-lo. Pelas palavras de Foucault: “O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa” (Foucault, 2010, p. 22).

Ao produzirmos o saber, por intermédio das verdades forjadas nas relações, este discurso verdadeiro passará a atuar como uma norma, uma regra social que propulsará os efeitos do poder e, ao fim, seremos julgados, condenados e classificados conforme as produções de normas sociais estabelecidas e reconhecidas por determinados grupos sociais.

É por este motivo que Foucault acredita ser necessário analisar as mecânicas do poder como uma coisa que não possui materialidade, que não se pode conceder, dar ou tomar de alguém, mas, de outra forma, como algo que circula no nível capilar das relações, que somente atua em cadeia, nunca estando localizado em determinado espaço ou, então, nas mãos de um seletivo grupo de sujeitos (Foucault, 2010).

A partir desta compreensão, Foucault (2020) propõe algumas assertivas que penso ser de suma importância o registro, a saber: I) o poder vem de baixo, ou seja, não há neste linear relacional espaço para uma oposição binária entre dominadores *versus* dominados; II) as relações de poder são intencionais e não subjetivas, pois, são atravessadas de um lado a outro por uma série de objetivos; e III) onde há poder, há resistência, portanto, sendo inerentes às relações de poder, as práticas de resistência formam um tecido que atravessa instituições sem se localizar em nenhuma delas. Pensando nestas proposições, Foucault (2017) ainda pontua:

Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando

a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência - de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder (Foucault, 2017, p. 270).

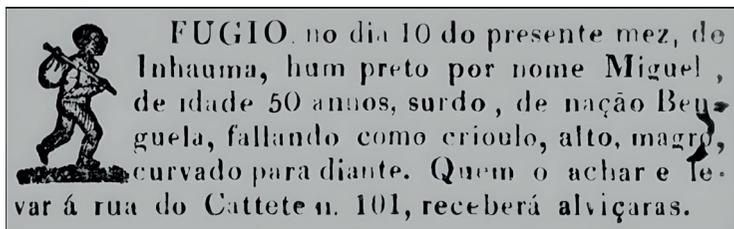
Dentro desta concepção, poder-saber-resistência passam a atuar de forma a produzir a realidade, as regras que serão reconhecidas, as conduções e posicionamentos que tomaremos em nosso dia-a-dia. Mesmo que a prática de resistência signifique fuga, violência e morte de si ou do outro, é com este arsenal que pretendo olhar para as possibilidades de vidas surdas escravizadas na primeira metade do século XIX em território brasileiro.

APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS COLETADOS: os anúncios de “pretos que fogem”

Durante a leitura das gazetas, jornais e pasquins que circulavam no Brasil dentro do período de 1801 a 1850, em busca de possibilidades de vidas surdas neste recorte, percebi haver, sempre nas últimas páginas dos documentos, espaços reservados para processos de vendas, trocas, divulgação e ofertas de serviço entre os provincianos. Tais espaços, em algumas gazetas, recebiam o nome de “annuncios”; em outras, “avisos”, “vendas”, “noticias particulares” etc. E, dentro desta separata, um sortimento de comunicações era divulgado. Hoje poderíamos nomear esses espaços como os “classificados” de nossos jornais.

Inicialmente, pensei em ignorar esses espaços destinados a venda, troca ou locação de bens por pensar que não poderiam contribuir para as análises que estava me propondo. Entretanto, deparei-me com o seguinte anúncio:

Figura 1: Anúncio de fuga de Miguel, um sujeito surdo escravizado



Fonte: O Despertador (1838, p. 4).

Ao encontrar este anúncio, compreendi que deveria dar importância para esses “classificados” da época. Dentre os recortes de vendas, trocas e demais comercializações estavam os sujeitos escravizados e, portanto, com possibilidades de que surdos roubados de suas pátrias também pudessem deixar suas marcas no decorrer deste período estudado.

Passei um bom tempo observando a representação da figura do “preto que foge”, desenhado como um sujeito que carrega uma pequena trouxa nas costas, possivelmente com roupas ou alguns pertences, amarrada em um pedaço de madeira, com os pés no chão e, aparentemente, caminhando, mesmo estando em ação, em fuga, no meio de uma prática de resistência à sua atual situação.

A imagem associada ao texto do anúncio divulgado na gazeta: “[...] hum preto por nome Miguel, de idade 50 annos, surdo, de nação Benguela, fallando como crioulo, alto, magro, curvado para diante” (O Despertador, 1838, p. 4, *sic*), me fez tentar vislumbrar Miguel, seu rosto com expressão cansada, não só pela idade, mas também pela sequência de abandonos que a vida lhe trouxe. Um sujeito alto e magro, curvado para frente, que fala a língua crioula e que não ouve.

Decidi que revisitaria cada sequência de “anúncios” disposta nos documentos do período analisado e, dentro desses espaços, procuraria por evidências de sujeitos surdos escravizados para compreender a emergência de suas narrativas materializadas nestes jornais. Desta feita, coletei os seguintes periódicos que, em sua grande maioria, manifestaram as possibilidades de vidas surdas na primeira metade do século XIX.

Quadro 1: Apresentação dos documentos elegidos para a análise.

PERÍODO	JORNAIS
1820-1820	Gazeta do Rio de Janeiro (RJ)
1821-1847	Diário do Rio de Janeiro (RJ)
1831-1842	Jornal do Commercio (RJ)
1838-1841	O Despertador (RJ)
1842-1849	Diário de Pernambuco (PE)
1843-1846	O Diário Novo (PE)

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Dentro deste universo coletado, uma quantidade de anúncios relativamente grande de surdos escravizados se manifestou. Por se constituírem, em sua extensa maioria, de sujeitos vindos de outros países em navios negreiros, roubados das diversas partes da África e obrigados a abandonarem sua pátria, compreendi que essa porcentagem de surdos nascidos em outros países e com outras vivências, línguas e culturas divergentes daquelas manifestadas por oriundos e considerados brasileiros merecia ser respeitada. Portanto, nasce aí o cuidado em não usar o termo “surdos brasileiros” durante a escrita deste ensaio.

Pensando neste cuidado, me atendo a esses recortes nas páginas de “classificados” das gazetas. No tópico a seguir, apresento alguns dados coletados e referentes a esses surdos escravizados em território nacional.

SURDOS ESCRAVIZADOS E A PRÁTICA DA “OBEDIÊNCIA PASSIVA”

Acredito ser indispensável iniciar este tópico tratando de um con-

ceito importante para a compreensão do momento observado: a obediência. Os saberes deste período histórico aduziam em seus jornais para a existência de uma “obediência passiva”. Segundo a gazeta *O Campeão Português* (1819), por este termo deve-se entender a “obediência de escravos”.

Desta forma, para que qualquer reinado possa se manter no poder, seja ele absolutista ou monárquico, é necessário que seus súditos obedeam cegamente, ou seja, que não questionem, resistam ou manifestem oposição para os membros da coroa. Esta “obediência passiva” é considerada a primeira virtude de um povo. Logo, as características de resistência entram como o primeiro de todos os crimes que podem seus cidadãos praticar contra seu rei.

Esse saber, demonstrando que os súditos da coroa necessitam apresentar características de uma obediência passiva, ou seja, uma “obediência de escravos”, coloca os sujeitos inscritos nessa condição de anulação de suas vontades e desejos para assumir um estado de submissão, servidão e docilidade. Desta forma, a exigência do rei é haver obediência por parte de seus súditos, e esses inquirem a mesma “obediência passiva” por parte dos sujeitos escravizados, considerando-os seres sem humanidade, objetos de troca, compra e venda.

A noção apresentada, apesar de aparecer como marca hegemônica entre aqueles escravizados (afinal, a escravidão negra no Brasil perdurou um tempo demasiado largo, sendo abolida, juridicamente, somente em 13 de maio de 1888 por intermédio da Lei Aurea)³, quando olhada

³ Vale pontuar que o desejo da nação, segundo Miskolci (2013, p. 10), “[...] se constituiu historicamente por meio de uma avaliação negativa de nosso povo e de nosso passado que, progressivamente, engendrou ideais e decisões políticas que se concretizaram, por exemplo, na Abolição da escravatura sem nenhuma política de incorporação dos libertos ao mercado de trabalho, antes em uma política pró-imigração europeia, na constituição de um regime republicano autoritário que via no povo sempre um empecilho a ser embanquecido, higienizado, civilizado”.

por intermédio das análises foucaultianas, não se mantém mediante as ações de resistência.

Para Foucault, mesmo que as relações de poder estejam infinitamente desiguais, onde apenas um exerce poder sobre o outro que se anula para servir passivamente, ainda há formas de resistência. Ainda existe “[...] a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, [...] de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação [...]” (Foucault, 2017, p. 270).

É somente devido a essas ações de violências contra a “obediência passiva” que, no século XXI, é possível registrar na história que, sim, existiu resistência surda em meio a escravidão ocorrida no Brasil. Havia sujeitos surdos moços, jovens, crianças e idosos que, subvertendo as normas, utilizaram de subterfúgios e estratégias para modificar a lógica da “obediência passiva”.

Feito esta introdução ao pensamento do período examinado, nos quadros a seguir apresento um levantamento desses sujeitos, apreendendo um enfoque centralizado dentro da abrangência da primeira metade do século XIX. A grafia da época, apresentada nos excertos recortados dos anúncios, foi mantida, deixando transparecer as particularidades da escrita utilizada pelo povo brasileiro do referido período histórico.

No total, foram encontrados 80 sujeitos surdos escravizados nas gazetas mencionadas, entre 1820 e 1850. Deste quantitativo, foram selecionados 15 recortes para compor esta análise, divididos em dois quadros. Com a disposição e organização deste panorama é possível vislumbrar quatro campos distintos: I) ano de publicação da fuga dos surdos escravizados; II) nome do escravizado fugidio; III) sua nação, ou seja, sua pátria de origem, de onde foi roubado para ser trazido ao Brasil (quando não se trata de um sujeito escravizado já nascido em território brasi-

leiro); e IV) suas características narradas por seus “donos”. Para início, vejamos o quadro 2 abaixo. Os grifos e destaques dos recortes são meus:

Quadro 2: Listagem de surdos escravizados de 1824 a 1834

ANO	NOME	NAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1824	Antônio	Moçambique	Fugio a Theotonio José Theodoro Lisboa, da sua chacara do Pedregulho, no dia 11 de Junho, hum escravo de Nação Moçambique, Macua, por nome Antonio, he alto, com uma das pernas mete os pez para dentro, he muito retinto bons dentes, he muito surdo só houve gritando-lhe , levou vestido bombaxa e camiza de algodão de Minas, [...] roga-se a qualquer pessoa que delle saber queira dar parte terá muito boas alviçaras assim como protesta contra quem o tiver em poder e não der parte de obrigar judicialmente percas e damnos, e o mais que em direito pertencer.
1831	-	-	Troca-se hum negro robusto, sadio e sem vícios, tendo o unico defeito de ser surdo , seu dono conforme for o que quizerem trocar não se lhe emporta dar algum dinheiro até a quantia de 30\$rs.
1831	Jorge	-	No dia 11 do mez passado, desapareceo hum moleque de nome Jorge, desconfia se que foi induzido e que está sonogado, e por isso seu Sr. protesta proceder judicialmente contra aquella pessoa onde elle appareça; foi vestido com calça branca, e camiza de estopa, terá de idade 14, ou 16 annos, he hum pouco surdo, e tem occazões em que lhe purgão bastante os ouvidos, falla muito mal a lingoa e tem no peito direito a marca L. C. entrelassados; roga-se a qualquer pessoa, que o possa appanhar o favor de o levar a casa de seu Sr. na rua do Principe ao Catete n. 9, que receberá boas alviçaras.
1833	João Hillario	Caçange	No dia 14 do corrente, fugio hum moleque de 14 a 16 annos de idade, retinto, estatura ordinaria, nação Caçange, por nome João Hillario, com huma costura no beico superior do lado esquerdo, alguma cousa surdo ; levou vestido calça de picote, e camiza de riscado azul; dão-se 10\$000 reis a quem o apanhar, e levar á rua detraz do Hospicio n. 94.
1834	João Congo	Congo	Fugirão 2 pretos, hum de nome Guilherme, nação Moçambique [...] outro de nação Congo, baixo, alguma cousa fulla, tem hum signal de sicatriz ao pé da orelha, quasi na fonte, he surdo, e falla muito bem , pema bem feita, de nome João Congo [...] quem os pegar, e der noticia a seu Sr. Manoel Caetano Muniz, que mora na chacara do morro da Lagoa da Sentinella, receberá alviçaras.
1834	-	Criolo	No dia 25 de agosto p. p., dezappareceo da rua da Guarda Velha n. 4, hum crioulo de idade 16 annos pouco mais ou menos, mudo, e surdo ; quem delle souber, queira por obzequio dar noticia no n. acima, que se lhe ficará muito obrigado.
1834	Elias	Bahia	Fugio no dia 14 de Dezembro de 1834, hum preto da Praia dos Mineiros, levando huma mala com tres camisas, duas finas e huma de morim; humas calças de brim fino, hum colete de seda com ramos azues, hum chapéo de sol de seda com ramos azues, hum chapéo de sol de seda encamada com huma bolasinha; 10\$000 réis em cobre. Os signaes do preto são os seguintes baixo, picado de bexigas, hum pouco surdo , por nome Elias, crioulo da Cidade da Bahia, idade 24 a 26 annos, levou vestido calças brancas, e jaqueta de riscado; quem do dito souber poderá diririr-se á rua Direita n. 128, que receberá boas alviçaras.

Fonte: organização do autor, 2025.

Nesses primeiros excertos, contendo sete fragmentos, podemos perceber algumas realidades para o período em questão. Nesse bojo de relações desiguais, esses sujeitos surdos escravizados aparecem nos

registros da história por utilizarem subterfúgios e estratégias que possibilitaram escapar da condição de servos de seus senhores. Tanto Antônio quanto os meninos Jorge e João Hilário, João Congo e o moçoilo Elias aparecem como sendo procurados por infringirem a norma da “obediência passiva”.

Há, em comum, algumas características nos anúncios coletados. A forma com que os surdos escravizados são descritos faz lembrar do desenho apresentado para a fuga de Miguel: a ilustração de um menino negro com uma trouxa nas costas, amarrada em um pedaço de madeira, com os pés no chão e caminhando para a fuga. A descrição desses artefatos utilizados no momento da prática de resistência, dos pertences levados em suas bolsas e da possibilidade de que alguém o mantenha em sua posse indevidamente (por isso as ameaças de entrar juridicamente contra quem os mantivessem e não os devolvessem), marcam as características de propriedade e posse, dando a esses sujeitos condições sub-humanas.

Antônio é um sujeito tão surdo que, para conseguir ouvir, é necessário que se lhe diga gritando. Jorge é um menino surdo, entre 14 e 16 anos, que sofre de inflamações e contínuas secreções nos ouvidos, tendo sua fala comprometida. João Hilário e João Congo são surdos que não apresentam problemas com a oratória, assim como Elias, nascido na Bahia. Esses sujeitos, de diferentes idades e etnias, são procurados por transgredir as normas de seu tempo. Aqueles ditos “donos” de seus corpos e de suas almas buscam-lhes ofertando alvíssaras (recompensas) para quem os denunciar ou entregar seus corpos domesticados.

O segundo recorte alocado no quadro 2 aponta para uma outra possibilidade de intersecção entre surdez e escravidão. O enunciado diz: “Troca-se hum negro robusto, sadio e sem vícios, **tendo o unico defeito de ser surdo**, seu dono conforme for o que quizerem trocar não se lhe emporta dar algum dinheiro até a quantia de 30\$rs. (Jornal do Commercio, 1831, p. 3, sic, grifos meus).

A surdez, para esse momento da história, é considerada uma moléstia, uma forma de inutilidade social. Até mesmo na Constituição brasileira de 1824, em seu artigo 8, pontua-se que: “suspende-so o exercicio dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral. II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus effeitos” (Brasil, 1824, *sic*).

Desta forma, sendo a surdez uma “incapacidade physica”, um traço rechaçado pelas normas sociais oitocentistas (inclusive, classificada como um “defeito da natureza”), a própria constituição considera tais pessoas como tendo uma inaptidão. Portanto, devia-se ser retirado desses corpos seus direitos políticos e de cidadão. Não poderiam ocupar cargos, espaços públicos e/ou outras possibilidades de existência dadas a corpos considerados “normais”. É por isso que o “dono” deste escravizado deseja vendê-lo, mesmo sendo sadio e robusto; inclusive, deseja pagar, caso necessite, até 30 réis para que alguém o leve.

A inscrição da surdez nesse corpo escravizado causa uma nova organização dentro do sistema escravagista. A venda de escravos, como de animais, precisava seguir alguns preceitos e, neste caso, estamos falando de vícios redibitórios⁴. Tanto a surdez como a miopia, epilepsia, febre terçã, esterilidade nas mulheres escravizadas, ou qualquer outra moléstia que não fosse visível, obrigatoriamente, deveria ser informada pelo traficante (ou tanganhão, como também eram conhecidos os comerciantes de escravizados) no ato da venda e, desta forma, o valor agregado daquele sujeito era diminuído.

⁴“Vícios redibitórios são os defeitos ocultos ou vícios da coisa recebida em virtude de contrato comutativo ou de doação gravada de encargo que a tornam imprópria ao uso a que é destinada, ou lhe diminuem o valor, e que podem acarretar ou a rejeição dela ou o abatimento no preço” (Oliveira, 1977, p. 23).

Os traficantes, além disso, não poderiam inventar qualidades que os escravizados não possuíam e, principalmente, deveriam mencionar para os compradores, caso existisse, a propensão desses sujeitos para o suicídio. Já sobre as moléstias ou defeitos morais, nada era regulamentado entre os acordos sociais (Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal, 1850).

A grande quantidade de escravizados neste período, segundo Silva (2011, p. 35) aumentava compulsoriamente sendo que, em 1805, por exemplo, poderiam ser contabilizados “[...] 526.500 mulatos e negros libertos ou nascidos livres e 1.930.000 negros escravos”. Em comparação, no ano de 1831, quando a população geral deveria concentrar-se em torno de 5 milhões, um terço, para mais, constituía-se de corpos negros escravizados.

Entretanto, esses números baseiam-se em estipulações a partir do levantamento realizado pela Igreja Católica. Desta forma, é preciso considerar que “[...] não se incluíram nos cálculos as crianças escravas com menos de 10 anos de idade, nem os ameríndios bravos, isto é, aqueles que continuavam a resistir à penetração europeia ou viviam em florestas e savanas onde não haviam chegado os portugueses” (Silva, 2011, p. 35).

Feito esses apontamentos, no quadro 3 a seguir apresento oito novos recortes acerca de sujeitos surdos escravizados, entretanto, abrangendo desta vez o período de 1835 a 1847. A organização do quadro segue o mesmo formato do quadro anterior.

Quadro 3: Listagem de surdos escravizados de 1835 a 1847

ANO	NOME	NAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1835	Bento	Congo	hum moleque de nome Bento, nação Congo, idade 12 anos, estatura de rapaz, cheio do corpo, com cabelo muito enrolado, rosto grande e alegre, olhos grandes, nariz chato, beiços grossos, os dous dentes da frente mui abertos, falla com muita prosa, cõr natural, pés curtos e chatos, mãos pequenas e bem feitas; tem a marca S no peito esquerdo, he alguma cousa surdo do ouvido direito ; levou calças de algodão de Minas riscada de azul, e camisa de riscado azul inglez, alguma cousa sujo, por se achar occupado na cozinha.
1838	Miguel	Benguela	Fugio no dia 10 do presente mez, de Inhauma, hum preto por nome Miguel, de idade 50 anos, surdo , de nação Benguela, fallando como crioulo, alto, magro, curvado para diante.
1840	-	-	Compra-se, ou aluga-se hum escravo ou escrava de pequeno valor, tendo qualquer dos seguintes defeitos: mudo, surdo, gago, ou cego ; no beco do Carmo n. 9, esquina da rua da Quitanda.
1843	Francisco	Moçambique	o preto Francisco, Moçambique, de 30 anos, é alguma cousa reforçado do corpo, não sabe se expressar bem , tem uma cicatriz no rosto do lado esquerdo, ainda por fechar, procedido de um dente do queixo de baixo, he alguma cousa surdo ; levou vestido camisa, e calças de algidão da terra
1845	Antonio	Congo	um moleque de nome Antonio, apelidado Congo, por ser esta a sua nação, levou vestido calça e camisa de algodão americano, branco e trançado, cõr fulla, tem a perna esquerda torta, com uma cicatriz pequena em baixo de um dos olhos, é surdo, falla baixo e um pouco atrapalhado , tendo de idade 16 a 17 anos, e estava trabalhando em fundidor de typos.
1846	Vallentim	-	maior de 40 anos, alto, reforçado do corpo, rosto redondo, barba serrada, cabelo corrido, falto de dentes, tem um talho na face esquerda, é muito politico e humilde, falla mal em consequencia da falta dos dentes da frente, é alguma coisa surdo , tem as pernas um pouco arqueiadas para fórma que diz ser do uso continuado da bolleia; quem o levar á casa de seu senhor na praça do Cattete n. 2, ou der noticias certas do lugar onde se acha, será gratificado.
1846	Matheos	Cabinda	Desappareceo no dia 26 do corrente, um escravo de nome Matheos, que andava remando nas falias na praia de D. Manoel, alugado ao Sr. Pedro: estava com a roupa rasgada, tem os hombros cheios de marcas brancas, cara redonda, pescoço curto e grosso, altura regular, bastante surdo , nação Cabinda, ainda meio bruto por ter estado na roça; quem d'elle souber ou levar á casa de sua senhora Joaquina Rosa da Piedade e Silva, rua do Senhor dos Passos n. 39, será gratificado.
1847	Manuel de Souza Libano	Ilha de São Miguel	idade 30 anos, altura regular, cabellos pretos, olhos pardos, testa, nariz e boca regular, pouca barba, cõr morena, e é um pouco surdo, que é necessario fallar-lhe muito alto para ouvir .

Fonte: organização do autor, 2025.

Nessa nova listagem são apresentados os anúncios de busca pelos seguintes surdos escravizados: Bento, de 12 anos de idade, surdo do ouvido direito e falador com muita prosa; o Senhor Miguel, surdo, de 50 anos de idade; Francisco, um sujeito surdo de 30 anos que não sabe se expressar bem; o jovem Antônio que deveria ter entre 16 e 17 anos, sen-

do surdo e tendo uma fala baixa e um pouco atrapalhada; Valentim, de 40 anos de idade; o jovem Matheos, um sujeito descrito como “bastante surdo”; e, também, Manuel de Souza Libano, de 30 anos de idade, nascido na Bahia, sendo um surdo que “é necessário falar-lhe muito alto para ouvir”.

Esses sujeitos, cada qual em suas nacionalidades e etnias, também entraram para os registros da história por suas marcas de resistência. Entretanto, inicialmente, gostaria de chamar a atenção para as atividades concedidas a esses surdos escravizados: Bento era ajudante de cozinha; Antônio, fundidor de tipos; Vallentim possuía as pernas arqueadas pelo uso continuado de boleiras; e Matheos possuía aspecto de bruto por ter estado na roça e, também, remava em faluas⁵.

Segundo as análises de Maria Izilda Santos de Matos (2002), os homens escravizados ocupavam espaços, em suma, em trabalhos domésticos nos arredores das casas de seus senhores, atuando como jardineiros, bolieiros, cuidadores de hortaliças, animais e frutas ou, como no caso de Matheos, trabalhador da roça. Já as mulheres escravizadas serviam a seus senhores “de portas adentro”, ou seja, atuando no preparo de refeições, pães, doces, limpeza da casa etc.

Vale acrescentar que, para essas mulheres escravizadas, os serviços braçais não era a única forma de submissão e docilidade ofertada a seus senhores. De uma forma geral, seus corpos e prazeres eram propriedade de seus donos e, portanto, permaneciam sujeitas a serem abusadas, a qualquer momento, conforme aponta o trecho abaixo:

Era da essência da escravidão o livre acesso sexual ao escravo, pois seu corpo pertencia ao senhor. Desde

⁵ Falua é uma espécie de embarcação tradicional portuguesa utilizada para carga e descarga de navios, traslado de pessoas e, em alguns casos, para pesca.

meninas, as escravas estavam sujeitas a ser estupra-
das pelo dono, por seus filhos, por outros parentes do
senhor e pelos feitores. A violência contra a mulher,
e também contra rapazes, era a norma (Silva, 2011,
p. 63).

Desta forma, a profissão dada a esses surdos escravizados, apa-
rentemente, segue a essa estrutura organizacional: homens nos arre-
dores da casa; mulheres, pela casa a dentro (com exceção do menino
Bento, de 12 anos de idade, que aparece descrito como um possível
aprendiz de ajudante de cozinha).

Segundo Costa (2007), quando os cativos apresentavam habili-
dades específicas e requisitadas, sua valoração no mercado escravagista
aumentava, sendo, por vezes, alugado por seus donos para execução de
serviços em casas de outros senhores. Entretanto, quando observamos
o que acontece com corpos surdos escravizados, podemos elucidar o
terceiro recorte do quadro apresentado: “Compra-se, ou aluga-se hum
escravo ou escrava de pequeno valor, tendo qualquer dos seguintes de-
feitos: mudo, surdo, gago, ou cego; no beco do Carmo n. 9, esquina da
rua da Quitanda” (Jornal do Commercio, 1840, p. 3, *sic*).

No quadro 2 havíamos contemplado um anúncio de venda de
um escravizado, robusto e sem vícios, tendo como único defeito ser
surdo, inclusive, dando dinheiro para quem o levasse. Aqui observa-
mos alguém desejando comprar um “escravo defeituoso”, podendo
conter quaisquer marcas redibitórias, como a surdez, mudez, gagueira
etc. Esse contraste entre oferta e procura de surdos escravizados tendo
quebra de qualidades físicas os aloca abaixo dos requisitos normati-
vos para apreciação. A surdez, “defeito da natureza”, é a representação
da falha, moléstia que poderia comprometer, se não a execução física
de determinadas atividades, a compreensão cognitiva das ações e das
ordens dadas aos cativos.

É, portanto, com este aparato que podemos imaginar as intersecções entre corpos surdos e escravizados na primeira metade do século XIX. É com esta tentativa em mente que busco tecer algumas linhas em tom de (in)conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual a possibilidade de extração dessas informações, como o nome desses surdos escravizados há mais de duzentos anos? Sobre a nação à qual pertenciam e suas características físicas narradas a partir da descrição feita por seus “donos”? O que possibilitou o registro dessas pessoas surdas escravizadas nas linhas da história? Arrisco dizer que foram as suas estratégias de resistência ou de subversão às normas e/ou mandatos sociais que impunham-lhes determinados limites. Segundo Neiva Furlin (2013, p. 397) o que permite a resistência é o “[...] sujeito opor-se aos abusos do poder normalizador que limita e controla os desejos de sua própria possibilidade, no âmbito da sociedade vivível”.

Assim, “resistir” vêm inscrito na possibilidade de fuga. Os surdos escravizados alocados nesses quadros são alguns de tantos outros que fugiram de seus senhores, que experimentaram a subordinação e encontraram uma possibilidade de potência para resistir e ressignificar suas experiências sofridas.

As relações de poder constroem os saberes e suas verdades, e esses abrem espaço para a possibilidade de resistência. Poder-saber-resistência são as formas de compreender, pelas lentes foucaultianas, as existências de vidas surdas escravizadas na primeira metade do século XIX.

Nessas linhas de (in)conclusão, busco sintetizar e digerir as informações apresentadas no corpo deste ensaio, mesmo compreendendo ser impossível concluir camadas e feridas abertas com tanto rasgo e com tanta sede. Há a necessidade de maturação da escrita e das análises.

A resistência que, fortemente, aparece inscrita nos corpos surdos escravizados torna possível compreender a dinamicidade da diferença: esperava-se de surdos escravizados a mesma “obediência passiva” soli-

citada aos demais membros do corpo social. Esperava-se que sua docilidade e subserviência permanecesse sem alteração. Entretanto, ao procurarem uma forma de liberdade – leia-se resistência – subvertem a lógica proposta e ferem as normas escravagistas.

O apoio mútuo entre a Constituição Federal que aponta a surdez como uma incapacidade física e a norma instaurada entre os cativos faz com que os sujeitos intersectados por essas duas camadas ocupem um espaço depreciativo de sua própria força de trabalho, sendo por vezes oferecidos como produto sem valor onde seus senhores pagam para quem quiser levá-los. Nessa lógica, cativos com habilidades específicas, profissões aprendidas e solicitadas entre o povo brasileiro da primeira metade do século XIX, eram benquistos e colocados à venda por valores agregados, enquanto os cativos surdos, mesmo possuindo as mesmas competências e habilidades, eram rechaçados e desvalorizados por sua possível falha de compreensão cognitiva.

Esse aparato fica evidente quando lemos nos recortes apresentados no corpo deste ensaio os anúncios de donos de surdos escravizados descrevendo suas características: “só houve gritando-lhe”; “fala muito mal a língua”; “não sabe se expressar bem”; “fala baixo e um pouco atrapalhado”; e “é necessário falar-lhe muito alto para ouvir”. A incompreensão por parte desses cativos às ordens dadas, suas possíveis respostas desconexas por não compreenderem seus significados, é uma das fontes da depreciação de suas vidas.

Ser um sujeito escravizado e ser um sujeito surdo escravizado dentro desse recorte histórico são possibilidades de narrativas que poderiam torná-los valorosos ou desvalorizados perante o mercado escravagista. Entre as características desejáveis, pode-se mencionar as habilidades no trabalho, idade, sexo e condições físicas, além de sua docilidade e beleza física/robustez.

Em uma tentativa de concluir esta escrita, fica o apelo para que novos pesquisadores se empenhem em levantar outras possibilidades de leituras acerca de corpos surdos escravizados para que suas existências não sejam deletadas da história. Ao jovem Bento, Senhor Miguel, João Congo e tantos outros corpos surdos escravizados que constituem a história do Brasil oitocentista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

CORREIO MERCANTIL, E INSTRUCTIVO, POLITICO, UNIVER-SAL. Os mysterios do povo por Eugene Sue: notas, a campanha d'Arame. **Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal**, Rio de Janeiro, n. 275, anno: VII, 1849. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 13 jan. 2024.

COSTA, Robson Pedrosa. **Cotidiano e resistência nas últimas décadas da escravidão, Olinda, 1871-1888**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7326>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017[1984]. p. 258-280. (Coleção Ditos e Escritos, v. V).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 395-403, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs//article/view/32198>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Noticias Particulares. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 282, p. 3, 1831. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 9 jan. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Anuncios. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, n. 325. anno: XV, 1840. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura**: história, cidade e trabalho. São Paulo; Bauru: Edusc, 2002.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção Queer).

O CAMPEÃO PORTUGUEZ. Resposta á pergunta que nosso Correspondente Publicola nos fez a pag. 174 do N^o. antecedente. **O Campeão Portuguez**, Londres, v. 1, n. 6, p. 196-202, 16 set. 1819. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 11 fev. 2024.

O DESPERTADOR. Anuncios. **O Despertador**, Rio de Janeiro, n. 189, 1838. Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 14 jan. 2024.

OLIVEIRA, Jacyr Villar de. Vícios Redibitórios. **Revista de Direito da Procuradoria-Geral de Justiça**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 22-32, 1977. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/artigo-das-pags-22-32>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Alberto da Costa e. População e Sociedade. In: SILVA, Alberto da Costa e (coord.). **Crise colonial e independência**: 1808-1830. v. 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. p. 35-73. (História do Brasil Nação: 1808-2010).

A ESTÓRIA¹ DE ONDINA: ENSAIO SOBRE A LÍNGUA TERENA DE SINAIS SOB O VIÉS DA DESCOLONIALIDADE

Luã Armando de Oliveira Silva²

SITUANDO MEUS, NOSSOS CALOS COLONIAIS

UTI POKE'E... POKE'E UTI...
HEU KOETI KAXE,
KAXENA UTI...
KONOKOATI VEXEA
VIKO'ITUKEXEA XUMENA UTI
VISONEU, EPO'OXO
NE KUXONE UTI, KOANE
VITUKOPEOVA NE
VITUKEOVOMEKU...
(Autor desconhecido)

Antes de (des)velar o propósito deste trabalho, devo eu problematizá-lo relacionando o título deste ensaio com a epígrafe que se configura, ou melhor, (des)figura em um provérbio terena. A princípio, o uso

¹ Opto pelo vocábulo “estória” ao “história”, uma vez que aquele tem o (des)compromisso com a História escrita com “h” maiúsculo de cunho oficial e, portanto, a meu ver, colonizante que tem como premissa contar a História do Norte (com “n” maiúsculo) para o sul (com “s” minúsculo). Ao contrário, tenho me interessado muito mais pelas estórias dos condenados da terra, de Fanon, pelas estórias fronteiriças, pelas estórias outras que não estão acorrentadas aos senhores feudais, reis, rainhas, ditadores e genocidas exaltados como mártires de um sistema patriarcal e capitalista.

² Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Educação Moderna pela PUC-RS e Neuropsicopedagogia pela FAVENI. Professor de graduação da Faculdade INSTED e coordenador de pós-graduação em Educação Bilíngue na mesma instituição. ORCID: 0000-0002-2791-6161. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com.

em desobedecer a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em não traduzir com uma nota de rodapé a epígrafe deste texto. Pois, assim como meu aliado-amigo Mignolo (2003), resisto e, portanto, persisto no conceito de bilinguajamento ou plurilinguajamento, o qual aposta na convivialidade de duas ou mais línguas.

Nesse sentido, opto por não traduzir deliberadamente o texto que se perfaz em língua terena. Deixo-o ao bel-prazer do leitor deste ensaio, o qual terá uma bela surpresa em (des)vendá-lo. Caso eu cometesse o crime de traduzi-lo à língua portuguesa, não o conseguiria, uma vez que o grito em terena não consegue ser ouvido em qualquer outra língua. Assim sendo, esse texto pluringuaieja em língua portuguesa, língua terena e língua terena de sinais.

E, assim, ele se inicia...

Esta proposta desobediente e inquieta revelou-se em mim a partir da leitura do livro: *¿Podemos pensar los no-europeos?*, compilado por Facundo Giulliano (2018). No entanto, não pretendo levar à exaustão essa discussão, uma vez que já fora respondida por diversos autores e pelo próprio Mignolo: “-*¡Sí, podemos!*”. Anseio, então, conduzi-la por um outro viés, ou melhor, um (des)caminho percorrido por um (des)sujeito³ latino-americano que teima e insiste (resiste?) em ser desobediente. E, assim, então, perguntar: *¿Podemos hablar los no-europeos?* A fim de responder a esse questionamento, opto pelo (des)caminho, uma vez que os caminhos já foram trilhados e seguem sendo replicados por muitos centros cartesianos.

³ O termo (des)sujeito cunhado por Mignolo (2018) faz referência ao sujeito colonial que é transformado pela liberação, tornando-se um sujeito descolonial, ou seja, um sujeito (des)sujeitado, um (des)sujeito. Grosso modo, um (des)sujeito já não é mais colonial, senão descolonial.

Para tanto, urge em minha escrita delatar o meu (des)caminho que está imbuído de uma pluri-versalidade da paisagem cultural que se manifesta na fronteira-Sul do Brasil de onde erijo meu pensar docente. A fronteira-sul do estado de Mato Grosso do Sul é formada pelos países Brasil, Paraguai e Bolívia, e este fato faz com que condições de ordem linguística, política, social, econômica e estética sejam próprias das sensibilidades desse local geoistórico⁴. Elucidado esse cenário pois, na esteira do pensamento de Nolasco (2015), concordo ser condição *sine qua non* buscar delimitar e situar meu *biolocus*⁵ para que não cometa o equívoco estúpido de falar com leviandade “sobre” algo, mas, sim, “a partir de”.

Nesse *locus* fronteiriço-sul, meu *bios* é atravessado por vozes latino-americanas, brasileiras, indígenas, sinalizadas e desobedientes que bilinguajam aqui e ali. Arrolo tudo isso porque necessito demonstrar como o pensamento periférico existe e pode trazer contribuições. Experimentei na Ásia, nos Estados Unidos, Bolívia e Brasil e, por isso, afirmo que essas culturas atravessaram meu corpo e minha alma e, epistemologicamente, reitero que elas existem em minha vida, uma vez que, na esteira do pensamento de Mignolo (2003, p. 333), “habitamos a língua e não nascemos na língua”.

Nesse sentido, (des)pensaria tudo o que assim está sendo pensado, de corpo e razão, ou melhor, (des)razão. O latino-americano que bilinguaja aqui e ali necessita dessa visada, desse olhar outro, ou seja, descolonial:

A descolonialidade se converteu na expressão comum relacionada com o conceito de colonialidade e

⁴ Segundo Nolasco (2015, p.72), o local geoistórico refere-se não apenas a um lugar geográfico específico, mas a um lugar geográfico que possua uma história local particular.

⁵ Ainda de acordo com Nolasco (2015, p. 59), o conceito de *biolocus* (*bios* = vida + *locus* = lugar) relaciona o *bios* ao objeto ou sujeito crítico envolvido na ação, enquanto o *locus* faz alusão ao lugar de onde a reflexão é realizada.

se estendeu a colonialidade do poder (econômico e político) à colonialidade do conhecimento e a do ser (de gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento); este foram incorporados ao vocabulário básico dos membros do projeto de investigação (Mignolo, 2011, p. 11).

Entendo, assim, que a descolonização é a libertação do ser, dos saberes e falares latinos e, por essa razão, o que quero dizer é que o ponto de partida não advém ou não pode ser advindo lá de fora quando busco fortalecer e enunciar aquilo que nos representa, as nossas criticidades, as nossas latinidades. Assim, reitero que meu corpo como pesquisador considera tudo o que foi vivido até aqui e por isso mesmo decidir o que não será continuado faz parte de uma escolha também de vida, como ressaltam Nolasco (2015) e Mignolo (2003, 2018).

Desta feita, resta-me perguntar: *¿Podemos hablar los sordos terena?*

Após, então, haver (re)velado sob qual fio da navalha este trabalho se perfila, passo a explanar acerca dos “calos coloniais” tão caros ao assunto “Língua” e “Surdo”. Contudo, o conceito de calos coloniais advém de aftas coloniais e, por esse motivo, segue a explicação a seguir.

Alcunho o conceito de “aftas coloniais”⁶ no intento de debater acerca das feridas abertas que aludem à língua-boca-mente do colonizado (Silva, 2023). As “feridas abertas” se configuram em marcas, cicatrizes, dores crônicas e/ou agudas que ainda latejam nos corpos dos sujeitos, as quais foram abertas no confronto com o Primeiro Mundo.

Nesse sentido, eu, ao me debruçar sobre as feridas abertas referentes à língua-boca-mente, proponho o conceito de aftas coloniais no

⁶ Neste capítulo disserto – quase que disseco – de maneira minuciosa o conceito de aftas coloniais.

intento de especificar as então chamadas feridas abertas. Furto-me o significado da palavra afta que, de acordo com o DICIO - Dicionário de Língua Portuguesa (2024), são “pequenas úlceras superficiais que aparecem na mucosa bucal, na cavidade oral, nas gengivas ou embaixo da língua, geralmente de formato oval, cor branca ou amarelada, sendo suas extremidades avermelhadas”. Desta feita, metaforicamente, faço uso da palavra afta a fim de arrolar os conflitos língua-boca-mente que ainda persistem nos linguajares de sujeitos latinos.

Contudo, estamos aqui falando e teorizando acerca de línguas de sinais e, dessa maneira, as aftas bucais comuns às línguas oral-auditivas (Goldfeld, 2002) como inglês, português, tcheco e etc. precisam ser situadas na pele e sentidas na mente de um (des)sujeito surdo. Por conseguinte, meu corpo grita em transfigurar a alegoria das aftas à dos calos coloniais. Suscito a noção de calo, pois, segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (2024) “calo é uma área endurecida da pele que se tornou relativamente espessa e rígida em resposta a atrito repetido, pressão ou outra irritação”.

Falar de calos endurecidos nas mãos de surdos é falar das incontáveis tentativas do colonizador, seja ele ouvinte ou surdo, de oralizar, de destituir o poder imagético espaço-visual que somente uma língua de sinais pode oferecer a qualquer narrativa surda.

Cada calo enrudecido nas mãos dos surdos são áreas de hiperqueratose invisível em locais que sofreram pressão intermitente ou atrito. No que concerne à educação de surdos no Brasil, observam-se três atritos distintos de acordo com a pesquisadora Ronice Quadros (1997).

A primeira calosidade, que diferentemente dos calos, é mais profunda, focal e geralmente dolorosa, fora ocasionada devido ao atrito intermitente com a educação oralista (Couto, 1988). Basicamente, “[...] essa abordagem está fundamentada na recuperação da pessoa surda, isso

significa dizer, que o surdo deveria adquirir a forma natural da língua falada” (Quadros, 1997, p. 21). O segundo calo (bimodalismo) é uma continuação do primeiro, uma vez que, agora, “[...] o português passa a ser sinalizado. Isto é, os sinais estão a serviço da estrutura gramatical portuguesa, como um suporte” (Quadros, 1997, p. 22).

Como uma possível solução para tais calos e calosidades, “[...] o bilinguismo que se configura em ensinar LIBRAS como a primeira língua para os surdos e a língua portuguesa escrita” (Quadros, 1997, p. 23) possibilita que esses possam se comunicar com a sociedade ouvinte e, assim, que possam gozar de uma total ou, pelo menos, uma comunicação mais equânime. Por fim, este pesquisador adicionaria um quarto momento contemporâneo na educação dos surdos que consiste na educação de surdos indígenas. Nesse sentido, discorro no tópico a seguir sobre a Língua Terena de Sinais situada em meus *biólócus*, a fronteira-Sul.

UMA LÍNGUA DE ONDINA

Após haver situado epistemologicamente meu *biólócus* de onde erijo esse meu (des)pensar de menino que vive à margem, cicatrizado à pele por ser latino-americano, minhas entranhas sul-mato-grossenses não deixam silenciar o grito cujas raízes se fixam em meu, nosso solo Fronteiriço-sul, onde a barra (\) que separa (deveria separar?) o indígena do não-indígena se desfaz mais facilmente devido à sua porosidade.

Antes de me aprofundar mais à discussão da Língua Terena de Sinais propriamente dita, faço uma pausa a fim de retomar um ponto de fulcral importância a este trabalho. Para que eu mesmo não caia à tentação do equívoco referido anteriormente acerca do falar “sobre” e falar “a partir de”, apresso-me a esclarecer que não pretendo falar em nome de ninguém que, neste estudo específico, seria vozear, sinalizar as feridas abertas sentidas somente pelo corpo-mente-mão de um indígena surdo. Talvez o único

pecado, aqui, seja o de ocupar um lugar de enunciação de prestígio que possui a capacidade de falar a muitos outros indivíduos ou grupos.

Posto isso, como um deslocado que sou, urge em meu corpo delatado pelos meus dedos enquanto redijo este texto, os quais também compartilham feridas de humilhação e de desprezo sentidos só por nascer, quero dizer, ter sido parido em terras Sul. Assim, não tenho opção outra a não ser a de usar este espaço acadêmico privilegiado para falar daqueles que se encontram renegados na periferia da periferia (Achugar, 2006)⁷.

Tendo assumido *mea culpa* de pesquisador colonizador/colonizado, faz-se, necessário, também, (re)lembrar para que (re)sistam, (per)sistam, (in)sistam os achados científicos que, ao falar sobre Língua Terena de Sinais, não posso me furtar do segundo mito perscrutado por Quadros e Karnopp (2004, p. 31), o qual “[...] haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas”. Tal crença não encontra razão científica, haja vista que, como qualquer língua natural, as línguas vão sendo atravessadas pelos contornos sócio-culturais e, dessas idas e vindas, surgem e (des)surgem línguas e linguajares como, por exemplo, a Língua Terena de Sinais⁸.

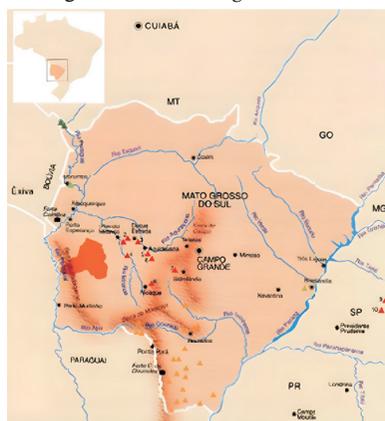
A referida língua insurgiu em um contexto específico deste trabalho, numa periferia da periferia que tem nome, sobrenome e mapa:

⁷ Achugar faz alusão àqueles que estão à margem da margem, ou seja, falar sobre a periferia da periferia escancara ainda mais a fenda sinuosa, profunda e hedionda da Colonialidade/Modernidade. Essa concepção esfrangalha o fino véu que tenta “mal e porcamente” a exterioridade e seus sujeitos “desajustados”.

⁸ Vale ressaltar a grande relevância acadêmica, social e cultural da dissertação de mestrado de Sumaio (2014) intitulada *Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos* e, indo mais além, de sua tese de doutorado (Sumaio, 2018): *Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha*.

Esse povo habita em vários territórios indígenas nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo. O estado de Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do país, com 116.346 pessoas, divididas em diferentes etnias. Segundo o último censo demográfico (2022) divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). No censo de 2010, a etnia terena era a quinta com maior número de indígenas, por localização do domicílio, contando com 28.845 pessoas, que estão divididas em 17 terras: Água Limpa, Limão Verde, Taunay/Ipegue, Aldeinha, Araribá, Buritizinho, Dourados, Ikatu, Kadiwéu, Lalima, Nioaque, Pilade Rebuá, Umutina, Nossa Senhora de Fátima, Terena Gleba Iriri, Cachoeirinha e Buriti (Ladeira; Azanha, 2004).

Figura 1: Terra Indígena Terena.



Fonte: Pereira e Nascimento (2013, p. 298).

Dentro da tribo terena ecoa um grito retumbante (será como um hino terena?) e resistente de Ondina, uma mulher indígena que bilinguaieja em quatro línguas. Essa terena possui sete filhos, dos quais três são surdos. Com três filhos surdos, ela começa a lutar pelos direitos desses de poder expressar-se como surdo por meio de uma língua de sinais, o que virá a ser a Língua Terena de Sinais (doravante, LTS).

Figura 2: Indígena Terena Ondina Antônio Miguel.



Fonte: Maciulevicius, 2023.

A luta de Ondina pelos direitos de seus filhos ao acesso à educação, apoiado e levado a cabo por pesquisadores, políticos, professores, alunos, sujeitos que prezam pela sua cultura, resultou na co-oficialização da LTS no município de Miranda-MS. Se relacionarmos o referido marco da LTS à oficialização *a anteriori* da Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras ou LBS), como segue abaixo, a legislação que regula oficialmente a Língua Brasileira de Sinais é datada de 24 de abril de 2002 e recebe o número 10.436:

Art. 1 ° É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002).

Percebemos que, ao mesmo tempo em que a lei evidencia e institucionaliza essa língua, acaba por borrar as outras línguas indígenas de sinais. Com isso, o que quero chamar a atenção é que a Libras que um dia foi oprimida⁹ hoje pode ser opressora, narcotizando outras línguas de sinais.

Por fim, para não deixar qualquer rastro de dúvida, de acordo com as pesquisas de Sumaio (2014, 2018) e outros autores, a LTS não é um emaranhado de sinais caseiros ou um possível dialeto derivado da Libras. A Língua Terena de Sinais é diferente da Língua Brasileira de Sinais. Posto esse devido reconhecimento, passo às considerações finais.

⁹ Ver Freire (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS?

Este ensaio insurgiu, como um grito de rebeldia, a fim de cicatrizar neste livro a estória da indígena terena Ondina. Tal ato de coragem e bravura atravessou o corpo deste pesquisador que vos fala. Ondina e eu somos latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses e plurilinguajamos aqui e ali. Nossa estória só foi possível pela descolonialidade.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

AFTA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/afta/#:~:text=Significado%20de%20Afta,arum>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

CALO. In: **DICIONÁRIO Priberam de Língua Portuguesa**, 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/calos#:~:text=%5B%20Bot%C3%A2nica%20%5D%20Endurecimento%20formado%20%C3%A0%20volta,crescimento%20de%20calos%20de%20videira>). Acesso em: 15 jul. 2024.

COUTO, Álpia. **Como posso falar**. Rio de Janeiro: Alpeda, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIULIANO, Facundo (org.). **¿Podemos pensar los no-europeos?: ética decolonial y geopolíticas del conocer**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2018.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Terena. In: **POVOS Indígenas do Brasil**, 2004. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MACIULEVICIUS, Paula. Mãe de indígenas surdos, Ondina lutou pela educação dos filhos e deu o primeiro passo para oficializar a língua terena de sinais. **Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura de Mato Grosso do Sul**, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/mae-de-indigenas-surdos-ondina-lutou-pela-educacao-de-filhos-e-deu-o-primeiro-passo-para-oficializar-a-lingua-terena-de-sinais/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. Filosofia y diferencia epistémica colonial: ¿Qué es lo que convoca la práxis del pensar desobediente en la exterioridade de los universales eurocéntricos? *In*: GIULIANO, Facundo (org.). **¿Podemos pensar los no-europeos?**: ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2018. p. 223-251.

NOLASCO, Edgar César. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bolívia). **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 55-76, set. 2015.

PEREIRA, Evelin Tatiane da Silva; NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria do. Mapeamento da língua terena na Aldeia Aldeinha município de Anastácio, MS. **Interações**, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 297-306, 2013. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/213>. Acesso em: 6 ago. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SILVA, Luã Armando de Oliveira. O entre-lugar dos linguajares latino-americanos em mim e em Silviano Santiago: bilinguajando a crítica biográfica fronteiriça. *In*: NOLASCO, Edgar César (org.). **Silviano Santiago**: grafias-de-vida. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 287-400.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155878>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115690>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ESCRITAS DE LÍNGUAS DE SINAIS: DISPOSITIVO DE INSCRIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NA MODERNIDADE RECENTE

Daniela Gomes Gumiero¹

Pedro Henrique Witchs²

INTRODUÇÃO

A história da humanidade se divide em duas imensas eras:
antes e a partir da escrita (Higounet, 2003, p. 10).

Iniciamos este capítulo com uma epígrafe que se enquadra no que Bagno (2023, p. 4, grifos do original) considera um “critério eminentemente *ocidental*, estabelecido por historiadores *européus*, em sociedades profundamente *grafocêntricas*, ou seja, sociedades em que a cultura considerada legítima é exclusivamente a que se registra por escrito”. Com a afirmação de Higounet (2003), publicada originalmente na França em 1955, não intencionamos reafirmar a escrita como um artefato que inaugura a História com inicial maiúscula; tampouco aspiramos, a partir da

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/Ufes). Membro do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis/UFES/CNPq) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS). E-mail: danielagumiero@hotmail.com.

² Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor adjunto do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Editor-gerente da Revista (Con)Textos Linguísticos. Lidera o Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis/Ufes) e é vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes). E-mail: pedro.witchs@ufes.br.

crítica de Bagno (2023), restituir um caráter ágrafo às comunidades linguísticas formadas por pessoas surdas. Nossa motivação, aqui, é situar a emergência e o desenvolvimento de sistemas de escrita e notação de línguas de sinais como parte de um “dispositivo” que inscreve os surdos – sua cultura e suas línguas gestuais – no mundo moderno.

Assumimos, para isso, uma concepção foucaultiana de dispositivo, entendo-o como um conjunto constituído por “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 1995, p. 244). Em uma reelaboração conceitual de Agamben (2005), estão inclusos na ideia de dispositivo, dentre outras coisas, elementos como a escritura, a literatura e a linguagem – que, para o autor, talvez seja o mais antigo dos dispositivos. Para ele, dispositivo adquire o sentido de “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2005, p. 13). Por que propomos compreender o “surgimento” de sistemas capazes de registrar, por escrito, as línguas de sinais faladas por pessoas surdas como parte de um dispositivo?

A resposta a essa pergunta se aproxima da interpretação de Wieviorka (2002) que, ao tratar da proliferação de identidades culturais que aconteceu no interior de democracias ocidentais a partir da segunda metade do século XX, inclui o movimento social dos surdos no conjunto daqueles que reivindicaram a inversão de um estigma identitário, afirmando-o como uma cultura assumidamente visível. De acordo com o autor, ao fazerem referência a uma cultura e língua próprias, os surdos expressam sua vontade de participação da vida moderna (Wieviorka, 2002). Assim, podemos compreender que a emergência de mobilizações surdas – cujos registros remetem ao início do século XIX, com o acontecimento do primeiro banquete organizado por surdos na França em

1834 (Benvenuto; Séguillon, 2016) – inauguram um manifesto de existência e participação na modernidade.

Este capítulo está organizado como segue: após esta breve introdução na qual apresentamos o nosso objetivo e principal argumento, caracterizamos aspectos que possibilitam compreender o lugar ocupado pela escrita na história dos surdos como um grupo social; em seguida, exploramos o caso das propostas de sistemas de escrita e notação de línguas de sinais como artefatos de legitimação da cultura surda; por fim, argumentamos que a historicização desses sistemas de escrita e notação, mesmo em uma perspectiva problematizadora, não implica uma contrariedade a eles, mas sim uma aposta em seu fortalecimento como possibilidade de existência e perpetuação das línguas de sinais e da cultura surda.

A ESCRITA NA HISTÓRIA E SEU USO PELOS SURDOS

A escrita tem sido considerada parte fundamental da história da humanidade. No caso da experiência da surdez, ela também compõe os mecanismos da gênese de uma educação de surdos se considerarmos que a leitura e a escrita compuseram o conjunto de competências que precisava ser desenvolvido em herdeiros surdos da nobreza europeia nas primeiras iniciativas educacionais do século XVII. Nesse período, o ensino da escrita para surdos não constituiu apenas um fim em si mesmo, visto que ela também foi usada, de acordo com Reily (2007), como um meio associativo ao desenvolvimento da pronúncia das palavras em línguas vocais.

Para iniciar uma história da escrita, é fundamental retomar outros meios do que Higounet (2003) chamou de “expressão permanente”, sendo a pictografia o mais antigo deles. Ao tratarmos do aparecimento da capacidade cognitiva para o pensamento simbólico em humanos, Miyagawa, Lesure e Nóbrega (2018) propõem compreender a arte rupestre como uma forma de transferência de informação entre modalidades em

que sinais acústicos foram transformados em representações visuais simbólicas. Essas pinturas em pedras podem ser entendidas como pictogramas, o que significa que é possível reconhecer os objetos representados nelas. Mais tarde, o aparecimento de símbolos gráficos que, para além de uma relação entre desenho e representação, transmitiam conceitos abstratos oportunizou a prática da ideografia como um estágio mais elementar da escrita. A partir daí, os logogramas, que passaram a significar palavras em uma frase, indicam o nascimento da escrita propriamente dita (Higounet, 2003).

A invenção da escrita, segundo Janson (2015), é tratada pela maioria dos estudiosos como uma invenção independente que aconteceu pelo menos três vezes: “na Mesopotâmia, na região do Tigre e do Eufrates por volta de 3.000 a.C.; na China, em fase não posterior a 1.500; e na América Central, três ou quatro séculos antes da era cristã” (Janson, 2015, p. 63). Apesar disso, devido à semelhança entre os princípios básicos dos três sistemas, alguns especialistas sugerem que a primeira invenção tenha sido a única. Como não existe evidência que comprove o contato entre esses povos, Janson (2015) opina ser mais razoável supor origens autônomas. Assim, a escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios na Mesopotâmia, é considerado o mais antigo dos sistemas e sua invenção foi motivada pela necessidade de organização econômica, administração da agricultura e desenvolvimento das cidades.

No decorrer de um processo de simplificação das escritas que podem ser classificadas como “não alfabéticas”, todos os principais sistemas da antiguidade, com exceção do chinês, foram levados ao silabismo, a partir do qual apareceram as escritas “alfabéticas”. Convencionado como um conjunto de sinais gráficos que representam cada um dos sons que compõem uma palavra, o alfabeto é tido como uma invenção egípcia que, segundo Higounet (2003), pode ter influenciado a escrita dos povos semíticos ocidentais do mar Vermelho e do Mediterrâneo, cujas línguas eram baseadas em palavras constituídas principalmente por consoantes.

Nas transformações que ocorreram nesses sistemas a partir do aparecimento das escritas alfabéticas, o alfabeto etrusco – usado na península itálica e adaptado do grego e do fenício – foi o que exerceu influência sobre o alfabeto latino. Na medida em que os romanos adotaram esse sistema de escrita, passaram a modificá-lo e apresentar variações de estilo como a diferença entre maiúsculas e minúsculas por exemplo. Dada a expansão do império romano, assim como a adoção do latim como língua do cristianismo, Fischer (2009) aponta a escrita latina como o sistema mais utilizado no mundo. A escrita do texto deste capítulo (assim como os textos contidos neste livro) está baseada no alfabeto latino. Ele se tornou o alfabeto padrão de vernáculos – como o inglês, alemão, francês, italiano, espanhol, português e outros – que contribuíram para o fortalecimento dos estados-nacionais nos primórdios da Europa moderna.

A escrita, nesse período, contribuiu para o que Aurox (1992) chamou de “gramatização”. Essa revolução tecnológica renascentista, segundo o autor, é constituída de um processo de criação de instrumentos gramaticais como a gramática, o dicionário e a ortografia de uma língua. A instauração de uma cultura escrita, conforme Lagares (2018), oportunizou o surgimento do pensamento metalinguístico. De acordo com o autor, esse tipo de pensamento possibilitou o reconhecimento e a enumeração de unidades gramaticais a partir do texto, no qual a língua se tornou um objeto independente do enunciador. Ele argumenta que esse “tipo de reflexão produz uma redução da linguagem e constitui um instrumento que põe ao alcance dos falantes um tipo de saber diferente daquele incorporado a suas práticas linguísticas orais” (Lagares, 2018, p. 171).

Nessa conjuntura em que as sociedades ocidentais foram erguidas também pela cultura escrita, a instituição escolar se tornou fundamental. Como instituição inventada na modernidade e de passagem obrigatória, a escola serviu “tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de es-

trangeiros ou os falantes de **dialetos** ou línguas diferentes da institucionalizada como “língua nacional” (Berenblum, 2003, p. 85). Considerando a função da escola a partir da modernidade, o nascimento da escolarização de surdos na França do século XVIII não poderia ter uma finalidade diferente. Em um período inicial de práticas escolares com surdos, a língua de sinais foi empregada como um meio para o ensino do francês escrito (Benvenuto, 2010). No entanto, como mencionamos anteriormente, as palavras escritas também serviram para o ensino da oralização de línguas vocais aos surdos.

No contexto brasileiro, é possível observar uma proliferação de métodos pedagógicos direcionados à educação linguística de surdos no decorrer do século XX (Witchs, 2022). Nesse cenário, o método escrito se destacou como uma proposta que evitaria o uso da língua de sinais pelos alunos identificados como inaptos à “linguagem articulada”. Tida como um “método silencioso, em contraposição ao método oral, a escrita parecia ser uma eficiente forma de condução da conduta linguística dos surdos” (Witchs, 2022, p. 200). Na segunda metade do mesmo século, entretanto, a escrita se diluiu a elementos como a audição, a fala e a leitura para constituir uma relação de imanência na formação de um sistema funcional da linguagem nos trabalhos educativos com surdos. Assim, a partir da década de 1980, a escrita foi fortalecida pela centralidade das práticas de alfabetização assumidas na educação de surdos e que possibilitaram condições para que, nela, experiências que não se limitam à língua oral ou escrita fossem desenvolvidas (Witchs, 2022).

Na medida em que as línguas de sinais são reconhecidas e oficialmente incorporadas em práticas escolares com surdos a partir do final do século XX e início do século XXI, a condição bilíngue passou a incorporar a constituição de sujeitos surdos no mundo contemporâneo. Essa condição bilíngue tem sido essencialmente caracterizada pelo domínio de uma língua de sinais como primeira língua e da modalidade escrita de

um idioma oficial como segunda língua. De acordo com Vieira-Machado (2010), ser bilíngue constitui uma estratégia de sobrevivência dos surdos nas sociedades contemporâneas. Para a autora, “se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como ‘pessoa capaz’” (Vieira-Machado, 2010, p. 60).

Até aqui, exploramos aspectos da história dos sistemas de escrita de maneira geral e como eles se atravessam na história dos surdos na intenção de fortalecer o lugar ocupado por eles nas sociedades fortemente incentivadas pela cultura escrita. As escritas de línguas de modalidade vocal-auditiva, entretanto, não compreendem os únicos sistemas que atravessam a experiência da surdez. Na seção seguinte, demonstramos como sistemas de escrita e notação de línguas de sinais emergiram e se desenvolveram na modernidade recente.

EMERGÊNCIA DE ESCRITAS PARA LÍNGUAS DE SINAIS

Ao reconhecer que todas as línguas são iguais em nível de princípios, Calvet (2007) argumenta que, para se igualar em nível de função, algumas línguas requerem “equipamentos” para desempenhar um determinado papel, instrumentalizando um planejamento linguístico. De acordo com o autor, o “primeiro estágio desse equipamento é dar um sistema de escrita às línguas ágrafas, o que implica, em primeiro lugar, estabelecer uma descrição fonológica da língua e conhecer o sistema de sons a transcrever” (Calvet, 2007, p. 63).

Depois de equipar uma língua no plano gráfico, o planejamento linguístico, segundo Calvet (2007), envolveria a divulgação do seu sistema de escrita por meio de abecedários, manuais, organização de campanhas de alfabetização e de introdução gráfica dessa língua no sistema escolar.

Podemos dizer que esses movimentos compreendem a definição de política linguística restrita a grandes decisões de um estado-nacional referentes aos usos linguísticos em seu território. A busca por “equipar” as línguas de sinais com um sistema de escrita próprio a elas, entretanto, se moveu e ainda se move por caminhos extraoficiais – isto é, sem a chancela do estado –, o que, em certo sentido, também compreende a construção de uma política linguística para essas línguas. Assim, destacamos que as propostas de sistema de escrita para as línguas de sinais, historicamente, partem de iniciativas acadêmicas.

Assim, remontamos ao ano de 1825, quando Roch-Ambroise Auguste Bébien publicou a sua *Mimographie, ou Essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets*. Ao tratarem sobre a obra do professor ouvinte do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, Lage e Kelman (2019) destacam sua relação intelectual com o pensamento do professor e ativista surdo Ferdinand Bethier. Com base em outros estudos e em documentos daquele período, as autoras reafirmam “que Bébien fez o primeiro estudo sistemático da língua de sinais francesa, defendendo-a de argumentos dos chamados oralistas” (Lage; Kelman, 2019, p. 9). Em sua proposta de mimografia, Bébien apresentou estratégias de registro gráfico da língua de sinais francesa – que, na época, era tratada como “linguagem de sinais” ou “linguagem mímica” – a partir de caracteres elementares que representam configurações de mão, pontos de articulação na face e movimentos do corpo. Sua motivação, segundo as autoras, estava na tarefa de traçar regras da linguagem mímica, sistematizando-a e formando um sistema de signos.

A mimografia de Bébien, conforme observado por Lage e Kelman (2019), foi pouquíssimo referenciada na literatura sobre escritas de línguas de sinais ou mesmo sobre a história das ideias linguísticas relacionadas a essas línguas. Quando a história sobre o conhecimento em torno de línguas de sinais é abordada, os trabalhos geralmente partem

da descrição de parâmetros fonológicos da língua de sinais americana (ASL) que Willian Stokoe apresentou a partir de 1960. Nesse período, o linguista estadunidense propôs um sistema de notação para essa língua, que ficou conhecido como notação Stokoe. Embora exista muitas semelhanças entre os dois sistemas, de acordo com Oviedo (2009), Stokoe não considerava a mimografia de Bébian um antecedente ao desenvolvimento de sua notação.

A criação da notação Stokoe, para Stumpf (2005, p. 48, *sic*), “não tinha o objetivo de servir para o uso comum dos surdos, mas sim de atender à uma necessidade particular dele, que era estudar as línguas de sinais”. Nesse caso, vale destacar que, em linguística, a notação compreende um conjunto de símbolos utilizado para transcrever os sons em uma língua, como é o caso do alfabeto fonético utilizado por foneticistas. No caso da notação Stokoe, sua principal função esteve atrelada à necessidade de representar graficamente a descrição das unidades mínimas sem significado na ASL, isto é, seus parâmetros fonológicos que inicialmente foram tratados como “quiremas”. Ainda que a mimografia de Bébian tivesse propósitos semelhantes na descrição da língua de sinais, documentos analisados por Lage e Kelman (2019) indicam que a implementação de seu sistema na escolarização de surdos pode ter sido idealizada por ele.

Ainda em relação a sistemas de notação, em 1972, a coreógrafa e dançarina estadunidense Valerie Sutton desenvolveu o *DanceWriting* na intenção de possibilitar a leitura e escrita de movimentos da dança. Nesse período, uma equipe de pesquisa liderada por Lars von der Lieht, da Universidade de Copenhague, na Dinamarca, viu, no sistema de notação de Sutton, uma possibilidade para a criação de um sistema de escrita para línguas de sinais. Em 1974, segundo Sutton (1998), a então *SignWriting* ainda era uma versão adaptada da *DanceWriting*, com algumas poucas diferenças. Desde a sua primeira apresentação, esse sistema

de escrita passou a ser estudado em diferentes países, incluindo o Brasil, o que contribuiu para que ele se popularizasse e se tornasse um dos sistemas mais utilizados no registro de línguas de sinais por escrito. Em 1981, o *SignWriting* também passou a ser registrado de forma digital por meio de um software que permite escrevê-lo através de computadores. Atualmente, no Brasil, a *SignWriting* está presente “em materiais de diversos segmentos, principalmente na literatura, destacando-se na literatura infantil” (Gumiero, 2020, p. 50).

De volta aos anos de 1980, na Alemanha, tem-se o desenvolvimento de outro sistema de notação: o *Hamburg Notation System* (HamNoSys). Concebido por uma equipe conduzida por Siegmund Prillwitz, na Universidade de Hamburgo em 1884, esse sistema já está em sua quarta revisão. A intencionalidade de sua criação não esteve na escrita prática, mas sim no registro de dados linguísticos em língua de sinais, sobretudo por se configurar como um sistema de descrição principalmente fonético (Hanke, 2004). Assim como o *SignWriting*, o HamNoSys pode ser escrito por meio de *softwares*.

Em 1987, outro sistema de escrita para línguas de sinais é apresentado pelo linguista Don Newkirk nos Estados Unidos da América: o *SignFont*. Tanto esse sistema quanto a notação Stokoe serviram de base para que o linguista surdo Samuel Supalla desenvolvesse um sistema simplificado de escrita da ASL, o *ASL-phabet*, nos anos de 1990. O *ASL-phabet*, de acordo com Mendes (2020, p. 38), “foi projetado para ensinar crianças, acompanhado de um dicionário, e usa um conjunto muito pequeno de símbolos”.

Em 1990, Paul Juison criou o *D’Sign* na França não como um sistema de notação, mas com o objetivo de estabelecer uma nova proposta de escrita para as línguas de sinais. Embora o criador tenha falecido antes de poder aprofundar explicações sobre o *D’Sign*, Garcia (1997) recuperou suas notas. De acordo com a autora, o sistema pro-

posto por Jouison buscou um diálogo intersemiótico entre a matéria gestual e a matéria gráfica.

Ainda na França, em 1996, François Neve apresentou um sistema de notação para a língua de sinais francesa na Universidade de Liège. Derivada da notação Stokoe, a notação de Françoise Neve foi considerada um avanço em relação ao sistema do linguista estadunidense, sobretudo pela organização do seu registro. No ano seguinte, Maryline Pierrat-Frappé criou a *Signographie Manuscrite Yaelle*, que ficou conhecida como método Smyle. Trata-se de um sistema de escrita simplificado cujo objetivo de criação esteve diretamente relacionado à facilitação da aprendizagem da língua de sinais francesa e emprega símbolos ideográficos (Cardoso, 2023).

Como dissemos anteriormente, a *SignWriting* ganhou grande visibilidade no cenário internacional, sendo muito utilizada também no Brasil. Sua disseminação pelo país começou em 1996, principalmente por intermédio do Grupo de Pesquisa em Informática Aplicada à Educação de Surdos (Gies), coordenado por Carlos da Rocha Costa e Márcia de Borba Campos, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Na época, como integrante do Gies, a professora surda Marianne Stumpf (2005) conduziu uma investigação na qual apresenta práticas pioneiras de utilização do *SignWriting* em uma escola de surdos de Porto Alegre entre os anos de 1996 e 2000.

Em 1998, Mariângela Estelita de Barros (2015) defendeu uma proposta de primeiro sistema brasileiro de escrita de língua de sinais, a *Escrita das Línguas de Sinais* (ELiS). A proposta foi apresentada na dissertação de mestrado da autora, defendida na Universidade Federal de Goiás, instituição onde esse sistema é ensinado em cursos de formação de professores da língua brasileira de sinais (Libras), bem como de tradutores e intérpretes. Em 2008, Barros ratificou o uso eficiente desse sistema de escrita em sua tese de doutorado. Ela afirma que a ELiS é ensinada na Universidade Federal do Mato Grosso e na Universidade

Federal da Grande Dourados, assim como em centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez, associações e em cursos livres de Libras na região centro-oeste do Brasil (Barros, 2015).

Por fim, outros dois sistemas brasileiros de escrita de línguas de sinais compõem o cenário de intenções de registrar essas línguas no plano gráfico. Um deles começou a ser criado a partir de 2009, por Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira, docente da Universidade Estadual do Oeste da Bahia. *O Sistema de Escrita de Libras (SEL)* foi apresentado pela primeira vez em 2012. Mais recentemente, sua criadora publicou um livro no qual explica a estruturação desse sistema de natureza fonêmica, cujo objetivo é facilitar o registro escrito (Lessa-de-Oliveira, 2023). O outro sistema, mais recente, foi criado por Claudio Alves Benassi em 2016. Em seu livro, Benassi (2017) explica que se aprofundou nos estudos sobre *SignWriting* e ELiS para propor a VisoGrafia. Sua motivação partiu da inquietação de estudantes que demonstraram dificuldades de se apropriar dos outros sistemas. Desse modo, a VisoGrafia nasceu da junção de elementos mais simples e mais visuais da *SignWriting* e da ELiS, sendo ensinada na graduação em Letras-Libras da Universidade Federal do Mato Grosso.

Como podemos observar, as proposições de sistemas de escrita e notação de línguas de sinais, desde o século XIX, partiram de iniciativas acadêmicas. Algumas com propósitos de descrição linguística, outras com finalidade de aplicação no ensino e na aprendizagem de línguas de sinais. Apesar das raríssimas exceções, fica evidente que a maioria dos sistemas foi proposta por pessoas ouvintes com um profundo conhecimento das línguas de sinais e com proximidade das comunidades surdas – exceto Valerie Sutton, que começou a se envolver com língua de sinais e pessoas surdas após a criação de sua *DanceWriting*. Também observamos que, na medida em que as tecnologias digitais se tornaram

mais acessíveis, o manejo do registro em vídeo das línguas de sinais foi facilitado, uma forma de registro que compete e disputa espaço com os sistemas de escrita para essas línguas. Embora reconheçamos que muitos desses sistemas foram valorados positivamente pelas pessoas surdas apoiadoras dessas iniciativas, o que podemos considerar acerca da busca por uma “grafocentralização” das línguas de sinais? Passamos às nossas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, intencionamos situar a emergência e o desenvolvimento de sistemas de escrita e notação de línguas de sinais como parte de um dispositivo que inscreve os surdos – sua cultura e suas línguas gestuais – no mundo moderno. Quando nos deparamos com afirmações de que a cultura surda, historicamente, está baseada na tradição oral, podemos estabelecer, como ressalva, gerações de pessoas surdas ignoradas pelo estado ou por entidades que passaram a se preocupar com a sua educação entre o final do século XVII e início do século XVIII. A partir do momento que os surdos foram inseridos em um sistema educacional, a relação dessas pessoas com a escrita foi iniciada ainda que não por sistemas de escrita de línguas de sinais.

Acerca da relação que as pessoas surdas mantiveram com línguas vocais no passado, mesmo que em sua modalidade escrita, podemos dizer sobre um “bilinguismo clandestino” (Witchs; Teixeira, 2019). Isto é, na medida em que uma língua vocal e escrita lhes era ensinada, alguns surdos permaneciam usando sua língua de sinais entre seus pares, ainda que ela não tivesse as mesmas condições de legitimidade. A partir desse caso do bilinguismo clandestino (Witchs; Teixeira, 2019), queremos ressaltar que pessoas surdas vêm se apropriando da tradição escrita – ainda que como quem a usa uma segunda língua – desde antes das primeiras proposições de sistemas de escrita para línguas de sinais.

A partir da escrita das línguas vocais que lhes foram ensinadas, surdos trocaram correspondências, editaram jornais e produziram publicações voltadas ao seu grupo social. Reconhecemos, contudo, que as escritas de línguas de sinais buscam abarcar as características de uma modalidade linguística gestual que mobiliza uma cultura visual diferente da estabelecida entre as línguas vocais. Entretanto, não podemos nos furtar

de observar que esses sistemas gerenciam gramaticalização dessas línguas pela via da normatividade, um processo que as inscrevem – e não somente elas, mas também os surdos e sua cultura – em um *éthos*, isto é, em um modo de ser do sujeito moderno.

Temos ciência que o tema das escritas de línguas de sinais é permeado por conflitos. Para Moraes (2022), assim como ocorre com escritas de línguas vocais, as escritas de línguas de sinais são atravessadas por um viés político. Não há um consenso sobre a incorporação desses sistemas na escolarização de crianças surdas, o que implica a instauração de um debate polarizado. As escritas de línguas de sinais, segundo Leão (2020), carecem de uma política que possibilite a ampliação de sua difusão e a garantia de acesso a elas pela comunidade surda.

Nessa conjuntura, não queremos, aqui, polemizar em torno dos conflitos, porque reconhecemos o valor da legitimação das línguas de sinais e a importância que os sistemas de escrita adquiriram, sobretudo nas vantagens educativas apresentadas em pesquisas educacionais com crianças surdas ou na facilitação do registro científico ou tradutório dessas línguas.

Assumimos, contudo, a postura do tensionamento sobre a história das escritas de línguas de sinais, porque entendemos que a historicização da emergência e do desenvolvimento desses sistemas, mesmo que sob uma perspectiva problematizadora, pode contribuir para a construção do seu fortalecimento como artefato cultural, ou melhor, como parte de um dispositivo, que marca as pessoas surdas como sujeitos deste mundo e deste tempo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 4 ago. 2024.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **Uma história da linguística** - volume 1: da Antiguidade ao Iluminismo. São Paulo: Parábola, 2023.

BARROS, Mariângela Estelita de. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENASSI, Claudio Alves. **O despertar para o outro: entre as escritas de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BENVENUTO, Andrea. O que os alunos surdos ensinam à filosofia? *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre educação filosófica**. Londrina: Eduel, 2010. p. 323-349.

BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Didier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834–1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. **Moara**, Belém, n. 45, p. 60-78, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i45.3707>. Acesso em: 4 ago. 2024.

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

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola; Ipol, 2007.

CARDOSO, Silvana Alves. **Sistematização dos aspectos linguístico-estruturais da Libras na comunicação escrita em português**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52614>. Acesso em: 4 ago. 2024.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 243-276.

GARCIA, Brigitte. Enjeux d'une écriture des langues des signes: um dialogue intersémiotique. **Lidil**, Grenoble, n. 15, p. 31-51, 1997. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lidil_1146-6480_1997_num_15_1_1694. Acesso em: 4 ago. 2024.

GUMIERO, Daniela Gomes. **Leitura literária em SignWriting: metodologias docentes para a formação do leitor surdo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://letras.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGL/detalhes-da-tese?id=14655>. Acesso em: 4 ago. 2024.

HANKE, Thomas. HamNoSys – Representing Sign Language Data in Language Resources and Language Processing Contexts. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 4., 2004, Lisboa. **Proceedings of the LREC2004**. Paris: European Language Resource Association, 2004. p. 1-6. Disponível em: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

JANSON, Tore. **A história das línguas: uma introdução**. São Paulo: Parábola, 2015.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Mimografia ou dos rastros da língua de sinais como patrimônio cultural. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a8>. Acesso em: 4 ago. 2024.

LEÃO, Renato Jefferson Bezerra. Políticas linguísticas em escritas de sinais. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 26, p. 191-210, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3148>. Acesso em: 4 ago. 2024.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Por uma modalidade escrita da Libras: estrutura frasal e sinalização, a estrutura fonológica do sinal e a escrita SEL**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MENDES, Josenilson da Silva. **Tradução comentada da I Epístola de João em Libras escrita pelo sistema Sutton Sign writing**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53598>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MIYAGAWA, Shigeru; LESURE, Cora; NÓBREGA, Vitor Augusto. Cross-Modality Information Transfer: a hypothesis about the relationship among prehistoric cave paintings, symbolic thinking, and the emergence of language. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 9, p. 1-9,

2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00115>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. **Escrita das línguas de sinais (ELiS):** concepções, valorações e avaliações construídas por graduandos e profissionais da área da Libras. 2022. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/956fc567-3226-4322-a-843-edf64b7e876e>. Acesso em: 4 ago. 2024.

OVIEDO, Alejandro. Vuelta a un hito histórico de la lingüística de las lenguas de señas: la *mimographie* de Bébian en el sistema de transcripción de Stokoe. **Lenguaje**, Cali, v. 37, n. 2, p. 293-313, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v37i2.4898>. Acesso em: 4 ago. 2024.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503511>. Acesso em: 4 ago. 2024.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting:** línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SUTTON, Valerie. **History of SignWriting**. La Jolla: Deaf Action Committee for SignWriting, 1998.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura

Corcini (orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 48-67.

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

WITCHES, Pedro Henrique. **Surdus mundi**: educação linguística de surdos no século XX. Curitiba: Appris, 2022.

WITCHES, Pedro Henrique; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a5>. Acesso em: 4 ago. 2024.

POSFÁCIO PARA UM (IN)TRADUZÍVEL

Diante de uma obra que reluz mais ouro do que já fora “descoberto” nos recônditos deste Pindorama apelidado de Brasil, a missão de posfaciar este livro de tamanha densidade crítico teórica, pesa-me aos ombros. Enveredando-nos sobre trajetões do prospecto da *American Sign Language* (ASL), cuja árvore genealógica rizoma-se da língua de sinais francesa, vemos frutiferar-se alfabetizações que fomentam identidades surdas pluralizadas *in-out-siders* remanescentes do contraste advindo do contato entre-línguas orais e gesto visuais, a séculos de (des)construção e (de)formação histórico linguística e cultural.

As competências “normati(li)zadoras” do ego padronizado ouvintista/audista, forjam, em (micro/macro) violências, processos de (des) identificações ao qual sujeitos surdos e pessoas com deficiência, veem seus corpos, intelecto, língua e cultura rasurados. Sob a égide da escória social, surdos não nobres, ou eram catequizados ou julgados por crimes nos quais sua autodefesa era impensada, haja vista o pouco espaço para sua língua, quiçá sua manifestação cognitiva. Exemplo disso foi discutido nos debates publicados e pesquisados na Irlanda.

A atuação profissional do tradutor intérprete é extremamente significativa, quando este (e aqui me refiro a um nós, porque entranho-me nessa responsabilidade) recebe uma formação equânime e crítico reflexiva da transculturalidade (Ortiz, 1983) e dos movimentos translíngues (García; Cole, 2016) que a sociedade surda habita. Eclipsar este dever é o mesmo que perpetrar o genocídio surdo que transcorre séculos a fio.

Não apenas em Portugal, mas em todos corpo-territórios (Haesbaert, 2020) deste planeta, é chegada a hora de romper com os ontoepistemicídios que a colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber

(Lander, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2010) reverberam. “Ser-se culturalmente surdo” é direito dos sujeitos e um dever de todos nós garantir que essa prática discursiva, microcapilarmente, seja (re)conhecida em sua institucionalização, para além da falsa (in)visibilidade narrada pelos (pre)conceituosos.

Gaillard (1894) já grita em plenos pulmões habilidades e competências dos surdos. Não apenas para confrontar o que chamamos hoje de Congresso de Milão (aquela anarquia político social que desonra o próprio conceito de anarquia). Educar para a polidez e civilidade é manutenção da e na maquinaria escolar (Varela; Alvarez-Úria, 1992) e políticas de homogeneização e amordaçamento de vozes culturalmente capazes de existência e resistência.

Congressos espalhados pelo mundo enxergam os potenciais empoderamentos da e na educação de surdos: em Paris (1889), Chicago (1893), resoluções em 1900 “permitem” espaço para as vozes surdas, mas mantem-se, até hoje, a ineficiência da “real escuta” (Spivak, 2010) de nós, ouvintes. Oportunizam-se janelas de conhecimento, mas uma empregabilidade muito aquém do exitoso almejado por qualquer um de nós.

(Des)Esperançosa por mais debates epistêmicos acerca do nosso Imperial Instituto de Surdos Mudos, o chamado Ines atualmente, tem a figura paradoxal de Adolphe Edouard Huet, possível pai da língua brasileira de sinais. Tamponado por verdades que se querem absolutas, intrigo-me da transculturalidade e do translinguísmo que interpelou Huet em seus anos como educador de surdos e o (des)velamento das culturas e identidades surdas manifestas pelas línguas de sinais e suas lindas variações, como experienciamos.

De igual modo, seguimos investigando a motivação de Dom Pedro II na institucionalização da educação de surdos e seus procedimentos avaliativos, cuja *“capacidade do diretor, a aptidão dos alunos e a eficácia dos*

methodos d'ensino" (Brasil, 1856, p. 71, sic) foram abonadas em 1856, haja vista a possível notoriedade dos empreendimentos educacionais engendrados por L'Épée.

Minha (des)esperança entretece-se à "prática da obediência passiva" a que assujeitamo-nos e assujeitamos sujeitos outros, sob o tal poder de dominação. Será que a escravidão teve seu fim com a Lei Aurea? São os surdos libertos das algemas do construto monolíngue de existência? Estão livres da mordaza ouvintista que quer implantá-los "normais"? As condições de educação e trabalho se distinguem da concepção análoga à escravidão (de ser mais do mesmo: surdo mudinho, mudo, sem voz, coitado não fala)? Submissão, docilidade, verdades absolutas sobre a deficiência ineficiente dos anormais... Há horizontes outros para olharmos?

E a resposta é um grande SIM! Não apenas por vemos a mãe tere-na conquistar, junto a uma rede de apoio, uma lei municipal que legitima a Língua Terena de Sinais no município de Miranda (Miranda, 2023), no meio desse Brasil, mas porque somos resistência para existência. E o ponto aqui não é resistir lutando por deixar ver os surdos plurais que, "por sinal" (muitos sinais, na realidade), já existem a centenas de décadas. Lutamos para que mais olhos enxerguem, mais ouvidos ouçam, mais mão tagarelem a legitimação de um construto social forte e engajado. Repleto de árduas vitórias, seguem (sobre) vivendo.

Em simbiose corpo-território (Haesbaert, 2020) línguas e culturas habitam-se, cocriam universos próprios de subjetividades. Vidas nuas que se entrelaçam no alvorecer de cada dia, (re)(des)costurando roupagens identitárias pelo caminho, desgalhando-se do que não frutifica mais em seus singulares crepúsculos.

Curiosa a afirmação de Mignolo (2003, p. 333) de que "não nascemos na língua". Sob uma premissa de(s)colonial, habitamos a língua, mesmo que o filósofo franco-magrebino enalteça um contraste: "tenho apenas uma língua, não é a minha" (Derrida, 1996). De(s)colonizar via

língua e seus debates ontoepistêmicos (e não ontoepistemicidas) é caminhar pela íngreme estrada de tijolos nada amarelos e com todas as pedras pelo caminho e não apenas uma.

Tal empreitada exige de cada um de nós uma de(s)colonização interna de tudo aquilo que naturalizamos como normal, para saber (poder) ao menos espiar o normal do o(O)utro, despindo-nos dos diplomas de julgadores proficientes certificados pelos ministérios américo-europeizantes. É universalizar mundos outros com a legitimação de existências plurais e singulares, juntos aos (inter)(intra)discursos (in)traduzíveis.

Sem alienar-nos a poderes que suplantam formas outras de docilização, marginalização e subalternização. Tarefa nada fácil. O poder-saber é ardiloso, escorregadio e multifacetado. Para o bem e para o mal se faz uso. Projeta a promoção da inclusão, escamoteando a exclusão já executada muito antes, mas, agora, incontrollável a olho nu.

Este posfácio não se objetiva resumir o dizível já escrito pelos autores aqui reunidos, mas intenciona-se ser a arena discursiva dos enfrentamentos, dos combates, que constituem nosso corpo sociocultural e político linguístico (Spolsky, 2004). Adentro a ordem do discurso assumindo a minha responsabilidade de pesquisadora, admitindo aquilo que Foucault já narrava: “O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa” (Foucault, 2010, p. 22). Sem observar o poder para além da hierarquização de forças e práticas de subjetivação, não avisto uma decolonialidade do poder, do saber e do ser, que cesse a invenção do outro (Castro-Gómez, 2005), seja por raça, cor, estrangeirismos político linguísticos e culturais.

E, correndo o risco de autoplágio (sim, isso é possível), recortolhes um trecho de minha tese (Mussato, 2022, p. 98): “Valho-me da desobediência epistêmica que preconiza Mignolo (2003, p. 306)”, ao buscar ir além das postulações asseveradas como ciência universal desenvolvida

“lado a lado com a supremacia política, militar e económica da Europa e as atualizações ideológicas de universalidade”, característica dominante das/ nas relações Norte-Sul (Masolo, 2010, p. 318), pois anseio que todos nós prescindamos à “velha linguagem da ciência do século XIX” (Grosfoguel, 2010, p. 472), não reverberando a perpetuação da relação desigual na produção de conhecimento.

Por isso, creio que esta obra se justifica numa transgressão epistemológica que, não apenas provoque, mas também, promova desconforto nas teorias e teóricos monorracionais. É fazer passos de dança o papel da cultura na constituição de racionalidades, sem com isso recusar o passado (colonial, imperialista, eurocêntrico), mas assumi-lo e, quem sabe, desestabilizá-lo para conjugá-lo em/com outras vozes, para além de linhas abissais (Sousa Santos, 2010, p. 64), por acreditar ser possível o diálogo entre saberes do norte e do sul e o enriquecimento mútuo a ambos.

O entre olhar discursivo de teorias advém da reflexão de que “todas as ciências são sistemas de conhecimentos locais” e, mesmo que se afirme que “um bom conhecimento científico se caracteriza por uma forte objetividade, uma racionalidade inclusiva e uma validade universal, [...] não deixa de ser uma pretensão de conhecimento local” (Masolo, 2010, p. 316). Dessa forma, corroboro o pensamento ao asseverar que “devido ao facto de todas as ciências serem fundamentadas localmente, elas são, em comparação umas com as outras, etnociências” (Masolo, 2010, p. 316).

Compreendo, a partir de Masolo (2010), que todo conhecimento é um ponto de vista inscrito em ordens e formações discursivas (Foucault, 1996) filiadas a jogos de poder e em relações de forças. O jogo político de poder institui assimetrias de (de)colonialidade do saber, do sujeito, da língua, da cultura, de modo que um saber se torna (ou não) ciência a partir da significação e/ou representação conferida aos sujeitos e ao *locus* geohistórico em que é (re)produzida, bem como ao acesso político, económico que detém.

E, para inculcar-nos ainda mais, o presente passado debatido nessa obra, para ordenarmos um futuro possível, atravessa a máquina do tempo e é afirmada por Ribeiro (2017, p. 17) com as seguintes palavras: “Aquilo que para o Brasil litorâneo é a história mais remota, só registrada nos documentos da colonização, para o Brasil interior é crônica atual”, haja vista os “violentos contrastes” ocorridos nesse contato entre os povos originários e o sistema de “civilização”, e aqui presentificamos os surdos (sejam eles brancos, negros, pardos, indígenas, homossexuais, lésbicas, homens, mulheres, anciões, jovens, crianças, etc.).

Com ou sem máquina do tempo, o viajar pela(s) história(s) (e estória) nos escancara a dimensão dos diversos mundos identitários, culturais e linguísticos que, em suas singularidades, carecem pluriversalizarem-se, de modo a oportunizar a devida dignidade que sociedades surdas necessitam. Nossos debates estão para além de respeito mútuo, (re)considerações, igualdade. Ensejamos políticas públicas que se fazem linguísticas, culturais, sociais, econômicas, com escutas visuais legítimas.

E, para tanto, deixo-lhe, estimado leitor e leitora, um “Pequeno Manual da Cultura Surda” poetizado pelas mãos de Catharine Moreira e vocalizado por Cauê Gouveia, praticantes da arte visual categorizada como SLAM do Corpo: <https://www.youtube.com/watch?v=ut1QM-cl3kpg>. (Está em uma modalidade visuo-espacial, então, corre lá pra ver).

Com imenso prazer.

Fevereiro de 2025.

Michelle Sousa Mussato
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios da Repartição dos Negócios do Império (RJ)**. Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Rio de Janeiro, 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/720968/3578>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago de. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 80-88.

DERRIDA, Jacques. **O monolingüismo do outro ou a prótese de origem**. Porto: Campo das Letras, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

GAILLARD, Henri. **Le Second Congrès International des Sourds-muets - Chicago - 1893**. Les Essarts-le-Roi: Fac-símile Edition du Fox, 1894. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GARCÍA, Ofélia; COLE, Debroa. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 4., 2016, Salvador. **Anais...** Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2016., p. 34-57. Disponível em: <https://sebsurdos.wordpress.com/edicao-atual/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SOUSA-SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>. Acesso em: 09 fev. 2025.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. *In*: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-337.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA (MS). **Lei Municipal nº 1538 de 04 de abril de 2023**. Emenda Aditiva à Lei n. 1382 de 12 de abril de 2017, que dispõe sobre a co-oficialização da Língua Terena de Sinais no município de Miranda-MS e dá outras providências.

MUSSATO, Michelle Sousa. **Surdo terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política linguística.** 296 f. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5164>. Acesso em: 09 fev. 2025.

ORTIZ, Fernando. **Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba.** Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Editora Global, 2017.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, [S. l.], v. 6, p. 1-17, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Roberto de Oliveira Lima (organizador)

Professor EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, (Cefet-RJ), unidade Nova Friburgo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Mestre em Educação (2021) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Membro do Grupo de Estudos e de Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (Geiarf/UFMS). Atualmente com pesquisas acadêmicas voltadas para a História da Educação de Surdos no Brasil. E-mail: carlos.lima@cefet-rj.br.

Cássia Geciauskas Sofiato

Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). É mestre e doutora pela Unicamp. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Atuou como professora visitante na Universidade do Porto, em Portugal, pelo Edital Print-Capes (2020 e 2021). Pesquisa os seguintes temas: educação de surdos, arte e educação especial, história da educação de pessoas surdas e cegas e acessibilidade. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

Cong Yu

Doutorando em Educação de Surdos pela Universidade Estadual de Ohio. Mestre em Aprendizagem, Desenvolvimento e Ciências da Famí-

lia pela Universidade do Colorado, Denver (2020). Formado em Inglês pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (2009). Atualmente com pesquisas concentradas em alunos s/Surdos e no desenvolvimento da língua inglesa, bem como no desenvolvimento do pensamento letrado em inglês. E-mail: yu.3505@buckeyemail.osu.edu.

Cormac Leonard

PhD em Filosofia pelo Departamento de História da Trinity College Dublin. Mestre em Artes pela linha Comunicação e Estudos Culturais pela Universidade da Cidade de Dublin. É um intérprete profissional de Língua de Sinais Irlandesa/Inglês desde 2005. Também foi um instrutor de intérpretes, historiador e tutor genealogista/história da família. Apresentou a tese de doutorado *Pessoas Surdas na Irlanda: Educação, Pobreza e a Lei, 1851-1922 em abril de 2022*. Possui um fascínio de longa data pela história das pessoas surdas irlandesas, desenvolvimentos históricos na Língua de Sinais Irlandesa e as conexões entre a educação e o status social dos surdos, bem como o tratamento de pessoas surdas em tribunais irlandeses e o uso de instituições estatais. E-mail: cleonard@tcd.ie.

Daniela Gomes Gumiero

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Letras e graduada em Letras-Libras pela mesma instituição. Graduada em Administração em Comércio Exterior pela Faculdade Estácio de Sá. Integra o Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). E-mail: danielagumiero@hotmail.com.

Danilo da Silva Knapik

Doutor (2022) e mestre (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Pedagogia (2012) pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Professor adjunto do setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professor pesquisador no campo de Estudos Surdos nos seguintes temas: fontes documentais, memória, história e historiografia, biografia e história em quadrinhos (HQ). E-mail: dansknapik@gmail.com.

Fernanda dos Santos Nogueira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestra em Educação pela mesma instituição. Bacharela em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, atuando como tradutora e intérprete de Libras-português. Membro do GT responsável por planejar e organizar as ações do serviço de tradução e interpretação, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino do Ifes. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

Humberto Igor Kudo (tradutor)

Doutorando em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Anhanguera (Uniderp). Mestre (2015) em Literatura e Práticas Culturais e graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor efetivo do quadro de professores do município de Campo Grande-MS. Foi Professor e co-

ordenador do curso de inglês da escola Cia Educacional (2011-2016).
E-mail: igorhk@gmail.com.

Joana Morêdo Pereira

Doutora em Estudos Interculturais/Estudos Surdos pela University College London (UCL). Mestre em Educação de Surdos e LGP pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, com pós-graduação em Estudos Culturais. Foi intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) durante 15 anos, e tem sido docente em licenciaturas e mestrados em Estudos Surdos (Educação e Interpretação). Tem publicado sobre Arte e Cultura Surda, Educação de Surdos e Interpretação em Línguas Gestuais. Pertence ao Deaf Studies Lab e trabalha, lado a lado, com a Comunidade Surda Portuguesa na disseminação da Cultura Surda. E-mail: joanapereira.lgp@gmail.com.

Luã Armando de Oliveira Silva

Graduado em Letras (2017) e Pedagogia (2020). Especialista em Moderna Educação (2019) pela PUCRS e Neuropsicopedagogia (2022) pela FAVENI. Mestre em Linguística Aplicada (2020) pela UEMS e Doutorando em Estudos de Linguagens pela UFMS. É coordenador do curso de especialização em Educação Bilíngue Lato Sensu da Faculdade Insted. É autor e coautor de diversos livros sobre educação bilíngue, além de ser tradutor de filmes sul-mato-grossenses. Possui interesse nas áreas de Educação Bi/Multi/Plurilíngue e De(s)colonialidade. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com.

Lucia Reily

Lucia Reily graduou-se com Bacharelado em Artes pela Indiana University (EUA) com revalidação em Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fez mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pela USP e livre docência na área de Linguagem na Universidade de Campinas, onde foi docente por 25 anos. Aposentou-se e atua como professora colaboradora na Unicamp, onde realiza pesquisas e orientação nos temas: estudos históricos da deficiência, inclusão, e arte e deficiência. E-mail: lureily@unicamp.br.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Doutora (2012) e mestra (2007) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes). Atualmente é Professora Associada I do curso Letras-Libras e professora/orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e professora colaboradora no programa de pós-graduação em Linguística (PPGEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-Ufes). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

Pedro Henrique Witchs

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); graduado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis) e vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes). Bolsista BPC-PQ da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo. E-mail: pedro.witchs@ufes.br.

Peter Vincent Paul

Professor de Educação Especial na Ohio State University. Surdo que usa implantes cocleares bilaterais e tem um filho com síndrome de Down e autismo. Uma de suas principais responsabilidades é a educação de alunos s/Surdos e com deficiência auditiva. Seus interesses de pesquisa incluem Língua Inglesa e Alfabetização, com mais de 270 publicações. Recebeu vários prêmios de pesquisa, incluindo o Prêmio Internacional King Salman para Pesquisa sobre Deficiência (2022). Atuante em vários conselhos editoriais de periódicos e, atualmente, editor do *American Annals of the Deaf*. E-mail: paul.3@osu.edu.

Sheila Faúla Muniz Areias de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestra em Gestão Escolar pela Fucape. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tradutora e Interprete de Libras-Português do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus Piúma. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Ifes, campus Piúma. Vice-presidente do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). E-mail: sheilafaula@gmail.com.

Thaís Cardozo de Souza (organizadora)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/2014). Pedagoga pela UFMS (2006). Técnica em Assuntos Educacionais na UFMS desde 2010, atuante na Faculdade de

Educação (FAED). Atualmente pesquisa sobre formação de professores e currículo do curso de Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (Geiarf/CNPq).
E-mail: thais.souza@ufms.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-737-5



9 788576 137375

 editora
UFMS