



ORGANIZADOR  
Carlos Roberto de Oliveira Lima

# ENSAIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

 editora  
UFMS



ORGANIZADOR  
Carlos Roberto de Oliveira Lima

# ENSAIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

 editora  
UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 207-COED/AGECOM/UFMS.

DE 20 DE NOVEMBRO DE 2023.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

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

---

Ensaios históricos da educação de surdos [recurso eletrônico] / organizador Carlos Roberto de Oliveira  
Lima -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.  
263 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>  
Inclui bibliografias.  
ISBN: 978-85-7613-642-2

1. Surdos - Educação. 2. Língua de sinais - Tradução. 3. ELiS (Escrita da Língua de Sinais). 4. Língua Brasileira de Sinais. I. Lima, Carlos Roberto de Oliveira.

CDD (23) 371.912

---

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

ORGANIZADOR  
Carlos Roberto de Oliveira Lima

# ENSAIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Campo Grande - MS  
2023



© dos autores:

Carlos Roberto de Oliveira Lima

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

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.

Imagem da Capa

Leandro Hideyuki Ishida Ferreira

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](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-642-2

Versão digital: novembro de 2023.

Edital Agecom Nº 7/2022 - Seleção de Propostas para Apoio a Publicação de Livros Científicos, em formato digital, pela Editora UFMS - Publica UFMS/2022

O historiador, assim como as rendeiras,  
deve saber conectar os fios, amarrar os nós,  
respeitando os vazios e silêncios que  
também constituem o desenho do passado [...].

Albuquerque Júnior (2019)

## AGRADECIMENTOS

As palavras de agradecimento, me parecem, não poderão ser suficientes para materializar minha sincera gratidão aos envolvidos nesta obra. Sinto que a conexão estabelecida entre as teias de contato com cada um dos colaboradores ocorreu de forma inteiramente necessária, disponível. Portanto, esses agradecimentos precisam ser iniciados pela confiança que cada um depositou em minhas mãos.

Encontrei no querido Dr. José Raimundo Rodrigues um parceiro/confidente que, com sua potencia inventiva e provocações desinteressadas, consegue abrir (des)caminhos e encantar com sua forma de compreender o mundo e suas nuances. Gratidão, querido, por compreender a proposta do projeto e me conceder todo o suporte necessário.

De forma semelhante, registro minha imensa gratulação pelo carinho recebido pela professora Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. Espero estar deixando-a orgulhosa por tais insipientes tentativas de mudar o homem usando borboletas, como o fez Manoel de Barros.

Ao estimado Gabriel Silva Xavier Nascimento, por ser esse bilhoteiro, futriqueiro do passado, da história e, com suas curiosidades, conseguir provocar tensionamentos potentes para (des)estruturar os axiomas instaurados pelas normas sociais. Tenho um prazer enorme em ler e compartilhar suas produções.

Ao Dr. Danilo da Silva Knapik, por dividir seus percursos de pesquisa com a história da educação de surdos e nos brindar com tamanha sensibilidade em busca de outros sujeitos, histórias e passados, outras movimentações nessas águas que, ainda, precisam tanto de novas pirotecnias.

Também preciso agradecer a Gislene Rodrigues da Silva Coutinho, Daniel Junqueira Carvalho e Fernanda dos Santos Nogueira (orientandos da prof. Lucyenne Vieira-Machado) por confiarem nesse pro-

cesso e contribuírem com suas construções narrativas e com trabalhos únicos feitos com os personagens históricos da educação de surdos.

Agradeço, de coração, pela participação de Angelique Cantin, Yann Cantin e Regina Maria de Souza, pela dedicação durante o processo. Ter um pedacinho das pesquisas realizadas na França sendo compartilhada conosco nessa jornada é um prazer imenso. Obrigado pela oportunidade edificada nesse cruzamento de ideias e perspectivas.

Registro meu apreço e carinho pela colaboração da prof. Dra. Mariana Dézinho e das acadêmicas Daniela Gomes da Silva e Tainara de Lima Silva Souza, por se juntarem nesse transcurso e concederem uma produção tão rica que, agora, entra para o registro da história. O Surdo Jiu-Jitsu é materialidade para a academia e fonte de pesquisa para futuras ações envolvendo as comunidades surdas brasileiras.

Agradeço ao atencioso João Carlos Gomes e a Millena Vitória Damasceno Alves De Moraes pela contribuição da poética do olhar do educador de Libras e da materialização do registro de sinais para uma educação étnica racial relacionada à temática da História e da Cultura afrodescendente. Obrigado.

Da mesma forma, rendo meu agradecimento à contribuição do prezado Helano da Silva Santana-Mendes pela gratificante produção concedida e pela importância do seu registro em prol da história da educação de surdos.

Carinhosamente, rendo um agradecimento àquela pessoa que acreditou no meu percurso dentro da vida acadêmica. Que leu e releu meu projeto de pesquisa para o mestrado várias vezes. Àquele que me chamou de pedante quando eu não conseguia me apropriar das correstes epistemológicas e, mesmo que eu não conseguisse compreender, continuava a tentar argumentar sobre, na esperança de, um dia, torná-lo orgânico.



Gratidão Dr. Keith Diego Kurashige.

Este trabalho foi realizado 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 AGE-COM nº 07/2022, tornou a existência desta obra possível.

Gratidão.

## PREFÁCIO

### **VERDADES E SUAS VONTADES: OS ENTRECRUZAMENTOS DE PODER EM SABERES DESCORTINADOS**

Ao objetivar pôr em suspenso verdades historiografadas acerca da educação de surdos, os autores desta coletânea deslumbaram o (des)conhecido sob olhares múltiplos, capturando os silêncios amordaçado(re)s dos saberes sobre a(s) língua(s), cultura(s), pedagogia(s) do povo surdo, que é igualmente plural, heterogêneo(a) e multifacetado(a). Desobedece-dores, escritores e escritura se entretecem em fios discursivos tantos que descortinam os saberes hegemônicos, desvelando conhecimentos outros (in)visibilizados, trazendo à luz novas e distintas formas de interpreta-ções. Escavam-se enunciados do passado, (re)dimensionam o presente em enunciações que mobilizam sentidos e provocam formas outras de significar o mundo, as pessoas, relações sociais, dispositivos políticos, culturais e ideológicos sob a égide de mãos sinalizantes que conjugam saberes próprios, contra-hegemônicos, de e em resistências.

Reúne em seus dez capítulos uma atrevida forma de experienciar a perspectiva visuo-espacial narrada em epistemes, cujas etnociências (MASOLO, 2010) (des)agrega(ra)m valores, sabores, paladares outros dos emudecidos por eurocentrismos. As postulações asseveradas neste livro possuem um requinte problematizador das naturalidades, das quais se desconfia da própria sombra para deixar-se ver aqueles pequenos sa-beres locais, culturais, linguísticos e literários que estavam à espreita dos tapetes que os cobriam, das margens que os tangenciaram à invisibili-dade, agora desnuda em outras (vontades de) verdade(s) (FOUCAULT, 1996). E a necessidade da desconstrução, para além de qualquer destrui-ção docu-monumental, já é incitada no primeiro capítulo.

Em “Notas para pesquisar a história da Educação de Surdos des- de outros horizontes ou precipícios mais remotos”, o leitor e a leitora encontram uma sagaz reflexão dos cânones engessadores de apropriação conceitual, via desestabilizações de sentidos. São 11 subitens que deslocam saberes para que se reconfigure e se ressignifique a “História”, incitando-nos o exercício de nos dar a ver a sua descontinuidade (FOUCAULT, 1996) e, com isso, gostar formas outras de ler, interpretar, trair, traduzir, observar, conceituar o fazer científico político da e na relação surdo e sociedades. Ao transitar entre imperativos, infinitivos, narrativas são tecidas e entretecidas, aguçando nosso olhar ao que ainda está por vir, sob um eterno devir (DELEUZE, 2011), sobretudo frente à rarefação dos discursos que se quiseram e/ou fizeram “verdades”.

No segundo capítulo, atentar-se à relação de Dom Pedro II com a educação de surdos no Brasil é revisitar a história sob a prática arqueogenológica foucaultiana (FOUCAULT, 1996; 1999; 2007), escavando as regularidades enunciativas registradas em busca de pinçar as relações de poder que se entrecruzam no emaranhado dos saberes acerca dos surdos brasileiros. Sob o título “O imperador dos surdos: entre viagens de Dom Pedro II”, este capítulo se dedica a explorar documentos e monumentos outros pouco explorados nas discursivizações acerca da historicidade da educação de surdos no Brasil, trazendo postulações que ressignificam os liames culturais, sociais e políticos (LYRA; FREYRE; BEDIAGA, entre outros “bisbilhoteiros de Dom Pedro”) que fomentam as vontades de saber e as relações de poder que conjugam a representação de surdos em nosso país, sobretudo no cenário contemporâneo.

Ao confrontar dados da História do Brasil imperial e a História da educação de surdos, o capítulo terceiro questiona a relação de Dom Pedro II com os dizeres acerca de sua motivação para a instituição educacional de surdos no Brasil. “O filho surdo da princesa Isabel: condições de emergência de uma ‘vontade de verdade’” persegue os rastros dessa criança surda, (des)alinhavando a tessitura histórica brasileira

que discursiviza o “neto surdo” como fundamento educacional. A partir da concepção da “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2006), um diálogo se estabelece entre as noções de verdade e vontade de verdade advindas de produções acadêmicas que apontam a (in)existência surda da nobreza imperial, ponto fulcral do e no cenário educacional de sujeitos surdos em território brasileiro, enquanto verdades, no plural, haja vista seus processos de construções e desconstruções.

No Capítulo 4, “Experiência do pesquisador surdo nos arquivos históricos do Instituto Nacional de Educação de Surdos e do Arquivo Nacional”, o autor busca enaltecer as vozes/mãos de sujeitos surdos que deixaram seus vestígios na História brasileira da comunidade surda. Relata seu percurso em busca de fontes documentais que propiciam narrativas históricas outras, fazendo emergir possibilidades distintas de interpretação da instituição da língua de sinais em território nacional, protagonizada por surdos e ouvintes que despontaram movimentos políticos, sociais e educacionais em atenção aos surdos, aos seus direitos, à sua cidadania. Além do transcurso documental em análises iniciais, frente a sua (re)descoberta, o capítulo destaca o registro escrito em “carta” de um surdo “expulso” de onde estudava, denunciando maus tratos e opressões sofridos por ele e pelos demais alunos surdos naquele período. É importante ressaltar esse feito como manifesto político-social de uma “minororia” que insiste na luta por respeito, equidade, visibilidade, direitos.

Laura Catherine Redden Searing alcança notoriedade no quinto capítulo desta coletânea ao enaltecer o empenho de autores surdos na produção de literatura (de resistência e existência). Ao elucidar um percurso teórico analítico do processo histórico de (res)significação da literatura e do currículo educacional de surdos, este capítulo problematiza os embates suscitados no Congresso de Paris, em 1900, destinado à discussão sobre a “melhor educação de surdos”, haja vista os vieses distintos entre surdos e ouvintes, cada qual com suas perspectivas frente aos processos literários de produção, propagação e apreensão dos saberes.

Sob o título “Por uma literatura surda: a proposta da surda Laura Searing como resistência ao currículo prescrito na seção de ouvintes do Congresso de Paris, 1900”, encontramos uma pesquisa de fôlego, que nos tira o ar, incitando-nos a desbravar ainda mais tais horizontes a des-cobrir.

De inspiração a toda a comunidade surda local, Louise Walser-Gaillard é remetida a uma expoente na luta dos movimentos surdos, sobretudo das mulheres e meninas que ansiavam por uma educação escolar que as legitimassem enquanto seres sociais, culturais, literatas e cidadãs. Nesse capítulo, “Louise Walser-Gaillard, a Joana D’Arc dos surdos” se avulta o papel feminino protagonista de uma surda frente às perspectivas de ensino que subsidiavam o saber-poder à comunidade surda. Confrontando o engessamento imposto pelo Congresso de Milão, Walser destaca a importância da língua de sinais no âmbito social e subjetivo dos surdos e surdas, combatendo os métodos oralistas e a hegemonia do purismo encampado na oralidade como expressão do pensamento e das relações interpessoais. Como expresso no texto, Louise Walser-Gaillard é uma mulher de letras e de sinais, inspiração a outras surdas e, atrevo-me a dizer, inspiração de ouvintes militantes aos direitos dos povos e movimentos surdos.

“As cartas de L’Épée a Sicard: práticas de uma perspectiva política educativa e linguística na educação de surdos-mudos em 1786”, título do capítulo sétimo desta obra, contrasta os movimentos de apreensão e expressão linguística frente às modalidades distintas das línguas em (des) encontro/embates, a saber, língua oral e sua padronização escrita e as línguas visuais espaciais em sinais. A partir de cartas do abade L’Épée encaminhadas a Sicard, é possível observar a conjuntura política, social e linguística em torno do processo de escrita dos surdos, tendo em vista a relevância de se refletir os aspectos culturais e linguísticos que se conjugam na arena de conflito entre modalidades de línguas (orais/escritas e de sinais). L’Épée exerce um papel preponderante ao lançar luzes à estratégia bilíngue de se assumir a identidade surda em seu processo de escrita

e de expressão do mundo, nesse entrelaçar linguístico em que os surdos se encontram, para além de regimes estruturalistas cânones de prevalência de uma língua sobre a outra.

O oitavo capítulo desta coletânea expande o escopo de uso da língua de sinais e das problematizações sobre a cultura e identidade surda para o âmbito do esporte, a acessibilidade necessária e a preocupação em fomentos de projetos que promovam a inclusão social, comunicacional e educacional. Preocupado com o desenvolvimento de ações atentas ao bem estar físico, emocional e cognitivo de pessoas em situação de vulnerabilidade, sobretudo na acessibilidade à surdez, o capítulo “Surdez e esporte: aspectos históricos, legais e práticos” nos encaminha a trajetórias legislativas (LBI de 2015) e práticos que oportunizam o acolhimento à comunidade surda de forma equânime frente às línguas, aos processos de apoio e de inclusão necessários. Ao discorrer sobre as ações da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), junto ao construto dos Jogos Olímpicos para surdos, ilustra o protagonismo no combate a barreiras atitudinais que seguem no esporte e geram exclusões ao não ser observada a singularidade da cultura e pedagogia surda nos letramentos conferidos à prática de desporto em nosso país. Merecem destaque os projetos Surdo Jiu Jitsu e o “Sinalizando Saúde”, parceria da UFGD e ANPEDE na valorização da participação surda cidadã.

Em rastreo à bacia semântica que contemple os aspectos fonético, morfossintático e semântico de sinais-termos relacionados à temática “história e cultura afrodescendente”, o capítulo “A poética do olhar do educador de Libras: construindo sinais-termos para uma educação étnico racial” se detém à catalogação e registo do léxico em Libras que auxilie a elaboração do “Glossário da Língua de Sinais Brasileira da Educação Étnico Racial” junto ao Projeto de Pesquisa “Da sensibilização à interculturalidade: a poética do olhar do educador da Libras”, da Universidade Federal de Rondônia. Esse texto destaca a relevância do aprofundamento de estudos da composição linguístico-estrutural da Libras, dada a pro-

moção de autonomia dos surdos narrarem-se enquanto sujeitos sociais, culturais, identitários, por meio das bases teóricas da Lexicologia e Terminologia. De toda a pesquisa realizada, o grande enriquecimento à coletânea se dá na ilustração conceitual da composição dos sinais-termos “lei do ventre livre, etnocentrismo, carta de alforria e autoescravização”, cujo embasamento teórico-metodológico é explicitado, ofertando-nos um fazer científico de amostragem para a continuidade dos estudos.

“(Re)Visitando o passado para refletir sobre o futuro: o Tilsp como intermediador no processo de educação formal e não formal de sujeitos surdos” é o capítulo que encerra a coletânea com um fazer historiográfico de si e do outro, outro, outro... em que o autor discorre sobre a Libras e a comunidade surda a partir da sua constituição subjetiva enquanto tradutor e intérprete de Libras. Filiado às produções filosóficas, históricas, religiosas e, sobretudo, linguística das Testemunhas de Jeová, o texto se dedica às postulações elucubradas não apenas ao acolhimento da comunidade surda à doutrina, mas à considerável contribuição que a instituição promoveu ao bojo social brasileiro, oportunizando a acessibilidade à comunicação em língua de sinais, a partir dos pressupostos vigentes aos manifestos políticos educacionais. Frente ao curso e percurso transcorrido no artigo, observa-se o processo de promoção da Libras como meio de instrução aos surdos, não apenas às instituições socioculturais, mas a toda a conjuntura de respeito aos sujeitos, à defesa de seus direitos e à luta contínua por melhores condições de vida, acesso às informações e formações. E isso se dá por intermédio de ouvintes que abraçam as causas surdas/ensurdecidas e medeiam e intermedeiam o mundo, os mundos, por meio do processo tradutório e interpretativo de línguas e culturas tão específicas e que representam a força que os povos têm quando unidos no propósito da inclusão.

Esta coletânea é, portanto, um convite a todos nós frente ao engajamento de rupturas epistemológicas por meio da mobilização de conhecimentos, saberes e poderes que cerceiam as formas plurais de

existência sob a égide de postulações cânones homogeneizadoras, de reverberação de verdades estanques. Muito antes de apontar quaisquer fragilizações simbólicas acerca dos surdos, seus ideais, suas vivências, seus “padrões”, escritores e escritura, em suas transgressões, constroem pontes diante de abissalidades (SOUSA-SANTOS, 2010) conceituais, de modo a fazer atravessar junto da academia modos outros de subjetivação escamoteados em documentos-monumentos tamponados por discursos naturalizados.

Não se invalida os registros do imaginário que produziram sentidos já estabelecidos. Como pesquisadores, investigadores, questionam! Questionam e problematizam os construtos de verdades que enaltecem as diferenças, em vias de adversidades, com as quais o exercício de reflexão crítica se exerce de modo diminuto, haja vista a força das relações de poder dos dizeres já cristalizados. Questionam as formulações criadoras de subjetividades docilizadas que tergiversam frente aos desafios raciais, étnicos, transculturais (ORTIZ, 1983). Questionam o lugar e pertencimento das identidades múltiplas, das heterogeneidades próprias do processo de alterização natural de todos os seres humanos do qual os surdos não escapam também. Questionam o valor de verdade. E questionam, ainda, a verdade de tais valores.

Os trabalhos aqui apresentados são elucidativos de opções teórico-analíticas, engajam-se em mobilizações de saberes e poderes envolvidos no debate e embate dos conflitos e impasses do momento histórico presente nas narrativas de surdos e sobre surdos. Uma vez que toda e qualquer sociedade é marcada por contradições, modos próprios de subjetivação, processos complexos de alteridade, não cabe aqui dizer que os capítulos constituem em si uma resposta à problemática da exclusão/inclusão de surdos. Creio que esse nem foi o objetivo dos escritores/autores. É, antes e sobretudo, um exercício de criticidade acerca de verdades que se querem universalizantes, totalizantes, que mitificam uma forma



de representação dos povos, suas línguas, culturas e literaturas enquanto manifesto padronizado do bojo social, político, ideológico.

Cada pesquisador, ao analisar a dor que o faz pesquisar, é promotor de uma produção de conhecimento que, de alguma maneira, pode contribuir para que os demais sujeitos consigam se mobilizar frente à criação e experimentação outra de possibilidades de vida, de lutas, de modos tantos de subjetivação dos surdos, suas necessidades. E mais, se engajam no potencial e na riqueza que a comunidade surda possui em sua literatura, sua pedagogia, seus letramentos, suas culturas, suas identidades. É transpor a visão da falta para oportunizar a observação da completude, de inteireza, sua apropriação de poder por meio do saber, sobretudo do saber de si e sobre si.

E, se o caro leitor, a cara leitora, ainda me permitir uma sugestão, retome o capítulo desta coletânea, após ler todos os demais, apreciando as formas outras e distintas de saborear a leitura, a interpretação, sob a prática de traição dos saberes já naturalizados, permitindo-se ser também um bisbilhoteiro, uma bisbilhoteira, que não se rende à primeira fofuquinha conceitual. Duvide! Interrogue! Aceite! Negue! Faça tudo isso nos textos que seguem nesta obra também, pois o que deixa qualquer pesquisador ainda mais apaixonado pelo que faz é achar outras perguntas não respondidas.

Uma ótima viagem nessa leitura!

Com orgulho e me sentindo muito honrada por prefaciá-la esta coletânea, aqui me despeço, com o imenso desejo de quero mais...

Michelle Sousa Mussato  
Doutora em Letras e Tradutora/Intérprete de Libras  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três  
Lagoas, UFMS/CPTL.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Trabalho original publicado em 1972.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 59-68.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal Ltda., 1999. Trabalho original publicado em 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 507-530.

ORTIZ, Fernando. **Del fenómeno de la “transculturación” y de su importancia en Cuba**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

## APRESENTAÇÃO

# DESOSBEDECENDO ÀS NORMAS PARA PRODUZIR PERSPECTIVAS OUTRAS: QUE A ABNT NOS PERDOE!

*Se alguma coisa nos anima a escrever  
é a possibilidade de que esse ato de  
escritura, essa experiência em palavras,  
nos permita liberar-nos de certas verdades,  
de modo a deixarmos de ser o que somos para ser  
outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

Skliar (2017)

Concordamos com Skliar (2017) em relação à sua motivação. Também, nós, escrevemos para propor certa aversão àquelas verdades legitimadas e inquestionáveis por tanto tempo. A possibilidade de tensioná-las nos transforma e nos coloca em constante movimento. Pensamos que se pode, sim, mudar o homem usando borboletas (BARROS, 1998).

Acreditamos, inclusive, que aventurar-se na história da educação de surdos exige mais que a simples repetição de uma narrativa hegemônica. Considerando e entendendo a História como uma diegese inventada e inventiva, propomos pensar e escrever a partir da experiência, e não das verdades já consolidadas.

Dessa forma, o corpo textual catalogado nesta obra engloba ensaios convidados para uma abordagem outra do passado, daquele já distante, mas, também, daquele não-tão-distante pretérito da história da educação de surdos. Buscamos pensar em formas dissemelhantes de narrá-lo entendendo que, às vezes, a linguagem obedece, mas, às vezes,

não, e desobedecer é uma arte que possibilita a existência da filosofia, do amor e do próprio mundo.

Estamos, aqui, desobedecendo e produzindo a existência possível de novas perspectivas. Não pretendemos estabelecer novas regras e normas para tal tipo de pesquisa, mas, de modo jocoso e zombeteiro, problematizar algumas questões que, geralmente, atravessam os procedimentos em torno dessas questões documentais.

Por isso nossa escolha em ensaiar a história com uma liberdade desregrada, descomedida (que a ABNT nos perdoe!), mas esperamos e desejamos que a leitura deste pacote de ensaios provoque sorrisos debochados sobre o que temos feito – e podemos fazer sobre o passado. Esperamos que essa leitura possa se converter em práticas de pirotecnia (FOUCAULT, 2006). Que, ao final, lhe falte fôlego a ponto de não mais reconhecer-se ensimesmado. Esses são os nossos votos que, com carinho, desejamos a quem nos lê nos caminhos da história.

Carlos Roberto de Oliveira Lima  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

José Raimundo Rodrigues  
Prefeitura Municipal de Vitória (PMV).

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In: DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault: Entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Editora Autêntica. 2017. (Educação: Experiência e Sentido). Edição Kindle, 290 p.

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1**

### **NOTAS PARA PESQUISAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DESDE OUTROS HORIZONTES OU PRECIPÍCIOS MAIS REMOTOS**

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado .....24

## **CAPÍTULO 2**

### **O IMPERADOR DOS SURDOS: ENTRE VIAGENS DE DOM PEDRO II**

Gabriel Silva Xavier Nascimento .....44

## **CAPÍTULO 3**

### **O FILHO SURDO DA PRINCESA ISABEL: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE UMA “VONTADE DE VERDADE”**

Carlos Roberto de Oliveira Lima .....65

## **CAPÍTULO 4**

### **EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR SURDO NOS ARQUIVOS HISTÓRICOS DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E DO ARQUIVO NACIONAL**

Danilo da Silva Knapik .....88

## **CAPÍTULO 5**

### **POR UMA LITERATURA SURDA: A PROPOSTA DA SURDA LAURA SEARING COMO RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO PRESCRITO NA SEÇÃO DE OUVINTES DO CONGRESSO DE PARIS 1900**

Gislene Rodrigues da Silva Coutinho

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado .....110

## **CAPÍTULO 6**

### **LOUISE WALSER-GAILLARD, A JOANA D'ARC DOS SURDOS**

Angelique Cantin

Yann Cantin

Regina Maria de Souza .....131

## **CAPÍTULO 7**

### **AS CARTAS DE L'ÉPÉE A SICARD: PRÁTICAS DE UMA PERSPECTIVA POLÍTICA EDUCATIVA E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS-MUDOS EM 1786**

Daniel Junqueira Carvalho

Fernanda dos Santos Nogueira

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado .....150

## **CAPÍTULO 8**

### **SURDEZ E ESPORTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PRÁTICOS**

Daniela Gomes da Silva

Tainara de Lima Silva Souza

Mariana Dézinho .....170

## **CAPÍTULO 9**

### **A POÉTICA DO OLHAR DO EDUCADOR DE LIBRAS: CONSTRUINDO SINAIS-TERMOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL**

João Carlos Gomes

Millena Vitória Damasceno Alves de Morais .....183

## **CAPÍTULO 10**

### **(RE)VISITANDO O PASSADO PARA REFLETIR SOBRE O FUTURO: O TILSP COMO INTERMEDIADOR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL DE SUJEITOS SURDOS**

Helano da Silva Santana-Mendes .....208

**UM POSFÁCIO OU O FECHO .....254**

**SOBRE OS AUTORES .....258**



# NOTAS PARA PESQUISAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DESDE OUTROS HORIZONTES OU PRECÍPIOS MAIS REMOTOS

José Raimundo Rodrigues<sup>1</sup>

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>2</sup>

## 1 PARA INICIAR A CONVERSA<sup>3</sup>

*O pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver [...]. Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. [...] Porém, naquela altura a gente gostava mais das palavras desbocadas.*  
(BARROS, 2015, p. 13-15)

A provocação de Manoel de Barros mexeu com nossa escrita e, até mesmo, com nossa forma de pensar a história da educação de surdos. Por isso, aqui está um convite a nos acompanhar naquilo que poderia ser um caderninho de notas, recados, *post its*, pistas, intuições, fabulações acerca de

---

<sup>1</sup> Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor e mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE-BH). E-mail: educandor@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGEL/UFES). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Gipes/Ufes/Cnpq). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

<sup>3</sup> Inspirado/provocado pelo Político de Tomaz Tadeu (2007). Especial agradecimento a Eliane Telles de Bruim Vieira, Aline Lima da Silveira Lage e Steferson Zanoni Roseiro pelas leituras críticas e fomentadoras deste texto, fazendo-nos ainda mais exigentes na fabulação, na criatividade, nos desvios e na paixão por outra historiografia.

uma outra historiografia da educação de surdos. Escrevemos na liberdade das palavras que resistem ao aprisionamento. Elas desejam escapar das linhas e margens, gostam de respirar novos ares.

Zombeteiramente, jocosamente, compartilhamos uma forma de olhar para esse exercício de mexer com o passado. Desejando escapar da simples repetição, imbuídos de que a história é uma narrativa inventada e inventiva, atrevemo-nos a sugerir certo modo de se aproximar da história da educação de surdos que chega até nós por documentos do século XIX.

Que nossa escrita desconstruída possa ser também uma provocação criativa para quem ama, movido pelo presente, falar sobre o passado. Deseja, como incita o grande Manoel de Barros, aquilo que está acostumado a ver. Aliás, com esse grande poeta das pequenezas, digamos: “Não gosto de palavra acostuada” (BARROS, 2016, p. 52).

## 2 OS RECADOS BÁSICOS

→ Faça linhas históricas retas, curvas, onduladas, quebradas, espirais, transversais concorrentes, paralelas, um verdadeiro rizoma em que tudo se interliga e se conecta para além do que conseguimos ver, ou ainda, para desver, formando horizontes novos com infundáveis possibilidades.

→ Atreva-se nas páginas do passado. As traças nos fazem cócegas. Seja uma traça.

→ Rompa distâncias e molhe a garganta com a poeira de papéis guardados, mas não a sete chaves.

→ Na Espanha há novidades sobre Pedro Ponce de León. No México, muitas outras sobre Huet. |: Evite o velho *repetité*, ritornello. :|<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Na música se utiliza esse sinal “:|” para delimitar um trecho musical a ser repetido.

- Arquivo não tem gavetas, nem prateleiras, mas exige facas bem afiadas para fatiar, cortar o que ficou do passado. Gaste um tempo amolando as ferramentas.
- Tome páginas ao léu. Não pense em dominá-las, em domá-las ou em dobrá-las – ainda mais quando são digitais –, abra-as, sabendo que outras a elas se juntarão. É um ajuntamento de páginas que sempre se move.
- Deixe de lado a assepsia. Deixe-se sujar pelos textos e não tema sujá-los, manchá-los, deteriorá-los.
- Fuja das certezas, abuse do “provavelmente”, do “talvez”, do “quem sabe”, do “certamente”?! Certamente, possivelmente, quem sabe, continuaremos nas incertezas.
- Os textos não são radiografias, tampouco tomografias ou ultrassonografias. A despeito de não sê-los, eles são um convite a nos colocarmos em reflexão.
- De alguma forma, eles até podem ser “fotografias” no sentido de que registram intencionalmente uma dada situação, a partir de certos ângulos, com determinados focos de luz, desde um dado enquadramento. Mas, ainda assim, não são a materialidade do vivido.
- A história não é de domínio de ninguém. Ninguém é o “historiador oficial” da educação de surdos. Tudo é nosso. Sendo assim, tome posse de uma porção e a repique.
- Não se assuste com as muitas contradições. Não se furte ao direito de discordar, essa história exige discordâncias, pois nasceu delas.
- Fique atento aos nomes, sobrenomes e pronomes e saiba que eles, às vezes, já nos ajudam a criar conexões, redes e teias. Enrede-se nelas. Eis um aperitivo: René Desperriers, Henri Desmarest, sra. Henri

Gaillard, Jaulmes, Fernand Aymard, Klein, Armand Maillet, L. Guignard, Martin Segondat, Émile Mercier, René Hirsch, Eugène Née, Albert de Buren, srta. Henriette de Buren, Gustave Secrétan, Jacques Ricca, Louis Etienne, Éric Valloton, Salzgeber, Gustave de Geer, Marie-Pauline Larrouy, Watzulik, Wilhem Bendleb, John Single, Lehm, Louis Neubauer, Charles Krieger, Hoffmann, srta. Adèle Toulouse, sra. Schenck, Redinger, Wahl, Alexandre Palmal, Brill, Toifi, Sra. Toifi, Wondrowitz, Van de Velde, Hirn, sra. Jeanne Clyne, L. W. Hodgmann, Thomas Sheridan, o surdo curado por Jesus, o menino que se tornou surdo com um bombardeio, o surdinho do mercado, aquele surdo da gráfica, a surda filha da vizinha, o surdo da praça, a surda que vai às igrejas, o surdo-mudo, o surdo-falante, os surdos, as surdas. Prazer em conhecê-los!

→ Sugira hipóteses, aventure-se e não procure provas nem evidências. Às vezes, acertamos o caminho errando nos atalhos. O caminho se faz ao caminhar!

→ Há sempre perdas, sobras, gorduras. Na história da educação de surdos ainda há muito para frituras e torresmos!

→ Sirva-se das rasuras, das pequenas dobras de páginas, dos vincos deixados por outrem.

### **3 ALGUNS IMPERATIVOS (SIM, PORQUE ELES EMPERRAM!)**

! Os inícios são sempre raros; as regularidades mais comuns, e, apesar de visíveis, miopemente não as observamos. Repare nos recomeços!!!

! A história da educação de surdos permanece como tarefa do nosso tempo!

! Os surdos não são santos. Não são pecadores. Não são anjos. Não são capetas. São humanos!

! Torne quente a tela do computador e faça da pesquisa uma experiência!

! Nunca se esqueça de deixar rastros, pistas, migalhas pelo caminho. Somos todos João e Maria. Se quiser um nome chique, pense em cartografia virtual!

! Elabore rotas. Sempre provisórias. Estabeleça limites. Sempre transponíveis! Não se enrijeça. Enriqueça-se com o novo que brota do velho!

! No labirinto dos arquivos, o importante é continuar andando (sem parar!). Pós-docs que o digam!

! Fale muito de surdas. Investigue-as. Tornaram-se raras porque nossa historiografia é muito “macha”. Sendo assim, escreva à la surda!

! Conserve viva a alegria experimentada na pesquisa, e ao falar do tema pesquisado, não esconda sua paixão!

#### **4 CONSELHOS DIETÉTICOS: AFINAL, A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS É MARCADA POR BANQUETES...**

★ Cuspa para o alto e deixe seu rosto na reta. Quando um terreno é novo, sempre podemos errar.

★ Escolha um bom vinho tinto (cachaça, vodka, cerveja, tequila, uísque também servem), dê uma boa talagada e mergulhe dionisicamente no arquivo.

★ Triplique a atenção sobre a fala dos convidados. Os brindes são oportunidade única de se dizer muito.

★ Em se tratando da história dos surdos, seguimos com o nosso querido poeta já citado “Prefiro as palavras obscuras que moram nos fundos de uma cozinha - tipo borra, latas, cisco [...] todos bêbados ou bocós” (BARROS, 2021, p. 63).

★ Invente cardápios, batize pratos, coma muito até regurgitar algo que desperte apetites insaciáveis em outros.

★ O antepasto pode ser o que um colega já publicou ou apenas uma palavra, fato ou nome que ele tenha mencionado.

★ O prato principal, apesar de tudo já discutido, estará sempre por fazer.

★ Na sobremesa, não adoce muito. Deixe que certa acidez e até certa amargura sobressaiam às suas papilas. E que seus pupilos fiquem viciados na arte de criar histórias.

★ Brinde com orgasmos múltiplos as des-cobertas. Sinta-os desde os recônditos de si, como fogo a nos queimar.

★ Tome muita água; contudo, escolha as fontes mais subterrâneas. Evite as águas muito límpidas da superfície.

★ E caso tenha verborreias, acolha-as como intrínsecas ao processo e saiba que a CAPES nutrirá especial amor por você.

★ Tente conservar a coluna ereta, mas acolha a corcunda que se formará!

## **5 ESTEJA COM OUTROS, PORQUE O PESQUISAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NÃO É TAREFA SOLITÁRIA**

❖ Compartilhe achados (antes mesmo de publicá-los), faça os textos circularem. E não se esqueça de que, se alguém copiá-lo(a), não lhe faltarão muitos outros materiais.

- ❖ Não tenha horários demarcados. Pesquise sem hora para acabar. Perca noites de sono. E troque mensagens.
- ❖ Gaste tempo procurando, não descarte achados. O que não nos serve pode ser útil a outros. Seja generoso.
- ❖ Às vezes, procurando sobre surdos você encontrará documentos sobre outros esquecidos pela história da educação.
- ❖ Cite os amigos nos seus trabalhos (dentro do possível, cite também os inimigos) e faça uma aposta em nossas dúvidas comuns.
- ❖ Tenha chaves em mãos, porém não se preocupe em abrir nada. Apenas as tenha para poder chacoalhar velhas ideias.
- ❖ Traduza infielmente, ao estilo de O tradutor cleptomaniaco (KOSZTOLÁNYI, 1996), com a firme convicção de que estava sendo vigilante e que não está em ação também o inconsciente (individual e coletivo).
- ❖ Não se apavore com redemoinhos, pois a história não é um rio sereno e destrói muitas margens. Aliás, permite-nos outras tantas. E não se esqueça de que elas nasceram para os roedores.
- ❖ Essa historiografia é um projeto para muitas mãos.

## **6 PARTE METODOLÓGICA (SEM ESSA PARTE NÃO PUBLICAM O SEU ARTIGO)**

- Adquira milhares de interrogações, e como um polvo, saia pendurando-as nos documentos. Elas têm o dom de se multiplicarem!
- Não conte história para salvar. Conte-a para se perder e fazer outros se perderem em um emaranhado criado, inventado, projetado por nossas mãos.

- Também não escreva para salvar nenhum grande personagem. Nem escreva para condenar (coitado do Graham Bell). Escreva para entrar nesse movimento de tudo suspender e ver a poeira levantada, os torvelinhos carregando em seu interior muitos *diabolus*<sup>5</sup>... O objetivo não é unir harmonicamente, mas debater, dividir, extrapolar o dito.
- Redobre a atenção aos sonhos. Os documentos nos invadem e, talvez, existam coisas a dizer que só o inconsciente terá coragem para proclamar.
- Desconfie das divisões propostas na historiografia. Você pode anulá-las, redividi-las, esquartejá-las. Crie outras divisões, multiplicações, muitas adições e não deseje subtrações. Você já subtrai naturalmente.
- Não se deixe amedrontar pela necessidade de traduções, de traições, de versões. Ouse ler o que os surdos do passado nos deixaram como herança a ser contestada. Os litígios são bem-vindos.
- Cite muitos textos, mesmo que longos. Faça circular as fontes primárias como se espalham as fake news. As análises brotarão!
- Tome o texto como prova! Prova de que o adulteramos com nossos usos. Prova de que o violentamos com os cotejamentos. Prova de que o costuramos ao nosso bel-prazer. Prova de que jamais serão provas judiciárias.
- Inquire o texto, mas não seja o inquisidor ou pense extrair a verdade pela força ou tortura. O texto não fala por si. É você que faz o texto falar aquilo que o nosso tempo permite compreender como uma das verdades possíveis.

---

<sup>5</sup> Diabos: do latim *diabolus*, do grego clássico *διάβολος* (*diábolos*), vocábulo constituído pelo *διά* (*diá*) e por *βάλλω* (*bállō*), «atirar». No seu sentido mais literal, o diabo é aquilo que separa, divide, atira para fora. Diferente do símbolo que une, aproxima, sintetiza. Nem sempre os símbolos são bons na historiografia.



- Reserve tempo para saborear fotografias. Deleite-se nas roupas, nos penteados, nos chapéus, nas poses, nos espaços, no fundo escolhido. Viva um corpo-pesquisador que se deixa encantar pelo olhar.
- Poupe também um tempo para as imagens diversas produzidas pela arte. Não as trate como simples ilustrações para as produções historiográficas. Sinta-se abalar pela aparente imobilidade de uma tela, de uma estátua, de uma litogravura.
- Releia os experts, eles disseram desde um lugar na história. Você hoje ocupa outro lugar.
- Ria e deboche de tudo, inclusive de você e do que já escreveu. Provoque risos, gargalhadas. Daquelas de doer a barriga. Conte casos e casos e repare, nesses casos, o que escapou das grandes histórias.
- Respire, suspire, expire, espirre. Contamine com gotículas provocativas o que vier a escrever!
- Se os zeladores do parquinho – ou seria melhor, sarcófago?! – não estiverem incomodados com o que você produziu, reveja o que fez. Afinal, o parquinho está ali para ser incendiado.

## 7 LICENÇA POÉTICA<sup>6</sup>

- Trair, coçar e pesquisar a história da educação de surdos é só começar (Ditado popular).
- Cada surdo sabe a dor e a delícia de ser o que é (*Caetano Veloso*).
- Surdos do mundo inteiro, uni-vos! (*Karl Marx*).

---

<sup>6</sup> Todos os autores foram consultados para que pudéssemos confirmar a exatidão de suas palavras. Foi unânime o retorno de que fomos fidedignos.

- O surdo não é infeliz. Ao menos não mais infeliz que os outros! (*Sigmund Freud*).
- Surdos, nas coisas importantes, a unidade; nas menos importantes, a liberdade. Em todas a caridade (*Santo Agostinho*).
- Há mais coisas na história da educação de surdos do que pode imaginar nossa vã filosofia (*William Shakespeare*).
- Surdo, logo penso (*René Descartes*).
- Não há Língua de Sinais perigosa. O próprio sinalizar já é um perigo! (*Hannah Arendt*).
- A educação de surdos é uma invenção recente e talvez esteja perto o seu fim (*Michel Foucault*).
- Surdo, cuide-se de si mesmo (*Sócrates*).

## 8 PALAVRAS ATUAIS ESCRITAS POR SURDOS NO ENTARDECER DE ONTEM

Interrompemos nossas notas para transcrever o rascunho de certa reunião criada por nossa junção do passado. Poderia ter sido um encontro ou uma conversa de café. Aqui a pensamos como algo mais formal, talvez um congresso ou uma roda de boteco. E por que o fazemos? Há muita coisa dita hoje com ares de novidade, mas nossos convidados tenderiam a se opor.

Entre na roda e fique à vontade. Sr. Pierre Desloges, de quem admiramos o trabalho como *relieur*<sup>7</sup>, por favor, dê-nos o pontapé inicial.

---

<sup>7</sup> Profissional que cuidava da encadernação artesanal dos livros, constituindo-se como um artífice.

O Sr. Desloges distende seus dedos, fazendo estalar falanges e sinaliza: agradeço pelo convite, pois são raras as ocasiões em que posso retirar a poeira do desuso que sobre mim costuma se acumular. “O tipo do meu trabalho diário obriga-me a ir a muitas casas: nunca deixam de me fazer perguntas sobre surdos-mudos. Mas na maioria das vezes essas perguntas são tão absurdas quanto ridículas, elas apenas provam que quase todo mundo formou as ideias mais errôneas sobre nós; que muito poucas pessoas têm uma noção justa do nosso estado, dos recursos que nos restam e dos meios que temos para nos comunicar uns com os outros através da linguagem dos sinais” (DESLOGES, 1779, p. 1-2, tradução nossa).

Atônito, o Sr Ferdinand Berthier, a quem carinhosamente chamamos de Napoleão dos Surdos, pediu a palavra. Seus gestos feitos com delicadeza parecem hipnotizar os presentes. E dispara: Creio ser imprescindível recuperar aqui a questão dos sinais. Considerando-se que tenho me dedicado ao campo historiográfico, “tudo que eu posso dizer sobre a linguagem de sinais é que, ainda hoje, poucas das pessoas que falam têm uma precisa ideia do que consiste esta linguagem e sua genialidade. Muito menos simples do que se costuma supor, ela tem um pequeno número de ingredientes em um infinito número de combinações e isto é avivado pelo jogo de fisionomias. Ela tem tudo que é necessário para representar todas as ideias que povoam a mente e todos os sentimentos que provocam o coração. Em resumo, ela sozinha combina a simplicidade e a universalidade da aritmética, a mais perfeita de todas as ciências, com seus dez numerais” (BERTHIER, 1840, p. 29, tradução nossa).

Agradecemos ao Sr. Berthier. Façamos uma pequena pausa para a troca de intérpretes, aos quais agradecemos muito por tornar acessível aos não praticantes dos sinais a riqueza dessa reunião.

É um prazer acolher suas considerações, Sr. Victor-Gomer Chambellan. Recentemente, trabalhamos a tradução de sua obra/reação ao Congresso de Milão, e temos muito respeito por suas ponderações acerca da importância incontestável dos sinais.

Ajeitando-se na cadeira, com um tom irônico, fala sucintamente: “Tem sido observado, no entanto, que as crianças que vieram de escolas onde a mímica era proibida e o método oral usado, faziam mais sinais do que falavam. Isso é de um significado ao qual me é impossível entender. Nunca acreditaremos que podemos, com os braços cruzados, instruir os surdos-mudos” (CHAMBELLAN, 1884, p. 11, tradução nossa).

Convidamos também um representante dos EUA. Sr. Thomas Francis Fox, por gentileza, compartilhe sua experiência.

Dirigindo-nos um olhar bastante sério, tendo alisado o cavanhaque, com jeito terno, nos sinalizou: Não pensem que na América tudo se deu de forma perfeita. “Para viver juntos, se faz necessário poder se compreender; trocamos pensamentos pela palavra, pelos sinais, pela escrita. A palavra é a linguagem mais conveniente ao ouvinte-falante; o sinal é a linguagem natural do mudo. Dois estrangeiros de nacionalidades diferentes terão dificuldade em se entender conversando entre si, no entanto se conversam por sinais, eles se entendem imediatamente ou se adivinham. Se se suprimir a linguagem dos sinais, o surdo-mudo será excluído de qualquer sociedade, mesmo a de seus companheiros de infortúnio, ele estará mais isolado do que nunca” (CHAMBELLAN, 1890, p. 47, tradução nossa).

Com alegria e ansiedade, atentemos para nosso companheiro Henri Gaillard. Devido ao grande número de pessoas a acompanhar nossa conversa e para assegurar a visibilidade de seus sinais, pedimos ao Sr. Gaillard para subir em uma das cadeiras, ação que ele realizou

com um expressivo sorriso e, talvez, muito condizente com seu estilo de orador inflamado.

Gaillard sinaliza: eu que estou tão acostumado a ver as coisas de baixo, confesso sentir certa vertigem daqui (risos e comentários por parte dos presentes). “Que a obra de emancipação dos surdo-mudos, iniciada pelos ouvintes-falantes, possa, dado o progresso do mundo surdo-mudo, ser completada e acabada pelos próprios surdos-mudos. Emite os seguintes votos: 1°. Que cada nação reconheça para seus Surdos-mudos o direito de cuidar dos outros Surdos-Mudos, seus companheiros; 2°. Que para tornar esta lei mais eficaz, seja instituída em cada Estado uma Comissão Nacional para Surdos-Mudos sendo composta por surdos-mudos eleitos por seus irmãos, enquanto metade dos ouvintes-falantes seria escolhida pela administração superior. O congresso também encoraja os Surdos-Mudos das diferentes nações a oferecer naturalmente ajuda e assistência para obter êxito recíproco em suas principais demandas, e isso por intermédio da imprensa silenciosa de cada país e de suas principais associações ou comitês” (GAILLARD, 1893, p. 162-163, tradução nossa).

Chegou o momento de refletirmos com Ernest Dusuzeau, nosso Gambetta. Sua maneira de sinalizar, tão completa e perfeita, enleva-nos. O Sr. Dusuzeau irrompe sua reflexão: “Não faremos qualquer objeção às pesquisas de aperfeiçoamento do método oralista que figuraram no programa da seção dos ouvintes. Porque faríamos diferente? A fala seria evidentemente para nós o maior de todos os bens, para nós que não escutam! Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada: ‘Eu sou pássaro, Vede minhas asas, Não as corteis!’ Mãos à obra! Discutamos livremente em nossa alma e consciência!” (GAILLARD; JEANVOINE, 1900, p. 14, tradução nossa).

Novamente, temos a participação de outro representante dos EUA. Estávamos ansiosos por sua participação, Sr. James-Lewis Smith. Acompanhemos suas observações. Há pequenas dificuldades quanto à diferença dos sinais entre os franceses e os americanos, mas todos atentamente se voltam para o Sr. Smith.

Seu estilo jovial representa uma esperança para muitos. Diz-nos Smith: “Quais são os que melhor têm o bem-estar dos surdos-mudos do que eles? Quem é mais capaz de julgar o que é mais útil para eles? Quem ouve não sabe o que é ser surdo e não pode razoavelmente julgar o efeito deste ou daquele método sobre o benefício intelectual, moral e social dos surdos-mudos. [...] Assim como os patriotas americanos em 1776 levantaram suas vozes contra ‘o imposto sem o consentimento dos representantes’, [...] Declaremos ao mundo inteiro que os surdos-mudos não serão crucificados na cruz de um único método” (GAILLARD; JEANVOINE, 1900, p. 335-336, tradução nossa).

Encerramos com nossa Joana D’Arc, Louise Walser. Essa líder surda que veio ao mundo para conquistar espaços, denunciar incoerências, de cujas mãos saem sinais que parecem combinar com toda a sua elegância.

Depositando seu estupendo chapéu preto sobre um aparador, tendo fitado o grupo com um leve sorriso, a Sra. Louise Walser a todos conquista com a seguinte reflexão: “[...] O assunto que vou abordar é simples, breve e verdadeiro, principalmente porque é uma observação feita por mim à Instituição Nacional de Bordeaux, da qual sou ex-aluna. [...] o método oral puro só pode ser aplicado favoravelmente a crianças que perderam a audição em idade bastante precoce, com cerca de 4, 5, 6 ou 7 anos de idade, ou que são sujeitos de uma inteligência extraordinariamente desenvolvida e que, por esse motivo, pudessem penetrar no significado de todas as palavras da língua falada. Para o resto dos estudantes, se as freiras de Bordeaux são admiráveis desmuti-

zadoras, continuo inteiramente convencida que esse método oral puro nunca teve frutos em sua inteligência, a menos que o professor usasse os sinais convencionais, e é isso que acontece com eles com frequência” (GAILLARD, 1912, p. 71, tradução nossa).

Agradecemos aos nossos ilustres oradores por nos concederem essa breve e tão bela expressão de seus pensamentos. Com a finalidade de evitar possíveis dissensões, gostaríamos de mencionar que escolhemos surdos que partilhavam os mesmos pensamentos, mas poderíamos ter chamado outros...

## **9 DICAS AOS PESQUISADORES DESSA HISTÓRIA: “DEZ + UM” MANDAMENTOS PARA SEREM RECUSADOS, DESCUMPRIDOS, RASGADOS...**

I Amarás a história da educação de surdos sobre todas as coisas e abrirás uma fome insaciável pelo passado.

II Não farás citações sem consultar as fontes e, devidamente, mencioná-las. Comerás dos textos antigos para servi-los aos novos convivas.

III Não temerás ter que traduzir inúmeras páginas para compreender uma situação. E se traíres, não te perturbes.

IV Honrarás os pais e mães desta história, que são os surdos de tempos imemoriais, mas não os idolatrarás.

V Não matarás com tuas linhas as possibilidades de outras histórias. Deixarás sempre portas entreabertas, janelas destameladas, buracos nas paredes.

VI Não deixarás teu corpo fora dessa história. Ex-porás teu corpo até que pelos poros se sinta o odor de uma outra história a mexer no corpus.

VII Não dificultarás o acesso a nenhum documento nem o reterás em tuas mãos, como se tua propriedade fosse, até sobre ele publicar.

VIII Não levantarás falsos testemunhos, mas escreverás todas as tuas intuições despertadas pelas leituras dos documentos.

IX Não criarás poucas fontes. Exagerarás prodigamente para tê-las sempre aos montes.

X Não cobiçarás produzir uma história única e salvífica. Salve apenas os teus arquivos numa nuvem confiável.

XI Insistirás com intérpretes e professores bilíngues para que eles também leiam esses textos e os vertam com os surdos.

## 10 PARA PUXAR MAIS CONVERSAS...

> Drumond já nos advertiu que, na luta contra as palavras, elas sempre ganham. Então, publique e não se julgue. Há uma multidão disposta a crucificá-lo(a) ao gerar certa desordem no calmo e congelado lago da historiografia.

> Manoel de Barros nos instiga a desestruturar a linguagem e ainda nos inocenta desse pecado ao perguntar se fomos nós que desaprumamos as palavras ou foram elas que nos desaprumaram quando nos desalojaram do lugar em que estávamos simplesmente confortáveis ao se nos fazer presente? Talvez...

> Aí!!! Cruz é artigo religioso. Há uma multidão disposta a dar pareceres críticos sobre seus escritos, demonstrando pelos meios mais normatizados e ABNTizados que você falhou. E daí?! Bakhtin e tantos outros também falharam, e na defesa de suas teses.



- > Os documentos acolhem olhares de diferentes abordagens teóricas; portanto, não canonize sua abordagem, nem pense em desqualificar como herética aquela outra que trabalha desde outros pressupostos. Há material para todos! E o mesmo material se presta a muitos olhares, recortes, cotejos e cortejos.
- > Faça parágrafos poéticos. Mostre que essa ciência, longe de ser a Dona História com suas teias de aranha, tem rimas e rimas e rimas. Evite uma escrita correta.
- > Da escrita correta pegue apenas a primeira sílaba e descubra os congressos de surdos gays. Um terreno a ser desbastado, inclusive por héteros.
- > Possivelmente, você será questionado acerca das conclusões ou respostas a um dado problema. Responda: “Nosso objetivo não era encontrar respostas, mas propor mais perguntas, irritar antigos sábios, fazer-nos detestáveis nas rodas de debates”. Talvez, na sua conclusão, você tenha mais problematizações do que quando começou a pesquisar.
- > Sinta-se um útero fértil a parir histórias mil, deixando exposto um cordão umbilical que vem de outrora e irá além.
- > Um prólogo, um dia, surgirá, mas ao final ou afinal. Enquanto isso, uma prece a nos socorrer...

## 11 ORAÇÃO DOS HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Oh sublime Cronos, do vento insondável de vossas asas, fazei borrar a história que escrevemos com tintas frescas. Dai-nos a sabedoria de reconhecer nossa ignorância e petulância ao nos atrevermos a registrar nos livros, artigos e papéis, inclusive, as anotações de gaveta, as reflexões que fazemos sobre a história da educação de surdos. Livrai-nos do mal de pensar que podemos reter nas linhas manuscritas ou

digitais, impressas ou orais, aquilo que foi o dado, o vivido, o passado.

Oh Mnemósine, deusa da reminiscência, fazei-nos ver que o passado se foi e restou-nos essa névoa pela qual contemplamos esse rosto disforme, caricato, criado por homens e mulheres surdos e fadado a nos amarrar pelo fio da contação. Fazei-nos desver aquilo com que estamos acostumados. Que ao abrir um documento, sabendo-nos em contato com um monumento, façamos de nosso ofício uma arte de narrar.

Libertai nossas mãos para que, por sinais, anunciemos os feitos de outrora, servindo-nos do que nos deixaram para tecer colchas que nos agasalhem nessa época em que, facilmente, um vil passado é desejado. Que nunca nos faltem ocasiões de debates e que neles exponhamos nossos mais novos velhos achados.

Por isso, não nos falte a curiosidade pueril, o desejo por fofocas, a ânsia pelo não contado. E, se acaso infligir-nos o castigo dos revisores, reconheçamos que o dito ontem não precisa ser repetido hoje.

Que em nós se cumpra a vontade de proclamarmos uma verdade que também passará, posto que é fugacidade, folha a ser rasgada por tuas divinas mãos. Unge-nos com a coragem dos enlouquecidos de amor pelas palavras sempre novas, e assim, contemplando os documentos, neles nos percamos para reencontrar o nosso tempo e nos colocarmos no redemoinho caótico chamado “vida”. Amém.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BERTHIER, Ferdinand. **Les Sourds-Muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. Mémoire qui a obtenu, le 26 mars 1840, la médaille d'or proposée par la Société des Sciences Morales, Lettres et Arts de Seine-et-Oise. Paris: Chez J. Ledoyen, 1840. Disponível em: <http://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=102451206>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CHAMBELLAN, Victor-Gomer. **Congrès International des sourds-muets de 1889**. Complete rendu. Paris: Association Amicale des sourds-muets de France, 1890. Fac-símile organizada pela Edition du Fox. 1890. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CHAMBELLAN, Victor-Gomer. **De l'importance incontestable du langage mimique dans l'enseignement des sourds-muets de naissance**. Paris: Chez L'Auteur, 1884. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5712484n/f5.item.texteImage>. Acesso em: 8 dez. 2022.

DESLOGES, Pierre. **Observations d'un sourd et muet, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets**. Publié en 1779 par M. l'Abbé Deschamps, Chapelain de l'Église d'Orléans. B. Morin: Paris, 1779. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465.texteImage>. Acesso em: 8 dez. 2022.

GAILLARD, Henri. **Le Second Congrès International des Sourds-muets - Chicago - 1893**. Fac-símile organizada pela Edition du Fox. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

GAILLARD, Henri ; JEANVOINE, Henri. **Congrès international pour l'étude des questions d'assistance et d'éducation des sourds-muets...**: compte rendu des débats et relations diverses. Paris: Imprimerie d'ouvriers Sourds-muets, 1900. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5485918h.texteImage>. Acesso em: 8 dez. 2022.

GAILLARD, Henri. **3<sup>o</sup> Congrès International des Sourds-muets**. Tenu à la Sorbonne, à Paris, les 1er et 2 Août 1912. Compte Rendu des travaux. Paris: Chez M. Eugène Graff, 1912. Disponível em: <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb30474550d>. Acesso em: 8 dez. 2022.

KOSZTOLÁNYI, Dezső. **O tradutor cleptomaniaco e outras histórias de Kornél Esti**. São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção Leste).

TADEU, Thomaz. Políptico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 309-322. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100016&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2022.

# O IMPERADOR DOS SURDOS: ENTRE VIAGENS DE DOM PEDRO II

Gabriel Silva Xavier Nascimento<sup>1</sup>

## 1 UMA DESCULPA BISBILHOTEIRA

*Peguei emprestado.*

*Emprestado sem permissão.*

*Mas com toda a intenção de devolvê-lo.*

Jack Sparrow, *in*: Piratas do Caribe (2003)

Por vezes, o interesse pela vida alheia se transmuta em um tipo de empreitada investigativa. Quando se trata dos vivos, ela é nomeada de formas tão interessantes quanto potentes, por estilos, por status. A vizinha que se interessa pela vida alheia é bisbilhoteira, futriqueira – como diziam alguns conhecidos observadores do interior de Minas Gerais. O estudioso que se interessa pela vida alheia soa mais sublime, desbrava novas camadas. É biólogo, etnógrafo e, quando desprovido do habitual jaleco, um perspicaz curioso.

Já os que se interessam pela vida dos que não mais vivem, não se dessem também das honrarias onomásticas. Repensam suas práticas, seus métodos. São antropólogos, historiadores, munidos de equipamentos cujo combustível é a própria vontade de saber. Há uma linha

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente no Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão (IFSP). E-mail: tilgabriel@gmail.com.

tênue e sinuosa que separa ambos, mas deixa janelas, frestas, que permitam transitar entre o lado bisbilhoteiro e o lado investigativo. Isso se não forem ambos sinônimos.

Há ainda um caráter mórbido nos esforços desse segundo grupo, não em seu sentido fúnebre, mas na quietude do processo, na habilidade de viajar por meio de arquivos, fotografias, vídeos, relatos e cartas, os quais o acesso e a manipulação nem sempre são consentidos, afinal, pode ser mais complexo ser autorizado quando a existência se reduz à memória ou à materialidade dos arquivos.

Pensando assim, permito-me, aqui, tomar emprestado fragmentos da história do “Magnânimo”, alcunha do segundo e último monarca do Império do Brasil. Tal qual Jack Sparrow, no filme *Piratas do Caribe* (2003), pego emprestado alguns recortes, sem permissão! Mas com absoluta intenção de juntá-los e devolvê-los a quem aqui os lê.

Resgatar a figura de Dom Pedro II tem, tão somente, uma finalidade relacional. A de descobrir – com o perdão do termo – perspectivas de outros sobre o imperador, suas andanças e sua relação com a educação de surdos na história brasileira, sem perder de vista os desdobramentos amistosos internacionais.

Ao tratarmos da história da educação de surdos no Brasil, a evocação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desponta como um elemento primordial do rito discursivo e temporal da constituição das comunidades surdas e da emergência da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Sabendo disso, debruço-me, a seguir, sobre recortes narrativos que apontam o papel de Dom Pedro II nesse processo e na percepção de alguns surdos e ouvintes admiradores do imperador do Brasil.

## 2 VOZ E ESCRITA: OS BISBILHOTEIROS DA VIDA DO IMPERADOR

Elejo como ponto de partida os papéis datilografados da Biblioteca Pedagógica Brasileira, compilados e publicados entre 1938 e 1940 como uma série de 3 volumes na chamada *Brasiliana Pedagógica*, sob a direção do cuidadoso Fernando de Azevedo, um dos defensores pioneiros da educação pública brasileira e figura de destaque nesse cenário, que participou da criação do Ministério da Educação, na concepção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e elaborador do projeto que deu origem à Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

Coube ao diplomata Heitor Lyra, no entanto, a publicação dos volumes intitulados *História de Dom Pedro II: 1825-1891: Vol. 1 Ascensão, 1825-1870; Vol. 2 Fastígio 1870-1880 e Vol. 3 Declínio 1880-1891*.

Considerando a relação entre Dom Pedro II e a educação de surdos, atendo-me especificamente ao primeiro volume, tendo em vista que a fundação do INES, primeira escola para surdos aqui no Brasil, ocorreu em 1857, isto é, no período inicial do império de Dom Pedro II.

Lyra (1977), por assim dizer, qualificou-se como um bom bisbilhoteiro durante sua vida diplomática, sendo um ávido pesquisador, conhecido por ser respeitoso às tradições, curioso pelos fatos e eufórico sobre a vida do imperador, quase sempre carregando consigo cadernos de notas que o permitissem registrar o comportamento de Dom Pedro e suas relações políticas ao longo do segundo reinado.

Durante o período em que serviu como diplomata na Europa, Heitor Lyra manteve uma amizade próxima com o príncipe Dom Pedro de Alcântara, neto do imperador. O acesso às informações diretamente da família real aguçou ainda mais seu interesse e desejo por compilar uma trajetória bibliográfica de Dom Pedro II.

A bisbilhotagem de Heitor Lyra era cuidadosamente sistematizada, inclusive com rigor de documentação histórica. Sua escrita foi marcada por um caráter nostálgico, cuja admiração pelo imperador se constitui na base narrativa e na defesa da consolidação nacionalista imperial.

Ao mesmo tempo, sua ousadia crítica era contundente em relação a outros registros históricos. Nas palavras dele: “De fato, não se consultam as fontes originais. Não se investiga o passado, nem se procura a inteligência dos fatos históricos. Há uma preguiça mental em estudar por conta própria” (LYRA, 1977, p. 185).

Sua crítica, no entanto, oculta seu privilégio de acesso à família real. Aliás, escora-se nela – sem assim dizê-lo – para consolidar sua própria perspectiva como fonte original. Daí sua habilidade central de bisbilhotar, que transita entre o factual e o ficcional à medida que sua própria percepção de admirador imbui o registro documental de um aspecto literário, com descrições excessivamente adjetivadas do imperador e elementos narrativos imersivos dignos de grandes enredos.

Como bom contador de histórias, o foco de Heitor Lyra era manter a atenção em relação à narrativa, por isso inclui no que observa suas próprias sensações e escreve elementos que transportam o leitor por cenários, contextos e fios dramáticos.

Um historiador comum talvez registrasse que, em determinado momento da história, “houve a criação de uma Presidência do Conselho de Ministros”. Para Lyra (1977), tal proposição soaria frágil e preguiçosa. O mesmo evento é descrito por ele como:

[...] o que marcou, sobretudo, na história do Reinado, a criação de uma Presidência do Conselho, foi o fim do professorado de Aureliano e o afastamento de Paulo Barbosa da Monarquia Imperial. O Imperador se liber-



tava assim dos entraves que lhe cercavam e lhe tolhiam os atos. De agora em diante, ele passava a ser, em todos os sentidos, o Imperador (LYRA, 1977, p. 239).

Há ali um sibilar narrativo, um encantamento caligrafado pela nobreza e admiração pelo imperador que, senão percebidos pelas pessoas comuns, deveria se materializar nos registros da História. Esse teor narrativo apaixonado e nostalgicamente insistente na recuperação e manutenção dos valores e tradições imperiais pode, em alguma medida, funcionar como uma distração para determinadas tensões históricas.

Por outro lado, esse olhar narrativo cristaliza-se nos aspectos de personalidade amistosa e eloquente do imperador, características essas replicadas em registros de outros bisbilhoteiros mais ou menos apaixonados pela figura de Dom Pedro II.

Para Lyra (1977), a figura do imperador transcendia o caráter do governo, transbordava um acolhimento caloroso que inspirava confiança nas suas escolhas. As decisões tomadas pelo monarca resultavam de sua própria percepção das tramoias e tensões que o circundavam e se pautavam em estratégias de articulação absolutista, mas não doutrinárias ou repressivas.

Portanto, na visão do diplomata, Dom Pedro II era principalmente um articulador cujas relações se expandiram para além das fronteiras nacionais, cruzaram oceanos e imprimiram na terra do Pau Brasil uma perspectiva de governo tão exótica quanto a visão externa que se tinha do próprio país.

Essa percepção era também compartilhada por contemporâneos em diferentes regiões do Brasil. Mota (2013), ao apresentar o impacto da visita do imperador ao Rio Grande do Sul, no contexto tensionado pela guerra, registra que:

É recorrente nos materiais coletados, com maior saliência nas atas das Câmaras, o vocabulário enaltecedor e diferenciado com que se referem os sul-rio-grandenses a Pedro II, a exemplo das Câmaras de cidades de outras Províncias do Império. Termos como “Augusto”, “Excelso”, “Imaculado”, entre outros, não deixam de acompanhar o nome do rei em qualquer menção que lhe é feita. Através das palavras de chamamento ao monarca é possível inferir sua superioridade hierárquica sobre as demais autoridades, verbalmente explícita, além da perspectiva positiva em relação ao futuro da guerra e da liderança do rei: Dom Pedro II é constantemente evocado como “egrégio defensor perpétuo” ou “primeiro patriota”, em deflagradas manifestações nacionalistas (MOTA, 2013, p. 29).

Freyre (1970), em sua obra *Dom Pedro II julgado por alguns estrangeiros seus contemporâneos*, não desmente Lyra (1977), no que diz respeito ao aspecto carismático do magnânimo como percebido pelos estrangeiros. Pelo contrário, ele narra que:

[sic] Longo como foi o reinado de d. Pedro II é natural que durante esses muitos anos o Brasil fosse visitado por não poucos estrangeiros, não só notáveis, como o erudito Gobineau, o sábio Agassiz, o brilhante orientalista Burton, mas de menor porte – medianos, medíocres até. Estrangeiros cuja curiosidade de gente representativa da melhor burguesia européia e anglo-americana da época, voltou-se para a figura de tão surpreendente monarca, dela destacando aspectos aos seus olhos tão significativos quanto inesperados (FREYRE, 1970, p. 3).

Considerando esses registros, a possibilidade de refutar o carisma e a eloquência do imperador parece recair tão somente sobre seus opositores. Vale ressaltar, no entanto, que os aspectos aqui tensionados centram na personalidade e relação do imperador com um público

majoritariamente aristocrático e nos efeitos que sua presença exercia sobre a percepção dos outros.

Assim, meu exercício de recolher os recortes de outros bisbilhoteiros mantém-se sobre a égide dessa percepção e não especificamente ao seu governo, salvo quando em efeito dele, as decisões implicarem sobre a organização da educação de surdos, como é o caso da fundação do INES.

### **3 MÃOS E CORPO: PERCEPÇÕES DE SURDOS SOBRE O IMPERADOR**

Aqui, direciono meu foco a um outro grupo de admiradores de Dom Pedro II. Àqueles que, “senão pela graça e proteção do imperador”, teriam permanecido às margens da escolarização formal no Brasil, os então chamados “surdos mudos” (BACELLAR, [1926] 2013).

Bacellar ([1926] 2013) retoma alguns elementos da história da educação de surdos. Em sua tese, ele aponta que:

[sic] O ensino dos surdos mudos no Brasil, só começou a ser praticado em 1855, quando o surdo mudo francez Huet lançou os fundamentos do actual Instituto Nacional de Surdos Mudos. Anteriormente a data, não encontramos a menor referência ao ensino dos surdos-mudos no nosso paiz, nem mesmo em tentativas isoladas.

A começo, por iniciativa particular, e mais tarde sob a valiosa protecção do Imperador Pedro II, Huet viu seu Instituto progredir rapidamente, tornando-se assim uma realidade ao ensino dos surdos mudos no Brasil (BACELLAR, 2013, p. 8).

Entendo que, caso o leitor, a esta altura, tenha se apropriado do sentido básico de um bisbilhoteiro – se já não sempre o tivera –, tenha

identificado, pela narrativa de Bacellar ([1926] 2013), um outro admirador de Dom Pedro II. Dessa vez, um indivíduo surdo, cujo papel foi fundamental na escolarização de outros surdos em solo nacional.

Ocorre que, como descrito, Huet (1820-1882) não era brasileiro. Para fins de consolidar a fofoca mais detalhadamente, dedico-me então a dois tópicos que podem ajudar na junção desses recortes. O primeiro diz respeito a figura de Huet; já o segundo, busca indicar o princípio de sua relação com o imperador e, principalmente a motivação de sua vinda para o Brasil.

Em relação a Huet, as informações precisas sobre sua vinda para o Brasil e, principalmente, sobre o seu conhecimento prévio do contexto brasileiro, não são evidentes nos registros disponíveis.

De fato, mesmo a grafia completa de seu nome foi marcada por incerteza, visto que os documentos assinados por ele e que constam nos arquivos históricos do INES não traziam a grafia completa de seu nome, ora aparecendo como E. Huet, ora como E. D. Huet ou apenas Huet.

A partir dos anos 1950 convencionou-se chamá-lo de Ernest Huet e, posteriormente, na década de 1990, as pesquisas já indicavam que o nome correto era Eduard Huet (INES, 2008 p. 28).

Huet tinha um histórico de destaque e experiência considerável como professor e diretor no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, fundado pelo abade Michel de L'Épée (outra figura marcante no cenário internacional da educação de surdos por empregar, pioneiramente, métodos envolvendo comunicação gestual – os chamados sinais metódicos – para a escolarização formal de surdos na França).

Segundo a biografia narrada de César Ernesto Escobedo Delgado, Huet emigrou para o Brasil em 1852 (INES, 2008, p. 27). Há um

documento direcionado ao imperador em que consta uma solicitação de um terreno por Huet para organização de uma escola de surdos no Brasil, dentro dos padrões por ele sugeridos, o que nos oferece uma pista acerca de um possível primeiro contato dele com Dom Pedro II (INES, 2008, p. 28).

Posteriormente, em novo documento, Huet apresenta ao imperador duas propostas envolvendo o subsídio do governo para a criação do colégio voltado para surdos. Ele considerava, em sua proposição, a realidade brasileira dos alunos surdos que eram provenientes de famílias pobres e que, apenas pela iniciativa privada, não teriam acesso à escolarização, imputando ao imperador a decisão de conceder o auxílio necessário para oferta da educação para surdos, a despeito da sua condição financeira.

Sua proposição de educação formal para surdos entrou, dessa forma, em andamento, funcionando a partir de 1855, de forma precária, nas dependências do Colégio M. de Vassimon.

No ano seguinte, Huet escreve novamente a Dom Pedro II, denunciando a impossibilidade de seguir com uma educação de qualidade nas condições em que estava o colégio e relembra os parlamentares sobre uma solicitação de auxílio encaminhada ainda em 1855, na busca pelos meios necessários para a fundação da então chamada Instituição Imperial dos Surdos Mudos – atual INES (INES, 2008, p. 30).

O pedido de Huet foi atendido pela comissão designada por Dom Pedro II, em 1857, por meio da Lei nº 939, que fixou despesa e orçamento para a criação e a manutenção do Instituto pelos dois anos seguintes (INES, 2008, p. 31).

No mesmo ano, Dom Pedro II participa dos exames públicos no INES, algo narrado como habitual na sua agenda – visitar espaços e

obras financiadas –, mas, com interesse maior, por se tratar da escolarização de surdos.

Sobre esse interesse, vale destacar que o entusiasmo do imperador em relação aos surdos nos anos seguintes também não se restringiu a Huet e ao INES. É possível verificar em seus diários viagens para outros países, que incluem acompanhamento de aulas, reuniões e exames em escolas de surdos. Na sua agenda de 1876, em uma viagem aos Estados Unidos, consta da seguinte entrada:

[sic] 1 de junho de 1876 – É preciso mandar as cartas logo e por isso irá tudo às pressas. Antes do almoço – Instituto de surdos-mudos – o mais completo que vi mesmo na Europa. Tem 100. Há 44 anos nos Estados Unidos. Com 4.000 e tantos alunos e 25.000 surdos-mudos nos Estados Unidos. Neste belo estabelecimento perfeitamente colocado e com 150 acres de terreno onde os alunos trabalham saem deles bacharéis em letras ou ciências. Metade deles articulam e falam melhor ou pior. Resolveram equações algébricas, discorrem por escrito na pedra perfeitamente expondo um a teoria dos eclipses e outro traduzindo falando Horácio e uma passagem das Catilinárias mostrando saber bem latim. O diretor é filho de uma pessoa que aprendeu em paris com abbé Sicard. Casou com uma de suas discípulas surda-muda que é a mãe do diretor e a qual me deu uma hera que eu plantei na escada do estabelecimento. Fiquei encantado com a visita (BEDIAGA, 1999, p. 32).

O carisma do imperador lhe permitia circular entre a comunidade surda e reconhecer o potencial do ensino por métodos envolvendo a Língua de Sinais. Sobre a visita de Dom Pedro ao Colégio Gallaudet, nos Estados Unidos, Edward Allen Fay (1843-1923) narra o seguinte discurso em Língua Americana de Sinais (ASL):

Meus amigos, ao longo dos meus últimos 50 anos em que estive nesta universidade, muitas pessoas célebres nos visitaram. Mas há um deles de quem me lembro com muito apreço. Ele esteve aqui em 1876. Naquele ano, os Estados Unidos comemoravam seus 100 anos de independência com uma grande apresentação. Para esse evento muitas pessoas renomadas de várias partes do mundo vieram para cá, dentre eles, havia um homem famoso chamado Dom Pedro II, o Imperador do Brasil. Ele é celebrado não só pelo seu governo, mas por sua inteligência, sabedoria, zelo, gentileza e amor para com seu povo. Ele proporciona um progresso considerável para o Brasil ao longo de seus 58 anos como imperador (FAY, 1913, s/p.).

Embora Fay fosse ouvinte, ele ocupava uma posição de grande prestígio e influência, atuando como professor, diretor e fundador de uma escola de surdos em Michigan. Ele tinha ainda uma posição de destaque como instrutor de ASL, sendo conhecido como um dos grandes “mestres sinalizadores”.

Em seu discurso, Fay (1913) destaca as características do imperador já apontadas por Lyra (1977) e Mota (2013) e sumariza a percepção dele e dos surdos sobre Dom Pedro II. Sobre a visita, ele continua:

Ele esteve na Filadélfia em 4 de julho e participou de uma série de palestras. Mas antes disso, no mês de junho, ele foi a Washington onde permaneceu por vários dias. Nós havíamos lido sobre ele, e queríamos convidá-lo para vir conhecer a universidade, mas sabíamos de sua agenda apertada. Havia muitas outras coisas importantes para ele ver na capital e por isso optamos por não enviar o convite. Para nossa surpresa, recebemos uma mensagem do Comitê Estadual informando que no dia seguinte às 7 da manhã, Dom Pedro viria visitar a Gallaudet (FAY, 1913, s.p.).

Embora a fama de Dom Pedro o precedesse, mesmo entre acadêmicos surdos e ouvintes, muito provavelmente em função de seu apoio na criação do INES, é possível notar pelo depoimento de Fay (1913) que a visita à Gallaudet partiu do interesse do próprio imperador, a despeito de sua agenda corrida, o que corrobora seu interesse especial pela educação de surdos.

O caráter político do imperador, no entanto, permitia-lhe transitar entre aqueles que o admiravam profundamente pelo seu interesse pela educação de surdos e pelo uso das línguas de sinais e, da mesma forma, entre aqueles que defendiam arduamente a manutenção dos métodos envolvendo apenas a língua oral, a terapia e a reabilitação.

Dentre esses opositores das línguas de sinais, o escocês Alexander Graham Bell (1847-1922), uma figura controversa entre a comunidade científica, destaca-se como um dos “inimigos” mais marcantes da ASL, tendo combatido a sua difusão, seu uso e, principalmente, os métodos de escolarização a ela atrelados.

Ao mesmo tempo, Bell foi quem patenteou um dispositivo elétrico de comunicação a distância, o telefone. A controvérsia, no entanto, reside na atribuição equívoca de Bell como inventor do aparelho. A autoria de tal feito repousa sobre o italiano prodígio da mecânica, Antonio Meucci (1808-1889), de quem Bell foi parceiro de laboratório.

Meucci enfrentou sérias dificuldades em obter financiamento para produção de seus protótipos, nas palavras de Caroll (2002, s.p.):

Não pôde pagar os \$250 necessários para uma patente definitiva de seu “telégrafo falante”, e três anos mais tarde não conseguiu sequer pagar os \$10 da renovação anual. Enviou um modelo e detalhes técnicos à empresa de telégrafos Western Union, mas os executivos não demonstraram interesse. Exigiu a devolução dos seus projetos, em 1874, alegaram que haviam sido perdidos.



Dois anos mais tarde, Graham Bell, que havia dividido um laboratório com Meucci, registrou a patente do telefone e fez um negócio lucrativo com a Western Union. Meucci processou Bell, e estava próximo da vitória - a Suprema Corte acolheu o caso e iniciaram-se as acusações por fraude - mas faleceu em 1889. E o processo, junto com ele (CAROLL, 2002, s.p.).

Durante a Centennial Exposition de 1876, na Filadélfia, Dom Pedro II esteve presente, conforme indica Fay (1913) em seu relato. Na ocasião, Bell participava do evento apresentando 'seu telefone'. Ao final das atividades, Bell permaneceu timidamente separado dos demais.

Para surpresa de todos, Dom Pedro se dirige a ele em tom amistoso, indicando que já se conheciam. Desse encontro – que conta com uma encenação dramática que pode ser encontrada nos arquivos fílmicos todo canal Causa Imperial (2012) nos Estados Unidos – é que nasce a famosa expressão “Meu Deus, isto fala!”, proferida pelo magnânimo, em espanto diante do aparelho apresentado por Bell.

Roberts (2008), munido de boa curiosidade, indica que a relação de Bell e o imperador, de fato, precedia o evento. O autor afirma que o encontro de ambos ocorreu há pouco mais de um mês antes da solenidade, mas em Boston, quando Dom Pedro II visitou a escola para surdos em que Bell lecionava. Segundo o curioso autor, perguntar sobre como ia o ensino para surdos em Boston foi o tópico inicial desse amistoso encontro entre Bell e o imperador.

A encenação nos arquivos do canal Causa Imperial omite essa pergunta inicial, mas ressalta os aspectos de personalidade do imperador, representado como figura enérgica, eloquente, com seu forte sotaque em inglês. Na interação, Dom Pedro, inclusive, diz agradecer, em nome da comunidade surda, pelo trabalho de Bell.

Essa situação pode soar contraditória, isto é, como transitar amistosamente entre os que defendem a língua de sinais e aqueles que tencionam erradicá-la? O fato é que as práticas metodológicas naquele contexto consideravam como sucesso a aptidão comunicativa pela escrita e pela fala.

Embora as tensões no cenário internacional focassem na difusão de práticas metodológicas centradas na oralização de surdos e na leitura labial, nem todas as escolas que dispunham de instrução direta em língua de sinais excluía de sua grade curricular alguma forma de desenvolvimento da oralidade, como é o caso da Universidade de Gallaudet, cujas atas do congresso realizado em Paris (1900) (INES, 2013 [1900]) indicam a oferta facultativa de uma disciplina focada na prática oral do inglês.

Outro elemento a ser considerado é a heterogeneidade das comunidades surdas que contam com surdos: sinalizadores, oralizados, implantados e deficientes auditivos. Salvo no caso dos surdos sinalizadores, há movimentos que defendem o não uso da língua de sinais e o foco na aprendizagem da língua oral.

Por essa via, entidades como a Associação Graham Bell para Surdos e Deficientes Auditivos<sup>2</sup> segue, mesmo atualmente, com grande força e impacto social na defesa do ensino e aprendizagem das línguas orais para surdos, não raramente provocando tensões entre acadêmicos e comunidade surda como um todo.

Assim, o ‘em nome da comunidade surda’, no elogio de Dom Pedro II a Graham Bell, pode ser interpretado pelo seu aspecto genérico e relacional entre o interesse no trabalho do escocês, visto que o

---

<sup>2</sup> Tradução livre para – Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing. Mais informações podem ser encontradas no site da associação: <https://www.agbell.org/>.

Brasil foi o segundo país no mundo a adotar o telefone, e a percepção pluridimensional do imperador em relação aos surdos.

Por isso o registro no seu diário sobre sua admiração em observar os surdos da Gallaudet resolverem equações, apresentarem poemas e utilizarem tantos sinais quanto a língua oral. O que não indica sua oposição aos sinais como Bell o fazia, mesmo porque o financiamento para a escola de surdos no Brasil, a pedido de Huet, teve o aval direto do imperador. Dom Pedro II denota com isso tanto um aspecto político flexível entre viagens, não só em termos de deslocamento físico, como também social, mantendo sua imagem afável e calorosa.

#### **4 E AS RAZÕES DO INTERESSE DE DOM PEDRO PELA EDUCAÇÃO DE SURDOS?**

Esse aspecto, de modo geral, denota o que Lyra (1977) se refere como “preguiça mental de estudar por conta própria”, mas não pela crítica enviesada do autor pela ausência da paixão idealizada e proteti-va nas publicações sobre o imperador, mas sim, pela ausência de fundamentos que justifiquem com precisão o interesse de Dom Pedro II pelos surdos.

Se para Lyra (1977) as percepções cotidianas de sua relação com o imperador caracterizavam fontes originais e, portanto, menos preguiçosas na busca pela verdade descritiva, pode-se inferir que o interesse pelos surdos era, tão somente, objeto de apreço do próprio imperador e não daqueles que se dispunham a registrar e narrar sua história.

O desinteresse dos bisbilhoteiros, nesse tópico em especial, reflete o apelo pela nobreza. Se não estivessem os surdos em posições marginalizadas, destituídos de grande capital financeiro que lhes permitisse circular nos espaços da corte, talvez a lógica fosse diferente.

Doutra forma, o apreço do imperador pelos surdos e pela própria escola se dilui entres os muitos outros aspectos caritativos e assistenciais do seu governo.

Em um dado momento da bisbilhotagem científica, talvez com foco na ruptura com essa negligência social em relação aos surdos pobres, parece haver uma aproximação lógica de um possível vínculo familiar que justifique o interesse do imperador, isto é, narra-se um interesse motivado pela existência de um primo surdo, um neto surdo.

Não me atrevo aqui a desmentir a existência de surdos na família real, isso me demandaria bisbilhotar muitos outros recortes que excedem o foco dessa reflexão ensaística. Reconheço, até, a lógica por detrás dessa “suposta motivação”, isto é, quando se trata do interesse da família real, seu próprio bem-estar e manutenção da nobreza, buscar alternativas fora do país – como um também suposto convite a Huet – que “resolvessem a surdez” parece um caminho plausível.

Todavia, não somente tal afirmação é frágil em termos de fundamento documental como também o próprio convite a Huet mencionado por alguns outros bisbilhoteiros encontra pouca evidência que o sustente nos registros disponíveis.

Huet era um constante ‘peregrino’, sua estada no INES e nos direcionamentos da educação de surdos no Brasil foi também breve desde o primeiro registro escrito ao imperador, em 1852 – quando já estava em solo brasileiro, à sua saída da direção do INES, em 1861 –, negociada mediante indenizações pagas pelo império (INES, 2008, p. 34).

Essa brevidade põe sob suspeita um convite do imperador para uma viagem tão longa que resultasse em um trabalho não tão longínquo, o que pode ser reforçado pela já mencionada narrativa bibliográfi-

ca de Delgado que Huet, na verdade, já estaria em solo brasileiro como parte das suas viagens (INES, 2008, p. 27).

Por essa lógica, ainda que Dom Pedro II alimentasse profunda admiração pelo trabalho de Huet com os surdos e os seus sucessos na organização escolar, os papéis de ambos, documentalmente, apontam que: Huet estava interessado em difundir no Brasil a educação de surdos e fomentar a língua de sinais, tal qual o fazia na França; Dom Pedro II estava interessado em contribuir para estabelecer, também no Brasil, uma novidade educacional já em florescimento nos Estados Unidos e na Europa.

Não é necessário um esforço hercúleo para localizar, nas redes digitais, inúmeras indicações sobre a relação de Dom Pedro II e a fundação do INES. Porém, para desgosto e desespero de quem se dedica a cuidar da vida alheia – este autor incluso – as menções encerram-se nesse aspecto. Destacam o papel do imperador no processo de fundação da escola, mas ocultam suas motivações e os bastidores disso.

Esse ocultamento, no entanto, é muito menos bizarro do que, por vezes, o assumimos. Tomando o INES como uma instituição educacional, não é comum que investiguemos as motivações para seu surgimento senão pela própria necessidade de sua existência para suprir uma demanda específica.

Em seu percurso de viagens, fica evidente que Dom Pedro circulava em diferentes cenários educacionais pelo mundo, entre os quais, alguns deles indicavam um florescimento de possibilidades educacionais para surdos, antes negligenciadas sob a égide da incapacidade e/ou demonização desses sujeitos.

Uma hipótese é que o vislumbre da possibilidade de educação para surdos tenha sido o gatilho inicial para que Dom Pedro atendesse

à solicitação de Huet. Partir dessa compreensão pode funcionar paliativamente como uma justificativa para um não posicionamento acerca de um método ou forma específica de ensinar os surdos.

Seu interesse parece recair sobre a diversidade que diferentes formas de ensino proporcionavam ao desenvolvimento dos povos. Sua admiração recai sobre a capacidade linguística, cognitiva, matemática, comunicativa, as quais os surdos com quem ele tinha contato demonstravam.

Sua presença nas escolas de surdos, seja para assistir às aulas, palestras ou mesmo acompanhar as avaliações, tal como indicado pelos seus diários, era percebida como uma prática rotineira de organização institucional e seu interesse em compreender a destinação financeira de seu governo, por isso as comissões específicas, como o comitê de avaliação da proposta apresentada por Huet.

Ao mesmo tempo, esse movimento de circular pelo império e estender as caminhadas para fora do país lhe assegurava relações benéficas para pensar estratégias de organização, articulações e manutenção do apoio popular, agora entre os ouvintes e também seus novos admiradores, os surdos.

## **5 DEVOLUÇÃO DO EMPRÉSTIMO**

Reconheço que minha bisbilhotagem poderia se estender por muitos outros recortes e reflexões que circundam a vida e o longo governo do imperador. Detenho-me, no entanto, a pausar a permissão – não me concedida – de articular esses pequenos recortes históricos que situam, para o bem ou para o mal, o papel irrefutável de Dom Pedro II na formalização da educação de surdos no Brasil.

Sua motivação, seja por questões familiares ou interesse pessoal, é pouco relevante para o que de fato ocorreu em termos de materialidade: escola alguma teria sido criada sem o devido financiamento, sem o devido espaço, sem a devida organização sociopolítica e curricular. Essas organizações, por sua vez, recaíam sobre a coroa.

É possível inferir que a admiração nacional e internacional de surdos e acadêmicos da educação de surdos pelo imperador emerge justamente de seu papel administrativo e seu carisma em relação às causas outrora negligenciadas pelos seus antecessores. Dom Pedro II foi, de fato, imperador... também dos surdos.

## REFERÊNCIAS

O ENCONTRO de Pedro II e Alexander Graham Bell. 2012. 1 vídeo (3:44seg). Publicado pelo canal Causa Imperial.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=96MMT-TKv3Y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil**. vol. 6. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, [1926] 2013. (Série Histórica).

BEDIAGA, Begonha (org.). **Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)**. Petrópolis: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/diarios/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAROLL, Rory. Bell did not invent telephone, US rules. **The Guardian (online)**. News, Education. London, 17 jun. 2002. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2002/jun/17/humanities.internationaleducation-news/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: Ines, 2008.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos**. Tradução de Solange Maria da Rocha. Rio de Janeiro: Ines, 2013 [1900].

FAY, Edward Allen. **Dom Pedro`s visit to Gallaudet College**. Sign Language Research Lab. Georgetown: Georgetown University, 1913. Disponível em: <https://hslbd.georgetown.edu/films/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Dom Pedro II julgado por alguns estrangeiros seus contemporâneos**. Petrópolis, s. ed., 1970. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/1960-1970-Separata-1.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.



LYRA, Heitor. **História de Dom Pedro II (1825–1891)**: Vol. I Ascensão (1825–1870). Belo Horizonte: Itatiaia, 1977. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/215>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MOTA, Júlia Gomes. **Um monarca cruza os pagos**: a viagem de Dom Pedro II ao Rio Grande do Sul em 1865 e seus impactos políticos. 2013. 53 f. TCC (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/90300?locale-attribute=es>. Acesso em: 22 nov. 2022.

**PIRATAS DO CARIBE**. Jack Sparrow.. Direção: Gore Verbinski. Produção: Jerry Bruckheimer. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2003.

ROBERTS, Phil. All Americans are hero-worshippers: American Observations on the First US Visit by a Reigning Monarch, 1876. **The Journal of the Gilded Age and Progressive Era**, v. 7, n. 4, p. 453-477, 2008. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-gilded-age-and-progressive-era/article/abs/all-americans-are-heroworshippers-american-observations-on-the-first-us-visit-by-a-reigning-monarch-1876/056E3D-D08FD8A60881F8FB8F00EEDF07>. Acesso em: 28 nov. 2022.

# O FILHO SURDO DA PRINCESA ISABEL: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE UMA “VONTADE DE VERDADE”

Carlos Roberto de Oliveira Lima<sup>1</sup>

## 1 ESBOÇO INICIAL

*Há vezes em que as palavras são  
destruídas pelas amnésias,  
pelos desaparecimentos, pela indiferença  
ou, inclusive,  
pela própria decisão de quem escreve.  
Ser um leitor terá a ver com sustentar o  
que outros escreveram:  
dar-lhe tempo, lugar, respiração.*

*Skliar (2017, p. 134)*

Importa, nesse momento, pensando nas possíveis palavras destruídas pela amnésia de Skliar (2017), caracterizar esse texto, mediante a proposta da coletânea, como um ensaio. Caracterizo ensaio, pois compreendo que, ao ensaiar, esboço algo a partir do já dito/estudado/discutido sobre determinado assunto. A partir de tal lugar, portanto, “[...] o ensaio, na sua modéstia, sabe que sempre falamos de algo que já possui uma forma, senão dele não conseguiríamos nada dizer, por não ter existência [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 15).

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: oliveira.lima@ufms.br.

Assim, ensaiar e, nesse caso, dimensionando uma questão tão peculiar e específica da história educacional de sujeitos surdos, justifica-se a partir do entendimento de que tal ato – o ensaiar – está inscrito em uma possibilidade de “[...] abrir mão de regras e códigos consagrados em dado campo do conhecimento e ousar abrir-se para o ainda não tentado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 17).

A possibilidade do ensaiar também propõe a viabilidade de fazer delirar as palavras, seus jogos e relações, montar novas perspectivas e (re)organizar elementos que porventura foram mantidos engavetados, guardados e empoeirados nas prateleiras, mal-ditos ou não ditos pelo tempo, enfim, reestabelecer diálogos e propor conexões.

Portanto, a partir de uma perspectiva foucaultiana, aqui pretendo fazer devanear a História e propor, como objetivo, a apresentação de um pequeno levantamento de produções acadêmicas que apontam a existência/presença de um filho surdo da princesa Isabel, considerado, por vezes, o motivo pelo qual o processo educacional de sujeitos surdos teria sido iniciado em território brasileiro.

Esse não é o primeiro momento em que trato sobre tal diálogo. Em pesquisas anteriores (LIMA, 2020, 2022) tratei de abordar a mesma problemática, Tateando as possibilidades e jogando com os arquivos conforme eles se manifestavam frente ao meu desejo de entender a condução dessa verdade.

Observei, também, que a mesma investigação foi posta em prática por Knapik e Rocha (2022). No capítulo de livro escrito pelos autores há um tópico chamado *Edouard Huet fundou a primeira escola de surdos do Brasil por causa de familiares do Imperador Dom Pedro II?* e, durante a escrita, realizam uma narrativa cronológica para comparar a história da educação de surdos com os acontecimentos do Brasil imperial, seguindo os mesmos passos de minhas análises anteriores.

Dessa forma, entendendo que esse acontecimento se torna produtivo, volto a trazer a temática com o acréscimo de algumas informações que serão distribuídas no decorrer deste ensaio, na esperança de que mais pesquisadores se debruçam sobre tal aspecto da história educacional de surdos no Brasil.

Assim, no tópico seguinte, aponto as concepções da “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2006) que pretendo levar a campo nesta escrita para estabelecer o diálogo a que me proponho, pautando-me principalmente nas noções de *verdade* e *vontade de verdade*. Logo após, traço o universo do levantamento realizado e a questão do surgimento discursivo acerca desse membro surdo da família imperial.

Em seguida, busco na História Geral do Brasil Império rastros dessa criança surda em uma tentativa de alinhá-la – ou desalinhá-la – com a História da Educação de Surdos em território brasileiro.

## 2 A VERDADE É DESTE MUNDO!

Foucault (2019) afirma que a verdade é deste mundo. Sua produção é realizada graças a uma engenhosa engrenagem de múltiplas relações/coerções e que produz, em resultado, efeitos reguladores de poder. Dessa forma, cada sociedade institui/possui seu regime próprio do que virá a ser considerado/reconhecido como um *discurso verdadeiro*.

A verdade é deste mundo por ser produzida aqui, em nossa realidade, dentro de nosso regime de cultura, de nosso momento histórico, das formas e doutrinas nas quais fomos ensinados a crer e a reconhecer como signo verdadeiro. Nós, na sociedade que integramos, “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo [o poder] através da produção da verdade. Isso vale para qualquer sociedade” (FOUCAULT, 2019, p. 279).

A partir de tais colocações, percebemos, então, alguns pontos importantes que rondam a questão da verdade: são historicamente produzidas. Portanto, seu caráter é terreno (e não transcendental) e, por isso mesmo, mofino. Pensar nessa característica significa depreender que as verdades aparecem em determinado momento e podem, do mesmo modo, se ressignificar, cair em desuso e desaparecer. Se as verdades se modificam no tempo, isso evidencia que os critérios para se produzir um discurso tido como verdadeiro também foram submetidos a variação.

A verdade é deste mundo por possuir tal caráter precário e terreno. A noção de verdade somente existirá a partir da vinculação que nós, sujeitos, estabelecemos com as relações de poder que nos circundam, ou seja, é a associação sujeito-verdade que interessa.

O segundo ponto importante de pensar é que existe, portanto, um vínculo íntimo, indissociável, entre o poder e a fabricação da verdade. Há uma arena de combate produzida por essas relações que engendrarão, em torno desses discursos, aqueles considerados verdadeiros. E dentro dessa máquina produtiva, nós, sem exceção “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la” (FOUCAULT, 2010, p. 22).

Fora desses campos de combate propostos pelo poder, não há verdade. Ao mesmo tempo em que ela é produzida por essas múltiplas coerções, a verdade provoca, também, novos efeitos de poder, ou seja, mecanismos, técnicas, procedimentos etc., que serão valorizados e que receberão o estatuto de verdade (FOUCAULT, 2019).

Existe, nessa compreensão, um embate que orbita em torno de qual discurso virá a ser reconhecido como verdade. Tais ponderações para Foucault (2019, p. 53) remete a:

[...] um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” - entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

A questão da verdade em Foucault (2019) precisa ser pensada juntamente com os efeitos de poder, que dão suporte aos propósitos que medeiam e circundam os regimes de verdade e produzirão as normas que serão reconhecidas em cada sociedade.

Essas mesmas normas serão confessadas como “leis”, que transmitirão e reproduzirão os próprios efeitos geradores de poder e, a partir dele, “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 279).

A verdade, então, “[...] não é aquilo que é, mas aquilo que se dá: acontecimento. Ela não é encontrada, mas suscitada: produção [...]. Ela não se dá por mediação de instrumentos, mas sim provocada por rituais, atraída por meio de ardis, apanhada segundo ocasiões: estratégia e não método” (FOUCAULT, 2019, p. 279).

É dentro desse contexto produtivo da noção de verdade, que o autor perceberá a emersão daquelas *vontades de verdade*, a qual é um sistema de exclusão apoiado, principalmente, em suportes institucionais e práticas pedagógicas, e não só, mas, entre outros, a sistematização de livros, bibliotecas, laboratórios e demais dispositivos reconhecidos com o *status* de científico (FOUCAULT, 2014).

Foucault (2014) acredita que a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos – podemos alocar aqui os saberes sujeitados e os discursos que não alcançaram valores científicos – uma espécie de pressão coercitiva. A busca dessas vontades de verdade está intimamente atrelada ao desejo de exercer o poder e conduzir as verdades que serão socialmente normalizadas e aceitas, produzindo linearidades históricas.

Inicialmente, quando analisada frivolumente, tais vontades de verdade parecem desempenhar um papel construtivo. Porém, Foucault (2014) alerta para a importância de reconhecer que, ao contrário, seu jogo proporciona uma rarefação do discurso. É preciso compreendê-la “[...] como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 49).

Desta feita, podemos considerar grupos de minorias sociais e suas resistências por bradar/registrar/contar suas lutas, histórias e saberes, uma forma de objeção às tais vontades de verdade que, ao longo do tempo, perpetuaram uma única configuração de discurso legitimado, geralmente baseada na narrativa do homem branco e eurocentrado.

Esses saberes, antes considerados sujeitados, desqualificados, insuficientemente elaborados, ingênuos e não científicos, passam a ocupar espaços, lugares de escuta e (re)inscrevem suas versões na história, apontando a fragilidade e o quanto esta pode ser enviesada pelas relações de saber-poder.

A partir dessas colocações, portanto, no tópico seguinte registro brevemente como nasce a questão que move minha escrita e apresento o universo coletado de análise para, em seguida, continuarmos o debate em torno de tais questões.

### 3 ESCAVAÇÃO A CONTRAPELO: ONDE ESTARÁ O NETO SURDO DE DOM PEDRO II?

Meu contato com a comunidade surda se iniciou no ano de 2013. Nesse ínterim, muitos foram os sujeitos que me sinalizaram e me contaram sobre a questão imperial, a criação do Instituto de Surdos, em 1857, e a importância que o neto surdo de D. Pedro II teve para a história da educação de surdos em território brasileiro.

Lembro-me do deslumbre que essas histórias me causavam. Em minha mente, perceber que o Brasil, em um momento em que a educação das províncias não era prioridade para a Coroa, fundava um instituto voltado para sujeitos surdos, uma minoria linguística, tornava reconhecível e palpável a importância desse neto surdo para a enunciação de uma educação para surdos no país.

Em alguns momentos, as histórias eram tão bem elaboradas que cheguei a vislumbrar o rosto de criança desse menino surdo, com roupas pomposas e modos acelerados. Cabelo louro, bem penteado e levemente marcado com uma divisão ao meio. Vislumbrei sua voz falha e entrecortada, suas incipientes tentativas de comunicação.

Vi o semblante de preocupação de D. Isabel e do Conde D'Eu. Acompanhei a trajetória de D. Pedro II em mares e navegações até a França. Sua incansável batalha em busca de uma solução, ou tratamento, ou mesmo consolo para proporcionar a mais elaborada forma educacional para seu neto. Entrevi, em minha mente, seu encontro com Huet e as tratativas para trazê-lo ao Brasil.

Tudo isso eu fiz em minha invenção. Tantas foram as vezes que essa história me foi contada que, aos poucos, passou a ter materialidade em minhas subjetivações. Eu reproduzia tal conto e me emocionava com os detalhes que cada nova versão apresentava. Quando ingressei



na licenciatura em Letras-Libras, a presença desse filho surdo de D. Isabel estava lá.

O neto era real. Não era só meu. Era uma produção encampada por publicações científicas e acadêmicas. Estava ao meu redor e espreitado pelos dispositivos pedagógicos a que eu estava submetido.

Em um dos aportes teóricos utilizados durante minha formação, havia os seguintes dizeres: “Há registros de que D. Pedro II teria um neto, filho da princesa Isabel, que também era surdo, igual a seu genro, o Conde D’Eu, marido da princesa” (GIROLETTI, 2017, p. 6).

O enunciado dizia: há registros! Assim, eu mantive (e proliferei) essas subjetivações e crenças até o ingresso no mestrado, em 2019, quando titubeei uma aproximação com Michel Foucault. Esse estreitamento me oportunizou questionar e me proporcionou uma abertura para que eu tensionasse tais noções.

As primeiras questões vieram pautadas na falta de fontes: se há tais registros, como afirmou Giroletti (2017), onde eles estão? E mais: por que esses documentos não são utilizados e apresentados como forma basilar de comprovação dos fatos?

Surge, assim, minha inquietação. Discorrer, aqui, acerca de tal tema é uma irrupção desse longo processo que se iniciou em 2013. Lá, faltava-me aporte teórico. Faltava-me palavra, fonte, discurso. Eu não compreendia como poderia tornar dizíveis as inquietações que me rondaram a cada vez que a presença desse neto se tornava materializada discursivamente. Era um incômodo que eu não conseguia fazer desaparecer.

Tentar argumentar com os membros da comunidade surda local sobre minhas inquietudes se tornou um processo ríspido. Qualquer sinal de recusa, refusão ou rejeição à história do filho surdo de D. Isabel

era considerado uma afronta direta à comunidade. Eu não poderia dizer o que pensava sob o risco de não mais pertencer, caso mantivesse meus pensamentos.

Existia, então, o risco da exclusão. O pensamento que não está sob a égide da maioria precisa ser repellido para manter o estatuto de verdade já consolidado – nesse caso, o discurso da existência de uma criança surda no seio imperial. Todo e qualquer perigo ou ameaça a tal argumentação, leia-se contradiscurso, precisa, então, ser silenciado para manter a linearidade histórica já instaurada.

Encontrei uma possibilidade de analisar esse acontecimento juntamente com os pressupostos foucaultianos. As discussões de Foucault (2019) em torno da verdade me abriram precedentes para traçar uma estratégia e conseguir dizer o que não fui capaz de dizer durante meu percurso de graduação.

Dessa forma, para direcionar meus pensamentos, antes busco apresentar e estabelecer uma lista de publicações previamente levantadas e catalogadas que vão trazer em suas linhas essa existência/presença de um filho surdo de D. Isabel. Pensando na possibilidade de replicação do experimento iniciado, deixo nas linhas a seguir o modo como o levantamento se deu: a busca foi realizada por intermédio de algumas plataformas digitais de fácil circulação e com acesso aberto, a saber: 1) Periódicos da Capes; 2) Portal Brasileiro OasisBr e 3) Plataforma Google acadêmico. Para identificação dos termos de busca, utilizei os seguintes descritores: “D. Pedro II”; “neto surdo”; “Isabel”; “Conde D’Eu”; “Deficiente Auditivo”.

Com o levantamento inicial finalizado, implementei um processo de busca nas referências dos produtos coletados com o propósito de encontrar o berço discursivo dentro desse universo angariado e com a mesma narrativa em comum. A coleta final proporcionou um achado

de 38 materiais que fazem parte do levantamento dessa pesquisa, conforme Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 – Relação de obras analisadas**

Ano	Artigo	TCC	Dissertação	Tese	Livro
1992			1		
2009					1
2012	1		1		
2013			1		
2014	1		1		1
2015			1		
2016	2	1	1		
2017	5	2			1
2018	3	2	2		
2019	2	1	3	1	
2020			1		
S/D*	2				
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

\*Sem Data

A leitura e a busca dentro de tais referências trouxeram uma confirmação à minha indagação inicial: nenhuma das publicações coletadas utiliza fontes primárias para refutar ou comprovar a existência do filho surdo de D. Isabel e sua importância para a criação do Instituto Educacional de Surdos.

As discussões que dizem respeito aos achados da pesquisa e ao processo de levantamento e a organização em que os dados foram submetidos são trabalhadas no tópico seguinte. Porém, antes de seguir, gostaria de pontuar que a necessidade de discutir essa temática não está baseada em uma questão moral de certo/errado, justo/injusto. A dissidência que consome meus dias é tentar compreender em que medida e sob quais aspectos um discurso como esse é possível de ser dito em nossos dias e quais efeitos de verdade ele é capaz de produzir.

#### 4 O SURGIMENTO DISCURSIVO DO FILHO SURDO DE D. ISABEL

O trabalho do historiador, segundo Albuquerque Júnior (2019, p. 64), “[...] é semiológico, ou seja, constitui-se na decifração, leitura e atribuição de sentido para os signos que são emitidos por sua documentação”. Acreditando nessa possibilidade de ensaiar/experimentar novos sentidos nos signos contidos no levantamento realizado é que desejo discutir a emergência de uma publicação primeira.

Tal documento, semente que originou as demais publicações coletadas, trata-se de uma dissertação de mestrado, não disponível na internet, escrita por Vania Prata Ferreira Reis. A obra datilografada encontra-se disponível na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em seu texto, a autora apresenta a seguinte informação:

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

A partir desse trecho, em que o entrevistado, professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, menciona que “corria a informação” da existência de um filho surdo da princesa Isabel, em um relato oral, sem evidências, é que o neto surdo de D. Pedro II é registrado em linhas documentais. Sua existência não está no século XIX, mas, sim, no fim do século XX e início do século XXI.

Encontrar a dissertação de Reis (1992), estando em um Estado afastado da região do Espírito Santo, foi um processo demorado. Mantive contato com pessoas que se dedicaram a me apoiar e se disponibilizaram a encontrar a obra e compartilhá-la comigo.

O trecho citado é o momento que, à primeira vista, dentro desse universo coletado, permitiu a disseminação da existência do filho surdo de D. Isabel.

Tendo acesso ao material de Reis (1992), Honora e Frizanco (2009) publicam o *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. Nessa obra, as autoras apresentam o seguinte trecho em uma nota de rodapé: “Com o apoio de D. Pedro II, foi fundado, em 1857, o primeiro Instituto de surdos-mudos, pois o mesmo tinha grande interesse nessa educação diferenciada por ter um neto surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o Conde D’Eu” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 27).

Dezessete anos depois da publicação da dissertação de Reis (1992), em 2009, a existência do filho surdo da princesa Isabel começa a ser divulgada. Primeiramente em formato de livro; em seguida, em demais pesquisas de mestrado e em artigos científicos.

A referência inicial, talvez pela dificuldade de acesso, imagino eu, não é dada à obra de Reis (1992), mas, para Honora e Frizanco (2009), assim como para os demais autores e autoras que reproduziram tal noção sem mencionar quais obras foram consultadas em suas pesquisas.

Como dito anteriormente, em sua totalidade, dentro da catalogação realizada, não houve autores que se desdobrassem em torno dos documentos do século XIX para analisar a informação. O curioso na leitura da obra de Reis (1992) é que a própria autora, ao ter escrito que *corria a informação* da existência desse neto surdo de D. Pedro II, em seu texto, questiona a veracidade da informação concedida pelo entrevistado, como pode ser averiguado a seguir:

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

A crítica da autora, a forma de questionar seu entrevistado e a proposta de uma investigação direcionada para tal especificidade foram descontinuadas e, em seu lugar, emergiu a convicção da existência de uma criança surda no seio imperial para justificar a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1857.

No tópico anterior, apontei que, para Foucault (2010), nós somos submetidos a uma produção de verdade pelo poder, e somente por intermédio dessa produção é que podemos nos exercer. Porém, do mesmo modo como somos forçados a produzir a verdade, também somos, igualmente, submetidos a ela, no sentido de que tais noções de verdades se convertem em uma norma. A verdade é a norma que propulsará os efeitos de poder. Estamos, então, diante do nascimento de uma *vontade de verdade*.

A negação da dúvida e, posteriormente, a conversão do discurso de Reis (1992) em uma afirmação torna possível a existência e a disse-

minação da vida e a importância de uma criança surda no seio imperial. A verdade foi produzida. Está amparada e legitimada por produções que possuem um *status* de cientificidade.

Com a irrupção de tal discurso, novas questões tomaram conta de minha mente. Interessava-me saber o nome dessa criança. Dentro da história da educação de surdos, ela existia. Porém, dentro da História do Brasil imperial, nunca me foi mencionado tal aparecimento. Deduzindo que poderia existir uma possível confluência cronológica entre as narrativas da História do Brasil imperial e a História da educação de surdos em território brasileiro, decidi confrontar alguns dados que são tratados no tópico seguinte.

## **5 O QUE É DITO NA HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL? A SUA HISTÓRIA É IGUAL À MINHA?**

Acreditando ser importante recorrer à História do Brasil imperial, cogitei levantar informações que nortegassem a possibilidade de averiguar a confluência ou a divergência da existência do neto surdo de D. Pedro II, em 1857, dentro de narrativas que extrapolem o nicho específico da educação de surdos.

Procurei, inicialmente, produzir um levantamento de autores que se debruçaram em dados oficiais, que apresentavam fontes e pesquisas fundamentadas para coletar dados acerca da família imperial. Dessa forma, ao analisar a cronologia do nascimento dos filhos de D. Pedro II, a pesquisa retornou uma nova informação necessária de ser pontuada: a disparidade entre os relatos da História do Brasil imperial e da História da educação de surdos.

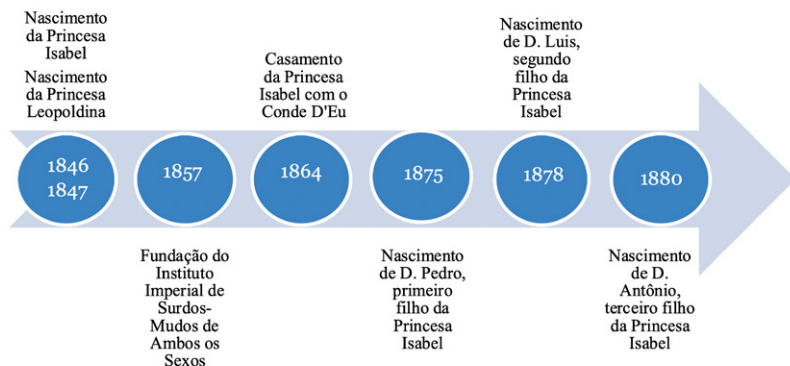
As leituras tornaram visíveis a seguinte divergência: a princesa Isabel nasceu em 1846, e a fundação do Instituto de Surdos ocorreu em

1857. Logo, a herdeira do trono estaria com 11 anos de idade, o que a impossibilitaria de estar casada ou mesmo com filhos, segundo a História do Brasil império.

D. Isabel contraiu matrimônio com o Conde D'Eu em outubro de 1864, aos 18 anos de idade (BARMAN, 2005). Sete anos após a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, e seus filhos, segundo Daibert Júnior (2004), nasceram, respectivamente, em 1875, 1878 e 1880, ou seja, 18, 21 e 23 anos após a criação do instituto.

Distribuindo tal informação de forma didática, elaborei o Gráfico 1, alocando em uma linha temporal as informações apresentadas no corpo do texto:

**Gráfico 1 – Representação cronológica dos descendentes de D. Pedro II e criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos de Ambos os Sexos.**



Fonte: Lima (2020, p. 12).

Pode-se concluir que: utilizar um dos filhos da princesa Isabel – independentemente da informação de que seja surdo ou não – para



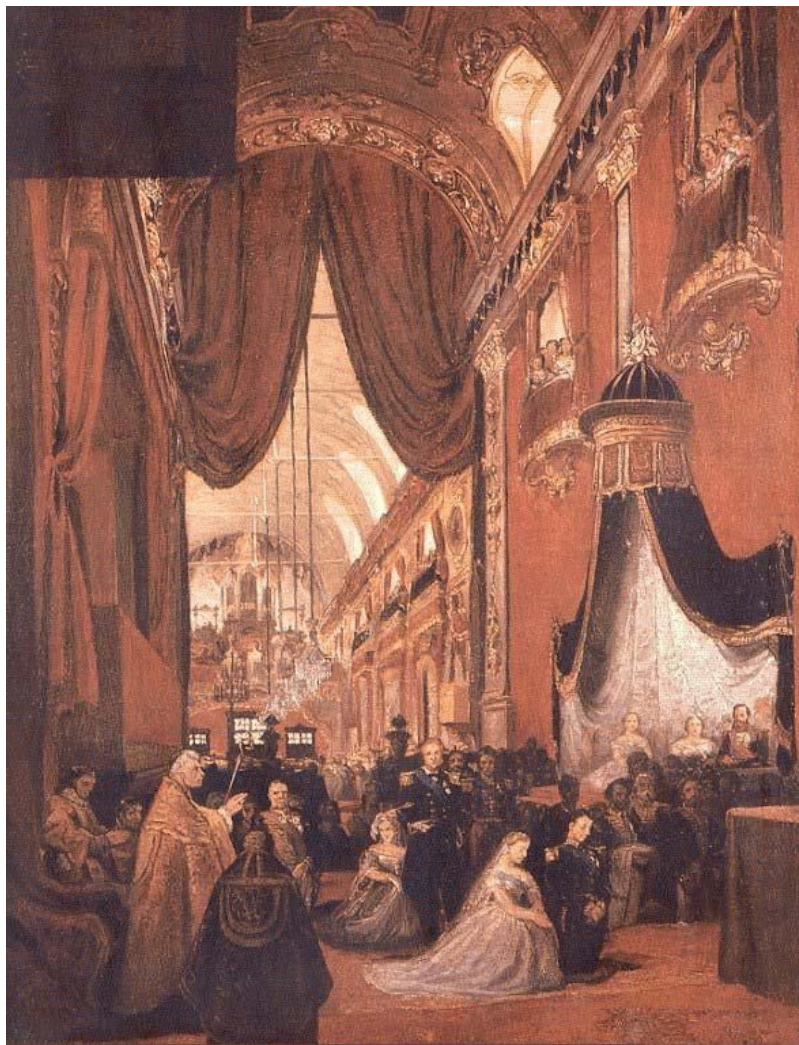
fundamentar a criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, não possui bases sólidas para manter-se como justificativa plausível.

Ademais, ainda seguindo as leituras de pesquisadores que se debruçaram em analisar a História brasileira, segundo fontes primárias, Conde D'Eu chegou ao Brasil em 2 de setembro de 1864, e em um mês, todas as formalidades para a execução de seu casamento com D. Isabel foram resolvidas.

A cerimônia foi realizada na Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo e fora eternizada em uma pintura, de autoria de Pedro Américo, que aqui se converte em um registro importante para tutelar a perspectiva defendida.

A pintura é apresentada na Figura 1 a seguir. A obra original se encontra nas dependências do Museu Imperial, na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro. A imagem aqui utilizada foi retirada da obra de Schlichta (2006): *A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX*.

**Figura 1 – Casamento da princesa Isabel e do Conde D'Eu, em 1864.**



Fonte: Schlichta (2006, p. 176).

A partir de tais registros, ainda mantendo vislumbres e devaneios com os cabelos louros e bem penteados do filho surdo de D. Isabel, e com

dúvidas dos caminhos que a pesquisa estava se delineando, decidi que deveria abrir uma nova caixa de diálogo, não somente com as informações documentais, mas também estender essa abertura para uma interlocução direta com os autores das obras acerca da História brasileira.

Assim, encaminhei e-mails para alguns doutores pesquisadores, dentre eles, Christian Edward Cyril Lynch, docente do Instituto de Estudos Políticos e Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ) que, gentilmente, enviou-me a seguinte resposta: “Quanto aos filhos, nunca soube que algum deles fosse surdo. Sei que o mais velho tinha um braço mais curto do que o outro, mas não surdez. Seja como for, há uma biografia também do príncipe do meio, dom Luiz, escrita pela Teresa Malatian” (LYNCH, 2019).

Lynch (2019), em resultado à minha inquietação, pontuou desconhecer que algum dos filhos de D. Isabel tenha sido surdo. A narrativa acima apresentada encontra ligações com a resposta recebida de Solange Rocha, licenciada em História, doutora em Educação e responsável pelo Acervo Histórico do INES:

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

A resposta de Rocha (2019) me direciona novamente para as noções abordadas por Foucault (2014), quando nos alerta sobre as já caracterizadas *vontades de verdade*. Se não há abertura científica para esse discurso nas análises que rondam a História do Brasil imperial, por que há abertura para as pesquisas que transitam nos estudos da educação de surdos?

Minhas apostas in-conclusivas para tal indagação estão narradas nas linhas espraiadas a seguir.

## **6 (IN)CONCLUSÃO: O SABOR DA DÚVIDA COMO TEMPERO DA PESQUISA HISTÓRICA**

Duvidar de saberes que alcançam um *status* científico pode ser um caminho tortuoso e doloroso. Escrever com Foucault (2019) e perceber como o embate pela verdade nasce e tensiona todo o jogo inscrito nas relações de saber-poder permite observar os acontecimentos por outros vieses e outras sensibilidades.

A possibilidade de, hoje, escrever essas linhas acerca do filho surdo de D. Isabel significa que, antes, sua materialidade já houvera se formado. Esse é o princípio. Só se pode dizer algo a partir do já dito/estudado/discutido sobre determinado assunto, foi o que Albuquerque Júnior (2019) nos ensinou.

Não está em jogo afirmar a veracidade ou a invencionice de tal criança surda. Aqui, minha intenção está sendo tatear que regras e quais efeitos específicos de poder esse discurso produz e, ainda, a possibilidade de desdobramentos econômico-políticos. Peço desculpa aos leitores se, em algum momento, os decepcionei, mas, não estou narrando em favor de determinada verdade, ou mesmo na criação de uma outra crença.

Destarte, o levantamento proporcionou perceber algumas possibilidades que contribuíram para a emersão desse discurso, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à dissertação de Reis (1992), que, por ser entregue fisicamente à UFES, não possui uma versão disponível na internet. Logo, as poucas pessoas que tiveram acesso ao texto e reproduziram esse dado, na busca pela verdade desconsideraram a dúvida

posta pela autora, e afirmando a existência desse neto surdo, alarmaram uma nova possibilidade de leitura da História.

Os demais autores que tiveram acesso aos livros, teses e dissertações que carregavam essa ideia replicaram tais informações. Esses materiais replicados possuem um *status* de saber, de conhecimento e de ciência. Logo, por estarem amparados por instituições, não são questionados e continuam a ser parodiados até nossos dias.

Dessa forma, podemos dizer que a existência desse neto surdo, filho da princesa Isabel, em 1857, para justificar a criação da primeira instituição educacional para surdos no Brasil, é uma invenção de nosso tempo. É uma narrativa sobre determinada verdade que, em nossos dias, permite-nos problematizar os seus significados e os mecanismos de veridicção que foram assumidos.

Por invenção quero dizer que, agora, esse neto existe no imaginário social de muitos membros de comunidades surdas espalhadas pelo Brasil e é real para os alunos de cursos de graduação, mestrado e doutorado que estão se formando e escrevendo sobre tal eventualidade.

Essas verdades não encontram respaldos sólidos para se manter, mas, mesmo assim, continuam sendo replicadas, e me parece, torna palpável e possível de ser criada uma sensação de “pertencimento histórico”.

Ficam algumas perguntas no ar: a quem interessaria a constituição dessa verdade? O que a associação da criação do instituto à linhagem imperial agrega às demandas da comunidade surda? Necessitamos pensar esse pertencimento familiar como elemento essencial ou podemos acolher a iniciativa de D. Pedro II desde outras abordagens?

Pertencer. Estar registrado nas linhas do tempo. Sobreviver para além de sua materialidade física. Qual o primeiro surdo que al-

cançou tal intento aqui, em solo brasileiro? Foi o filho surdo de D. Isabel? Ele permanece tangível, palpável, lídimo no imaginário social das comunidades surdas.

O fato de sempre se pensar nesse filho da família real não nos leva ao apagamento daqueles primeiros surdos acolhidos no instituto? Que história é essa que apaga os homens e mulheres comuns em função de homens e mulheres da nobreza, cujas biografias são idealizadas e desprovidas de materialidade? A História continua a exigir outros ensaios.

Tornando o neto surdo discursivo uma realidade possível, passa a existir um embasamento para se dizer “nós sempre existimos”, “sempre deixamos nosso rastro na História”, “nós estivemos entre as famílias importantes do passado”, “já fomos príncipes e princesas” etc.

Ao afirmar a existência desse neto, há, também, uma forma de reconhecimento social ao adquirir um lugar visível nos acontecimentos de seu país. Pertencimento. Legitimação. Validação. Lugar histórico. Passíveis de ocupar espaços, de serem sujeitos políticos. De lutar por suas causas e crenças.

Enfim, percebo nessa relação, na apropriação do neto discursivo, possibilidades de existência, e sendo tais possibilidades produzidas pelas relações de saber-poder, sabemos que ela encalca e engendra os discursos na linha da norma reconhecida e adotada como verídica. Mas, a verdade é sempre deste mundo, de nosso tempo...

## REFERÊNCIAS

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

BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DAIBERT JÚNIOR, Robert. **Isabel, a “Redentora” de escravos: uma história da Princesa entre olhares negros e brancos (1846-1988)**. Bauru: EDUSC, 2004.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. *In*: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. p. 41-52.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras filosóficas).

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. **Microfísica do poder**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da Língua de Sinais para Surdo como L1**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.

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 (org.). **Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos**. Aracaju: Criação Editora, 2022, p. 17-39. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-de>

-surdos-representacoes-e-dialogos-contemporaneos/?fbclid=IwAR2UOY-foKXGtvB11I3kV7qSOUAGVNTfx0P1IhUe9em8iqw4GUV28owazLYk. Acesso em: 11 abr. 2023.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira Lima. E sobre o neto surdo de D. Pedro II, alguém já ouviu falar? *In*: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE, XVI. **Anais...** Campo Grande: UEMS, 2022. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2022/trabalhos?page=5>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira Lima. Influências de D. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil: uma visão foucaultiana. *In*: ONOFRE, Eduardo Gomes; MELO, Margareth Maria de; FERNANDEZ, Sandra Meza (org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 834-853. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/73812>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Dúvidas sobre a família Real**. Destinatário: Carlos Roberto de Oliveira Lima. [s. l.], 10 out. 2019. 1 mensagem eletrônica.

REIS, Vania Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 1992. Dissertação não publicada.

ROCHA, Solange. **Família Imperial e Surdez**. Destinatário: Carlos Roberto de Oliveira Lima. [s. l.], 18 nov. 2019. 1 mensagem eletrônica.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. 2006. 296 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3948>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Editora Autêntica, 2017. (Educação: Experiência e Sentido). [Edição de Kindle].



# EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR SURDO NOS ARQUIVOS HISTÓRICOS DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E DO ARQUIVO NACIONAL

Danilo da Silva Knapik<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se baseia em minha experiência como pesquisador surdo no manuseio de documentos primários oriundos dos acervos históricos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do Arquivo Nacional, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

As fontes documentais descritas neste recorte foram utilizadas para uma pesquisa maior acerca de estudantes surdos do século XIX, no período de 1856 a 1873, desde a abertura da primeira escola de surdos do Brasil, fundada pelo professor surdo francês Edouard Huet (1822?-1882).

A pesquisadora, também surda, Karin Strobel (2008), destaca a importância de se realizar análises sobre a história de sujeitos surdos, uma vez que, em âmbito nacional e internacional, há uma escassez de referências na área. Nas palavras da autora:

Talvez a dificuldade esteja não tanto na raridade de referência, mas sim na extrema dispersão e de fato na sua interpretação delicada; é preciso pouco a pouco ir examinando os velhos arquivos, trechos bíblicos, tra-

---

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

tados de medicinas, textos de vidas, de seus milagres, artigos, livros velhos e até em *sites* da internet e com isto partimos para uma literatura variante para atingir geralmente um resultado frequentemente frustrante e informações incompletas. Mas para quem tem paciência, a recompensa está lá, os sujeitos surdos deixaram seus vestígios na jornada (STROBEL, 2008, p. 103).

Já o pesquisador português Paulo de Vaz Carvalho (2019, p. 106) explica que “a história não pode estudar diretamente o passado, é obrigada a observá-lo e a estudá-lo indiretamente, através dos vestígios desse passado, ou seja, usando fontes históricas”.

O trabalho do historiador, dessa forma, envolve diretamente fontes documentais, pois

O/a historiador/a tem uma dupla função; cabe-lhe selecionar as suas fontes, quando elas são abundantes e preencher as lacunas, procurando novos documentos, quando as fontes são escassas. O alargamento do conceito de fonte histórica permitiu o aproveitamento de fontes que tinham sido ignoradas até o século XX e obrigou a nova interpretação das anteriormente utilizadas (CARVALHO, 2019, p. 106).

Em se tratando dessa perspectiva, Carvalho (2019) percebe que, na área da história dos surdos, há poucas fontes primárias, ou seja, registros originais. Há apenas fontes de ordem secundária que podem ser usadas de acordo com o contexto do autor e da relevância, seja no estudo e/ou na análise dessas fontes.

Tal posicionamento endossa uma antiga e famigerada afirmação de que a história dos surdos carece de registros históricos, mas, na verdade, isso não passa de um mito. Existem, sim, muitos registros, entre eles, vários documentos originais guardados e até ocultos em escolas e arquivos, ou seja, documentos que contam a história dos surdos.

Em outras palavras, o que me parece faltar é o contato de pesquisadores com esses documentos a fim de poder analisá-los por meio de recortes e temas de interesse e, assim, contribuir para a construção de uma narrativa histórica.

Segundo Certeau (2002), as fontes primárias podem ser encontradas tanto nos documentos guardados em escolas quanto naqueles arquivos públicos alocados em bibliotecas, ou seja, são lugares que mantêm os acervos em ordem e que são passíveis de comportar diversos documentos, tais como: atas, relatórios, ofícios, cartas, jornais, entre outros.

Nessa direção, Certeau (2002) ainda destaca que essa organização é importante, pois auxilia o processo de pesquisa histórica e possibilita o contato com documentos que promovem a compreensão do processo histórico relacionado à vivência das pessoas em um período passado, seu movimento, seu funcionamento e sua estrutura em determinada época.

Portanto, existe um grande desafio que se apresenta para o pesquisador. Muitas vezes, as fontes são confusas, adulteradas, manipuladas, mas, com a experiência de manuseá-las, é possível lidar com essas situações. Todavia, o desafio existe, e para isso, é importante se valer de diversos tipos de fontes documentais de maneira contextualizada a fim de compreender que o processo é amplo e interconectado.

## **2 CONHECENDO AS FONTES DOCUMENTAIS**

No momento da pesquisa, utilizei o mergulho nas fontes documentais selecionadas para estudo, as quais possibilitaram a contextualização histórica no período de 1856 a 1873, no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para documentar a memória de minhas visitas a cada um dos locais, criei um diário de campo, ferramenta aplicada para o registro do passo a passo da produção dos dados, além das anotações de como foram estabelecidos os contatos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, os critérios usados na seleção dos documentos e nas formas de organização e sistematização.

Na Figura 1 a seguir, apresento o Acervo Histórico do INES:

**Figura 1 – Acervo Histórico do INES.**



Fonte: Google Street View (2022).

É importante narrar como tive acesso ao Acervo Histórico do INES e mantive contato com a doutora Solange Maria da Rocha, professora e pesquisadora responsável pelo acervo de mais de 150 anos de história da instituição.

Como o INES é a principal instituição que guarda o acervo de fontes e documentos da escola, a professora e estudiosa da história da educação dos surdos supramencionada já havia pesquisado sobre o período imperial e republicano brasileiro, além de investigar a gestão dos ex-diretores da instituição e os métodos adotados na educação dos surdos, como o oralismo e a Língua de Sinais, analisando mais de 100 anos da educação de surdos no INES (ROCHA, 2009).

A professora Solange me recebeu e debatemos a potencialidade do tema da pesquisa e os possíveis recortes implicados. Comentamos sobre a dissertação de mestrado de Laguna (2015), que trata dos repetidores no INES, e que também teve o auxílio dela na organização das fontes.

Com o tema do trabalho delimitado, definimos um cronograma de visitas para o primeiro levantamento de dados. A professora Solange, gentilmente, apresentou detalhadamente o acervo e as formas de armazenamento e catalogação dos documentos. Narrou, também, que, em sua gestão como diretora do INES, descobriu documentos guardados no porão da escola que nunca haviam sido analisados, desafiando-me a fazer um esforço e a encarar com coragem a análise desses documentos.

Assim sendo, comecei a transitar entre os documentos no Acervo Histórico localizado no espaço da sede do INES, no Rio de Janeiro, e a escrever relatórios. Ao mesmo tempo em que trabalhava com as fontes históricas, a professora Solange relatava sua experiência como pesquisadora na área da análise de documentos.

Ela disponibilizou, de forma resumida, uma pasta com inúmeros documentos organizados de acordo com períodos históricos, entre eles, alguns almanaques, como *Almanak Laemert*, publicados no período da monarquia, fontes que continham informações sobre o trabalho realizado no INES e os alunos que frequentavam a instituição.

Outro documento a que tive acesso foi o *Ministerial Report*, relatório produzido por uma espécie de Ministério da Educação à época. Esse documento explicava de forma minuciosa como era o funcionamento e o trabalho realizado dentro da instituição. Alguns desses documentos continham de forma detalhada a realização das atividades na escola, e outros traziam de forma resumida o dia a dia do instituto.

Nesses documentos, foi possível encontrar também alguns relatórios dos ex-diretores enviados ao governo imperial e anexados aos documentos do instituto, juntamente com planilhas contendo informações sobre os alunos.

Outro aspecto apontado foi o cuidado que deveria ser tomado ao entrar em contato com esses documentos. Como se trata de fontes guardadas há tantos anos, é necessária a utilização de máscara para evitar a inalação da poeira que existe no local, pois o papel é bem fino e, por isso, há a necessidade de cuidado ao manusear os escritos, evitando danificá-los ou rasgá-los, o que poderia ocasionar a perda das informações históricas contidas neles.

**Figura 2 – Investigando os documentos no acervo histórico do INES.**



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019).

Tal trabalho de investigação é uma experiência ímpar. Também aproveitei o momento para realizar uma conversa com os orientandos da professora a fim de que eles pudessem relatar como suas pesquisas estavam sendo desenvolvidas e como trabalhavam com as fontes históricas.

Uma das orientandas da professora, Claudeci Teixeira, estava trabalhando com os documentos do INES. Ela contou que descobriu uma carta escrita por Huet em uma de suas visitas ao acervo. Porém, o documento estava danificado e solicitou ao responsável técnico a sua recuperação.

Ao analisar os documentos, percebi que alguns não informavam o ano de publicação, e a professora Solange explicou que a estratégia utilizada por ela era acessar *sites* que continham documentos digitalizados para buscar uma referência temporal. Desse modo, conheci outros caminhos para o levantamento dos documentos. Fui anotando cada explicação e orientação dada pela professora em meu diário de campo para sistematizar as informações posteriormente.

Esses dias em que fiquei no Rio de Janeiro foram de aprendizado, quando pude conhecer o prédio do INES e os arredores do instituto mais detalhadamente, tendo a professora como guia. Visitei a biblioteca, a sala de informática, as salas de aula, o espaço que antigamente era usado pelos fonoaudiólogos, o prédio do curso de graduação em educação bilíngue e, assim, conheci os funcionários e os professores, além dos alunos surdos. A experiência tornou mais viva a memória do INES e o que ele representa nacionalmente para a comunidade surda.

Logo após a visita à instituição, ao voltar para Curitiba, dei início a uma busca nos portais indicados pela professora Solange a fim de encontrar documentos que auxiliassem minha pesquisa. Encontrei vários outros documentos complementares que não estavam no acervo histórico de INES. Tratavam-se de relatórios de ex-diretores da instituição, porém, em número maior, ampliando o número com 3 ou 4 documentos que eu havia selecionado na visita.

Infelizmente, os documentos não estão completos, assim como não são referentes a todos os anos do período que nos interessa. No entanto, os que foram encontrados já são de grande valia para minha pesquisa.

Durante a busca, localizei o *Almanak dos amigos surdos-mudos*, documento publicado pelo diretor do INES à época, Tobias Rabelo Leite, cujo objetivo era divulgar as ações da escola de surdos, bem como o seu funcionamento. Apesar de interessante, essa evidência testemunha e registra eventos apenas de 1888 e 1889, levando-me a fazer novas buscas na internet, mas sem muito sucesso.

Acredito que a falta de registros a partir dessa data possa estar relacionada ao fim do império e início da República. Apesar dessas intercorrências, gostaria de enfatizar a importância de documentos como o *Almanak dos amigos surdos-mudos*, pois ele contém dados como: nome dos estudantes surdos da época, data de ingresso na escola de surdos, local de nascimento e premiações que os melhores estudantes da época recebiam do imperador.

Além dessas informações, esse documento também apresenta dados de como foi o início dos trabalhos com a oralização no INES e como os professores foram até a Europa aprender sobre esse novo método de ensino para surdos, proposto naquela época, assim como várias outras informações nesse contexto.

### **3 VISITA AO ARQUIVO NACIONAL**

Nesta seção, tratarei da minha experiência durante a visita ao Arquivo Nacional a partir dos meus registros. Vale dizer que esse é um lugar que acomoda diversos documentos históricos da educação dos surdos e que ajudou na construção de minha narrativa.



Esse breve relato se faz importante, uma vez que ele apresenta uma das possibilidades para a realização de pesquisas históricas sobre surdos. Ao ter contato com os documentos alocados no INES e analisá-los, pude notar que somente aqueles arquivos não seriam suficientes. Sentia que faltavam informações importantes. Dessa forma, era necessário buscar outros documentos que aprofundassem e embasassem a minha investigação.

Nesses dias em que fui ao INES para a coleta de dados, a professora Solange me relatou que ela havia encontrado novos documentos sobre a história da educação de surdos, no Arquivo Nacional, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Em seguida, a professora Solange pediu a um de seus bolsistas que entrasse em contato com a arquivista responsável pela unidade do Arquivo Nacional onde estavam os documentos de que precisava. O contato foi realizado e conseguimos combinar com a servidora Fátima irmos pessoalmente ao acervo. Sendo assim, parti em direção ao Arquivo Nacional, localizado próximo à Estação Central, juntamente com Claudeci Teixeira, bolsista orientanda da professora Solange.

Na Figura 3 a seguir, apresento o prédio do Arquivo Nacional.

**Figura 3 – Prédio do Arquivo Nacional.**



Fonte: Google Street View (2022).

O Arquivo Nacional encontra-se em um prédio de grande extensão, com diversos documentos históricos, sendo alguns relacionados aos Governos que passaram pelo Brasil. Muitos desses arquivos são de domínio público e de fácil acesso. Alguns foram arquivados digitalmente no *site* desse órgão nacional e outros foram guardados, não sendo permitido o acesso do público em geral e de pesquisadores por eles não terem sido ainda analisados pelos arquivistas do Arquivo Nacional.

Após a nossa chegada, Claudeci e eu fomos em direção à unidade onde Fátima trabalha, arquivista responsável pelo setor em que iríamos realizar a pesquisa, sendo guiados por ela a conhecer aquela unidade do Arquivo Nacional. Durante a visita, encontramos uma funcionária surda que trabalha há 31 anos nesse órgão público, o que me deixou muito animado, pois é muito bom saber que pessoas surdas, assim como eu, estão ocupando esses espaços.

A funcionária surda que encontramos é responsável por cuidar da conservação e preservação dos documentos localizados naquela unidade, que, após serem analisados, podem mais tarde ser digitalizados e postos à disposição de pesquisadores no *site* do Arquivo Nacional.

Após a visitação, recebi os documentos da arquivista para a realização da análise das fontes sobre educação de surdos e a história do INES. Os documentos que analisei não podiam ser copiados. Mas, residindo em Curitiba, ficaria difícil eu retornar ao Arquivo Nacional, então era preciso criar uma estratégia para não perder aquelas fontes. Dessa forma, conversando com a arquivista da unidade, perguntei se poderia tirar fotos dos documentos, no que fui prontamente atendido. Porém, pensando na preservação das fontes documentais, eu não poderia utilizar o *flash* para o registro dos documentos.

**Figura 4 – investigando os documentos manuscritos no arquivo nacional.**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2022).

Dos documentos analisados, muitos eram sobre as finanças do INES, à época, sobre os investimentos governamentais, as contas que eram pagas mensalmente pela instituição, os salários dos funcionários, a compra mensal de alimentação e os objetos para os estudantes e as doações que o instituto recebia. Embora esses documentos não façam parte do meu objeto de investigação, são importantes porque podem ser utilizados em pesquisas futuras.

Os documentos que eu julgava importantes eram registrados através de fotos no celular. Essas fontes iriam auxiliar em minha pesquisa e no desenvolvimento da escrita de como foi fundado o INES e de como funcionava a instituição no século XIX. Além disso, tive contato com os documentos que continham resoluções, matrículas, atas, pa-

receres, regimentos, contratos de professores e relatórios explicando como as disciplinas eram ministradas e, também, o registro dos relatos dos professores e diretores do INES. Os documentos analisados, em sua maioria, eram manuscritos.

Fiz vários registros fotográficos dos documentos, que datam do ano de 1856 até o ano de 1873. Alguns documentos são datados além desse período; entretanto, fazem parte do contexto analisado. Cabe dizer que foi extensa a busca nos materiais, os registros fotográficos e a análise dos documentos.

Nesse sentido, esse percurso se divide em quatro momentos e se inicia com minha chegada ao Arquivo Nacional, mais especificamente, no espaço onde estavam os documentos disponíveis para estudo. Como o tempo de que eu dispunha no Rio de Janeiro era limitado, selecionei alguns documentos mais relevantes e, em seguida, fotografei-os e guardei-os em meu *notebook* para posterior análise em momento oportuno.

Após esse momento, já em Curitiba, comecei a organizar cada documento em pastas distintas. É importante esclarecer que essa maneira foi utilizada porque cada documento foi fotografado de forma fragmentada para facilitar a leitura. Tendo em vista que esses materiais apresentavam letras pequenas e precisariam de ampliação no instante da apreciação, isso gerou preocupação no momento da coleta de dados.

Em relação à organização das pastas, optei por separá-las e identificá-las de acordo com o tema, o dia e o ano do documento que ela abrigava. Assim, com os arquivos já organizados, selecionei alguns, os mais longos e de difícil leitura, e realizei a transcrição dos documentos para melhor apreciação.

Vale sublinhar que alguns documentos apresentavam textos curtos e de fácil leitura. Já outros, além da extensão, também apresen-

tavam palavras de difícil compreensão, o que me levou a substituí-las por algumas letras x entre parênteses para posterior análise e identificação, respeitando seu significado dentro de cada contexto.

Ainda no que se refere a esses documentos, alguns apresentavam uma escrita quase incompreensível. Porém, outros eram de fácil compreensão e leitura. Além disso, esses materiais também dispunham de palavras e vocabulários muito diferentes, como é o caso de “*Alumnos*” e “*signaes*”, vocábulos que, como vários outros encontrados, remontam à época em que foram escritos.

Para uma organização inicial dos dados obtidos, a partir da busca nos principais acervos, planejei um modelo organizativo, adaptado de Laguna (2015), que permite catalogar as fontes documentais investigadas, utilizando o ano de publicação como critério principal, conforme o Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 – Planilha de organização e sistematização de dados.**

Ano	Documento	Pontos principais	Acervo original
O ano mostrado no documento para situá-lo no tempo.	O tipo de documento, a fim de identificar se é um relatório, carta etc.	Os principais pontos de cada documento, assim como uma breve síntese do conteúdo ou material.	Identificar o acervo do qual foi retirado o documento para determinar se foi um acervo digital ou físico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Por fim, com as transcrições realizadas, reuni todos os materiais para leitura. Após finalizar essa parte, fiz resumos do conteúdo de cada documento e os organizei em uma planilha com base no modelo do Quadro 1 apresentado em que constam não só os materiais encontra-

dos no Arquivo Nacional, mas também os arquivos encontrados na internet e no INES.

A intenção de organizar os dados dessa forma foi estabelecer uma sequência cronológica dos documentos, que se iniciam em 1855, com cartas de Huet para o imperador no Brasil relativas à criação do INES, passando pelos demais documentos, até chegar em 1873, auxiliando a compreensão da ordem das informações e de seus registros, bem como o entendimento de ordem temporal e espacial nesse processo histórico.

#### 4 CRITÉRIOS E ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS

Como vimos anteriormente, compartilhei de forma breve minha experiência durante a visita ao Acervo Histórico do INES e ao Arquivo Nacional. No entanto, nesse momento, apresento os procedimentos metodológicos adotados para trabalhar com os documentos manuscritos durante as visitas.

Todos os documentos foram investigados minuciosamente, buscando identificar elementos que compunham características e dados dos estudantes surdos nos 17 anos do período pretendido. A maioria dos documentos analisados estava no Arquivo Nacional, única instituição em que foi realizada a pesquisa totalmente de forma presencial.

Em seguida, na Biblioteca Nacional, todos os documentos são encontrados na plataforma digital. Em sua maioria, são jornais da época. No acervo do Instituto Nacional de Educação dos Surdos, são os mesmos documentos que encontrei nas plataformas de Biblioteca Nacional, como o *Alamank Laemert* e o *The Center for Research Libraries* (relatórios do ministério e do diretor), pois muitos documentos encontrados no acervo do INES são do século XX.

O ano de 1868 é o período em que há o maior número de documentos no recorte estudado no instituto. Muitos registros revelam os conflitos dos estudantes surdos contra a gestão de Manoel de Magalhães Couto. Nos documentos, constam as reclamações do diretor, as cartas de correspondências entre o inspetor Tobias Leite e o pessoal do governo imperial, a exoneração de Magalhães Couto e a nomeação de Leite na direção.

Já o ano de 1862 é o segundo momento com maior quantitativo de documentos devido a muitos relatórios do diretor interino Frei João do Carmo, em que constam as reclamações contra professores, o funcionamento do INES, a demissão do diretor etc. Também há documentos encontrados, como a nomeação de Ernesto Seixas, e informações sobre Manoel de Magalhães Couto, que foi estudar em Paris.

O terceiro ano mais documentado é 1867, que registra mortes de quatro estudantes surdos em um curto período; acidente de uma estudante; problemas estruturais do instituto, entre outros.

Na gestão de Edouard Huet (1856 a 1861), foram disponibilizados poucos documentos em comparação com outras gestões, pois o estabelecimento era particular à época. Porém, a maioria dos documentos encontrados é das instituições públicas.

O ano de 1861 possui maior quantitativo de documentos na gestão de Huet, pois os registros encontrados foram as atas e os relatórios que justificam o pedido de demissão de Huet, a comissão inspetora que indicou outro professor para substituí-lo e a transição do estabelecimento de privado para público.

O trabalho contou também com narrativas históricas sobre a criação do INES, sobre a relação com o governo, a organização do espaço escolar da época, o financiamento, a organização curricular, o fluxo de estudante e de professores, o quantitativo de estudantes e os regimentos aplicados.

Essas informações são importantes para auxiliar a construção de novas narrativas históricas, bem como a investigação das condições e contribuições de cada um dos principais gestores do INES, no período de 1856 a 1873: Edouard Huet (1856-1861), Frei João Monte do Carmo (1861-1862), Ernesto do Prado Seixas (1861-1862), Manoel de Magalhães Couto (1862-1868) e Tobias Rebello Leite (1868-1896).

No que tange ao Quadro 2, diferentemente do Quadro 1, alguns documentos foram reunidos com o objetivo de levantar informações sobre o perfil dos estudantes e sistematizar dados como: nome, idade, local de nascimento, data de ingresso, causas da surdez, tipo de pensionista, saída da escola, motivos da saída, entre outros.

Cabe frisar que essa segunda planilha se vale também dos mesmos documentos da primeira. Porém, a primeira planilha apresenta informações mais gerais. Em contrapartida, a segunda é de cunho mais específico, cujo foco dos dados é o perfil dos estudantes.

**Quadro 2 – Planilha de perfil dos estudantes surdos**

Nome do aluno	Data de admissão	Idade da entrada	Naturalidade	Causas da surdez	Pensionista	Data de saída	Motivo da saída	Informações acrescentadas
---------------	------------------	------------------	--------------	------------------	-------------	---------------	-----------------	---------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira coluna deste espaço foi destinada aos nomes dos estudantes. Na segunda, há informações da entrada dos estudantes surdos na instituição de ensino. Porém, alguns documentos estavam incompletos e não continham dados referentes ao dia e ao mês, havia apenas o ano de ingresso desses estudantes. Outra questão é relativa ao nome dos estudantes, pois em alguns materiais havia essa informação e em outros, não. Portanto, no Quadro 2, quando não havia algumas informações, optei por inserir o termo “não informado”.



Já a terceira coluna foi o espaço destinado a informações referentes à idade de ingresso no INES. Na quarta coluna, o espaço reservou-se a registrar informações relativas à naturalidade dos estudantes. Sobre este último, vale especificar que eram dados sobre as cidades em que nasceram, como também os Estados em que moravam. A quinta coluna foi o espaço referente aos tipos de causas de surdez dos estudantes, como cognitiva ou acidental, relatados nos registros.

Em seguida, a sexta coluna relata o tipo de pensionista, ou seja, se o aluno é pertencente às pensões sustentadas pelo Governo nacional, provinciais ou pela própria família. A sexta coluna foi um espaço onde foram registradas informações relativas à saída dos estudantes, como dia e ano. Porém, nem todos os documentos forneciam esses dados. A penúltima coluna revela vários motivos de saída de estudantes surdos, como a conclusão de estudos, o seu falecimento, a retirada pela família, a expulsão e outros fatores.

E, por fim, na última coluna, registrei algumas observações referentes aos estudantes, como informação adicional, por exemplo, premiações recebidas por alguns deles ou até mesmo dados relativos à morte e suas causas, além de várias outras anotações encontradas sobre esses estudantes.

A última coluna se converte em importante informação, ao passo que oferece detalhes relevantes sobre os estudantes, permitindo, assim, uma maior compreensão dos contextos em que estavam inseridos. Reconheço que não são todos os estudantes que possuem informações detalhadas no registro a seu respeito, tendo como anotação apenas seu nome e data de matrícula.

Como vimos, as informações sobre a construção do Quadro 2 se fazem relevantes, pois estabelecem relação com o processo de geração e análise dos dados. É importante ter conhecimento da quantidade

de estudantes daquela época, bem como organizá-los em categorias de análise, como: a idade média, quantos dias ficaram na instituição, qual é sua naturalidade, assim como a entrada e a saída desses estudantes.

Até aqui vimos como coletei e sistematizei os dados em planilhas. Cabe frisar que esse foi um processo muito intenso, mas que proporcionou conhecer documentos que nunca foram usados por outros pesquisadores, os quais, em sua maioria, eram escritos por ouvintes e se tratavam de relatórios, cartas, ofícios e despachos. Também havia registros de professores, textos com elogios e reclamações. Contudo, entre os documentos analisados, um muito curioso me chamou a atenção: tratava-se de uma carta de denúncia escrita por um estudante surdo, registrada em 1868.

Essa carta é uma forma de denúncia, e sabe-se que ela foi entregue a um fiscal da secretaria do Governo imperial, Tobias Rabello Leite, durante uma de suas visitas à escola. Na ocasião, esse estudante surdo, já de posse da carta, entregou-a para o fiscal a fim de relatar os fatos sobre as ações do diretor da época, como os maus tratos contra colegas surdos.

Quando apreciei esse registro, foi muito interessante notar que em sua escrita havia marcas de português como segunda língua. Além disso, acredito que esse dado nos permite refletir sobre a consciência dos surdos daquele período, assim como de seus posicionamentos. Oportuniza também conhecer mais sobre as práticas de maus tratos e opressão que os surdos sofriam naquele tempo.

É importante entender que os surdos eram minoria e não possuíam direitos. Porém, como vimos, isso não foi o suficiente para impedir que um surdo se posicionasse para conflitar seu diretor e denunciar ações de castigo que ele e seus colegas sofriam. Vale dizer que, quando me deparei com esse registro, me senti no lugar desse surdo e imaginei tudo o que ele passou.

Todavia, é importante esclarecer que atualmente os surdos conquistaram direitos e leis que, antes, sequer existiam. No caso desse aluno surdo, durante minha análise dos registros, verifiquei que ele teve alguns conflitos que a direção tentou resolver; porém, ele acabou sendo expulso da escola, retornando assim para a sua família.

Ainda sobre os documentos analisados, é significativo contar que eles datam de antes do Congresso de Milão (1880) e nos apresentam muitas outras histórias interessantes, como é o caso do primeiro profissional surdo, Flausino José da Costa Gama. Entre os registros apreciados durante a análise, encontra-se uma carta escrita pelo pai da Adelaine Coutinho ao diretor, em que relata a preferência da filha por ser ensinada por Huet, porque esse era um professor surdo, o que o deixava muito feliz, uma vez que havia identificação entre os pares.

Enfim, acreditamos que existam questões importantes que emergem dos registros analisados, como é o caso do posicionamento dos surdos naquela época, e consideramos que os documentos ainda podem apresentar muitas informações ligadas a essas questões.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos pensar em um quebra-cabeça, jogo em que é preciso juntar as peças que se combinam a fim de remontar uma imagem. Assim, conseguimos visualizar o processo histórico em que cada peça equivale a uma fonte documental com sua história e informações, mas que sozinha é limitada.

Por isso, é preciso procurar outra “peça” que possa complementá-la com o objetivo de dar continuidade à história já iniciada. Nesse contexto, quanto mais “peças” se encontram e se conectam, maior fica a compreensão. Isso, por exemplo, ocorre quando se pesquisa em uma

fonte, em um determinado documento, que é analisado e, posteriormente, se analisa outro para, de forma complementar, buscar ampliar a compreensão. Assim, quanto mais documentos se analisa de forma conjunta, mais conexões é possível de se realizar.

Ainda sobre as fontes, chamo a atenção para a importância de se pesquisar em diversos locais onde possam estar, como o INES, o Arquivo Nacional, entre outros locais que possibilitem o contato com essas fontes. Além disso, é preciso não se limitar a pesquisas com fontes do Rio de Janeiro, mas também em outras partes do Brasil, o que vai oportunizar a criação de um grande quebra-cabeça.

Como exemplo, temos um aluno surdo paranaense que analisei, Arthur do Pinho Loyolla, ex-aluno surdo do INES. Ao pesquisar sobre a sua vida, descobri que sua irmã foi uma professora que ensinava meninas surdas no Paraná. Inclusive, acredito que ela seja a primeira professora para crianças surdas em terras paranaenses, tendo em vista a antiguidade do registro, que data de 1880.

Essa informação nunca tinha sido revelada, e só foi descoberta devido ao meu acesso e contato com o documento que demonstrou relação com informações sobre o aluno que eu estava pesquisando. Além disso, descobri não só a relação de parentesco entre o aluno e a professora paranaense, mas também refleti sobre uma possível influência que poderia ter existido entre seu irmão, ex-aluno do INES, e seu trabalho como professora de surdos no Paraná. No entanto, para esclarecer essas suposições, é preciso um maior aprofundamento na pesquisa em outros documentos tão antigos como esse.

Alicerçada nessa visão, a comunidade surda poderá compreender, de maneira diferente, o processo histórico de sua comunidade, bem como as pessoas surdas que viviam em outras épocas e organizavam a comunidade surda. É importante compreender a experiência

de surdos e surdas de outros tempos, assim como a história detalhada dessas pessoas em contexto brasileiro com o intuito de entender o processo de propagação da Língua de Sinais em todo o Brasil.

Nesse sentido, o trabalho com fontes documentais permite extrair informações ocultadas e apresentar uma nova narrativa histórica com maior detalhamento e mais informações. Isso é importante, pensando nas futuras gerações surdas que poderão ter acesso a esses conhecimentos da área surda. Com isso, defendo a importância de se ter uma história registrada a fim de não permitir um apagamento e um desvanecimento da história.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Paulo Vaz de. História da Educação de Surdos: o que dizem as fontes documentais. **Revista Online Medi@ções**, Setúbal, vol. 7, n. 1, p. 101-110, 2019. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/214>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

**GOOGLE STREET VIEW**. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

LAGUNA, Maria Cristina Viana. **Moralidade, Idoneidade e Convivência**: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de Língua de Sinais da atualidade. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128926>. Acesso em: 9 dez. 2022.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF). Acesso em: 9 dez. 2022.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 9 dez. 2022.

# POR UMA LITERATURA SURDA: A PROPOSTA DA SURDA LAURA SEARING COMO RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO PRESCRITO NA SEÇÃO DE OUVINTES DO CONGRESSO DE PARIS 1900

Gislene Rodrigues da Silva Coutinho<sup>1</sup>  
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

*A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.*

*Barros (2016)*

Falar de Literatura é um ato de resistência em tempos em que a arte e a cultura são consideradas inimigas e seguem com políticas que as desmontam. Falar sobre uma literatura surda ou sobre os surdos e sua produção literária é ainda mais complexo, uma vez que ela é produzida nas bordas, é periférica e não está no considerado cânone. É por isso que trazemos com Manoel de Barros a possibilidade de desarru-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/Ufes/Cnpq). E-mail: gislenerodriguescoutinho@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFES). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/Ufes/Cnpq). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

mar a linguagem quando falamos de literatura surda. Afinal, trata-se de uma literatura que usa outras possibilidades de linguagem para além da escrita, o que a coloca ainda mais sob suspeita.

Contudo, com o avanço das pesquisas em torno da produção literária de sujeitos surdos, inclusive, classificando essa produção como literária, vamos seguindo na resistência de que, sim, as pessoas surdas têm suas produções literárias e, aqui, as chamaremos de literatura surda.

A questão que levantamos é pautada no pensamento de que, se hoje podemos ver essa literatura sendo proliferada, como, historicamente, ela foi sendo produzida, mesmo sem a nomenclatura atual e específica? Esse texto esboçou como objetivo trazer algumas pistas a fim de entender esse processo histórico.

Parte de nossa formação, enquanto sujeito, está diretamente ligada à cultura e às relações a que estamos submetidos. Conhecer as lutas e conquistas por intermédio da História e da Literatura nos constitui socialmente. Dessa forma, uma de nossas indagações motivadoras para redigir este texto se baseia no entendimento de possibilidades de como o sujeito surdo se apropria de sua cultura.

Diante de leituras e pesquisas que abordam tal temática, a literatura surda se destacou. Propondo-nos, então, a conhecer a educação de surdos e os pressupostos da Literatura foi que chegamos aos documentos do Congresso de Paris, em 1900.

O Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos foi realizado em Paris, nos dias 6, 7 e 8 de agosto do ano de 1900, em duas seções distintas: a dos ouvintes e a dos surdos. Participaram desse evento surdos e ouvintes de inúmeros institutos de surdos, dentre eles, destacamos a presença de Laura C.R Searing, escritora surda que discursou na Sessão de Surdos.



Com a leitura do conteúdo dos relatórios, conseguimos nos aproximar dos temas abordados e das propostas para a educação de surdos. Portanto, analisamos os textos relacionados à literatura presente na Seção de Ouvintes, enquanto prescrição de currículo, e o texto da escritora Laura C. R. Searing, da Seção de Surdos, enquanto uma prática de literatura resistente.

Para uma maior delimitação do tema, construímos os seguintes objetivos específicos: a) compreender as falas do Sr. Camile Jenhot, da seção de ouvintes, apontando seus desdobramentos na prescrição do currículo para a educação de surdos e b) refletir sobre o texto “Os surdos-mudos na literatura americana”, de Laura C. R. Searing.

Propomo-nos a analisar o Congresso de Paris, tomando como fonte documental as atas redigidas por Lacharrière *et al.* (2013), intitulada *Congrès International pour l'Étude des Questions d'Éducation et d'Assistance des Sourds-Muets - section des entendants*, traduzida e publicada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Aproximar as falas do Sr. Jenhot com o relato da surda Laura C. R. Searing se justifica pela possibilidade de procurar entender como cada uma das perspectivas articula os elementos literários em prol de uma determinada compreensão do sujeito surdo e da metodologia de ensino a ser empregada.

Esta análise se baseia na obra *Arqueologia do saber* de Michel Foucault (2008), sendo de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico e de consulta documental. Para a proposição de uma revisão de literatura, buscamos obras de pesquisadores que se aproximam do tema aqui abordado, optando por dialogar com Rodrigues (2018), que também fez uso do referencial teórico foucaultiano e abordou o Congresso de 1900 com base em documentos-monumentos, analisando o processo de constituição da educação de surdos enquanto articulação entre pastorado cristão e biopolítica.

Também dialogamos com Nascimento (2019), que investigou o “status de língua” e Língua de Sinais no contexto nacional, assumindo uma perspectiva arqueológica da Libras como língua propriedade de um determinado grupo, também se baseando no referencial teórico-metodológico foucaultiano para esquadrihar elementos do Congresso de Paris, 1900.

Ao estabelecer diálogo com tais pesquisadores, percebemos a importância de analisar o passado para dimensionar o presente e, assim, a necessidade de aprofundamentos acerca dos movimentos surdos no século XIX, fazendo um resgate histórico dos sujeitos surdos que deixaram suas marcas no passado, contornando narrativas recorrentes que, quase sempre, as apagam.

Convidamos, também, para fomentar esse diálogo, os pesquisadores Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020), que, por intermédio da pesquisa documental, retomaram os congressos sobre educação de surdos ocorridos no fim do século XIX, problematizando as verdades produzidas em torno da história e das deliberações dos surdos.

Um fator curioso que nos motivou a escolher esse recorte é pensar que a Coleção Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ) realizou a tradução apenas para o português da Seção dos Ouvintes do Congresso de 1900 (LACHARRIÈRE, 2013).

Assim, na aproximação entre os documentos das duas seções, esses autores apresentam as 20 deliberações da Seção de Surdos, trazendo uma reflexão sobre a história da educação de surdos em oposição às oito deliberações da Seção de Ouvintes.

Seguindo esse processo, Vieira *et al.* (2021) buscam entender como se deu a Seção de Ouvintes para, então, investigar a ênfase dada ao método oral puro e, conseqüentemente, à possibilidade de fala para

surdos, que delineou-se como um assujeitamento de pessoas surdas em relação aos ouvintes.

Diante das discussões trazidas por esses autores supracitados, percebemos a possibilidade de abordar o currículo prescrito na Seção de Ouvintes do Congresso de Paris 1900 e analisar a proposta da surda Laura Searing como resistência a esse currículo.

Compreendemos que, para problematizar esse momento, é necessário dialogar com a própria Laura C. R. Searing, no intuito de compreender o movimento histórico do congresso e o seu discurso diante dos eventos ocorridos nos dias que se seguiram ao congresso, processo que está narrado nas linhas do tópico seguinte.

Para dimensionar a relevância dos embates do Congresso de Paris 1900 para a educação de surdos, é preciso uma aproximação com a linha de pensamento dos congressistas, revisitar seus discursos e tentar se apropriar da História.

Dito isso, o texto foi pensado e organizado em três momentos distintos: “acontecimento 1”, em que nos aproxima do discurso de Laura; “acontecimento 2”, em que apontamos algumas considerações acerca do discurso de Jenhot e; “acontecimento 3”, em que confrontamos os dois discursos para entendermos as complexidades dos temas abordados e relacionamos esse emaranhado com as regras que caracterizam uma prática discursiva” (FOUCAULT, 2008, p.68).

Para Foucault (2008) a relação e a organização de um conjunto de regras, na prática do discurso, ainda que não constitui um acontecimento tão fácil de ser situado, pode, no entanto, ser um elemento da história considerável, de conceitos e de transformações que afetam, ao mesmo tempo, esses discursos e suas relações na construção das mais diversas histórias:

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos.

A partir desse pensamento, buscamos recuperar a história dos acontecimentos das seções de surdos e ouvintes do congresso de Paris. Tal intento significa retornar à História de forma analítica e, nos desdobramentos dessa análise, restituir à história suas possibilidades, permitindo que os sujeitos envolvidos no contexto tenham seu momento de fala. Contudo, não pretendemos atribuir novos sentidos que não sejam o próprio acontecimento.

## **2 ACONTECIMENTO 1: O DISCURSO DE LAURA**

Esse acontecimento se inicia na leitura do discurso de Laura, texto que nos motiva a pesquisar a educação de surdos e a conhecer os sujeitos surdos antigos que, segundo Laura, deixou para a comunidade surda e ouvinte um grande legado literário. O seu texto está na parte das memórias apresentadas na seção de ouvintes. Trata-se de um texto curto, mas preñado de sentidos. Porém, antes de nos aprofundarmos em seu momento de fala, precisamos conhecer essa figura que trouxe inquietações. Seu retrato é apresentado na Figura 1 a seguir:

**Figura 1 – Retrato de Laura Searing**



Fonte: Moore e Panara (1996, p. 64)

Laura Catherine Redden Searing nasceu em 9 de fevereiro de 1840, no Condado de Somerset, Maryland, Estados Unidos da América (EUA). Depois que sua família se mudou para St. Louis, Missouri, ela ficou totalmente surda, aos 11 anos de idade, por complicações causadas por meningite, que também afetou sua fala (MOORE; PANARA, 1996).

Em 1855, Laura C. R. Searing entrou no *Missouri Asylum for the Education of the Deaf and Dumb* (agora *Missouri School for the Deaf*), em Fulton. Ainda era estudante quando demonstrou um notável talento literário. Escrevia ensaios e poesias sobre vários temas, que iam de religião à política, incluindo, também, a natureza e sua própria surdez.

Laura, além de possuir grandes habilidades de redação, atuou como repórter, tendo sido correspondente do *St. Louis Republican*

(MOORE; PANARA, 1996), que a enviou a Washington, Distrito de Colúmbia, no início da Guerra Civil americana, para registrar os acontecimentos durante a batalha.

Em suas anotações, Laura usava bloco de papel e lápis ou lousa e giz. Sua comunicação com as pessoas se dava por intermédio da escrita. Ela usava esse recurso, também, para realizar e dar entrevistas com ouvintes em jornais. Portanto, onde quer que ela fosse, sempre levava um bloco de papel e um lápis.

Acerca de Laura Searing, os autores Moore e Panara (1996, p. 65) apontam que “existem poucos exemplos de surdos e surdos-mudos que alcançaram eminência literária”. Ainda segundo os autores, a Guerra Civil estava no início quando Laura escreveu um poema fervorosamente patriótico, intitulado “Belle Missouri”. Suas sete estrofes foram musicalizadas e se tornaram amplamente populares entre os moradores de Missouri.

Levante-se e junte-se ao trem patriota,  
Belo Missouri! Meu Missouri!  
Eles não devem implorar e implorar em vão,  
Belo Missouri! Meu Missouri!  
O precioso sangue de todos os teus mortos  
Surge de cada planície malcheirosa.  
Limpe esta mancha suja e desleal,  
Belo Missouri! Meu Missouri!

(SEARING *apud* MOORE; PANARA, p. 65, 1996, tradução nossa)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Arise and join the patriot train/ Belle Missouri! My Missouri!/ They should not plead and plead in vain,/ Belle Missouri! My Missouri!/ The precious blood of all thy slain/ Arises from each reeking plain.-/ Wipe out this foul disloyal stain,/ Belle Missouri! My Missouri! (SEARING *apud* MOORE; PANARA, p. 65, 1996).

A primeira estrofe apresenta a autonomia de escrita e as habilidades literárias de Laura. Ousamos acreditar que, com esse mesmo sentimento, ela se dispôs a discursar no Congresso de Paris. Aproximando-nos de Foucault (2008), consideramos que as falas desse discurso merecem ser analisadas ao lado de outras, que possibilitam tanto manter relações complexas quanto propor novos tensionamentos. Dessa forma, os discursos e as falas dos senhores Camile Jenhot e Edward Allen Fay, da Seção de Ouvintes, também se configuram como discursos alvos de nossa investigação para a realização desse movimento-monumento.

Retomando o que, aqui, chamamos de “acontecimento 1”, o texto de Laura Searing está inserido na parte das memórias apresentadas na seção de ouvintes e se trata de um texto curto, mas repleto de sentidos. Ela inicia seu momento de fala dizendo: “Há cerca de cem anos, dificilmente se poderia ter escrito este artigo porque, então, um autor surdo-mudo, pelo menos nos Estados Unidos, era algo extraordinário, um pássaro raro, entre os mais raros” (SEARING, 1900, p. 367, tradução nossa). A autora, em seu discurso, continua aduzindo que os surdos:

[...] mesmo com as cruéis desvantagens de que sofriam naquela época, do ponto de vista da educação, um por um, alguns nomes de bons escritores entre nossos surdos-mudos nos Estados Unidos começaram a ser conhecidos. Eles sempre foram poucos em número e, ainda o são, especialmente aqueles que se dedicaram à literatura (SEARING, 1900, p. 367, tradução nossa).

Esse relato atravessa nosso tempo com muitos questionamentos a respeito das produções literárias e registros de sujeitos surdos. Segundo Rodrigues (2018), o século XIX, no campo da literatura, deixou para a humanidade inúmeras obras de valor, seja na metodologia da

escrita, no uso da imaginação ou na capacidade de registrar nos livros questões que eram discutidas naquele período. Contudo, pontuamos que essa emergência da literatura, em geral, quase sempre, pouco contempla as produções de surdos e surdas.

Nesse período, discutiam-se as questões sobre a educação e a assistência para surdos. Em defesa de uma educação de qualidade e oportunidades, Laura evidencia as habilidades de Laura Bridgman, surda-muda e cega, “escrevendo esta surpreendente rapsódia Haly Home! Que exemplo mais perfeito pode servir para mostrar que uma das mais altas vocações terrenas é instruir surdos-mudos e cegos” (SEARING, 1900, p. 368, tradução nossa).

Outro exemplo trazido por Searing são as produções de Edwin Booth<sup>4</sup>. Em sua narrativa, Searing (1900, p. 368, tradução nossa) aponta que “as suas obras, de um estilo particular, querem que o distingamos, e ele merece que a sua biografia seja escrita por mão experiente”.

Analisando essa frase do seu discurso, a partir de uma perspectiva foucaultiana, pode-se supor que, ao citar Booth, escritor e editor surdo considerado uma das poucas pessoas no Condado de Jones<sup>5</sup> com algum grau de habilidade literária, ela o fez como um exemplo de resistência, mostrando o poder contido em suas habilidades literárias e, com isso, inspirar outros surdos a percorrer o mesmo caminho, conforme o excerto a seguir:

Seria acender uma luz brilhante no escuro, nos olhos de alguns de nossos irmãos que têm talento, e encora-

---

<sup>4</sup> Em 1856, o surdo Edwin Booth começou sua carreira como escritor e editor. Uma das poucas pessoas no Condado de Jones com algum grau de habilidade literária, ele foi convidado a contribuir com um artigo para a primeira edição do semanário Anamosa Eureka. Seus escritos se tornaram editoriais principais (MOORE; PANARA, 20, p. 56).

<sup>5</sup> O Condado de Jones é um dos 82 condados do Estado norte-americano do Mississippi, com uma área de 1813km<sup>2</sup> e uma população de 64.958 habitantes.



já-los em sua luta ascendente, para mostrar-lhes o que a decisão enérgica unida à força intelectual pode realizar diante de todos os obstáculos (SEARING,1900, p. 369, tradução nossa).

Foucault (2008) aponta que a palavra “talento” é vista como um modo de reagir ao meio, de forma adquirida, inata ou hereditária, ou seja, ter talento, sobretudo para as artes literárias, requer leitura e domínio da língua escrita.

Em seu discurso, Searing (1900) apresenta opções inspiradoras para que outros surdos se constituíssem resistência ao currículo vigente que determinava um número limitado de profissões aos surdos e deixa, de forma implícita, que os surdos que dominam essa arte devem se unir e lutar para conseguirem formação adequada, expressando-se por intermédio de sua arte.

A seguir, trabalhamos o discurso de Camile Jenhot, discutindo-o como parte do “acontecimento 2”.

### **3 ACONTECIMENTO 2: DISCURSO DE CAMILE JENHOT**

Há, por outro lado, na Seção de Ouvintes, o discurso do Sr. Camile Jenhot, professor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Woluwe-Saint-Lambert (Bruxelas), que pontua ser o objetivo das instituições de ensino, quanto à escolarização dos surdos:

[...] incluir os surdos-mudos na sociedade e lhes oferecer, tanto quanto possível, uma instrução de nível de acordo com a posição que deverão ocupar; ser capaz de aumentar os seus conhecimentos pela leitura e pela conversação falada e escrita; permitir-lhes, através de um bom ensino profissional, ganhar honradamente sua vida (LACHARRIÈRE *et al.*, 1900, p. 63).

Oferecer aos surdos “uma instrução tanto quanto possível” parece-nos uma questão política, mercadológica e econômica. Como sugere Foucault (2008), em sua análise acerca da política, das instituições e da economia, somos cada vez mais sensíveis às determinações globais e de mercado. Portanto, compreendendo que, para ouvintes que compartilhavam do mesmo sentimento que o Sr. Jenhot, preparar os surdos para o mercado de trabalho era suficiente, pois não havia necessidade de que se aprofundassem em quaisquer talentos que tivessem, sobretudo no campo das artes literárias.

Adeptos de Jenhot compartilhavam a ideia de que poucos surdos se apropriavam da escrita, e para eles, tais não-apropriações “decorrem diretamente da surdez e não da deficiência nos mecanismos de ensino” (NASCIMENTO, 2019, p. 79).

Nessa concepção, o Sr. Jenhot traz o seguinte memorial sobre a questão do ensino para os surdos que almejassem continuar seus estudos:

Aqueles dentre eles que, tendo terminado a educação, desejarem receber uma educação mais completa não são senão pouco numerosos; eles não são, a bem da verdade, senão exceção. Não há então lugar para criar, para estes alunos particularmente bem dotados, escolas especiais; alguns cursos anexos, ministrados nos estabelecimentos existentes, responderiam suficientemente à necessidade (LACHARRIÈRE *et al.*, 1900, p. 63-64).

Embora esse discurso date de 1900, ele nos parece recente. Uma discussão ainda em pauta e que, sob um viés político, objetiva o domínio de um ofício. Não se trata de o sujeito surdo aprender a se comunicar através da escrita, mas, sim, como ansiava Searing (1900, p. 368, tradução nossa), “comandar as inteligências que dentro esperavam sozinhas em silêncio e escuridão para vir e desfrutar da luz e da melodia intelectuais do dia” .

No entanto, destacamos as falas do Sr. Jenhot acerca da preparação para o mercado de trabalho: “É de capital interesse para ele sair da Instituição em posse de um trabalho que tenha sido aprendido, seja no interior do próprio estabelecimento, seja fora dele, mas sob seu controle” (LACHARRIÈRE, 2013, p. 144).

Encontramo-nos diante da velha e obtusa compreensão de que o saber escolar destina-se tão somente à formação para o trabalho, e nisso se pratica uma desvalorização da leitura e escrita enquanto possibilidade de crítica criativa e de deleite, prazer e manifestação de outros aspectos de nossa humanidade.

Foucault (2008) registra que, para analisar um quadro, pode-se reconstituir o discurso latente do pintor. Em uma tentativa de análise, nos ativemos ao discurso de Sr Jenhot, fazendo-se necessário, então, a transcrição de um trecho do seu discurso:

Seria necessário então estabelecer uma distinção entre as crianças da localidade onde os pais são agricultores e aquelas cujos pais são operários numa cidade. Assim, na localidade, uma criança pode exercer de maneira frutífera a profissão de jardineiro, arboricultor, carpinteiro, sapateiro, alfaiate. Para os alunos da cidade, as profissões de carpinteiro, marceneiro, escultor, sapateiro, alfaiate, luveiro, padeiro, horticultor, jardineiro, tipógrafo, gravurista, encadernador, seleiro, ourives etc., serão sempre estados que lhes permitirão ganhar sua vida. Para as mulheres o ensino profissional necessariamente seria muito menos variado. Seria necessário até se ater, em geral, a certas profissões suscetíveis de serem ensinadas em todas as instituições; por exemplo, costureira, modista, costureira, furadeira, bordadeira. Podemos ainda ensiná-las com proveito a arte de usar as máquinas de costura e de tricotar, dar-lhe algum conhecimento de faxina; em uma palavra, nos esforçaríamos para fazê-las úteis num ambiente doméstico (LACHARRIÈRE, 2013, p. 145).

O discurso fala da integração do surdo na sociedade e do “ensino” de determinadas profissões, distinguindo o sujeito surdo por localidade e por sexo. Jenhot não sugere nenhuma atividade científica, literária ou artística e ainda destaca “um esforço” para fazer as mulheres surdas úteis num ambiente doméstico.

Desse modo, para instruir-se, é necessário falar, ou seja, “os surdos não podem ser quem são a despeito de um mundo humano baseado na oralidade” (VIEIRA *et al.* 2021, p. 11). Percebemos, no discurso resumidamente revisto, que, para alguns professores presentes no congresso, a surdez era vista como impedimento e não havia necessidade de um sujeito surdo ter uma formação científica ou acadêmica, desde que dominasse um ofício e se qualificasse para a classe operária.

Para Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020), revisitar esses documentos nos permite compreender que a história da educação de surdos extrapola a polarização do oralismo versus Língua de Sinais. Coloca-nos diante de um discurso em que muitos defendiam a concepção de que o surdo era desprovido de intelectualidade ou desejo de conhecimento. Era capaz, apenas, de aprender serviços domésticos e outras profissões técnicas para se sentir “útil” e não visse a si mesmo como um fardo.

A sequência dos discursos apresentados nas atas do congresso refere-se à organização das votações e aspectos didáticos dos conteúdos propostos para a educação de surdos, em que percebe-se que o importante era a aquisição de um trabalho e, se possível, uma profissão para o surdo.

A intenção discursiva de Jenhot é que “o conhecimento deste trabalho fará com que [o surdo] tenha uma colocação na sociedade, e que se sinta útil, longe de ser uma carga” (LACHARRIÈRE, 2013, p. 145).

No tópico seguinte, esboçaremos uma aproximação entre esses acontecimentos e suas possíveis formas de vislumbrar suas realidades.

#### **4 ACONTECIMENTO 3: APROXIMANDO OS ACONTECIMENTOS**

O discurso de Searing (1900) não trazia metodologias ou didáticas para o ensino de surdos. Já na perspectiva de Jenhot, tratava-se de aspectos didáticos ao sugerir qual tipo de literatura deveria ser lida. Desse modo, ambos discutiam sobre a educação de surdos, seja de maneira implícita ou explícita.

Segundo Searing (1900), os surdos sempre foram poucos em número, e ainda o são, especialmente aqueles que se dedicaram à literatura. Dentre eles, destaca-se John Kilt, uma luz brilhante da literatura bíblica, um brilhante escritor de prosa e verso; Charlotte Elisabeth, uma autora notável que escreveu prosa e poesia religiosa originais e interessantes; John R. Burnett, com um talento literário incomum como escritor de prosa e popular na literatura geral; John Carlin, que escreveu poesia, e James Nack, que se destacava na prosa e na poesia.

Carlin, no entanto, se destaca como o exemplo mais marcante de um duplo talento em um homem nascido completamente surdo. Conhecido como um pintor talentoso, especialmente para miniaturas, ele também demonstrou habilidades superiores na poesia, embora nunca tivesse ouvido um som.

Draker mostrou que poderia ter tido sucesso na literatura, embora com ele o gosto pela informação tenha prevalecido sobre a literatura. William Bird, que escreveu alguns poemas; Douglas Tilden, o escultor e escritor que possui em sua prosa um estilo original e muito pessoal; Morrison J. Heady, surdo-mudo e cego, publicou uma sucessão de volumes de belos versos e prosa.

Nack e Carlin carregaram, sem vacilar, a armadura literária durante a maior parte de sua vida longa e trabalhosa; Mary Peet, a primeira a se destacar como escritora, escrevendo poemas patéticos e graciosos com versos fáceis; Angie Fischer Tuller, conhecida por ter escrito poesias comoventes, principalmente religiosas; Alice C. Jennings e Hachel J. Phillerick também são conhecidos como escritores de prosa e poesia.

Amélia Tenesburg Fischer abastecia os periódicos literários da época com poemas cheios de variedade e estudos em prosa; Laura Sheridan, escritora promissora; a senhora M. A. M. Cremer, que dedicou grande parte de seu tempo à literatura, com versos lindos e irreprensíveis.

Searing (1900, p. 369, tradução nossa) destaca um grande orgulho de todos e ressalta que as publicações desses autores surdos “não se limitam de modo algum as publicações de especial interesse para os surdos-mudos, são recebidos de todos os lados, alguns obtêm lugares de honra e grandes prêmios” ).

Esses relatos nos mostram a importância de um ensino apropriado que considere a subjetividade de cada indivíduo. Segundo Vieira-Machado e Couto-Matos (2018), esses registros nos mostram que, de um lado, a profissionalização era exaustivamente defendida, e na contramão, havia os defensores do método apropriado à inteligência dos surdos.

Entre os congressistas, destacamos o surdo Edouard Allen Fay, vice-presidente, professor do Gallaudet Collège<sup>6</sup> e editor dos Anais Americanos de Surdos em Washington, distrito de Columbia, presente na seção de ouvintes, que comenta sobre o currículo de Gallaudet e

---

<sup>6</sup> Atualmente, na Universidade Gallaudet, seus programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Está localizada em Washington, Distrito de Columbia.

destaca em seu discurso que “o curso de estudo prescrito para o grau de Bacharel em Artes, que é procurado pela grande maioria dos alunos, compreende: língua e literatura inglesas, com exercícios de redação durante toda duração do curso” (LACHARRIÈRE, 2013, p. 54).

Ainda em seu discurso, Edouard Allen Fay detalha os programas dos cursos, dentre os quais ressalta História e crítica da literatura inglesa:

Os períodos dedicados a este estudo são o segundo trimestre do segundo ano e o terceiro trimestre do quarto ano. Além da recitação de um resumo de história, são feitas muitas questões que demandam pesquisa pessoal dos alunos, que são obrigados a respondê-las por escrito. Uma obra completa de algum autor geralmente é designada para ser lida pelos alunos, que fazem por escrito uma análise crítica. De tempos em tempos, os alunos devem escrever um trabalho sobre um autor de textos escolhidos fora do livro de classe (LACHARRIÈRE, 2013, p. 55).

No campo de ensino, pode-se perceber uma ambiguidade nos discursos analisados. Segundo Searing (1900), o ensino superior não deveria ser uma escola subestimada para um surdo que a desejasse alcançar. Edouard Allen Fay destaca que alguns alunos ocupavam os primeiros lugares nos estudos do Collège e, ao sair da instituição, alcançaram posições em carreiras liberais.

Por outro lado, o Sr. Jenhot afirmava que poucos eram os surdos que demonstravam interesse em prosseguir com os estudos. Portanto, era suficiente ao surdo exercer uma profissão para conviver minimamente em sociedade. As amarrações finais que tais discursos propõem são narradas nas linhas das considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o discurso de Searing (1900) se qualifica como resistência. Diante do nosso objetivo, ao analisar os textos do professor Camile Jenhot, do diretor Edouard Allen Fay e da escritora Laura C. R. Searing, percebemos, em suas linhas documentais, contradições fortemente marcadas pelo desejo.

Todos discursam em prol da “educação de surdos”. Porém, de um lado, um professor ouvinte que discute de forma explícita um currículo voltado para o aprendizado de um número limitado de profissões e não considera as aptidões intelectuais dos sujeitos surdos; de outro, temos o discurso de Edouard Allen Fay, afirmando que muitos alunos se destacavam no colégio e que, ao deixarem a instituição, exerciam profissões liberais. Temos também o discurso de Searing (1900), que, com uma abordagem literária, enaltece os surdos produtores de conhecimento daquela época.

Compreendendo que as falas do Sr. Camile Jenhot apontam desdobramentos para a construção de um currículo técnico que desconsidera a subjetividade e as competências intelectuais de surdos, não desprezando os ofícios técnicos como os citados por ele, mas, após refletir em suas narrativas acerca do texto “Os surdos-mudos na literatura americana”, de Searing (1900), percebe-se um número expressivo de surdos que se destacaram na arte literária.

Esse expressivo número, de certo modo, assim como a própria Searing (1900), resistiram ao viés assistencialista que discursos como os do Sr. Jenhot configurava e mostram que o sujeito surdo pode, e deve, estudar.

Registramos que esse não é o fim, mas o começo de nossas investigações. Percebemos, por meio dos documentos analisados, haver



muito o que se desbravar sobre a educação de surdos, especificamente no que se refere à literatura.

Assim como Searing (1900), há outros surdos que discursaram, os quais desejamos conhecer e entender seu momento de fala. Há outras vidas surdas marcadas por uma intensa vivência da literatura e que foram historicamente esquecidas ou apagadas. É também compromisso com a literatura realizar uma pesquisa histórica que torne conhecidos os surdos e a sua literatura.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2008.

LACHARRIÈRE, Ladreit de. 1900. **Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2013. (Histórica, Vol. 5). Disponível em: <https://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 12. dez. 2022.

MOORE, Matthew Scott; PANARA, Robert F. **Great deaf americans: the second edition**. Rochester, New York: A multi-media company, 1996.

NASCIMENTO, Gabriel Silva. **A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11378>. Acesso em: 17 out. 2022.

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. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10846>. Acesso em: 5 out. 2022.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. Congresso de Paris (1900): a Seção de Surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá. v. 20, p. 1-25, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/tWRy9qH9RHS3mdk7FhjNzdJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SEARING, Laura. Les sourds-muets dans la littérature américaine. In: GAILLARD, Henri. **Congrès International pour l'Etude des Questions d'Assistance et d'Education des Sourds-Muets**. Compte rendu des débats e re-

lations diverses. Paris: Imprimerie d'ouvriers sourds-muets, 1900. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5485918h.texteImage>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo; TEIXEIRA, Keila; VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. “Que os surdos se expressem como os outros”: a oralização no congresso de paris (1900). *In*: VI Seminário Nacional de Educação Especial e XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, Vitória. **Anais...** 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34355>. Acesso em: 1º nov. 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; COUTO-MATTOS, Leila. Pensar as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos na contemporaneidade. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; COSTA JÚNIOR, Eulze Rodrigues da. **Educação de Surdos**: políticas, práticas e outras abordagens. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-36.

# LOUISE WALSER-GAILLARD, A JOANA D'ARC DOS SURDOS

Angelique Cantin<sup>1</sup>

Yann Cantin<sup>2</sup>

Regina Maria de Souza<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

**Figura 1 – Louise Walser em 1905**



Fonte: Revue des Sourds-Muets (1909, p. 30)

A *Belle Époque* (1871-1914) foi um intervalo de tempo marcado por um momento de certa tranquilidade na França, após a guerra franco-prussiana. Nesse recorte de tempo, houve avanços da tecnologia,

---

<sup>1</sup> Généalogiste diplômée en généalogie de l'université du Maine depuis 2012, elle travaille à reconstituer des arbres de familles à la demande des particuliers, mais aussi des parcours biographiques et anime des ateliers de généalogie. E-mail: c.anjelika@gmail.com.

<sup>2</sup> Historien à l'Université Paris 8 au laboratoire Structures Formelles du Langage, docteur en histoire à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales en 2014, il travaille à la fois sur l'histoire des Sourds, surtout en France, et sur l'histoire des langues des signes. E-mail: yann.cantin@univ-paris8.fr.

<sup>3</sup> Professora permanente no Programa de Graduação e de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas; membro do GT Libras da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL); membro da rede de pesquisadores Núcleo Educação para a Integração da La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). E-mail: reginalaghi@hotmail.com.

como: a invenção do cinema; a predominância do estilo *Art Nouveau* na arquitetura; a presença artística do impressionismo na pintura; e mudanças menos conservadoras nas relações humanas, ainda com o ranço conservador, mas menor do que no período anterior.

No campo das lutas feministas, houve uma expressiva organização das mulheres por sua emancipação política, por seu protagonismo nas esferas social, cultural e pelo direito à educação pública. Essa efervescência ativista feminina marcou as sociedades da época. A luta das sufragistas no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, a chegada das mulheres às universidades e em profissões antes exclusivamente masculinas, bem como as obras de Anna de Noailles (ouvinte) são bons exemplos do que aqui expomos.

Noailles nasceu em Paris, em 15 de novembro de 1876, e morreu em 1933, período em que várias mulheres não eram aceitas por editoras e muitas tinham que usar pseudônimos masculinos para poderem ser lidas. Talvez a boa condição social tenha sido favorável a Noailles. Essa autora escreveu várias obras que se tornaram clássicas:

Em 1901 Noailles publicou sua primeira coleção de poemas, *Le Coeur innombrable* que teve um sucesso imediato e retumbante. Após sua segunda coleção de poesias, *L'Ombre des jours* (1902), Noailles publicou três romances, *La Nouvelle Espérance* (1903), *Le Visage émerveillé* (1904) e *La Domination* (1905). Em 1903, ela iniciou uma longa e atormentada amizade com o romancista e ensaísta Maurice Barrès, que durou até a morte de Barrès, em 1923. Publicado em 1907, *Les Éblouissements* é o primeiro volume da poesia madura de Noailles e o que teve maior impacto imediato. A próxima coleção de Noailles, *Les Vivants et les Morts* (1913), apareceu pouco antes da Grande Guerra (PERRY, 2009/2022, s.p.).

No entanto, as mulheres surdas não ficaram passivas a essa transformação cultural e científica. Conseguiram participar e ter suas

opiniões consideradas nos banquetes organizados pelos surdos a partir de 1883. Antes, sabemos, não eram reconhecidas como capazes de tomar decisões em campos como política e educação, como um homem o era, nem tinham a possibilidade de realizar escolhas por e para elas no que se referia às suas próprias vidas.

A presença feminina também se fez notada nas reuniões das associações de surdos, com os devidos registros, a partir de 1895, em seus livros de presença. Dito de outro modo, conquistaram visibilidade e reconhecimento nas tomadas de decisões nessas reuniões. Com isso, obtiveram atenção e apoio de líderes surdos para a discussão de propostas com a finalidade de minimizar a situação escolar deplorável das meninas e jovens surdas. Foi nesse contexto que entrou em cena uma das primeiras ativistas feministas surdas: Louise Walsler.

Sua reputação foi sendo moldada entre 1905 e 1915. Durante esse curto período, ela sustentou profunda crítica às políticas educativas que, desde o Congresso de Milão, em 1880, ao menos em boa parte da Europa, deram prioridade absoluta à educação exclusiva aos surdos, ao treino da fala e à escrita e retiraram deles o direito de se valerem da Língua de Sinais em sala de aula.

Com a insistência escolar no treino articulatório e na fala, a educação das mulheres surdas se deteriorou rapidamente, como Louise denunciava em todos os encontros dos quais participava. Sua grande capacidade oratória e sua experiência como auxiliar de classe na escola de Bordeaux, só para meninas surdas, enfraqueciam os argumentos daqueles que defendiam o uso exclusivo da oralidade.

É importante pontuar que, após sua separação de seu primeiro marido, em 1906, ela entrou para a comunidade surda, marcando-se como poetisa e defensora do uso da Língua de Sinais sem emissão de voz, batizada por Gaillard como *noétomalalien*. Muito rapidamente, ela

*noetomalizou* seus companheiros e companheiras surdas em banquetes e festas organizadas por associações em Paris.

A qualidade e a delicadeza de sua poesia foram rapidamente reconhecidas. Walser foi uma artista completa e bilíngue: declamou um poema de Sully Prudhomme que impressionou muito o público no banquete em comemoração ao nascimento do Abade de l'Épée, em 1906.

Grande defensora da Língua de Sinais na educação de surdos, Louise Walser teve o apoio de um ativista anarquista surdo, Henry Gaillard, com quem se casou em 1911.

## **2 LOUISE E GAILLARD: UM CASAL MILITANTE<sup>4</sup>**

Como este capítulo trata de resgatar a memória da existência de Louise Walser para um grande público que a desconhece, os dados biográficos de Henri Gaillard serão restritos àqueles suficientes para a compreensão da história de Louise, na qual Henri teve papel importante.

No entanto, antes, faremos um breve resumo da biografia de Louise. Nascida em 14 de junho de 1879, em Paris, oriunda de uma família modesta, ficou surda com 8 anos de idade, estudou na escola para mulheres surdas de Bordeaux, denominada, na época, de Instituto de Surdas-Mudas. Devido à separação da educação por gênero, em 1856, os meninos surdos foram mantidos no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, e as meninas, enviadas para o Instituto de Surdas-Mudas de Bordeaux.

Depois de completar os 8 anos de estudos em Bordeaux, Louise retornou a sua cidade natal, Paris. Em 16 de fevereiro de 1901, casou-se com

<sup>4</sup> O leitor surdo ou ouvinte que entende francês e/ou Língua de Sinais Francesa (LSF) pode conhecer a biografia de Louise Walser-Gaillard (1879-1920) através do link: <https://fb.watch/hgIRfSFhDU/?mibextid=BIAC9r>. A história está em Língua de Sinais Francesa, traduzida para o francês oral e com legenda em francês. Acesso em: 5 dez. 2022.

Charles Dupont, com o qual teve um filho. Em 9 de julho de 1906, divorciou-se, obtendo a guarda de seu filho.

Sobre as circunstâncias do encontro entre Louise Walser e Gaillard, há um artigo que faz menção a uma viagem dela a Fontainebleau, em julho de 1908, na qual se conheceram.

Em 29 de julho de 1911, em Bagnolet, ela novamente se casou com Henri Gaillard, com o qual concebeu cinco filhos. Durante os três anos seguintes, Louise participou das conferências e dos banquetes organizados pelas lideranças surdas. Sua primeira aparição como ativista na comunidade surda se deu em 20 de maio de 1909 em uma reunião do Comitê Silencioso da Convenção Cordial franco-inglesa.

Finalmente, durante a intervenção da Senhora Louise Walser, vigorosamente aplaudida pelo Senhor Dusuzeau e Mercier, a maioria expressou o desejo de que todas as festas fossem organizadas pelo Comitê no qual outras sociedades deviam ter em seu coração o desejo de união a fim de se ter êxito um movimento de acordo nacional [dos surdos]. O senhor Dusuzeau felicitou, em nome de todos, a senhora Louise Walser pela nobreza de sentimento e de paz que ela expressou enfaticamente com gestos admiráveis e, diante dos aplausos da assembleia, ele [Duseuzeau] beijou a mão de Louise (CANTIN; CANTIN, 2017, p. 298).

Ela voltou a se destacar em novembro de 1909, no banquete anual organizado pela Associação de Amigos dos Surdos-Mudos do Sena, em celebração ao 197º aniversário do nascimento do Abade de l'Épée<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Interessante notar que os surdos ainda celebram, na França, o nascimento do abade. Tivemos acesso a um dos exemplares da Revista Art Pi! Magazine artistique, datado de 2012, número temático dedicado ao Tricentenário de nascimento do Abade de L'Épée. Disponível em: <https://www.yumpu.com/fr/document/view/17202969/de-labbe-de-lepee-artpi>. Acesso em: 21 jun. 2019. Outras edições, disponíveis em: <https://www.yumpu.com/user/art.pi.fr>. Acesso em: 5 dez. 2022.



Enfim, pela primeira vez, nos banquetes da Associação, se viu uma dama tomando a palavra. Com gestos claros e precisos, com uma bela eloquência de pensamento, a senhora Louise Walser, propõe as suas irmãs para que fizessem um esforço pessoal a fim de se constituir um comitê especial das surdas-mudas para ajudar na preparação do bicentenário de 1912. Lembrou que foi pelo encontro de duas surdas-mudas que o Abade de l'Epée iniciou seu apostolado. As descendentes [vocês, mulheres surdas] das duas primeiras pupilas do nosso libertador deviam, portanto, assumir um papel decisivo na organização desta celebração de gratidão sem precedente. A senhora Louise Walser foi aplaudida vivamente. A senhora Jules Gras ofereceu seu apoio à senhora Louise Walser e disse que, se todas as surdas-mudas o quisessem, elas fariam isso muito bem. [Jules Gras] Foi aplaudida também (REVUE DES SOURDS-MUETS, 1909,p. 30 *apud* CANTIN; CANTIN, 2017, p. 298).

Em 1910, em uma reunião em que se discutiu uma sucessão de fatos nos quais os surdos foram vítimas, em Paris, Walser foi a única pessoa a defender a posição de Henri Gaillard a favor dos surdos.

### **3 A JOANA D'ARC E MÃE DE FAMÍLIA (1911-1917)**

Apesar de suas origens modestas, sua condição de operária, surda e mãe, ela ousou criticar os professores oralistas com seu famoso discurso no congresso de 1912, quando pontuou as deficiências do método oral puro, ao qual foi submetida, narrando – com toda a força de seu coração – o que passou, vivenciou e sentiu quando estudava na escola de Bordeaux, entre 1887 e 1895. Com o seu discurso, ela atacou o método oral, fato que acabou por ofender sua antiga professora, madre Camau.

Todavia, sua defesa do uso dos sinais – seja por método misto ou, mesmo, sem emissão de sons vocálicos – tornou-a uma notoriedade internacional. Louise não admitia nenhuma concessão no que se referia à pedagogia. No seu discurso, ela não confere nenhum mérito ao método oral puro no ensino de surdos.

Surdos americanos que estavam presentes no congresso e ouviram sua tese deram-lhe o codinome de “Joana D’Arc dos surdos-mudos” e lhe conferiram o sinal de seu nome da seguinte forma: um desenho de penteado que lembrava Joana D’Arc (CANTIN; CANTIN, 2017, p. 299).

Além disso, ela escreveu poemas e não hesitou em declamá-los em banquetes, o que quase nenhuma mulher surda havia feito antes dela. As convenções sociais da época punham as mulheres, especialmente as divorciadas, em uma situação de subalternidade e de exclusão social e política. Louise Walser-Gaillard quebrou todos esses tabus, mesmo passando por um período de “mulher divorciada”.

Durante a Primeira Guerra Mundial, a partir de 1914, Louise estava em uma trajetória ascendente; todavia, para proteger a vida de seus filhos, refugiou-se em Puy-en-Vélay, na casa de um amigo do casal. Henri, tomado pelos horrores da guerra e do renascimento da *La Gazette des Sourds-Muets* desde 1916, ia regularmente visitá-la, mas não teve êxito em convencê-la a retornar a Paris. O casal acabou por se distanciar, situação que afetou mais Louise do que a Gaillard.

Durante a guerra, ela morreu em consequência de uma doença hereditária. A seguir, uma menção de sua morte na *La Gazette des Sourds-Muets*, segundo Cantin e Cantin (2017, p. 300):

No dia 2 agosto, em Puy-en-Velay, morreu após um longo período de doença, aos 41 anos, a senhora Henri Gaillard, nascida como Louise Wal-

ser, que foi uma das mais antigas e remarcáveis estudantes da escola de Bordeaux, foi aluna da notável irmã Philippe. Ela se refugiou lá [em Puy-en-Velay] no início da guerra, com seus filhos, apesar das insistências de seu marido, que lhe dizia que ela nada tinha a temer na capital [Paris]. Ela se recusou a partir. Sabe-se os perigos de uma longa ausência, sobretudo em um coração que não é mais parte um do outro. Entretanto, por muito tempo, foi tomada pela nostalgia e a tristeza. Era muito tarde. O irreparável já havia acontecido para ambos. Eles se tornaram apenas amigos. Mas o pior, para a pobre mulher, foi que o mal hereditário se agravou. Ela lutou bravamente, desesperadamente a lutar por viver por seis filhos. Lamentavelmente, três vezes lamentavelmente!! A fatalidade, muitas vezes, é implacável demais. Louise Walser tinha um perfeito talento de escritora. Suas cartas são modelos de prosa correta, rítmica e pura. Seu raciocínio, seu espírito, sua dialética, sua força de discussão são admiráveis. Ela provou isso no Congresso de 1912, quando ela apresentou como na sua escola se fazia o ensino religioso pelo método oral, de fato, e não pela mímica com a contribuição das monitoras surdas-mudas. Por isso, a superiora, a Reverenda madre Camau, que ela [Walser] gostava muito, nunca a quis. Mas os surdos-mudos americanos aplaudiram longamente e se entusiasmaram tanto que a nomearam como Joana D'Arc dos surdos-mudos. Ela pôde ter sido a Louise Miche<sup>6</sup> deles [dos americanos]. Ela se vinculou ao ideário libertário e ateísta. Outrora, em Bordeaux, era considerada uma santa na escola, cheia de alegria, iluminada, resignada e doce. A vida, as decepções, a perda

---

<sup>6</sup> Louise Michel (1830-1905) foi uma professora francesa anarquista que participou do levantamento revolucionário da Comuna de Paris, em 1871. Ela foi exilada em Nova Caledônia e, anistiada, retornou à França, em 1880. Envolvida nos enfrentamentos anarquistas, teve que se refugiar em Londres, em 1890, retornando a Paris cinco anos depois.

da criança amada do primeiro casamento, tornaram-na rebelde e niilista<sup>7</sup>. Como era um pouco orgulhosa e se tornou irritável, era inevitável que não pudesse encontrar a tranquilidade da alma que a ligasse ao amor. Todavia, nos últimos instantes de sua vida, um abade fervoroso e devoto, o abade Montagne, conseguiu acalmá-la, trazê-la de volta [ao catolicismo] e fazê-la aceitar os últimos sacramentos. De outra parte, o senhor Lorderon foi sempre para ela uma boa influência. Louise Walser tinha também dons poéticos. Nós publicaremos uma de suas obras que são tocantes e harmoniosas. Ela gostava de um único poeta, Baudelaire, do qual tomava um pouco sua forma de escrita. Pensando nela, é necessário levar em conta o que escreveu o autor de *Fleurs du Mal*: “Infelizmente, é a morte que consola! e que faz viver”. Assina o texto: Ananké.

#### 4 UMA MULHER DE LETRAS E SINAIS

Além de ser uma das primeiras mulheres a lutar bravamente pela presença feminina nas decisões políticas que cabiam também às mulheres surdas, foi uma das primeiras poetisas surdas do século XX, junto com Louise Gruizet. Seu impacto sobre a poesia surda, embora breve, foi marcante, apesar de pouco conhecido e divulgado entre nós, pesquisadores e leitores, sejam ouvintes ou surdos.

---

<sup>7</sup> “Niilismo é uma doutrina filosófica que indica um pessimismo e ceticismo extremos perante qualquer situação ou realidade possível. Consiste na negação de todos os princípios religiosos, políticos e sociais. O conceito de niilismo teve origem na palavra em latim nihil, que significa “nada”. O seu sentido original foi alcançado graças a Friedrich Heinrich Jacobi e Jean Paul. Esse conceito foi abordado mais tarde por Nietzsche, que o descreveu como “falta de convicção em que se encontra o ser humano após a desvalorização de qualquer crença. Essa desvalorização acaba por culminar na consciência do absurdo e do nada”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/niilismo/>. Acesso: 6 jul. 2019.

Sua presença na literatura francesa foi praticamente apagada, mas celebrada por alguns de seus contemporâneos, que lhe dedicaram poemas, como o poeta surdo Bastien, em 1907<sup>8</sup>:

*Pour personnifier le divin idéal,  
O Muse, par vos soeurs, entre toutes choisie!  
O vous qui exprimez Beauté, Grâce, Génie,  
Recevez le salut d'un poète féal!  
Vous nous versez le songe en des coupes d'aurore;  
Vous versez l'enivrante et suave liqueur,  
Qui fait l'esprit plus haut et plus large le cœur,  
Aux buveurs de chimère, ô séduisante Amphore !  
Car vous êtes le beau dans sa noble splendeur,  
Et la pudicité charmante qui captive,  
Et le printemps rieur, et la chanson naïve:  
Votre poésie nous anime avec ardeur !*

Versão para o português:

Para personificar o divino ideal  
Ó Musa, por suas irmãs, entre todas escolhidas!  
Ah! Você, que expressa Beleza, Graça, Gênio,  
Receba a saudação de um poeta fiel!  
Você nos derrama o sonho em copos de aurora;  
Você despeja o licor arrebatador e doce,

---

<sup>8</sup> Tendo publicado seus poemas principalmente em La Revue des Sourds-Muets, a única publicação que teve circulação mais ampla foi seu discurso de 1912, “De l’Enseignement religieux, constatation faite pensant mon séjour à L’Institution (Bordeaux) 1891-1904”, em Paris, em 1913”. A vida de Louise Walser, no período de 1907-1920, não abrange, na historiografia, mais do que 13 anos de sua vida, sobretudo conhecida por meio da imprensa surda, quando publicava seus textos ou quando eram citados pelo casal Gaillard durante congressos e conferências internacionais. Dentre eles, Henri Gaillard, 3º Congrès International des Sourds-Muets, Foyer des sourds-muets de Paris, 1912, p. 72. Ela também foi colaboradora de várias revistas da comunidade surda, como La Pensée Française de Vendrevert, em 1910, e na Revue du Sourd-Muet, na qual ela publicou alguns de seus poemas que chegaram até nós (CANTIN; CANTIN, 2017, p. 299).

Que torna o espírito mais elevado e o coração maior,  
Aos bebedores de sonhos, ó ânfora sedutora!  
Pois você é a beleza em seu nobre esplendor,  
E a pureza charmosa que cativa,  
E a primavera risonha, e a canção ingênua:  
Sua poesia nos anima com ardor!

A qualidade e a delicadeza de sua poesia tiveram rápido reconhecimento. Temos apenas a tradução delas em francês escrito, que não faz jus quando realizada em noétomalalien.

Uma testemunha atesta isso, na *Revue des Sourds-Muets* (191, p. 184, recuperada por Cantin e Cantin (2017, p. 299):

Um espetáculo mais elegante de natureza elevada se referiu à tradução de duas poesias – *Simple histoire* da Senhora Asser-Guizet, e *Le Défilé*, de François Coppée - pela senhora Louise Walser (Senhora Henri Gaillard). A encantadora intérprete tem o dom do sinal convencional o qual mais se aproxima do gesto natural por exprimir os mais sutis matizes da poesia. *Le Défilé*, que se adequa melhor à mímica, foi particularmente aplaudida.

Como intérprete, era charmosa e tinha tal dom para a interpretação que conseguia transmitir ao público as nuances mais sutis da poesia. Era, pois, uma poetisa madura e bilíngue.

## 5 WALSER COMO INSPIRAÇÃO A OUTRAS SURDAS

Embora sua poesia tenha caído gradualmente no esquecimento após sua morte, sua influência sobre suas contemporâneas permaneceu bastante considerável. Depois dela, outras poetisas surdas ficaram conhecidas, como Louise Gruizet, também romancista e membro da

*Société des Gens de Lettres* até a década de 1930. Outras autoras, como Marthe Baron e May Palys, escreveram nas colunas da *Gazette des Sourds-Muets* nas décadas de 1920 e 1930.

Os anos 1905-1920 representam um período encantador para a literatura surda, pois um grande número de autoras silenciosas rapidamente se destacou graças à sua escrita, como Marie Lanéru (1875-1918), com sua peça *Les Affranchis*, que a tornou conhecida em 1908. Em 1934, as obras de Marie foram tema de tese defendida na Sorbonne por outra mulher surda, Suzanne Lavaud (1903-1996).

Walser abriu espaço para diversas mulheres surdas em distintas áreas da literatura, como Yvonne Pitrois (1880-1937) e Louise Gruizet (1880-1958), dentre outras.

## 6 UM POEMA EM HOMENAGEM A SUA MÃE (1906)

Walser escreveu vários poemas. Eles estão entre os que chegaram até nós: *Désir* (1907), *Berceuse d'Ange* (1911) e *Ma mère* (1915)<sup>9</sup>. Elegemos, aqui, aquele feito em homenagem a sua mãe:

*Mère, sois donc bénie ! Que ce faible hommage  
Célèbre tes vertus et ton sublime amour!  
Hélas ! Mon humble lyre et mon pauvre langage  
Se mettent à chanter ton terrestre séjour!*

*Ton unique vaillance, au sein de la défaite,  
Ne sut jamais fléchir, miracle de bonté!*

---

<sup>9</sup> Os leitores podem ver um poema de Louise Walser interpretada por Angélique Cantin em: <https://www.facebook.com/bibliopi/videos/497830158085615/>. Nome do poema em português: “Canção de ninar dos anjos”. Em francês: “Berceuse d’anges”, escrito em 1911.

*Ton cœur est un palais où toujours se reflète  
La tendresse vibrante et pleine de beauté.*

*Tes enfants ont grandi sous tes saintes auspices,  
Gardent le souvenir de l'amère douleur,  
De l'immense labeur qu'au flot de nos caprices,  
Opposait ta belle âme, exemple de grandeur.*

*Mais pourquoi rappeler l'amertume sans trêve?  
Ah! Mon cœur solitaire étreint le souvenir;  
Mère, toi, tu oublies et tu dis : c'est un rêve,  
Car tes petits-enfants accourent te bénir.*

*Douce phalange couronnant la vieillesse  
D'une auréole d'or, de pourpre et puis d'azur,  
Sur ses beaux cheveux blancs, pourtant pleins de jeunesse,  
Sème le myosotis, la rose et le lys pur!*

Versão para o português:

Mãe sejas muito abençoada! Que esta singela homenagem  
Celebre tuas virtudes e teu sublime amor!  
Infelizmente! Meu humilde acorde e minha pobre linguagem  
Sejam as únicas possibilidades para exaltar tua passagem na Terra.

Tua coragem única, no centro de batalhas perdida,  
Nunca te fez envergar, milagre de bondade!  
Teu coração é um palácio onde sempre se reflete  
A ternura vibrante e a tua beleza.



Tuas crianças floresceram sob tua santa proteção,  
Guardam as lembranças de teu sofrido amor,  
Da imensa labuta que aflorava de nossos caprichos,  
Opunham-se à tua bela alma, exemplo de tua grandeza.

Mas por que lembrar da amargura sem trégua?  
Ah! Meu coração solitário foi abraçado por essas lembranças  
Mãe, tu esqueces e tu dizes: é um sonho,  
Porque tuas pequenas crianças acorreriam por tua benção.

Doce falange marcando a velhice  
De uma auréola de ouro, de púrpura a azul  
Sobre seus lindos cabelos brancos, mas plenos de juventude,  
Semeiam-se os miosótis, a rosa e o lírio puro! (REVUE DES  
SOURDS-MUETS, 1909, p. 50).

Sobre seu discurso revolucionário, Walser (1912 *apud* CANTIN; CANTIN, 2017, p. 300-301)<sup>10</sup>, se expressou:

O que a tornou famosa na comunidade surda foi seu discurso no Congresso Bicentenário de 1912 em Paris para toda uma assembleia de ativistas, mas também para diretores de escolas e professores, incluindo docentes de Bordeaux. Aqui está o texto completo:

Não entrarei aqui em um longo debate, deixarei a outros mais experientes que eu o cuidado de discutir sobre os diferentes temas relacionados à vida social e à intelectualidade silenciosa [dos surdos]. O assunto que tratarei é simples, breve e verídico que se refere a

---

<sup>10</sup> Em 25 de novembro de 1845, Victor Hugo escreveu para Ferdinand Berthier: “O que importa a surdez do ouvido, quando a mente escuta. A única surdez, a surdez incurável, é aquela da mente”. Cremos que a palestra de Louise nos remete à bela definição de surdez usada por Victor Hugo.

um fato digno de nota que eu vivenciei na Instituição nacional de Bordeaux, do qual fui estudante. Esse fato demonstra, exemplarmente, que o método oral puro somente pode ser aplicado às crianças que tenham perdido a audição em idade suficientemente avançada, em torno de quatro, cinco, seis ou sete anos, àqueles sujeitos de uma inteligência extraordinariamente desenvolvida e que, por esta razão, puderam adquirir a significação de todas as palavras da língua falada. Para as demais estudantes, tais como aquelas religiosas de Bordeaux, que são admiráveis desmutizadoras [démutisatrices], eu estou convencida completamente que o método oral puro jamais contribuiu para a inteligência delas, a menos que as professoras utilizassem os sinais [a linguagem de sinais], os quais eram usados frequentemente [fora da sala de aula], independentemente delas [das freiras].

E veja a prova evidente.

Durante meus 8 anos de estudo, vale lembrar que eu sou uma surda-falante, que perdeu a audição por volta dos 8 anos, minha professora de classe quis muito me atribuir a tarefa de responder às cartas das antigas estudantes, que eram de uma geração anterior a minha, que foram ensinadas somente pela mímica [Língua de Sinais]; então, lendo as cartas, dessas egressas, observei que quase todas possuíam um estilo rico e perfeitamente correto [de escrita], o que se observava, raramente, nas novas gerações, que não têm senão um estilo muito incorreto, quase infantil, que não era compreendido nem pelas surdas falantes, mais ou menos instruídas, como também entre as [professoras] falantes.

Segundo ponto exemplar.

A respeito do ensino religioso, observe, aqui, um fato que quero tornar público e sem intenção de querer atacar ninguém, mas porque se trata do desenvolvi-

mento de minhas irmãs de infortúnio, eu creio ser dever meu falar.

Um dia, quer dizer, várias vezes, eu substituí a professora da classe doente, no terceiro ano, e veja bem isso aqui, do oitavo e último ano de estudo no qual eu estava [matriculada], eu devia explicar uma lição de história sagrada escrita no quadro. Depois de tê-las feito ler, em alta voz toda lição, eu lhes perguntei, circulando pela classe, o que significava isso ou aquilo; eu juro que nenhuma delas pôde me fornecer uma resposta exata; todas se empenhavam em repetir frases já decoradas, que nada tinham a ver com a lição [que estava no quadro]. Foi então que eu, que sempre fui uma aluna dócil, disse a elas sem orgulho, compadecida pelas minhas pobres alunas de um dia, eu tomei coragem nas duas mãos para me servir dos sinais salvaguardados lá; falando e gesticulando, consegui fazê-las compreender a lição que nunca compreenderiam tão bem. E elas ficaram deslumbradas, minhas pobres e grandes irmãs, elas me agradeceram me abraçando e expressaram a mim o desejo delas em me ver sempre perto delas, declarando que comigo, para melhor dizer, com o método misto, elas tiveram mais progresso. Fico por aqui queridos ouvintes. Vejam e julguem.

Sem dúvida, é necessário render homenagem às devotas de Bordeaux que se doam a nós com uma incomparável abnegação, mas elas obedecem às leis novas que querem, custe o que custar, que nós falássemos antes de tudo; e aqueles que fazem [e aplicam] essas leis ignoram que não há surdo-mudez mais horrível que aquela inteligência que não dê os créditos a nossa língua natural, eu lembro vocês que o Abade de l'Épée utilizou [nossa língua natural], quando iniciou sua obra admirável, que pôde penetrar nesse plano intelectual. ()

Com as palavras desse discurso, seguimos para as considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da coragem e do percurso de Walser, decidimos, assim, quebrando os protocolos acadêmicos que se esperam para conclusões finais de um texto, homenageá-la com algumas imagens que fizeram parte de sua vida, terminando este capítulo com Walser e os personagens que se vincularam a ela, em seu amor e admiração: a primeira a participar como oradora em um congresso internacional em Paris, em 1912.

**Figura 2 – Yvonne Pitrois, dans les années 1910-1920.**



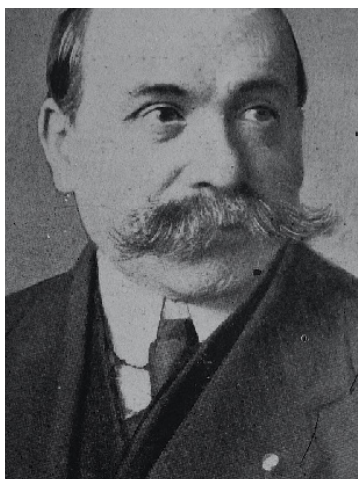
Fonte: University College London (2014)

**Figura 3 – Louise (au centre) avec ses enfants, Puy-en-Velay, 1915.**



Fonte: Archives familiales (2023)

**Figura 4 – Henri Gaillard en 1912.**



Fonte: Cantin (2018)

## REFERÊNCIAS

CANTIN, Yann; CANTIN, Angélique. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France**. Les silencieux de France (1450-1920). Paris: Archives & Culture, 2017.

CANTIN, Yann. **La presse silencieuse**: fonctions et rôles dans la construction du mouvement sourd au XIX<sup>e</sup> siècle, 2018. Disponível em: <https://noetomalie.hypotheses.org/488>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PERRY, Catherine. **Anna de Noailles - biography**. 2009-2022. Disponível em: [https://www.annadenoailles.org/biographie/?langswitch\\_lang=](https://www.annadenoailles.org/biographie/?langswitch_lang=). Acesso em: 14 dez. 2022.

**REVUE des Sourds-Muets**, n. 4, p. 30, 1909.

UNIVERSITY COLLEGE LONDON. **A card from Yvonne Pitrois, Deaf Writer (1880-1937)**. Disponível em: <https://blogs.ucl.ac.uk/library-rnid/2014/07/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

WALSER, Louise. **De l'enseignement religieux, constatation faite pendant mon séjour à l'Institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, 1891-1904**. Discours prononcé à la Sorbonne le vendredi 2 août, 1912.

# AS CARTAS DE L'ÉPÉE A SICARD: PRÁTICAS DE UMA PERSPECTIVA POLÍTICA EDUCATIVA E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS-MUDOS EM 1786

Daniel Junqueira Carvalho<sup>1</sup>

Fernanda dos Santos Nogueira<sup>2</sup>

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>3</sup>

## 1 NOTAS DE UM ENSAIO

*Sou um experimentador no sentido em que escrevo  
para mudar a mim mesmo e não mais pensar na  
mesma coisa de antes*

Foucault (2010)

Inspiramo-nos em Foucault (2010) para pensar uma escrita ensaísta, pois ensaiar trata-se de uma forma de pensar sobre nós mesmos. O ensaio pode ser uma escrita menor no sentido que dão Deleuze e

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq). E-mail: danieljc.libras@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tradutora e intérprete de Libras-português do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq). E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL/UFES). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

Guattari (2014, p. 39): “O mesmo será dizer que ‘menor’ já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande”. Todavia, ensaiar não deixa a sua importância e a sua forma, ter a forma do autor e, nesse caso, de autores. Com isso, quanto significa uma escrita ensaística no contexto da academia?

A escrita ensaística pode ser feita a partir de uma experiência agonística que, segundo Foucault (2010, p. 289-290), “mais que de um ‘antagonismo’ essencial, seria melhor falar de uma ‘agonística’ – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se menos de uma oposição termo a termo que os bloqueia um em face do outro, e mais de uma provocação permanente”.

Assim, nessa relação agonística de ensaiar para deixar que nós mesmos sejamos outros, escrevemos este texto. Partimos também de uma reflexão com a qual recorremos à memória e a uma possibilidade de olhar para a história da educação de surdos atravessados por outras narrativas.

Os documentos estão ali, prontos para serem devorados por nós e por todos que se interessarem em criar outras histórias, mas os utilizamos mais para inventarmo-nos do que para ditarmos verdades. Não objetivamos dizer o que o passado tem ou não como fato, mas olharmos para trás ao mergulhar nos porões a fim de nos mantermos presentes no presente.

Este ensaio é o resultado de reflexões realizadas com a leitura de duas cartas inéditas do abade L'Épée encaminhadas ao abade Sicard e que foram descobertas pelo surdo-mudo<sup>4</sup> M. Griolet, de Nîmes (localizada ao sul da França), em Londres (capital da Inglaterra - Reino Unido), em junho de 1859.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na época.



Griolet encontra as duas cartas no *British Museum de Londres*, com M. Rieu, de Genebra (cidade da Suíça)<sup>5</sup>, arquiteto do estabelecimento “numa coleção formada por Paris pelo falecimento de Francis Lord Egerton, [...], que ele deixou, em 1829”, conforme afirmado por Berthier (2012, p. 207), ao dizer que “o surdo-mudo a quem nós devemos a comunicação desses dois preciosos documentos, supõe que eles devem ter sido dados pelo abade Sicard a lord Egerton”. (BERTHIER, 2012, p. 207).

As duas cartas preciosas e inéditas se encontram na obra *Abade Sicard, célebre professor de surdos-mudos sucessor imediato do Abade de L'Épée - Histórico sobre sua vida, seus trabalhos e seus sucessos*. As obras são compostas de notas biográficas dos seus alunos surdos-mudos, os mais notáveis, Jean Massieu e Laurent Clerc. Foi escrita e organizada pelo surdo-mudo Ferdinand Berthier e se localiza no site da publicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na coleção *Série Histórica, Volume 4*, ano de 2012, com tradução do francês para o português.

As cartas do abade L'Épée ao abade Sicard apresentam uma reflexão interessante do modo político, educativo e linguístico da educação de surdos-mudos que nos provocou a problematizar e a desenvolver uma escrita ensaística.

Dividimos o ensaio em três partes, sendo que, na primeira, explicitamos o olhar geral das duas cartas; na segunda parte, apresentamos nossas análises a partir do que compreendemos das cartas, e na última parte, problematizamos o modo político, educativo e linguístico presente nas escritas de L'Épée a Sicard.

---

<sup>5</sup> Próximo de Lyon (França) e Milão (Itália), duas cidades que possibilitaram realizar os dois congressos internacionais de educação de surdos na Europa: o primeiro em 1878 e o outro em 1880, eventos ocorridos há, aproximadamente, 90 anos após a escrita das duas cartas do abade L'Épée ao abade Sicard.

## 2 PERSPECTIVA GERAL DAS DUAS CARTAS

Cópia de duas cartas autógrafos inéditos do abade de l'Épée, sem assinatura, endereçadas ao abade Sicard, secretário do Museu e professor voluntário dos surdos-mudos, casa Saint-Rome, em Toulouse (selo do abade l'Épée, em cera vermelha, quase apagada) (BERTHIER, 2012, p. 207).

As duas cartas são do ano de 1786. Porém, em dias diferentes, sendo uma de 22 de abril e a outra de 20 de dezembro. Na primeira, o Abade L'Épée entrega com honra ao abade Sicard a obra *Dictionnaire des sourd-muets* (Dicionário de surdos-mudos, tradução nossa), “no estado de imperfeição em que se encontra, no que diz respeito às correções, às transposições e às adições” para que Sicard continuasse os trabalhos até finalizar e publicar (BERTHIER, 2012, p. 207).

Você se encarregará então, caro confrade, de fazer escrever as 126 páginas do *Dicionário* que serão igualmente escritas por você e que eu pagarei, separadamente, o preço que seu copista pedir por cada uma dessas páginas, e você estará perfeitamente quitado comigo, porque eu não devo fazer caridade às vossas expensas; porém reenvie-me esse *Dicionário* o mais cedo possível (BERTHIER, 2012, p. 209).

A entrega do dicionário ao abade Sicard ocorreu por dois motivos: por questões de saúde e o compromisso com outra obra. Sabe-se que a saúde do abade L'Épée não estava em boas condições. A carta é datada de 1786, quando ele estava com 74 anos, três anos antes do seu falecimento, em 1789, aos 77 anos de idade.

Nota-se a presença das questões de saúde quando em suas palavras, L'Épée diz que escreve a carta com a “mão pesada e trêmulo” (BERTHIER, 2012, p. 210). Além disso, ele deixa evidente a preocupação em se dedicar para concluir outra obra:

Serei muito grato se puder copiá-la e reenviá-la o mais cedo possível, pois eu tenho uma outra cópia, a de M. Muller, cuja maior parte das correções não está legível. [...] Eu me encarregarei de terminar essa obra, nas minhas próximas férias, se minha saúde permitir [...] (BERTHIER, 2012, p. 207-208).

Na outra carta, datada de 20 de dezembro, no mesmo ano da anterior, L'Épée contextualiza alguns pontos interessantes a Sicard, por exemplo, a importância da tradução para entender uma língua, a compreensão das palavras ao ensinar e as formas de escrever no ato de aprender.

Apresentaremos, posteriormente, como compreendemos especificamente essa segunda carta, por perceber que ela contém mais detalhes do que a primeira. É importante destacar que nos referimos à “primeira” e à “segunda”, considerando a ordem em que as cartas são datadas.

### 3 A PRIMEIRA CARTA

Algo de destaque nessa carta é o comunicado do abade L'Épée de que foi necessário reduzir bastante a obra do *Dictionnaire des sourd-muets* por conta da condição financeira. Ele contextualiza:

Tratei de reduzi-lo tanto quanto me foi possível, porque estou persuadido que essa obra não ficará em débito, e não tenho, nem disposição nem condições de contrair dívidas; mas por outro lado, eu não quero me expor às críticas de um impressor que nada tem a ver com isso” (BERTHIER, 2012, p. 208).

A obra foi encaminhada a Sicard para que ele desse continuidade, mas com as instruções de L'Épée e para a ciência de como foi desenvolvida a ideia do dicionário, conforme descreve:

Envio, ao mesmo tempo, as instruções que dei aos surdos-mudos desde o começo, e retirei os primeiros entraves na medida em que sua faculdade de conceber ser desenvolvia; não tenho cópia, pois não tenho muita paciência para isso; cada um foi o fruto da minha reflexão enquanto as ditava: elas estão apenas nos cadernos comunicados por surdos-mudos que as transcreveram. Imagine o quanto deve haver de defeitos nessas instruções que, a cada dia, eram apenas, para mim, uma obra de improviso, pois estava com muitos afazeres, para me dedicar a esse trabalho com uma preparação conveniente (BERTHIER, 2012, p. 208).

Nota-se que L'Épée orienta o andamento da obra e ao mesmo tempo deixa evidente o processo do seu desenvolvimento a partir das suas reflexões, considerando que, inicialmente, era apenas algo de improviso e que, por ser impaciente, não fazia cópias, mas que seus registros estavam nos cadernos dos surdos-mudos como evidência. Sobre esses cadernos, L'Épée informa:

Eu não tenho tempo para rever esses diferentes cadernos; neles você achará sem dúvida: 1º erros de ortografia; 2ª omissões; 3º talvez mesmo alguns contra-sensos; mas esses erros não devem impressioná-lo. Foi meu empregado que os copiou (são 622 páginas), recebendo um sol por página; Eu lhe paguei 31 libras, e 3 libras que ele gastou com o papel, o que perfaz um total de 34 libras. Se você acha que paguei com muita generosidade, pode diminuir tudo que lhe convier, porque eu pago o que quero ao servidor que emprego, e ninguém é obrigado a seguir meu exemplo (BERTHIER, 2012, p. 209).

O abade entrega a obra a Sicard para escrever as 126 páginas e enviá-la de volta, o mais cedo possível, com outras partes que estão nos cadernos dos surdos-mudos para serem copiados, tudo pago por ele.

Após a contextualização sobre os trabalhos ao Sicard, L'Épée se dedica a falar sobre o ato de ensinar e aprender:

O senhor não saberia ensinar tão rapidamente aos jovens alunos as conjugações dos verbos e as declinações dos nomes: não creio que esse conhecimento esteja acima da capacidade deles: **basta que saibam somente rabiscar para aplicá-los todos os dias a esse gênero de trabalho. Fornecendo-lhes um modelo muito bem escrito do verbo *porter* nas suas pessoas, seus números, seus tempos, seus modos; e obrigando-os a escrever cada dia sobre esse modelo qualquer um ou quaisquer dos tempos de um outro verbo da mesma conjugação**, o senhor mesmo ficará espantado pela facilidade com a qual eles seguirão esse caminho e executarão ao mesmo tempo os sinais de cada uma das partes desses verbos (BERTHIER, 2012, p. 209, grifo nosso).

Nota-se que o abade L'Épée segue um modelo de trabalho a partir de uma perspectiva do ato de ensinar e aprender com seus alunos surdos-mudos e o repassa ao abade Sicard com o objetivo de convencê-lo dos resultados positivos, incentivando-o a fazer o mesmo.

Sua estratégia é trabalhar com as conjugações de verbos, colocando-os para escrever todos os dias no mesmo modelo, com o uso de pessoas, números, tempos, modos e, assim, eles aprenderiam os sinais por meio da escrita desses verbos no uso da gramática morfossintática.

Compreendemos que esse método seja muito reconhecido por L'Épée, o método de **sinais metódicos**:

[...] O senhor poderá confiar o exame de seu trabalho cotidiano a qualquer um dos seus mais adiantados, e isso apenas tomará alguns minutos de atenção. **Mas assegure-se de que eles estejam prontos para seguir suas lições repetindo, quero dizer repetir cinco ou seis vezes de cada pergunta e cada res-**

**posta, e lhes fazendo repetir os mesmos sinais que eles virem os outros fazerem.** Nós temos jovens que se saem muito bem dessa maneira (BERTHIER, 2012, p. 210, grifo nosso).

É possível perceber que, para L'Épée, seu modelo de trabalho, em face das experiências com seus alunos surdos-mudos, tem muito sucesso, e por isso encaminha a Sicard as lições de uma prática cotidiana, por meio da repetição diária.

Essa repetição diária, como modelo de trabalho, segue os seguintes passos: 1) no quadro, colocar as frases com as conjugações de verbos em pessoas, números, tempos e modos; 2) nos cadernos, os alunos copiam o que está no quadro; 3) ensina-se os sinais das frases; 4) repete-se cinco ou seis vezes as frases (em cada pergunta e resposta) e 5) os alunos apresentam as repetições. Enquanto um repete, o outro copia, e assim sucessivamente.

#### 4 A SEGUNDA CARTA

Aproximadamente, oito meses após a primeira carta, L'Épée envia a segunda<sup>6</sup> ao abade Sicard. Seu conteúdo apresenta três caminhos interessantes sobre a língua: tradução, compreensão das palavras no ato de ensinar e as formas de escrever no ato de aprender:

Senhor e muito caro confrade,

Conversemos um pouco cara a cara, como convém a dois professores que explicam um ao outro a ciên-

---

<sup>6</sup> Dizemos ser a segunda carta no sentido de ser posterior à carta inicialmente apresentada neste ensaio. Não é que seja a segunda carta do ano de 1786, visto que ele poderia ter encaminhado outras, mas de que não temos conhecimento. Estamos seguindo apenas a ordem das datas referentes às duas cartas neste texto.

cia que professam. Qualquer que seja o lugar em que **abro a minha bíblia italiana, eu a leio fluentemente em francês às pessoas presentes: Eu a entendo, então.** Entretanto, se for preciso que eu mesmo componha em italiano esta frase que eu acabei de traduzir tão facilmente, terei necessidade de meu dicionário para conseguir. Então, é muito mais fácil entender uma língua do que ter presentes no pensamento todas as palavras que a compõem, e é ainda mais difícil de lembrar a ortografia de cada uma dessas palavras (BERTHIER, 2012, p. 207, grifo nosso).

Podemos perceber o processo de tradução elaborado por L'Épée ao usar a língua francesa para expressar, aos que estariam com ele, a compreensão que ele faz da leitura da Bíblia em outra língua, o italiano. Diante disso, ele considera saber ler em uma segunda língua (italiano), mas contextualizar o conteúdo em sua primeira língua (francês) é mais confortável do que se expressar na segunda língua (italiano) o que traduziu/compreendeu.

Caso fosse necessário traduzir para o italiano, precisaria de que “todas as palavras desta língua estivessem em seu pensamento”, o que para ele seria muito mais difícil e lhe tornaria mais dependente de um dicionário para compreender as palavras. Além disso, esse processo causaria prejuízos à escrita por conta das regras gramaticais e da necessidade de lembrar a ortografia. O que o abade L'Épée queria dizer com isso?

Creio, senhor, que devemos ficar contentes quando nossos surdos-mudos compreendem todas as palavras que lhes ensinamos, e **não devemos exigir que saibam sua ortografia. É suficientemente que eles não confundam umas com as outras.**

**A maioria das mulheres e das jovens erram a metade das palavras que escrevem, entretanto elas não confundem o significado. Elas não**

**se enganam nas frases, ainda que nós as escrevemos de forma diferente à que elas escrevem** (BERTHIER, 2012, p. 210-211, grifo nosso).

L'Épée usa sua própria compreensão do processo de tradução para entender que os alunos, também, poderiam compreender a língua para além da preocupação primária com a ortografia ou com palavras isoladas, mas, com os sentidos que eles produziram a partir de um texto.

Ele reflete sobre sua compreensão ao ler a Bíblia em italiano e se expressar bem em língua francesa para outras pessoas, sem ficar preso às questões gramaticais e ortográficas, mas com o sentido do texto-fonte no uso natural da língua.

Para L'Épée, a preocupação com as questões gramaticais e ortográficas necessitam de mais tempo, visto que demandaria consultar constantemente o dicionário, além da prática na escrita e leituras na presença de um professor que ensine as regras.

Ao problematizar esse processo, o abade L'Épée evidencia seu interesse em destacar que, para os alunos surdos-mudos, essa é uma possibilidade de eles entenderem a língua a partir dos seus sentidos, muito mais do que a preocupação inicial com as palavras e a ortografia.

L'Épée acredita que não se deve exigir que os surdos-mudos saibam a ortografia de todas as palavras da língua. O mais importante é compreender o significado das palavras. Em sua análise, ele notou a questão da escrita e a compreensão das palavras em relação à ortografia. Dos textos analisados, ele identificou um percentual de 50% de erros ortográficos, mas isso não significou a não compreensão dos significados pelas alunas que escreveram, ou seja, mesmo com erros na escrita, elas não se confundiram na compreensão dos sentidos.



É importante notar que o abade destacou a análise dos resultados na experiência com mulheres e jovens surdas-mudas. O gênero dos seus alunos não havia sido citado anteriormente, e o mesmo em relação ao parâmetro utilizado por ele para fazer tal separação. Não identificamos na carta o que o motivou a seguir essa linha. De qualquer forma, ele evidencia o recorte que fez da análise do processo de aprender com a tradução de uma língua e de seus modos de ensinar.

Ainda sobre esse ponto, o abade L'Épée diz que “elas não se enganam nas frases, ainda que nós as escrevemos de forma diferente à que elas escrevem” (BERTHIER, 2012, p. 211). Aqui ele faz uma separação entre “nós” e “elas”. Uma possibilidade de compreensão é que o “nós” se refere aos ouvintes, e “elas” aos surdos-mudos, no sentido de que “nós-ouvintes” escrevemos de forma diferente do que “elas-surdos-mudos”, não por conta da falta de audição e da fala articulada, mas em relação ao processo de apropriação da língua, da prática de leitura e escrita, nos modos de ensinar e aprender e do maior ou menor contato com a língua.

“Elas-surdos-mudos” estão aprendendo no processo de ensino, concomitantemente, duas línguas, a língua nacional escrita e a Língua de Sinais, e os usos das duas apresenta diferenças, de acordo com a comunicação que ocorre em Libras na comunidade e em outros ambientes de contato.

Na escrita, o pensamento delas, dos surdos-mudos, está na Língua de Sinais com sua gramática, e as palavras de outra língua, por meio da prática de decorar, em algum momento, seja curto ou longo, se perde da memória.

Dependendo do uso de palavras no cotidiano, há aquelas que são mais usadas e podem ser lembradas com mais facilidade do que outras. O mesmo ocorre na escrita das palavras. Dependendo da sua ortografia, apresentam mais dificuldades, seja ela curta ou longa.

Ao considerar esse modelo de trabalho e as dificuldades dos surdos-mudos no processo de ensinar e aprender a língua, podemos nos perguntar: seria o modelo de repetição diária e obrigatória das frases escritas a forma que mais oportuniza aos surdos-mudos aprender e a escrever igual aos “nós-ouvintes”?

Os surdos-mudos com essas repetições diárias conseguiriam escrever sem errar a ortografia? Compreenderiam todas as palavras que são ensinadas? Para L'Épée, qual o seu objetivo no ensino de surdos-mudos?

[...] Onde estaríamos, se fosse preciso que todas as crianças às quais ensinamos os primeiros elementos da nossa religião ficassem preocupados em ortografar todas as palavras [...]. **Qual deve ser, senhor, o nosso objetivo com os surdos-mudos, é de fazê-los compreender e não o de fazê-los escrever, quer dizer, compor eles mesmos. Seus alunos já deveriam saber muitas centenas de palavras, como os de M. Guyot, e parece que estão bem longe disso** (BERTHIER, 2012, p. 211, grifo nosso).

O abade L'Épée apresenta um caminho como um modelo de trabalho, a partir das suas experiências com seus alunos surdos-mudos no processo de compreender a língua a partir da tradução, mais do que escrever e se preocupar com a ortografia sem erros.

Ele compreende que a escrita dos surdos-mudos é diferente e deve “compor eles mesmos” a sua escrita, sendo que o mais importante é compreender as palavras que estão compondo, com significados que eles entendem, mesmo que tenham erros ortográficos. Para evidenciar o sucesso desse modelo de trabalho, ele cita o surdo-mudo M. Guyot, considerado a pessoa de referência que sabe muitas “centenas de palavras”:

O senhor martela a cabeça de seus alunos enquanto ele entende e desenvolve as ideias dos seus. **O senhor**

**assume e provoca uma dificuldade totalmente inútil para lhes ensinar uma ciência que nós nunca ensinamos aos nossos discípulos e que eles só aprendem no uso quotidiano. Tudo que o senhor viu na minha casa não ensinamos de outra forma, e os mais jovens seguem o mesmo caminho.** Mas, querendo sujeitar seus alunos desde o princípio a pensar que eles só devem aprender por um longo uso, o senhor se arrisca a desapontá-lo, um dos inconvenientes a mais a temer na educação de surdos-mudos (BERTHIER, 2012, p. 211, grifo nosso).

Na citação supramencionada, acreditamos que o abade Sicard levou um “puxão de orelhas” do abade L’Épée em relação a como ele elaborava seu ensino. Algo do trabalho de Sicard pode ter irritado L’Épée, depois de tudo o que foi construído pelas experiências na “casa dele”.

Desde que a casa acolheu os surdos-mudos de boa-fé pelas mãos de L’Épée, foram suas experiências de trabalho que contribuíram para a elaboração de um modelo a ser seguido para a educação dos surdos-mudos. Por isso, ele entendia que suas regras e seus rituais deveriam ser seguidos por todos nessa casa.

Há muito tempo, senhor, que seus alunos deveriam ter aprendido as conjugações dos verbos ativos. O senhor teria visto, por experiência, quanto essa operação abre o espírito, a despeito do número de pequenas frases que ela dá ocasião de explicar aos surdos-mudos, e do que podemos lhes ensinar a compor eles mesmos, depois de tê-los feito muitos outros verbos sobre o modelo do verbo *porter* que deixamos às suas vistas por um tempo bastante longo.

Tendo aplicado e fazendo aplicar várias vezes aos surdos-mudos os sinais convenientes às pessoas, aos

números, aos tempos, e aos modos desse verbo, seus alunos seguirão sozinhos quando o senhor lhes ditar por sinais: *eu empurro a mesa, você puxa a cortina, ele fechou a janela, nós acendemos o fogo, arrumem as cadeiras, e eles beberão sopa, etc., etc.* (BERTHIER, 2012, p. 211-212).

O modelo de trabalho de L'Épée é focado na importância do verbo e no uso de frases pequenas com regras sintáticas de Sujeito-Verbo-Objeto (S-V-O), evitando frases longas, mas com uso de sinais para facilitar a compreensão das palavras na língua. Isso possibilitaria que os surdos-mudos compreendessem as palavras da língua, mais do que escrever e saber a ortografia exata. Na prática de sua escrita eles teriam condições de “compor por eles mesmos” os sentidos.

L'Épée, provavelmente, chamou a atenção do abade Sicard em relação ao uso constante de frases longas, ou do uso das mesmas frases por um longo tempo, sem variar para outros verbos, como na organização sintática das frases de S-V-O, ou ainda, talvez, por ele trabalhar com frases (inclusos os verbos) sem sentido para seu “uso cotidiano”:

O senhor observará que eles não cometerão faltas ortográficas, pois eles vão escrever necessariamente quando aprenderem a conjugá-los, segundo o modelo do verbo *porter*, e se eles se afastarem, o senhor os recupera, orientando-os. A partir daí, eles próprios se corrigirão. Eles também não cometerão erros com os nomes, porque, **baseados nos sinais, eles escreverão**, não segundo sua memória, mas segundo seus cartões, no quais eles estão corretamente grafados. [...] O senhor verá a alegria que seus alunos terão nessas operações. Lembre-se que o senhor não poderá educá-los sem os agradecer! (BERTHIER, 2012, p. 212, grifo nosso).

O abade L'Épée acredita que os surdos-mudos em seu processo não teriam erros de ortografia. Para ele, o mais adequado é sempre

acompanhar e orientar para ensinar e aprender, mas, tornando o surdo-mudo independente ao aprender a escrever, “baseado nos sinais”, como conjugar os verbos nas frases com uso de pessoas, números, tempos e modos. Ao aprender com seus erros e corrigi-los, eles terão alegria nesse processo.

Com isso, nota-se a preocupação de L'Épée em sempre educar para agradar:

Envio para o senhor uma carta que recebi de M. Guyot, creio que o senhor gostará muito de lê-la. **Tratarei, como o senhor, de suprimir o título de mestre, ou não vou mais escrever, sendo e não querendo ser outra coisa além de seu muito caro amigo e muito simples confrade na instituição dos surdos-mudos.**

**P. S. O Monsenhor Vosso Arcebispo acaba de montar na França, o primeiro estabelecimento para esses desafortunados, fazendo chegar ao vosso hospital os doze surdos-mudos** que se apresentam. Parece que eles estão de partida. Eu direi algumas palavras, se tiver a honra de vê-los. [...] Amizades, cumprimentos, respeitosos, não tenho tempo de detalhar (BERTHIER, 2012, p. 212-213, grifo nosso).

Nas últimas palavras, é apresentado o trecho da carta escrita por M. Guyot, o surdo-mudo considerado referência no seu desenvolvimento como resultado do método, o que fortalece a eficiência do modelo de trabalho, visto que, com ele, o processo de ensinar e aprender obteve excelentes resultados.

A apresentação dessa carta ao abade Sicard se torna uma possível estratégia para fazê-lo aceitar o trabalho com seus resultados positivos e, por isso, seria mobilizado a fazer o mesmo na educação de surdos-mudos.

Nota-se que L'Épée se refere a Sicard como senhor, e não *mestre*, provavelmente, no sentido de terem uma relação de amizade. O abade Sicard, nesse período, ocupa o cargo de diretor de uma instituição de surdos-mudos de Bordeaux, que pode ter sido fundada por L'Épée.

Ao final da carta é informada a fundação de um novo estabelecimento para “os desafortunados” com a chegada de 12 alunos surdos-mudos. Porém, não é informada a cidade e o nome dessa instituição. Isso ocorreu no ano de 1786 e é um dado interessante, mesmo com poucas informações sobre o local.

Ao final da segunda carta de L'Épée a Sicard, notamos que as palavras finais talvez não sejam da mesma carta: “Achamos, além disso, no *Cours d'instruction d'un sourd-muet*<sup>7</sup>, **um estrato de uma carta do abade l'Épée ao mesmo, do dia 25 de novembro de 1785, e uma outra carta do primeiro, do dia 18 de dezembro do mesmo ano**” (BERTHIER, 2012, p. 213, grifo nosso). É possível notar que outras duas cartas foram encaminhadas no ano anterior, no fim do ano de 1875, que está registrada na obra *Cours d'instruction d'un sourd-muet*.

No tópico seguinte, abordaremos os aspectos políticos, educativos e linguísticos das cartas e suas possibilidades de análises.

## 5 ASPECTOS POLÍTICOS, EDUCATIVOS E LINGUÍSTICOS NAS CARTAS

As duas cartas do abade L'Épée ao abade Sicard, datadas do ano de 1876, foram escritas há quase 236 anos, dois séculos antes do nosso presente momento. Percebe-se que ainda estamos discutindo sobre o processo dos surdos em aprender as palavras da língua, com ortografia e gramática morfossintática e os desafios que vivenciam nesse processo.

<sup>7</sup> Curso de instrução de (um) surdo-mudo – tradução nossa.

A consideração das duas cartas possibilita analisar o contexto em que foram escritas ao considerar que o abade Sicard seria o sucessor do abade L'Épée, que, até então, estava como diretor do Instituto de surdos-mudos de Bordeaux e seguia um modelo de trabalho, a partir das experiências com seus alunos, com o objetivo de transformá-la em um dicionário de surdos-mudos.

Nota-se o modo político presente nas cartas do abade L'Épée. Com suas experiências desde 1760, nos seus 25 anos de trabalho, ele acreditava que o modelo desenvolvido com seus alunos surdos-mudos havia dado certo e deveria ser seguido pelos demais, considerando a forma de ensinar e aprender. Isso fica evidente na forma bem articulada em que defende e usa estratégias para que os seus bons resultados sejam um estímulo para que outros os sigam.

Na perspectiva do modo educativo, analisando o trabalho de L'Épée, nota-se que não seria apenas um método de análise, mas que resulta em algo a ser desenvolvido com seus alunos surdos-mudos na prática diária de repetição, com pequenas frases, com um foco maior na compreensão das palavras do que da ortografia.

Sinalizar repetidas vezes essas pequenas frases para que outros alunos vejam e sinalizem também fazia parte desse processo. Sua intenção não era que esse método ficasse restrito, mas, por acreditar nele, viu-o como possibilidade de expansão do seu uso e, por isso, o objetivo de publicar o dicionário.

No modo linguístico, nota-se a preocupação com a prática na elaboração de pequenas frases e organização sintática em S-V-O (sujeito, verbo, objeto), com o uso de verbos, pessoas, números, tempos e modos. Sua defesa é para que no processo de ensino seja priorizado o uso de palavras do cotidiano que façam mais sentido para o aluno.

L'Épée destaca que nesse processo é importante reconhecer e aceitar a forma da escrita dos surdos-mudos como sendo diferente dos daqueles que ouvem, seja pelos processos de apropriação e/ou de contato com a língua.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com certeza, ao lermos essas cartas e olharmos para a história da educação de surdos, não somos mais os mesmos. Cansamos de repetir a velha história dada como oficial e partimos para novos horizontes, a partir de outras narrativas, analisando outras possibilidades de leituras sobre a educação de surdos.

Ao considerar as análises de L'Épée nas cartas enviadas, nota-se que o contexto de aprendizagem do surdo-mudo influencia na sua escrita. Ele aborda que ao mesmo tempo em que o surdo-mudo aprende os sinais com sua gramática, ele também é atravessado pelo ensino e aprendizagem de outra, agora, na modalidade escrita, que, no caso, diz respeito à língua francesa. Simultaneamente, os surdos-mudos iriam conhecendo as duas estruturas, distintas em suas organizações, e se apropriando com o seu amadurecimento.

L'Épée, em seu método de ensino, evidencia o exercício constante do surdo-mudo no processo: ler a partir da gramática da língua francesa, sinalizar os sinais para, posteriormente, escrever pensando na escrita como sendo diferente dos sinais ao se expressar. Ou seja, nesse processo, L'Épée tenta traduzir o sentido em uma língua a partir da sua compreensão para, depois, pensar na outra língua, identificando as diferenças, organizando o pensamento e, ao final, escrever a partir do que compreende na segunda língua.

Essa organização se assemelha ao que L'Épée mencionou sobre o seu processo de tradução ao ler a Bíblia em italiano e, após compreender os sentidos, se expressar/traduzir para a língua francesa.



Para chegar à tradução, antes aprende-se a leitura e a escrita de uma língua e, com isso, poderemos ser capazes de nos expressar. Como pensar esse processo, no caso dos surdos-mudos, quando são línguas de modalidades diferentes? É algo não natural para eles ao perceber que a língua oral, falada e percebida por todos os ouvintes, foi codificada para a escrita e que, por isso, chega até eles com estranheza.

É indispensável para a sociedade conviver com a língua de status e prestígio. A língua, para quem é falante, é humana, ao provar quem não é desumano, incivilizado e inferior da sociedade. Por meio dela, nos tornamos um sujeito educado, civilizado e humano, por isso, é necessário saber a língua da maioria, do governo, da economia e do poder. Como pensar o surdo-mudo nisso? Uma possibilidade é compreender que esse processo faz parte da política da vida!

Portanto, de modo político, educativo e linguístico, o abade L'Épée encaminha ao abade Sicard o modelo de trabalho no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos surdos-mudos que, como vimos, não é um movimento tão diferente do nosso presente...

## REFERÊNCIAS

BERTHIER, F. **L'Abbé Sicard, célèbre instituteur des sourds-muet, successeur immédiat de l'Abbé l'Épée**. Livro Egerton, vol. VIII, nº 22, CLX-VII. F. 1873. Rio de Janeiro: INES, 2012. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. vol. 4).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

# SURDEZ E ESPORTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PRÁTICOS

Daniela Gomes da Silva<sup>1</sup>  
Tainara de Lima Silva Souza<sup>2</sup>  
Mariana Dézinho<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o advento da Lei de Libras e seu decreto regulamentar (BRASIL, 2002, 2005), a comunidade surda brasileira vem ganhando força, visibilidade, resiliência e consciência sobre seus direitos, buscado viver plenamente sua cultura, conquistando cada vez mais espaço na sociedade e exercendo sua cidadania, direito esse garantido por lei.

Parte integrante dessa cidadania é o direito à prática de esporte a todos os cidadãos, com igualdade de condições asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Sobre esse assunto, salientam Silva *et al.* (2018) que é necessário discutir a relevância da prática de esportes para as pessoas surdas a fim de fomentar ainda mais a crescente onda de discussões e pesquisas sobre acessibilidade, identidade e cultura surda.

Os autores ainda relatam que o esporte surdo no Brasil data de meados da década de 1930, e desde então tem-se constituído como im-

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e atleta do projeto Surdo Jiu Jitsu. E-mail: danigs40@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e atleta do projeto Surdo Jiu Jitsu. E-mail: tainaradelimassouza@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação e professora do curso Letras Libras (licenciatura e bacharelado), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e coordenadora do projeto Sinalizando Saúde/Surdo Jiu Jitsu. E-mail: marianadezinho@ufgd.edu.br.

portante artefato cultural para a comunidade surda, pois, para além do desenvolvimento físico e da promoção da saúde, é por meio dos eventos desportivos, como treinos e competições regionais, nacionais e locais que os diversos grupos surdos se encontram e estabelecem contato, união na luta por direitos e significativas trocas culturais, fortalecendo a construção da identidade surda e promovendo a inclusão social.

A prática esportiva pelos sujeitos surdos, muitas vezes, ocorre em contextos educacionais não formais, e nesses encontros os professores e/ou treinadores assumem o papel de promotores do desenvolvimento de seus alunos, o que pode contribuir para o protagonismo surdo, assim como a indispensabilidade do uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) nesses contextos (SILVA *et al.*, 2018), que proporciona a todos os integrantes do grupo um contato significativo com essa língua, que é a protagonista neste processo, devendo ser difundida em todos os segmentos sociais brasileiros, como defende a Lei de Libras (BRASIL, 2002).

Sobre esta positiva forma de difusão da Libras no contexto desportivo, os autores acima referidos continuam alegando que “a inclusão social, desejada pelos surdos, concentra-se na acessibilidade linguística e no direito de participar de eventos públicos como todos os cidadãos”, o que acontece nos treinos e eventos desportivos surdos, momentos nos quais os surdos deixam cada vez mais no passado seu silenciamento linguístico e cultural e assumem papéis de liderança, autonomia e liberdade de expressar sua forma de ser e se comunicar, fomentando seu direito de exercício da cidadania em condições equitativas e conquistando seu espaço no mundo.

Deve-se destacar que as práticas de atividade física são fundamentais para a vida de qualquer ser humano, que, além de contribuir para a saúde, é também uma ferramenta de inclusão social.

Pensando que a presença de surdos em tais discussões ainda é ínfima, torna-se necessário ampliar a discussão sobre a participação da comunidade surda no esporte através de incentivos financeiros, apoio moral e visibilidade. Isso é um ponto facilitador para a inclusão e a acessibilidade desse público, contribuindo para o intercâmbio de línguas entre surdos e ouvintes.

## **2 UM BREVE PROCESSO HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SURDEZ E O ESPORTE**

O esporte é um dos artefatos culturais dos surdos. Suas organizações esportivas têm datas que remetem ao século XIX. Sarmento (2013, p. 340) as apresenta como o primeiro clube de futebol surdo do mundo, o Glasgow DF no Reino Unido; a associação *Sports Club for the Deaf*, em 1888, em Berlim; e o primeiro clube desportivo para surdos na França, o *Club Cycliste des sourds-muets*, em 1899.

Segundo Cardoso (2011), o primeiro grupo de pessoas com deficiência a promover competições esportivas adaptadas foi o de surdos, a partir de 1924, quando foram realizados os primeiros Jogos Olímpicos para Surdos, na França. Os jogos seguintes foram disputados de quatro em quatro anos, da mesma forma como os Jogos Olímpicos Internacionais, mas sem qualquer vínculo ou relação entre eles, a não ser a inspiração dos primeiros nos segundos.

No Brasil, as primeiras associações desportivas iniciaram suas atividades em 1930, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e a partir da década de 1960, com os avanços dos estudos culturais e o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais, muitas outras associações foram criadas.

Para Di Franco, Paludo e Lebedeff (2015), muitas dessas associações atuais existem desde aquela época. Posteriormente, outras foram

fundadas e algumas já se extinguíram, mas, apesar das inconstâncias estruturais e organizacionais, deve-se às associações muitas vitórias conquistadas pelos surdos no âmbito político e social.

Além dessas narrativas, no Brasil, a fundação da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) garantiu-lhes o direito de terem espaço no universo esportivo, mas, num nicho cultural peculiar, marcado pela comunicação majoritariamente em Libras e com adaptações pertinentes de sinalizações de arbitragem e afins:

Diferente é o caso dos esportes surdos, que não exigem os mesmos ajustes. As modalidades praticadas por eles precisam sofrer adequações de arbitragem, já que o uso de apitos, sirenes e demais sinais sonoros não cabe para os surdos. Dessa forma, faz-se necessário o uso de sinalizadores visuais, por meio de implementos coloridos usados com movimentos vigorosos ou de sinais luminosos. Inspire-se com a Natação, que requer lâmpadas instaladas no fundo da piscina para que os surdos percebam o momento da autorização da largada para a prova; com a necessidade de domínio de Língua de Sinais pelos árbitros ou da presença de intérpretes durante as provas e partidas em geral; com o uso de bandeiras coloridas em lugar dos apitos (DI FRANCO; PALUDO; LEBEDEFF, 2015, p. 371).

A Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) é a entidade máxima do desporto surdo no Brasil. Segundo informações de sua página oficial<sup>4</sup>, a CBDS possui mais de 5.000 atletas e milhares de pessoas que trabalham nas comissões técnicas e rede de apoio, sempre visando à inclusão da pessoa surda por meio do esporte (CBDS, 2022).

Segundo a instituição esportiva, através do esporte, surdos podem demonstrar sua capacidade à sociedade, fortalecer sua autoestima,

---

<sup>4</sup> Informações sobre a instituição estão disponíveis no endereço eletrônico: [www.cbds.org.br](http://www.cbds.org.br).

entre outros inúmeros benefícios, contribuindo para a inclusão social. Ainda traz como missão “representar e desenvolver com excelência e equidade o esporte para surdos no Brasil” (CBDS, 2022), garantindo aos surdoatletas as melhores condições, independentemente da sua classe social, raça/etnia, orientação sexual e nível de escolaridade.

A visão da CBDS é baseada em “fortalecer o esporte para surdos em todo território nacional com equidade na garantia de direitos dos surdoatletas” (CBDS, 2022), e como valores: “Ética, transparência, inclusão, trabalho em equipe, busca por excelência e paixão pelo esporte” (CBDS, 2022).

Vimos que os benefícios encontrados no esporte são imensuráveis para uma população que necessita testar e descobrir possibilidades, acreditar nas suas potencialidades físicas, superar as dificuldades e preconceitos devido às suas limitações sensoriais e perceber-se como ser físico e cognitivo.

### **3 A LBI E O ESPORTE**

Com o objetivo de assegurar o direito das pessoas com deficiência no Brasil, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo conjunto de normas visa a promover e a garantir nas mesmas condições de equidade e o exercício dos direitos e liberdades basilares das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e garantindo-lhe sua cidadania. No Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 1º, encontramos a que se destina tal estatuto:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A partir de seu Artigo 4º, a LBI vem tratando mais especificamente sobre todas as pessoas com deficiência terem o direito à igualdade e de oportunidade, não podendo, desse modo, sofrer nenhuma espécie de discriminação. Nesse sentido, levando em consideração a prática de atividades esportivas, apresentamos a seguir os artigos da lei que versam sobre a temática.

Art. 8º **É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência**, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, **ao desporto**, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de **seus talentos e habilidades físicas**, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XV - **acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades**



**recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;**

Art. 42. **A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte,** ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

Art. 43. **O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas,** com vistas ao seu protagonismo, devendo:

**I - Incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;**

II - Assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

**III - Assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.**

Art. 53. **A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência** ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos).

Após a análise da letra da lei, observamos que necessitamos de mais projetos/ações que visem a proporcionar a inclusão, sendo fundamental a fiscalização da legislação na prática, uma vez que, para que

todos tenham acesso igualitário, é preciso que sejam dadas as condições reais para que sua cidadania não seja restringida.

Embora as legislações estejam sendo criadas e reconhecidas no Brasil, sendo essa uma conquista extremamente significativa, muitas pessoas com e sem deficiência ainda não conhecem tais documentos, o que resulta em uma série de empecilhos que dificultam a inclusão dos surdos, especialmente em meios sociais.

Em tese, ainda há instituições que oferecerem acessibilidade e promovem inúmeras atividades que contribuem e facilitam a inclusão de surdos no Brasil, por isso a luta da comunidade surda ainda é intensa e necessária.

#### **4 SURDO JIU JITSU: UMA LUTA DENTRO E FORA DO TATAME**

A prática esportiva contribui para a formação do indivíduo. Ela não está associada apenas ao exercício e à condição física, mas também ao equilíbrio, coordenação motora e a geração de oportunidades e experiências únicas na vida de seus praticantes, tais como a socialização e a convivência com os outros.

Entretanto, os surdos, por utilizarem uma língua diferente daquela oficial de nosso país, encontram dificuldades para realizar a prática de esporte físico. Para eliminar essa barreira atitudinal, o jiu-jitsu adaptado foi desenvolvido para a inclusão de todos os praticantes do esporte brasileiros com deficiência.

Jiu-jitsu adaptado não é uma forma de discriminação. Pelo contrário, ele tem a intenção de proporcionar a todos os competidores uma oportunidade igual para um jogo limpo. Os atletas, independentemente de suas deficiências, têm o direito de participar na tradicional competição.

Pensando nessa vertente, foi criado o Surdo Jiu Jitsu, uma atividade permanente de um projeto maior denominado “Sinalizando Saúde”, desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul (MS), Prefeitura Municipal de Naviraí, Associação Naviraiense das Pessoas com Deficiência (ANPEDE) e equipe nascimbeni Jiu Jitsu.

O projeto visa a dar instruções a crianças, adolescentes e adultos surdos, seus familiares e comunidade surda sobre a prática da modalidade e promover o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, proporcionando condições de equidade linguística, inclusão e apoio a pessoas em situação de vulnerabilidade.

Além de desenvolver atividades teóricas e práticas que propiciem saúde e informações para a comunidade surda, o projeto conta com diversas ações, dentre as quais: realização de *check-up* dos participantes; orientação e acompanhamento nutricional; consultas médicas; produção de materiais didáticos para o ensino de jiu-jitsu em Língua Brasileira de Sinais vídeos em Libras sobre assuntos relevantes no que tange à saúde e à prática de atividades físicas monitoradas em contexto bilíngue.

O público-alvo do projeto está na faixa etária de 6 a 60 anos. Além dos surdos, participam, também, seus familiares, intérpretes de Libras e pessoas da comunidade surda, proporcionando um momento de interação, sociabilidade, aprendizagem da Língua de Sinais e de prática do jiu-jitsu.

O projeto se justifica também pela união de outros fatores: fomento do uso e difusão da Língua de Sinais, valorização da cultura e identidade surda e o estímulo à atividade esportiva como forma de manutenção da saúde e do bem-estar físico e psíquico.

É relevante destacar que a prática dessa arte marcial possibilita aos jovens um futuro melhor, pois preza pela formação humana, uma vez que desenvolve valores para a vida, tais como trabalho em equipe, respeito e responsabilidade.

As atividades do projeto se iniciaram em agosto de 2022, com aulas práticas de jiu-jitsu bilíngue duas vezes por semana (terças-feiras e quintas-feiras), com duas turmas distintas: infantil e adultos. Atualmente, o projeto tem 30 integrantes e possui uma página nas redes sociais, no Instagram<sup>5</sup>, para divulgação de materiais acessíveis sobre saúde e prática de jiu-jitsu.

## 5 CONCLUSÃO

Nessa grande jornada de lutas por conquistas, é necessário que os surdos estejam envolvidos cada vez mais em atividades de cunho social (cinema, *shows* musicais, teatros, atividades físicas, entre outros).

É indispensável que o trabalho da tríade constituída pelo poder público, instituições de ensino e público surdo continue o debate sobre o seu papel, enquanto cidadãos, e busquem estratégias de cobrança pelo desenvolvimento de atividades que priorizem a acessibilidade, a fim de que mais projetos sejam elaborados, beneficiando outras tantas parcelas da população e conseguindo, de fato, uma participação surda cidadã de forma efetiva.

As ações sociais e a plena participação da população, de forma geral, são primordiais para a ampliação dos direitos civis, sociais e políticos, visando sempre a alcançar o bem-estar social. É por meio da educação para a cidadania que se pode gerar cidadãos mais participativos e conhecedores dos deveres do Estado e da sociedade civil. Um

---

<sup>5</sup> Página do projeto no Instagram: @surdojiujitsu.

processo democrático robusto ocorre quando há grande participação social e condições de igualdade.

Cidadãos comprometidos, que reivindiquem a transparência das atividades e atos públicos, que proponham avanços e cobrem a fiscalização por parte dos governantes, é a ideia quando pensamos em participação social e a descentralização do poder para a efetivação de uma autonomia.

Se não há Estado democrático de direito, que é a fonte do empoderamento do indivíduo, sem espaço para expressar opiniões, a tendência é que surja um processo de coerção dos direitos. Para que haja uma promoção de participação política e social, é indispensável o processo de empoderamento, que possibilita a emancipação do indivíduo, aumentando sua autonomia e liberdade.

Uma democracia forte existe quando há significativa participação popular na vida pública. Os cidadãos possuem o direito e o dever de reivindicar a clareza dos atos públicos e, especialmente, cobrar dos gestores a fiscalização. Portanto, é primordial que a população participe efetivamente da administração pública.

Esperamos que esta pesquisa suscite o desejo de criação de mais projetos que visem à inclusão social, comunicativa e educacional das pessoas com deficiência. Esperamos, ainda, que as temáticas discutidas e apontadas neste projeto sejam mais exploradas e que os surdos, cada vez mais, tenham acessibilidade.

Seguimos adiante, na esperança de que essa ação possa contribuir com mais um passo no debate sobre e para a promoção de ações de inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pc.html>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 out. 2022.

CARDOSO, Vinícius Denardin. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/716>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE SURDOS. **Missão, visão, valores**. Competir é Viver, 2022. Disponível em: <https://www.cbds.org.br/cbds/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DI FRANCO, Marco Aurélio Rocha; PALUDO, Simone dos Santos; LEBE-DEFF, Tatiana Bolivar. Esportes surdos na constituição do ser social: uma compreensão histórica sob a perspectiva da Educação Ambiental. Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 28, n. 52. p. 365-376, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14964>. Acesso em: 17 out. 2022.

SARMENTO, Fátima. Os surdos no desporto. *In*: COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena (org.). **Cartografias da surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013. p. 365-376.

SILVA, Edson Flávio Maranhão Rodrigues da; ANUNCIAÇÃO, Ariane Santos; NASCIMENTO, Isadora Paolla Tabosa do; SANTOS, Roberto Carlos Silva dos. A Promoção da prática de esportes para pessoas surdas em ambiente não-formal de aprendizagem: relato de uma experiência. **Anais...** Congresso Nacional de educação, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA10\\_ID7105\\_20082018113008.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID7105_20082018113008.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

# A POÉTICA DO OLHAR DO EDUCADOR DE LIBRAS: CONSTRUINDO SINAIS-TERMOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

João Carlos Gomes<sup>1</sup>

Millena Vitória Damasceno Alves De Morais<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Os marcos históricos que levaram os sujeitos surdos às condições de subalternidade em contextos educacionais, pela falta do uso da Língua de Sinais, sua aquisição tardia e carência de sinais-termo (léxicos, em Libras, que constituem campos especializados), vêm tornando-se uma barreira linguística que contribui para a dificultar o pleno acesso e contato aos conteúdos acadêmicos pela comunidade surda em sua própria língua, podendo impactar negativamente nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir das pesquisas realizadas por Stokoe (1960) com a American Sign Language (ASL), começaram a surgir as novas perspectivas linguísticas sobre as Línguas de Sinais (LS). Antes desse momento, elas eram reconhecidas como mímicas e pantomimas, o que, na contemporaneidade, em algumas vertentes, ainda não mudou.

---

<sup>1</sup> Docente e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculado ao Departamento de Libras, Núcleo de Ciência Humanas e ao mestrado acadêmico em Letras. E-mail: joaoguato@unir.br.

<sup>2</sup> Acadêmica da licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculada ao Departamento de Libras e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). E-mail: millena.vitoria09@gmail.com.



É possível identificamos pesquisadores e professores que ainda não reconhecem as Línguas de Sinais como língua, mas a entendem como linguagem. Acreditamos que isso se dá pela falta de estudos na área relacionados às estruturas gramaticais e lexicais e pelo fato de os falantes da língua serem sujeitos invisíveis para a esmagadora maioria da sociedade.

Os estudos de LS tiveram como resultado uma contribuição inenarrável para que elas pudessem mostrar que tinham os mesmos critérios linguísticos de uma língua genuína. Com esse pontapé inicial, alguns aspectos não haviam sido notados nas LS, como léxico, sintaxe e os demais elementos gramaticais, que foram estudados e confrontados com os estudos das línguas orais, tornando-se reconhecidos pelas afinidades e diferenças ocasionadas pela transição do modo de construção de uma língua.

Para Tuxi (2017), há línguas que apresentam princípios frequentemente distintos das línguas nacionais, em particular, relativas às pesquisas acadêmicas dos sinais-termos das Línguas de Sinais. Na Língua Brasileira de Sinais (LBS) se sucede o mesmo conceito, levando em consideração que ainda encontramos linguistas que consideram que a LBS possui um número pequeno de falantes em relação à língua nacional utilizada no Brasil, a língua portuguesa.

Nesse sentido, ainda segundo a autora, torna-se necessário um maior quantitativo de pesquisas relacionadas à criação, registros e catalogação de sinais-termos em LBS, que são distintos nos seus campos de estudo e pesquisa da língua portuguesa. Tuxi (2017) pontua que os conhecimentos terminológicos e lexicais vêm obtendo seu lugar em variadas pesquisas relacionadas aos estudos da tradução, levando em consideração que tais estudos são cruciais para a consolidação das LS como língua das comunidades surdas.

Com base nesses pressupostos, nota-se que são fundamentais os estudos no campo lexical e terminológico das Línguas de Sinais. Trata-se de um campo de estudo e pesquisa que contribui para o reconhecimento e desenvolvimento dos estudos tradutórios, linguísticos e interpretativos em ambientes educacionais.

Dessa forma, reconhecemos com base nos estudos terminológicos para a construção de um sinal termo que se deve levar em consideração o contexto social e cultural da língua, pois o léxico está conectado aos usuários da língua e ao modo como esses usuários adaptam a língua de acordo com suas características e exigências.

Nessa perspectiva, Tuxi (2017, p. 45-46) nos alerta que a representação do léxico é responsável por desvelar características culturais e valores sociais de uma determinada língua, demonstrando, com isso, a “importância de analisar a língua pela funcionalidade, assim como o contínuo no meio em que ela constrói e transforma conceitos”.

É um campo de estudo que busca consolidar os espaços das terminologias da LBS para conquistar o reconhecimento dos estudos linguísticos, determinando de forma progressiva que os sujeitos surdos tenham sua língua reconhecida de forma cabal pela sociedade brasileira, podendo garantir sua autonomia e participação nas discussões em diferentes áreas através do uso das LBS.

Com isso, Faulstich (2016) assegura que a designação de um sinal corresponde a significados usados no vocabulário comum da LBS; enquanto um sinal termo é utilizado para uso das linguagens e suas especialidades. A autora afirma que o léxico da LBS para a criação de sinais-termos é formado pelos elementos de: parâmetros, classificadores, empréstimos linguísticos, elementos prototípicos e morfemas-base.

Alguns elementos necessitam de ser analisados quando abordamos questões de expressões culturais e terminológicas. Acerca dos “termos”, es-

ses não se encaixariam como uma “linguagem técnica ou especializada”. No entanto, pode ser considerado como uma linguagem comum a um grupo de surdos acadêmicos, como, por exemplo, do curso de Letras Libras.

O objetivo geral da presente pesquisa é realizar a construção de um miniglossário bilíngue em LBS com os termos utilizados na disciplina de Educação étnica racial, relacionada à temática História e Cultura afrodescendente.

Os objetivos específicos foram: 1) A construção de uma base semântica dos termos em português; 2) criação, registro e validação dos sinais-termos pela comunidade interpretativa e, 3) organização do glossário bilíngue para disponibilizar no site do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural.

Nesse contexto, os registros foram realizados a partir da percepção de uma escassez de sinais-termos que possam ser utilizados em LBS nas mais diversas áreas da Educação Básica e do Ensino Superior. Torna-se importante destacar que a ausência de tais sinais-termos faz com que os profissionais tradutores e intérpretes das LS encontrem dificuldades para a compreensão de palavras e conceitos relacionados às disciplinas de Educação étnico-racial ofertadas no contexto da Licenciatura em Letra Libras, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Como há muitos termos e palavras que ainda não possuem sinal, decidimos publicar alguns sinais-termos que podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da educação de surdos.

## **2 METODOLOGIA**

Nessa perspectiva, o procedimento da pesquisa foi construído com base nos pressupostos da pesquisa pós-crítica de Paraíso (2012),

que se utiliza dessa fonte para orientar o seu modo de pesquisar, inventando e ressignificando os caminhos percorridos com base em pressupostos e premissas teóricos da área.

Portanto, buscamos nos paradigmas da pesquisa participante, de caráter qualitativo etnográfico, um outro objetivo para além da produção: que as próprias pessoas envolvidas no processo possam estar aprendendo participando (PAP) e se apropriem dos resultados.

Para a organização da bacia semântica (BS) de palavras e termos, buscamos os pressupostos teóricos de Durand (2004, p. 103), que nos ensina que “um conjunto de ideias, significados e expressões de uma dada sociedade na qual o indivíduo nasce” deve se constituir como uma bacia semântica.

Destarte, organizamos o glossário de palavras termos relacionados à educação étnico-racial que constituem nossa bacia semântica considerando o que Durant (2004) comenta em relação à disciplina supracitada, dando a entender que a edificação de uma bacia semântica deve ser uma atividade diária, que precisa ser ajustada a toda hora por debates, ideias e procedimentos que confirmam o modo de ser de determinada sociedade.

Para identificar a existência ou não dos sinais-termos para a bacia semântica, visando à construção do glossário bilíngue de educação étnico-racial, utilizamos como base para os reconhecimentos dos sinais existentes e validação dos sinais que foram criados, os pressupostos da comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem (CIEA) de Sorrentino, Luca e Brianezi(2010), que asseguram que as comunidades interpretativas de ensino e aprendizagem constituem-se da formação de uma comunidade de pessoas que podem contribuir para determinado campo de saber acadêmico, criando espaços de vivências e de experiência de uma nova sociabilidade sustentada pela solidariedade como forma de produção de novos saberes.

Com base em tais autores, criamos uma comunidade interpretativa de aprendizagem para a construção de registros de sinais-termos, constituída por quatro alunos da iniciação científica, um professor orientador, um professor surdo e intérprete profissional. Essa opção contribuiu para a consolidação da criação de um coletivo educador que possibilitou a criação de um novo instrumento didático (reflexão teórica) pedagógico (prática de ensino) e possibilitou despertar outras possibilidades mais elevadas para a construção de novas práxis de sensibilização para os fundamentos da educação intercultural de surdos, voltada para a catalogação dos dados da pesquisa.

Para análise dos resultados da bacia semântica, os dados foram organizados e produzidos da seguinte forma: **1.** Primeiro passo foi pesquisar e listar os termos mais usados (formação da bacia semântica); **2.** Em seguida, formar uma comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem para os sinais-termos em Libras com surdos e ouvintes para analisar os sinais existentes; **3.** Registrar os sinais-termos existentes por meio de representação visual de imagens fotográficas e definição em português surdo; **4.** Validar os sinais-termos com a comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem para organizar um glossário de Libras e fazer a divulgação dos sinais para toda a comunidade acadêmica.

### **3 RESULTADOS DA PESQUISA**

A primeira etapa da pesquisa foi voltada para a organização de uma bacia semântica de palavras e termos relacionados à educação étnico-racial, na perspectiva afrodescendente, visando a reconhecer os sinais-termos utilizados no contexto da licenciatura de Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia.

Foi identificado e organizado um glossário com 12 palavras relacionadas à disciplina Educação étnico-racial, constituída da seguinte forma:

**Quadro 1 – Glossário da LBS com a temática Educação Étnico-racial em português**

<b>GLOSSÁRIO DE TERMOS GLOSSÁRIO DA LBS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</b>	
Termo	Definição
<b>A</b>	
AUTOESCRAVIZAÇÃO	Ato praticado por pessoa livre que vendia a si própria de forma voluntária para ser escravo.
ABOLICIONISTA	Pessoa ou grupo simpatizante da abolição ou militante que lutava para extinguir o regime de escravidão no Brasil.
<b>C</b>	
CARTA DE ALFORRIA	Documento através do qual o proprietário do escravo rescinde seus direitos de proprietário, libertando o escravo através desse dispositivo.
CANDOMBLÉ	Religião desenvolvida no Brasil a partir do conhecimento de sacerdotes africanos e que foi proibida pela Igreja Católica e criminalizada por alguns governos, mas que se expandiu consideravelmente desde o fim da escravatura e, não obstante ser praticada originalmente pela população de escravos, é hoje uma das principais religiões estabelecidas, com seguidores de todas as classes sociais e dezenas de milhares de templos espalhados em todo o território nacional e com muitas variações em suas formas de apresentação e organização (FURG, 2022, s.p.).

<b>E</b>	
ESCRAVA ANASTÁCIA	Anastácia reagiu e lutou contra o sistema escravagista, suportou a dor, os maus tratos e os estupros a que fora submetida por anos, tornando-se um exemplo de resistência e de luta. Também ficou conhecida pelos milagres que realizou. Anastácia, literalmente, tirava os males dos adoentados “com a mão”. Anastácia tornou-se também um símbolo de fé e devoção (TANABE, 2020).
ETNOCENTRISMO	Crença na superioridade de uma raça ou de uma cultura própria; maneira de perceber as pessoas pertencentes ao próprio grupo cultural como superiores às não pertencentes.
<b>L</b>	
LEI DO VENTRE LIVRE	Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, determinava que todas as crianças nascidas de pais escravos fossem livres.
<b>Z</b>	
ZUMBI DOS PALMARES	Foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior e mais longo quilombo da História de nosso país. Zumbi assumiu a liderança do quilombo em 1678 e resistiu, durante quase 20 anos, contra investidas dos portugueses. Foi morto após ter seu esconderijo denunciado, no dia 20 de novembro de 1695 (SILVA, 2022).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com a constituição da comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem (CIEA), os resultados da análise e interpretação da base semântica constituída identificaram palavras e termos que não possuíam configuração de sinal ou possuíam configuração de sinal que não era reconhecida na licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia.

Foi possível identificarmos, também, palavras ou termos que possuíam a conceituação apenas na língua portuguesa e não um correspondente ou tradução para a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, foi possível averiguar que havia sinais que possuíam configuração de sinal em outras regiões do Brasil que não são reconhecidos na Universidade Federal de Rondônia.

Para Martins e Stumpf (2016), a organização de sinais-termos de uma determinada área do conhecimento contribui para que os intérpretes-tradutores e profissionais da área de Letras Libras possam realizar um trabalho de melhor qualidade em contextos educacionais.

A bacía semântica organizada para a comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem com as 12 palavras e termos com as respectivas definições em português foram enviadas, via e-mail e aplicativo de mensagem WhatsApp, para os integrantes do grupo e, posteriormente, marcadas reuniões presenciais para debater e discutir sobre a construção do glossário com o apoio dos participantes da comunidade.

Presencialmente, foram apresentados aos participantes slides com as imagens relacionadas às palavras e aos termos da bacía semântica. O professor surdo tomou a frente de analisar se reconhecia, ou não, as configurações dos sinais apresentados para cada palavra ou termo, sendo que os demais membros buscavam contribuir com diálogos interculturais para que houvesse compreensão do termo ou palavra na perspectiva da cultura e identidade afrodescendente.

Depois que os membros da comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem realizavam as discussões relacionadas ao sentido lexical da palavra e do termo, o sinal era consolidado pelo professor surdo.

Feito o debate sobre como seria representada a palavra ou termo na LBS, a pesquisadora registrava o sinal por meio de gravação de



vídeo, usando os recursos tecnológicos de um celular. Após analisar os dados produzidos apresentamos os seguintes resultados:

**Quadro 2 – Resultados da busca de dados, termos e achados**

DADOS	TERMOS	TOTAL
Sinais encontrados	escrava Anastácia, candomblé, Zumbi dos Palmares.	3
Termos sinalizados por todos os participantes	Zumbi dos Palmares, escrava Anastácia.	2
Termos que não tiveram sinal encontrado	Lei do ventre livre, autoescravização, etnocentrismo, abolicionista, carta de alforria.	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

No tópico seguinte, são apresentados os processos para a criação dos sinais pela comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem.

## **4 CRIAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS SINAIS-TERMOS**

Para a criação dos sinais pela comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem, buscamos elementos lexicais que contribuíram para a criação dos sinais-termos. Nessa perspectiva, Prometi e Costa (2018) asseguram que em terminologia, a língua é percebida como um ramo da Linguística responsável pela ampliação do léxico. Esse processo de formação do sinal termo é de grande importância para os usuários das Línguas de Sinais, pois são processos naturais das línguas de modalidade visual espacial que permeiam o campo acadêmico.

As supracitadas autoras ressaltam que, nesse processo de criação de sinais-termos, ocorre a criação de sinais icônicos para facilitar os processos de comunicação e expressão que ajudam a suprir as necessidades de ensino e aprendizagem em contextos educacionais.

Por outro lado, Prometi e Costa (2018) asseguram que a ocorrência da criação de diferentes tipos de sinais-termos relacionados a um mesmo conceito nos espaços educacionais onde os surdos estão inseridos nos leva a reconhecer os modos como os sinais-termo são criados, tornando, com isso, necessário identificarmos os elementos constitutivos dos sinais, os mecanismos de criação e outros fenômenos presentes na criação dos sinais.

Nesse sentido, as autoras asseguram que os sinais-termo, assim como os sinais do léxico comum, são formados a partir da combinação do movimento das mãos e seu respectivo formato em um determinado lugar. Essas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, por vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros.

Com base nos pressupostos apresentados é que os participantes da comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem visualizaram as imagens apresentadas como referências para as palavras da base semântica e verificaram se elas possuíam sinais devidamente utilizados pela comunidade surda do curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia.

Com os sinais identificados, realizamos uma análise e identificamos que, dos doze termos, sete possuíam sinais-termos que foram sinalizados pelos participantes, e os outros cinco não possuíam sinais-termos reconhecidos. Após isso, os sinais-termos foram validados pela comunidade interpretativa de ensino e aprendizagem.

A primeira etapa – coleta dos termos em português das áreas de especialidade – compreende os conceitos terminológicos que aparecem na descrição do conhecimento científico em geral.

Nascimento (2009) explica que, para a criação de sinais-termos torna-se necessário identificar os elementos constitutivos dos sinais, os

mecanismos de criação e outros fenômenos presentes no ato da criação dos sinais. Na sequência, realizamos uma descrição etnográfica das representações dos cinco termos que não foram identificados como tendo sinais-terminos em LBS.



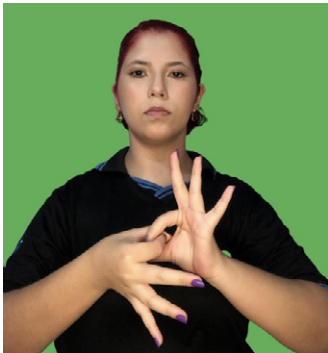
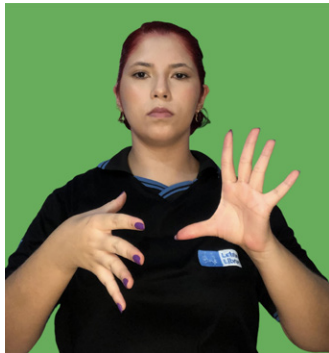
A criação do sinal termo é resultado dos debates realizados pela CIEA. Foi explicado para o docente que a lei do ventre livre foi criada com o objetivo de que as mulheres negras escravas, a partir da data de publicação da lei, teriam seus filhos livres e não mais escravizados, mas, independentemente da criação da lei, a mulher negra era vista somente como um objeto sexual, podendo ser comparada, nos dias de hoje, a uma “impressora de filhos”, cujos senhores, donos de escravos, eram livres para usá-la como mão de obra. Dessa forma, foi criado o sinal termo.

A formação do sinal termo da palavra “lei do ventre livre” se deu através do entendimento do seu conceito histórico-cultural pelo docente surdo que concebeu o entendimento. As imagens que correspondem ao sinal termo “Lei do ventre livre” estão dispostas no Quadro 3 a seguir:

No Quadro 3, podemos ver na Figura 1 a configuração de mão do sinal “negro”, com a realização do movimento da mão esquerda na região das têmporas e com a mão direita na altura do peitoral a configuração de mão em “D”, representando uma mulher grávida.

Na Figura 2, a mão direita em configuração de mão em “D” continua neutra, e a mão esquerda vem ao encontro da direita na configuração de mão em “L”, representando a palavra “lei”. Já nas Figuras 3 e 4, é apresentada a sinalização do termo “livre” em Libras, representando, assim, a liberdade dos filhos de escravos após a criação da lei do ventre livre.

**Quadro 3 – Apresentação do sinal-termo Lei do Ventre Livre.**

<b>TERMO - LEI DO VENTRE LIVRE</b>	
<p><b>Figura 1 – Composição sinal termo Lei do Ventre Livre 1.</b></p> 	<p><b>Figura 2 - Composição sinal termo Lei do Ventre Livre 2.</b></p> 
<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>
<p><b>Figura 3 – Composição sinal termo Lei do Ventre Livre 3.</b></p> 	<p><b>Figura 4 - Composição sinal -termo Lei do Ventre Livre 4.</b></p> 
<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>




Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Segundo Prometi e Costa (2018), para a criação de sinais-termos, é necessário, além da plena execução do processo em si, de um colegiado especializado para a sua aprovação. Eis a importância da organização de nosso colegiado.

No Quadro 4 a seguir é apresentado o resultado da construção do sinal termo correspondente a etnocentrismo:

**Quadro 4 – Apresentação do sinal termo etnocentrismo**

<b>TERMO – ETNOCENTRISMO</b>	
<b>Figura 5 – Composição sinal termo etnocentrismo 1.</b>	<b>Figura 6 – Composição sinal termo etnocentrismo 2.</b>
	
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

<p><b>Figura 7 – Composição sinal termo etnocentrismo 3.</b></p>	<p><b>Figura 8 – Composição sinal termo etnocentrismo 4.</b></p>
 <p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	 <p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>
<p><b>Figura 9 – Composição sinal termo etnocentrismo 5.</b></p>	
<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>  <p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	

Prometi e Costa (2018, p. 137) nos ensinam que podemos considerar também que:

[...] no caso de sinais-termo, além de um fator histórico de mudança, há também o fator conceitual. No

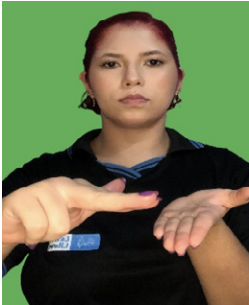
meio científico, o estudo parte da premissa do pensamento, bem como do processo de criação de sinais que, possivelmente, têm a gênese na compreensão do conceito entre as inúmeras possibilidades da língua oral.

Baseando-se nas orientações de Prometi e Costa (2018), o conceito do termo “etnocentrismo”, trabalhado no Quadro 4, é apresentado da seguinte forma: na Figura 5, ele é representado com a configuração de mão em “N”, com os dois dedos, indicadores e médio, da mão esquerda e direita juntos e com o direcionamento dos dedos para baixo, representando as pessoas brancas e negras, com base na igualdade de raça, sem diferenciação.

Na Figura 6, a configuração do sinal é representado com duas mãos que se separam e mantêm uma distância da outra, representando o distanciamento de crenças divergentes. Na Figura 7, a configuração do sinal com a representação dos dois dedos indicadores para cima e juntos representam dois seres humanos que são biologicamente parecidos, e nas Figuras 8 e 9, é atribuído o sinal de “diferente”, em Libras, demonstrando que, apesar de serem próximos biologicamente de uma mesma espécie, possuem crenças e ideais totalmente diferentes.

Em seguida, apresentamos no Quadro 5 o sinal criado para o termo “carta de alforria”.

**Quadro 5 – Apresentação do sinal termo carta de alforria**

<b>TERMO: CARTA DE ALFORRIA</b>		
<b>Figura 10 – Composição sinal termo carta de alforria 1.</b>	<b>Figura 11 – Composição sinal termo carta de alforria 2.</b>	
		
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	
<b>Figura 12 – Composição sinal termo carta de alforria 3.</b>	<b>Figura 13 – Composição sinal termo carta de alforria 4.</b>	<b>Figura 14 – Composição sinal termo carta de alforria 5.</b>
		
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).


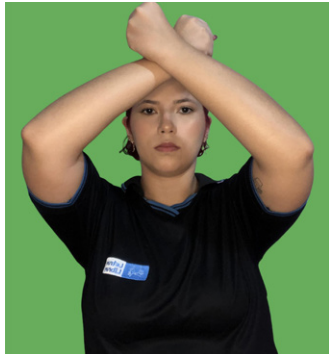


Na análise do conceito do termo alforria, foi realizada a junção da configuração de dois sinais: nas Figuras 10, 11 e 12, indicando a sinalização de “carta”, e nas Figuras 13 e 14, a configuração da sinalização de “livre”, representando de forma iconográfica que a carta de alforria significava para os negros escravizados que ali estava escrita a sua liberdade.

Em seguida, apresentamos no Quadro 6 o sinal criado para o termo “autoescravização”.

Quadro 6 – Apresentação do sinal-termo Auto Escravização.

<b>TERMO: AUTOESCRAVIZAÇÃO</b>	
<b>Figura 15 – Composição sinal termo autoescravização 1.</b>	<b>Figura 16 – Composição sinal termo autoescravização 2.</b>
	
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).	Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

<p><b>Figura 17 – Composição sinal termo auto-escravização 3.</b></p>	<p><b>Figura 18 – Composição sinal termo autoescravização 4.</b></p>
 <p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	 <p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Para a criação do sinal do termo “autoescravização” foi pensada a apresentação de uma alusão ao autoflagelamento, pois as pessoas que ficavam “livres” após o fim da escravidão passaram a ter que se vender para poderem ter um emprego e conseguirem sobreviver.



A configuração do sinal de autoflagelamento representado nas Figuras 15, 16 e 17 foram realizadas com a configuração de mão em “A” quase fechada, indo e voltando, na altura do ombro, na direção do peitoral e voltando para a direção do ombro direito, simulando o chicoteamento, e na Figura 18 se deu a junção do sinal de “escravo” em Libras.

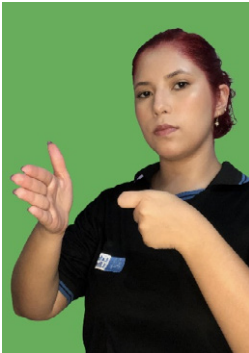


Como a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual espacial, complexa e independente, possuindo uma estrutura organizada a partir dos níveis linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, esse sistema linguístico espaço-visual, com estrutura gramatical própria, possibilita aos surdos produzir suas ideias e narrar suas próprias histórias com base em sua cultura e identidade.

Para a criação do sinal termo da palavra “abolicionista”, a comunidade interpretativa pensou em um sinal que representasse a pessoa ou grupo militante que lutava contra o regime de escravidão do Brasil em prol da liberdade e garantia de seus direitos.

Em seguida, apresentamos no Quadro 7 o sinal criado para o termo “abolocionista”.

**Quadro 7 – Apresentação do sinal termo abolicionista**

<b>TERMO: ABOLICIONISTA</b>	
<b>Figura 19 – Composição sinal termo abolicionista 1.</b>	<b>Figura 20 – Composição sinal termo abolicionista 2.</b>
	
Fonte: Elaborado pelos autores (2022)	Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

<b>Figura 21 – Composição sinal termo abolicionista 3.</b>	<b>Figura 22 – Composição sinal termo abolicionista 4.</b>	<b>Figura 23 – Composição sinal termo abolicionista 5.</b>
		
<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>	<p>Fonte: Elaborado pelos autores (2022).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A configuração do sinal de abolicionista é representado nas Figuras 19, 20 e 21 pelo sinal de “lutar”, e na Figura 22, é acoplado o sinal de “escravo”, com a abertura dos dois braços para, na Figura 23, representar a liberdade pela qual os abolicionistas tanto lutaram para conquistar.

Nessa perspectiva, podemos reconhecer, com base nas fundamentações teóricas da Lexicologia e da Terminologia, que os sinais-termos constituídos pela CIEA são resultados de discussão com o propósito de melhorar a compreensão dos termos da educação étnico-racial utilizada com alunos surdos em sala de aula. Abordamos a necessidade do processo de criação de sinais-termos e analisamos a existência ou não de referentes nos dicionários existentes. Além disso, buscamos entender se os materiais lexicográficos que compõem o léxico da LBS são capazes de transmitir o conceito envolvido.

Por fim, os resultados apresentados demonstram que as pesquisas voltadas para as áreas terminológicas buscam contribuir para a valorização dos processos de ensino e aprendizagem com base no uso das línguas de sinais.

Dessa forma, reconhecemos a necessidade de elevar o interesse das pesquisas que explicam os processos de realização na criação de sinais-termos para as áreas acadêmicas e educacionais. Considerando as pesquisas desenvolvidas para as áreas lexicais, torna-se interessante a motivação de registro e documentação de sinais-termos, reconhecendo a diferença do uso comum de sinais e de sinais-termos para as áreas especializadas, inovando os conceitos de estudos existentes na área de terminologia das Línguas de Sinais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo foi construído com base no objetivo de catalogar e registrar sinais-termos para a construção de um glossário bilíngue de termos relacionados à temática “história e cultura afrodescendente” para a comunidade surda acadêmica da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Os resultados nos mostram a importância dos estudos das terminologias da Língua de Sinais Brasileira. Reconhecemos com base nos resultados alcançados que a construção dos sinais-termos contribui para os estudos dos léxicos linguísticos dos usuários da Libras.

Os resultados da pesquisa podem contribuir com os serviços de intérpretes e tradutores da Língua de Sinais, não somente daqueles vinculados à licenciatura em Letras Libras, mas também a todos que, porventura, estejam transitando pelos mares da educação de surdos.

A iniciativa aqui apontada poderá favorecer a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de educação étnico-racial para os acadêmicos surdos. Nesse sentido, o sinal termo constitui-se como a representação de conceitos e significados e, por isso, seu uso é indispensável, o que nos leva a reconhecer a importância dos sinais-termos para um melhor entendimento das Línguas de Sinais.

Na análise apresentada, foi possível depreender que os conceitos de sinal termo também agregam, em sua base constitutiva, a contextualização da linguagem de especialidade no âmbito fonético, morfosintático e semântico, ficando evidente que a criação de sinais-termos é uma pesquisa para a qual se requer muito estudo e dedicação, pois é preciso ser cauteloso com o tratamento da informação que se deseja transmitir para que o resultado seja a total compreensão dos acadêmicos surdos dos conceitos antepostos.

Estimamos que esses primeiros resultados contribuam para que outras áreas trabalhem para a construção de glossários específicos para a disseminação de termos utilizados nas salas de aula que ainda não estão devidamente catalogados. Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitologia. Mitos e sociedades. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 23, 2004, p. 7-22. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3246>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FAULSTICH, Enilde. Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na Língua Brasileira de Sinais. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Marcia Sipavicius (org.). **Entre Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo**. Cascavel: EDUNIOSTE; Londrina: EDUEL. 2016. p. 69-82.

FURG. **Glossário Étnico-Racial**. Coordenação de ações afirmativas, inclusão e diversidades, CAID, 2022. Disponível em: <https://caid.furg.br/publicacoes/glossario/39-glossario-etnico-racial>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Francielle Cantarelli; STUMPF, Marianne Rossi. Coleta e registro de sinais-terminos psicológicos para Glossário de Libras. **Revista Leitura**, [s.l.], v.1 n. 57, p. 35-59, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2654>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica**. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PROMETI, Daniela; COSTA, Messias Ramos. Criação de sinais-termo nas áreas de especialidades da língua de sinais - brasileira – LSB. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 131-151, 2018. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/47>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Zumbi dos Palmares**. História do mundo. 2022. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SORRENTINO, Marcos; LUCA, Andréa Quirino de; BRIANEZI, Thaís. O conceito de 'Comunidade' na Educação Ambiental. *In: Encontro Nacional da ANPPAS*, V. Florianópolis, SC, **Anais...** 2010. Disponível em: [https://ocae-salq.files.wordpress.com/2013/08/anppas5\\_comunidade.pdf](https://ocae-salq.files.wordpress.com/2013/08/anppas5_comunidade.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, 8, Washington, DC: Gallaudet University Press, 1960.

TANABE, Gabriela. **A escrava Anastácia**: Santa e Heroína. 2020. Disponível em: <https://www.abayomijuristasnegras.com.br/post/a-escravizada-anast%C3%A1cia-santa-e-hero%C3%ADna>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TUXI, Patrícia dos Santos. **A terminologia na língua de sinais brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23754>. Acesso em: 12 dez. 2022.



# (RE)VISITANDO O PASSADO PARA REFLETIR SOBRE O FUTURO: O TILSP COMO INTERMEDIADOR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL DE SUJEITOS SURDOS

Helano da Silva Santana-Mendes<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Historiografar histórias. A princípio, essas palavras juntas podem parecer um termo redundante quando olhamos para os seus prefixos. No entanto, quando traçamos uma relação nos sentidos que essas palavras – *historiografar* e *história* – têm, dentro do campo semântico, elas passam a ser conectadas entre si e fazem sentido juntas.

A primeira tem relação direta com a escrita da história, ou seja, seu sentido se dá na compreensão de como a história é escrita. A segunda, de acordo com um dos seus sentidos polissêmicos, tem a ver com a coletânea de conhecimentos que estão mais relacionados ao passado da humanidade, bem como a sua evolução, perpassando por lugares, épocas e, obviamente, por pessoas.

A história que trago é uma história vivida e, até então, não documentada. É um recorte da *minha história*, enquanto sujeito, dentro do processo de educação de surdos formal e não formal, ou seja, se conecta com as *histórias de outros* sujeitos. Os personagens são reais e

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do InterTrads - Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads-UFSC) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET/UFU). E-mail: helano.mendes@ufes.br.

participantes ativos nesse processo histórico. Assim, para melhor facilitar a leitura, utilizarei o termo “sujeito” quando me referir à “pessoa”, “indivíduo”, “mulher”, “homem”... enfim ao “ser humano”.

Compreendo, assim como Vygotsky (2001), que todo sujeito, além do ser biológico que o constitui, também é um ser social inserido em um determinado processo histórico. Dessa maneira, para o autor, ao propor que o sujeito, membro da espécie humana, se configura e interage em um dado contexto histórico, faz-nos compreender que a História não se dá apenas em caráter individual, mas também no aspecto coletivo – o social.

O contexto histórico da educação dos sujeitos surdos se difere, e muito, da educação dos sujeitos não surdos. Os estilos de aprendizagem variam de pessoa para pessoa e entre um grupo e outro. Esses estilos se moldam e se confluem, podendo ser categorizados, basicamente, em: visual, auditivo e cinestésico.

De acordo com Pasetto (2017, p. 13), “o surdo além da percepção visual possui a percepção cinestésica como fonte potencial de informação”. Diante disso, a experiência de aquisição do conhecimento para os sujeitos “surdos” é cinestésica-visual, isto é, eles aprendem fazendo e utilizam a visão para isso; enquanto para os sujeitos não surdos, seu processo de aquisição de conhecimento se dá, majoritariamente, pelo canal oral-auditivo.

Nesse aspecto, traço uma interrelação entre o profissional tradutor e intérprete de Libras-português (TILSP) – sujeito não surdo – como mediador desse conhecimento e o estudante surdo, sujeito com experiência de aprendizagem cinestésica-visual.

Para Moura e Cavalcante (2013), o Tilsp é um profissional que transita entre duas culturas. Os autores nos levam à reflexão de que o

verbo “transitar” está imbricado em “estar entre” ou “através de”, ou seja, o Tilsp tem a função de mediar o ensino e a aprendizagem dos sujeitos surdos.

É importante salientar que a *práxis* pedagógica não se limita apenas ao espaço da sala de aula, uma vez que ela se expande por toda a ação realizada no âmbito educacional em prol da aprendizagem. Tal pensamento alcança os profissionais Tilsp, uma vez que eles estão inseridos no mesmo ambiente educacional que os sujeitos surdos.

Enquanto profissionais que também medeiam o conhecimento, isto é, que traduzem e interpretam entre/para duas culturas, o fator linguístico muitas vezes é o menos observável. Isso porque, em se tratando de sujeitos surdos não alfabetizados em língua brasileira de sinais (Libras), no caso do Brasil, por exemplo, de nada adiantará ao profissional sinalizar apenas por sinalizar caso o aluno não possua carga linguística sinalizada.

Nesse aspecto, Moura e Cavalcante (2013, p. 87, grifos nossos) salientam que:

O tradutor/intérprete de Língua de Sinais é exposto a diferentes tipos de discurso. De certa forma, este é um processo complexo *porque tal profissional precisa dar conta de formular e organizar todas as informações que estão sendo discutidas em tempo hábil*. Além disso, ele precisa compreender os elementos linguísticos e referenciais que auxiliem a pessoa surda na construção de sentido aos objetos expostos, tanto no texto escrito quanto no falado, pois muitas vezes a tradução pode ser interrompida pelo surdo, por falta de conhecimento linguístico.

A compreensão dos elementos linguísticos e referenciais mencionados pelos autores supracitados faz com que o Tilsp gerencie a sua sinalização com o intuito de melhor prestar os seus serviços ao sujeito surdo. O

objetivo é fazê-lo compreender claramente o que está sendo apresentado, podendo, a qualquer tempo, interromper a sinalização do Tilsp.

Diante disso, é totalmente compreensível que o profissional que medeia esse conhecimento se autogerencie, pois ele é capaz de criar estratégias de tradução e/ou interpretação que promova a aquisição do conhecimento, mesmo que de forma emergencial, utilizando recursos semióticos como ferramentas comunicativas, por exemplo.

O sujeito surdo, mesmo que não domine a Libras, também é agente ativo desse processo de ensino e aprendizagem e de aquisição linguística, pois, antes mesmo de adquirir as competências e habilidades que lhe farão seres sociais para o mundo, dentro de um processo sócio-histórico, ele, enquanto sujeito, também tem algo a contribuir para esse processo.<sup>2</sup>

Zanella (1994, p. 105) afirma que, para Vygotsky (1984):

[...] tanto o adulto quanto o parceiro mais experiente exercem importante papel no desenvolvimento da criança, pois auxiliam na resolução de problemas que a criança não consegue, de forma autônoma, solucionar. Assim, para Vygotsky, há a concepção de que o sujeito menos experiente necessariamente aprende, seja na interação com um adulto, seja na interação com um parceiro mais experiente.

Assim, a partir da experiência cinestésica-visual, o Tilsp conseguirá realizar sua função de mediador. Nesse sentido, trago minha experiência para que possamos revisitar o passado com o intuito de refletirmos para o futuro da educação dos sujeitos surdos.

---

<sup>2</sup> Relato com mais detalhes em: Testemunhas de Jeová e as “políticas” – linguísticas, de tradução e de acessibilidade — (per)cursos e atravessamentos (no prelo).

## 2 UM RECORTE HISTÓRICO

Escrever a história é como fazer um tracejo a partir das conexões entre momentos vividos debruçando-se sobre o passado. Dessa maneira, Felipe (2018, s.p.) salienta que “estudar História [sic] é permitir imaginar um futuro diferente com base nas experiências que já vivemos. É compreender as tendências e os ciclos dos acontecimentos para obter novas perspectivas ou apontar soluções diferentes”.

Eu, embora fosse atravessado pelo meio religioso, assim como a maioria dos Tilsp que aprenderam Libras nas décadas de 1980 e 1990, esses (per)curso da vida fizeram-me trilhar por novos caminhos. Mal saberia eu (...). Permita-me fazer um recorte histórico para contar um pouco da educação de sujeitos surdos a partir da minha experiência dentro desse processo.

Em abril de 1999, eu havia realizado um curso básico de Libras ministrado por membros das Testemunhas de Jeová (TJ)<sup>3</sup>, na cidade de João Pessoa/PB. O curso foi baseado em uma publicação bíblica intitulada *Viva para sempre em felicidade na terra*. A publicação foi organizada em brochura, imagética, colorida e com poucas palavras. Era ideal tanto para ensinar quanto para aprender.

Naquela época, no Brasil, havia apenas 16 congregações das TJ em Língua de Sinais. Na Paraíba, não havia congregação, apenas dois grupos pequenos, nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. As reuniões eram interpretadas e, por isso, passei a frequentá-las, com o intuito de praticar o que aprendera no curso. A primeira congregação, na cidade de João Pessoa/PB, somente foi oficializada em 4 de outubro de 2001.

---

<sup>3</sup> Neste ensaio, seguirei com a mesma forma utilizada por Assis Silva (2011, p. 128, nota) ao referenciar as TJ. “Quando a expressão ‘Testemunhas de Jeová’ for grafada com a primeira letra maiúscula, ela faz referência à instituição religiosa. Quando for grafada com a primeira letra minúscula, refere-se aos membros da instituição”.

As “congregações” em línguas de sinais das TJ – salvo alguma eventualidade – não utilizam intérpretes de Libras como as demais denominações religiosas. Em todo o mundo suas reuniões são realizadas diretamente em Língua de Sinais, logo, todos os membros sinalizam. O objetivo de haver reuniões sinalizadas é para que o sujeito surdo – membro ou visitante – possa receber instrução bíblica na sua língua natural<sup>4</sup>.

Embora não se possa datar exatamente quando uma TJ converteu-se pela primeira vez com uma pessoa surda, tem-se o registro de que a primeira pessoa surda batizada como TJ – Sueli Pires – foi em 1965 (TESTEMUNHA DE JEOVÁ, 2022a). Coincidentemente, naquele mesmo ano, foi possível encontrar um dos primeiros registros da pregação<sup>5</sup> para pessoas surdas, quando “uma testemunha de Jeová em Manaus” levou a mensagem de esperança de um mundo melhor para um homem surdo.

Nesse sentido, a revista *A Sentinela*, de 1º de fevereiro de 1965, diz que essa testemunha de Jeová:

[...] [ao fazer] visitas aos lares do povo daquela cidade, no coração da Amazônia, com a mensagem confortadora do reino de Deus, encontrou um senhor surdo-mudo. Diz ela como venceu a dificuldade: “Fiquei pensando no que fazer. Depois lembrei-me do estudo do livro *Qualificados Para Ser Ministros*’ que diz que os gestos falam. Comecei, então; a falar-lhe por meio de gestos ao passo que folheava a Bíblia mostrando-lhe textos. Quando terminei o sermão, explicando que o reino de Deus trará maravilhosas bênçãos de vida

---

<sup>4</sup> As reuniões das TJ são livres, abertas ao público – surdo e não surdo – e não se fazem coletas.

<sup>5</sup> A pregação é obra que as Testemunhas de Jeová realizam de casa em casa com o objetivo de levar a mensagem do Reino de Deus ao máximo de pessoas. É baseada nas palavras de Jesus Cristo (1 EC – 33 EC) registradas em Mateus 24:14; 28:19-20.

eterna e saúde perfeita na nova ordem, ele levantou o polegar, ao mesmo tempo que balançava a cabeça, como prova de que estava entendendo”. Com visitas consecutivas iniciou-se um estudo bíblico domiciliar (TESTEMUNHAS DE JEOVÁ, 1879-1965, p. 76, grifo dos autores).

Assis Silva (2011, p. 138), ao analisar as particularidades das línguas nas congregações em Língua de Sinais das TJ, apresenta que “os trabalhos de congregação e evangelização voltados para a surdez iniciaram-se no início dos anos 1980 na cidade de Niterói (RJ), [e assim como outras instituições religiosas] sofreu a influência de práticas advindas dos Estados Unidos dessa atividade específica”. Nesse aspecto, o impresso *Nosso Ministério do Reino* (1982, p. 8) informou que havia sido formada na cidade do Rio de Janeiro:

[...] a primeira congregação de surdos-mudos no Brasil. A congregação é composta de 23 publicadores, e a média de assistência ao estudo da “Sentinela” tem sido de 50 pessoas. Atualmente, dirigem-se mais de 20 estudos bíblicos com surdos-mudos.

As TJ, enquanto organização, participaram ativamente da educação dos sujeitos surdos brasileiros. Foi a partir da publicação do livro *Linguagem de Sinais* que elas se empenharam em levar o ensino da Libras para muitos municípios no interior do Brasil.

Muitas vezes, esse livro era a única publicação disponível para se ensinar surdos no ambiente formal – na escola. Destaco, portanto, que esse é um dos primeiros livros, com formato de manual terminológico, publicado no Brasil, ainda no auge da Comunicação Total como filosofia de educação formal de sujeitos surdos.

Infelizmente, muitos pesquisadores o desconhecem. Isso porque ele não é citado na maioria das pesquisas acadêmicas que analisam documentos históricos, como manuais, glossários, dicionários etc.

Aqui cabe uma crítica quanto à forma de se fazer pesquisa e de se apresentar os dados. Percebe-se, portanto, que existe um demasiado “apagamento” no que tange a esse livro em específico, pois, raramente ele é citado, embora seja um dos livros de caráter terminológico mais distribuídos em todos os tempos, haja vista a amplitude territorial brasileira em que as TJ estão presentes.

Muitos pesquisadores, surdos e não surdos, que estão inseridos no contexto religioso, muitas vezes, têm dificuldade em separar a própria subjetividade, enquanto pesquisador – membro de determinada religião – dos dados encontrados na pesquisa.

Outros pesquisadores, talvez por desconhecimento, acabam replicando os dados de pesquisas que contêm esse apagamento, como podemos observar no Quadro 1, em que o livro *Linguagem de Sinais* não é citado, pulando um período marcante da história da educação dos surdos brasileiros – a Comunicação Total.

**Figura 1 - Corpus da pesquisa de Leôncio e Zavaglia (2021)**

MANUAIS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos</i> (GAMA, 1875)</li> <li>2. <i>Linguagem de Sinais do Brasil</i> (HOEMANN; OATES; HOEMANN, 1963);</li> <li>3. <i>Linguagem das Mãos</i> (OATES, 1969)</li> <li>4. <i>Libras: a imagem do pensamento</i> (KOJIMA; SEGALA, 2012)</li> </ol>
VOCABULÁRIOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Linguagem de Sinais: As mãos também falam</i> (INES, [1856]).</li> <li>2. <i>Glossário Comunicando com as Mãos</i> (ALBUQUERQUE, [1856])</li> </ol>
DICIONÁRIOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS</i> (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001)</li> <li>2. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira</i> (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006)</li> <li>3. <i>Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)</i> (CAPOVILLA; RAPHAEL; Maurício, 2012)</li> <li>4. <i>Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos</i> (CAPOVILLA et al., 2017)</li> <li>5. <i>Dicionário Virtual da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS</i> (DV-Libras, 2005)</li> <li>6. DV-LIBRAS VERSÕES 2.1(2008) e a 3.0 (2011)</li> </ol>

Fonte: Leôncio e Zavaglia (2021).



Felizmente, ele não passa despercebido por pesquisadores como Douettes (2015, p. 46), que nos apresenta as seguintes obras produzidas antes do século XXI.

Iconographia dos signaes dos surdos-mudos (GAMA, 1875), Linguagem das mãos (OATES, 1969), Comunicação total (PETERSON, 1981), Linguagem de sinais do Brasil (HOEMANN; OATES; HOEMANN, 1983), Aprendendo a comunicar (PETERSON; ENSMINGER, 1984), Comunicando com as mãos (PETERSON; ENSMINGER, 1987), O clamor do silêncio (JMN, 1991), Linguagem de sinais (TJ, 1992) e Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para surdos (CAPOVILLA; RAPHAEL; MACEDO, 1998). Essas obras têm o objetivo comum de comunicar informações aos surdos na sua própria língua, a Língua de Sinais.

A obra *Linguagem de Sinais* foi lançada em 1992, no Congresso de Distrito Portadores de Luz, realizado pelas Testemunhas de Jeová. Ele foi mencionado no memorando de 1º julho de 1992, da então Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (atual Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados).

De acordo com o impresso *Nosso Ministério do Reino* (1992), o livro tinha 336 páginas, sendo destinado tanto para os surdos quanto para aqueles que tivessem motivação disposta para ensiná-los. Para isso, a primeira tiragem somente seria possível a partir do preenchimento do *formulário de pesquisa e pedido* que fora enviado junto com o extrato do mês de outubro daquele mesmo ano para todas as congregações no Brasil.

O intuito da pesquisa era para que a gráfica, localizada em César Lange/SP, pudesse determinar uma quantidade suficiente a ser impressa e distribuída. Os pedidos deveriam ser enviados até o dia 6 de dezembro de 1992 e entregues juntamente com as remessas normais das outras publicações.

Segundo Douettes (2015, p. 93), “a primeira edição teve [uma tiragem de] oito mil exemplares, com distribuição gratuita. Possui 1.256 sinais-termos, dos quais apenas 246 sinais são de cunho religioso. As fotos desses são em preto e branco”.

O título foi atualizado em 2008, sendo alterado para *Língua de Sinais*. O registro da obra, ainda com a nomenclatura antiga pelo sistema internacional de identificação de livros, apenas ocorreu em 1997, através do ISBN 85-7392-031-9. De acordo com Testemunhas de Jeová (1992-2008, p. 5, grifo dos autores):

[...] o compêndio [‘Linguagem de Sinais’] provê algumas noções de alfabetização através de sinais. Após este início, as lições de alfabetização poderão ser continuadas com o uso da cartilha *Aplique-se à Leitura e à Escrita*. Seria bom, também, mencionar que o ensino será feito pela conjugação do texto com as fotografias acompanhantes. Lembramos adicionalmente que as palavras sempre devem ser articuladas.

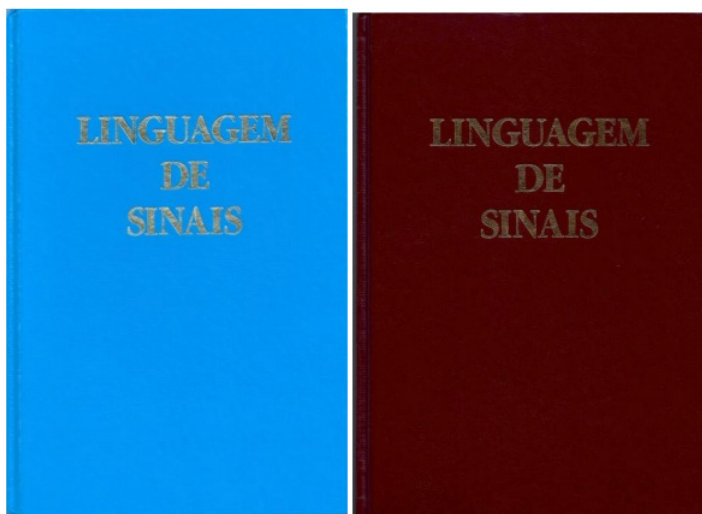
Assim, a partir de 1993, as Testemunhas de Jeová iniciaram uma obra de alfabetização em massa para sujeitos surdos sem precedentes. Foi nesse mesmo ano que tive contato, pela primeira vez, com a obra *Linguagem de Sinais* (Figuras 1 e 2), ao visitar familiares na cidade de Patos/PB.

O prefácio do livro diz que um “dos objetivos do compêndio é ajudar as Testemunhas de Jeová a ensinar a Língua de Sinais aos deficientes auditivos que ainda não a conhecem. Por outro lado, alguns destes, talvez, nem mesmo sejam alfabetizados” (TESTEMUNHAS DE JEOVÁ, 1992-2008, p. 5).

Percebe-se claramente que, embora o objetivo principal do livro fosse encaminhar a pessoa surda à organização das TJ, elas primeiramente se preocupavam com o aspecto social e linguístico desses sujeitos. A decisão cabia a eles, se queriam ou não ser uma TJ.

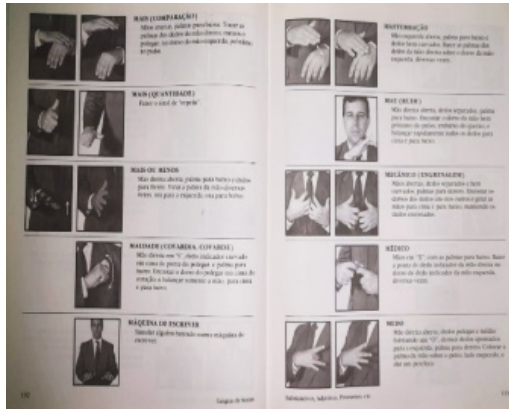
Podemos observar na Figura 2 duas capas de cores diferentes. Há uma outra capa com um tom azul escuro. Embora sejam capas de cores diferentes, o conteúdo interno é o mesmo. Uma justificativa para essa alternância das cores é que a gráfica das TJ fabrica suas próprias tintas, insumos, materiais de impressão etc. Talvez por questão de economicidade, aproveitaram capas de outros livros não impressos. Posteriormente, em 2008, houve a sua segunda edição, atualizando o nome para Língua de Sinais. Pouco depois, o livro foi descontinuado.

**Figura 2 – Capas da obra Linguagem de Sinais.**



Fonte: Douettes (2015, p. 92).

**Figura 3 - Aspecto interno da obra Linguagem de Sinais**



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Em se tratando do ensino de Libras, as pesquisas nos anos 1980 e 1990 eram incipientes e careciam de mais estudos. No entanto, o acrônimo “Libras” para se referir ao que, hoje, conhecemos por língua brasileira de sinais, já era um termo usado em documento oficial, pelo menos desde 1988, conforme podemos observar em documento recuperado da FENEIS por Santana-Mendes (2022, p. 96).

O termo Libras não era amplamente conhecido dentro das comunidades surdas nas décadas de 1980 e 1990 – não com essa nomenclatura. A não existência de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) tal como a conhecemos hoje talvez justifique a demora, ainda naquelas décadas, dos avanços em torno da língua brasileira de sinais, pois as comunidades surdas dos grandes centros que ali estavam organizadas dependiam de tecnologia analógica.

Conforme já mencionado, a manutenção sobre a linguagem, isto é, sobre as formas como a linguagem era expressa, nas décadas de 1980 e 1990, se dava por meio da Comunicação Total. No entanto, enquanto essa filosofia de ensino estava em pleno auge, a “linguagem”

de sinais – como ficou conhecida a Libras – era vista como um mero recurso de apoio à fala.

Diante disso, dentro dos aspectos linguísticos de resistência, em se tratando de minorias linguísticas, sobretudo aos danos linguísticos causados pela Comunicação Total, Lodi (2005, p. 417-418, grifos da autora) tratou de discutir essa questão quando abordou o plurilinguismo e a educação de surdos, afirmando que:

[...] no caso dos surdos, o movimento que se assistiu foi, novamente, o da tentativa de extinção [“apagamento”] da língua de sinais pela ideologia da língua nacional, havendo, uma vez mais, a prevalência das *forças centrípetas* de unificação linguística. Isso ocorreu de duas maneiras: pela manutenção da imposição da língua oficial como língua única ou pelo uso de métodos comunicativos artificiais, como no caso dos *sistemas sinalizados* [Comunicação Total] ou *bimodalismo*. No primeiro caso, a oposição à língua de sinais foi clara: não se discutia sua existência, sua possibilidade de ser o que é – uma língua; no segundo, esta negação ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se “permitia” e, discursivamente, “aceitava-se” a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária. Impossibilitou-se, dessa maneira, o embate, o conflito sócio-cultural e ideológico determinado pelo contato das duas línguas. Neste último caso, nota-se uma oposição mais acentuada à língua de sinais, já que a proposta foi a de submetê-la a compartilhar dos mesmos espaços discursivos concomitantemente à linguagem oral. Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita .

Nas décadas de 1980 e 1990, pesquisas acadêmicas já apontavam que havia uma Língua de Sinais comum na maioria dos Estados do Brasil. Assim, apelou-se para que houvesse duas nomenclaturas: 1)

Língua de Sinais dos Centros Urbanos do Brasil (LSCB), para diferenciar dos diversos sistemas linguísticos indígenas, como, 2) Língua de Sinais da tribo Urubu-Kaapor (LSKB) (FERREIRA BRITO, 1984). No entanto, essa solução não logrou êxito, pois foi necessário trilhar outros caminhos para elevar a Libras ao *status* linguístico na forma da lei como a conhecemos.

No campo legal, foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que novas visões sobre o “outro” foram construídas. Ao diferente e ao “anormal”, criou-se a necessidade de incluí-lo com o mero intuito de torná-lo igual, ou, no mínimo, semelhante ao que é dito “normal”. Para tanto, no caso dos sujeitos surdos, necessitou-se “inventar a surdez” para que esses sujeitos pudessem ser incluídos na sociedade (THOMA; LOPES, 2004; LOPES, 2007; CARNIEL, 2013).

De acordo com Vilhalva (2022), a comunidade surda luta em defesa da integração social em confronto com a inclusão social. Isso porque, dentro do campo da antropologia, o sujeito surdo se enxerga com alteridade em relação ao “outro” – o sujeito não surdo.

Podemos observar essa resistência no próprio nome da maior instituição brasileira que luta pelos seus direitos, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A permanência do nome tem a ver com o aspecto socioantropológico em que esses sujeitos estão imersos (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2004; SÁ, 2006), e não na visão de deficiência trazida pela Declaração de Salamanca (1994).

A noção de deficiência na visão antropológica dos sujeitos surdos está para além do biológico. Assim, longe de enxergar a Libras como um mero recurso, apenas um meio de comunicação e expressão, os sujeitos surdos a compreendem como língua.

A partir dessa percepção socioantropológica da surdez é que os sujeitos surdos vão se constituindo enquanto minoria linguística,

se agrupando para “discutir e opinar sobre suas vivências pelo fato de serem seres [cinestésico-]visuais; a Língua de Sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas” (ABREU, 2020, p. 715).

Para a autora, é nessa direção que:

[...] a surdez é entendida como uma diferença cultural e linguística, que abrange significação política, de modo a ser construída histórica e socialmente. A visão socioantropológica da surdez tem em Skliar (1998; 1999) o seu principal difusor. Nela, o autor apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, abordando o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofundando os conceitos de “bilíngue” e “bicultural”. Nessa concepção, a criança surda precisa adquirir a primeira Língua de Sinais de seu país (ABREU, 2020, p. 715).

Ainda no aspecto social da aprendizagem dos sujeitos surdos, Pizzio e Quadros (2011) afirmam que, no Brasil, a Língua de Sinais passou a ser investigada a partir das décadas de 1980 e 1990, respectivamente, com os estudos de Ferreira Brito (1986); Felipe, (1992, 1993); Quadros (1995, 1999) e quanto à sua aquisição linguística nos estudos de Karnopp (1994) e Quadros (1995, 1997).

De acordo com Barakat (1975) apud Martins (2022), os primeiros registros em torno de documentar os sinais surgem através de ordens religiosas, ainda na Idade Média. Martins (2022) ainda pontua que os registros do alfabeto manual e suas posições feitas por frei Melchior de Yebra foram publicados postumamente em 1593, intitulado *Refugium Informorum*:

No Brasil, a primeira obra é datada de 1875 – *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos* –, e foi desenhada por Flausino José da Gama com base na *L'Enseignement Primai-*

*re des Sourds-Muets* produzida por Pierre Pélissier, em 1856. [...] após um longo período, somente em 1969, o padre Eugênio Oates publicou a obra *Linguagem das Mãos do Padre*. Posteriormente, outras publicações impressas foram surgindo, tais como *Linguagem de Sinais*, das Testemunhas de Jeová (1992); *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Línguas de Sinais Brasileira*, de Fernando C. Capovilla e Walkíria D. Raphael (2001) [...] (MARTINS, 2022, p. 195, grifos da autora).

O fato de a obra *Linguagem de Sinais* ser amplamente distribuída para diversos municípios brasileiros acabou causando resistência em muitas comunidades surdas, principalmente aquelas dos grandes centros urbanos.

Essa resistência ocorreu porque os sinais apresentados no livro eram decorrentes de sinais usados na capital do Rio de Janeiro, o que, em termos geográficos, era referência nacional em educação de surdos devido à localização do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim, naquela época, em algumas comunidades surdas, criou-se o hábito de dizer que o livro ensinava sinais “errados”.

Essas variações linguísticas se davam, principalmente, no contexto de sinais de cunho religioso, como podemos observar no trabalho de Douettes (2015), ao comparar três obras de manuais terminológicos. De acordo com o autor, em sua pesquisa, foi escolhida dentre nove “três obras religiosas publicadas no século XX, os livros de Oates (1969); da JMN (1991) e das Testemunhas de Jeová (1992)” (DOUETTES, 2015, p. 84).

O autor salienta que a obra *Linguagem de Sinais* está entre os manuais terminológicos “de Língua de Sinais [que] foram [...] mais usados no país” (DOUETTES (2015, p. 34) para se ensinar surdos, constituindo, assim, um documento histórico da Libras e, conseqüentemente, da educação desses sujeitos, conforme segue:



A presente pesquisa, para análise dos sinais-termos religiosos, faz uso de três documentos históricos, já citados aqui. Os três livros nos quais a pesquisa foi baseada foram: (1) Linguagem das mãos (OATES, 1969); (2) O clamor do silêncio (JMN, 1991) e (3) Linguagem de sinais (Testemunhas de Jeová, 1992). A partir das referências acima citadas, buscou-se resgatar a parte histórica da Libras, sobre a qual o autor se debruçou para realizar estudo sistemático comparativo do conteúdo dos livros escolhidos (DOUETTES, 2015, p. 41).

De acordo com Testemunha de Jeová (2022b), o livro foi descontinuado alguns anos após a segunda edição. O motivo é que, como toda língua viva, não havia interesse em continuar sua impressão pelo quantitativo e a constante mudança linguística em torno da Libras. Após a descontinuação, o objetivo da organização passou a ser qualificar o “*site jw.org*” para que tivesse traduções em Libras no formato de vídeo de boa qualidade.

### 3 EDUCAÇÃO FORMAL DE SURDOS

Em 1999, quando eu cursava o Ensino Médio, um professor acabou faltando à aula e toda a turma foi liberada mais cedo. Ao retornar para casa, decidi tomar um ônibus, cujo trajeto era bem maior do que com o qual eu estava habituado. Foi então que, pela primeira vez, passei em frente à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nesse dia tive a grata surpresa de encontrar vários adolescentes surdos entrando e se sentando ao meu lado no ônibus. Fiquei em êxtase! Uma mistura de sentimentos sem igual. Mas o temor venceu-me e só me permitiu observá-los. Hoje, tendo cursado várias disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, seja interpretando em aulas e/ou

tendo cursado na graduação, na especialização ou mesmo no mestrado, identifico que já naquela época eu estava imerso em uma pesquisa de “Observação não participante”.

Para Moreira (2004) e Gil (2006) apud Ferreira *et al.* (2012, p. 4), na pesquisa de Observação não participante:

O pesquisador permanece alheio à comunidade ou processo ao qual está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado. [...] Na observação não participante os sujeitos não sabem que estão sendo observados, o observador não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Nesse tipo de observação, o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre.

A partir de então, sempre que não havia aula, eu voltava para casa naquela mesma linha de ônibus e no mesmo horário para que pudesse encontrá-los na UFPB e aprender sutilmente com eles.

Eram cinco estudantes surdos – todos adolescentes. Por coincidência, quatro deles moravam em bairros não muito distantes do meu. O objetivo de minha observação estava em consonância com um dos objetivos da obra *Linguagem de Sinais*: ensinar temas da Bíblia para as pessoas surdas usuárias da Língua de Sinais. Sequer pensei, naquele momento, em entrar na educação formal das pessoas surdas.

Em João Pessoa, havia as seguintes escolas: Audiocomunicação, escola estadual de Ensino Fundamental e Médio; Centro de Educação Permanente para Surdos (CEPES), uma Organização não governamental (ONG) para surdos que mantinha parceria com o Governo do Estado da Paraíba e outras instituições; Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), onde havia uma escolinha para surdos dentro da fundação e o Centro Suvag da Paraíba (SUVAG), que mantinha uma escolinha para surdos dentro da UFPB.

Destaco que esta última se refere a uma instituição cujo método de ensino, a princípio, era baseado na oralização dos sujeitos surdos. Posteriormente, ela foi se adaptando às outras experiências educativas, como o ensino dos sinais por intermédio da Libras.

No Brasil, existem outros Centros Suvag, com destaque para o do Estado do Rio Grande do Norte e o de Pernambuco. Provavelmente, houve algum movimento (que até então desconheço em termos de pesquisa acadêmica) para que os Centros Suvag estivessem localizados em Estados vizinhos da Região Nordeste.

De acordo com o *Blog* do Centro Suvag da Paraíba (Suvag-PB):

O Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotoanal da Audição Guberina) da Paraíba é uma Instituição sem fins lucrativos, de utilidade pública, fundada em 1982, por um grupo de pais e técnicos educacionais, preocupados com a educação da criança surda. Seu objetivo é contribuir com o processo de inclusão social da pessoa surda – criança, jovem, ou adulto que apresenta dificuldades de aprendizagem. Os atendimentos nas áreas de Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia, são ainda voltados para comunidade ouvinte. Estes torna-se [sic] possíveis por existência voluntária de profissionais que doam seus serviços em prol à demanda desta Entidade. As ações do SUVAG, também estão voltadas para à comunidade universitária no campo de pesquisa e extensão de alunos dos cursos de graduação, pós graduação, [sic] quando se refere a coleta de dados, informações e orientações práticas na área de Educação Inclusiva e cursos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Tem por filosofia o bilingüismo, mas acredita na possibilidade da [sic] criança surda ser oralizada, quando trabalhada desde a primeira infância, com auxílio de aparelhagens e equipamentos adequados e específicos ao atendimento fonoaudiológico (CENTRO SUVAG DA PARAÍBA, 2009).

Os adolescentes que passei a encontrar no ônibus eram alunos do Suvag-PB<sup>6</sup> e sabiam Libras. Como supramencionado, meu objetivo, até então, era conduzir as pessoas surdas a se achegarem a Deus. No entanto, pouco a pouco, fui conhecendo e tendo contato com outros surdos de mais idade e com mais fluência. Sem me dar conta, estava imerso na comunidade surda pessoense da cidade de João Pessoa.

Meu nome visual – [CM] em “P”; [L] na testa; [OR] palma para baixo e [M] da testa até a nuca – ficou conhecido entre muitos membros da comunidade surda adolescente e adulta. Minha vontade de aprender era tamanha que, mesmo sem formação acadêmica na área, era requisitado para interpretar em consultórios médicos, instituição bancárias, reuniões de condomínio, solicitações de cartão de crédito, dar/receber telefonemas etc. Passei a atuar empiricamente como Tilsp no campo da interpretação comunitária.

O aprendizado de uma língua, seja ela cinestésica-visual e/ou oral-auditiva, torna-se mais fluido a partir do contato com a comunidade falante da língua a ser estudada. De acordo com Melman (1992, p. 15), “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la”. Dessa forma, o autor destaca que:

Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do “eu”. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos” (MELMAN, 1992, p. 15).

Dessa maneira, eu, sujeito não surdo, falante da Língua de Sinais, passei a conhecê-la com mais propriedade, fazer cursos de formação de tradutor e intérprete de Libras, além de participação em congressos, seminários, ciclos de palestras, dentro e fora do Estado da Paraíba.

<sup>6</sup> O Centro Suvag da Paraíba é descrito em pormenores no Anexo 11 da dissertação de mestrado de SOARES (2010, p. 124-126).

Aqui, deixo uma contribuição: tendo em vista que para essa informação, embora esteja documentada, não é apresentada uma justificativa possível, justamente pela dificuldade de encontrar os registros daquela época. Entretanto, no ano de 2002, participei do III Encontro Nordeste de Intérpretes de Libras, realizado na cidade de Caucaia-CE.

De acordo com Santana-Mendes (2022, p. 57-58):

Cada um dos nove estados da região [nordeste] podia enviar até 10 delegados (Surdos e TILS[P]) para área evento foi patrocinado pelo Escritório Regional da FENEIS (Ceará) que, provisoriamente, estava funcionando na Associação de Surdos de Fortaleza-CE. Mesmo sendo um evento regional, estiveram presentes a diretoria nacional da FENEIS – Antônio Mário Souza Duarte (presidente) e Antônio Campos de Abreu (vice-presidente) .

Ainda segundo o relatório da Feneis (2002, p. 53), naquele evento “foram proferidas palestras sobre a ética do intérprete, a profissionalização e grupos de elaboração de propostas [acerca do código de ética]”. Assim, mesmo sem formação acadêmica voltada para a área da tradução e da interpretação em Libras, essas microformações foram fundamentais para as minhas subjetividades enquanto profissional.

Em 2009, trabalhei em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Educação da cidade de João Pessoa. Atuei como Tils para uma aluna de 7 anos de idade, cujo nome, fictício, passará a ser Raquel.

Raquel desconhecia Libras. Na verdade, sequer sabia que era surda. Afirmar isso é doloroso, considerando que não lhe foi oferecido o aprender a Libras. Hoje, ao historiografar este ensaio, pego-me lembrando o documentário francês *Sou surda e não sabia*, dirigido por Igor Ochronowicz (2009). O documentário apresenta a surdez a partir da perspectiva de Sandrine, uma jovem que descobriu ser surda.

Raquel estudava na primeira série (atual segundo ano) do Ensino Fundamental. Assim como toda criança, às vezes era levada, inquieta e curiosa. Destaco que a sua ansiedade se dava pelo contexto familiar no qual se encontrava. Seus pais nunca estiveram na escola.

A irmã de nove anos de idade era a responsável por levá-la para a escola. Por mais que fosse criança, na visão da direção e da família, a irmã não era apenas uma criança, era a criança ouvinte chancelada para conduzir Raquel à escola.

Seria estranho se não fosse engraçado o termo “ouvinte” para designar as pessoas não surdas. É como se fosse uma forma de *status* hegemônico do qual Raquel não poderia fazer parte, se é que alguma vez ela imaginou estar do outro lado. É como se a pessoa não surda ganhasse um certificado de aprovação feito pelos familiares mais velhos apenas por ser ouvinte.

Raquel não era diferente das demais crianças: queria brincar, correr, pular, saltar, se esconder e falar. Falava com os olhos e com as expressões faciais e corporais, e na sua perspectiva, também falava com a voz. Na verdade, ela estava apenas mexendo a boca. Reproduzindo o que as(os) demais coleguinhas da escola faziam. Talvez em um dado momento de sua vida, Raquel tenha pensado: “– Ora, se elas(es) abrem e fecham a boca e a(o) outra(o) compreende, eu também consigo fazer o mesmo”.

Essa passagem da história de Raquel me remete à obra *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (2008)<sup>7</sup>, que conta, de forma bem ilustrada, a história de Ana, uma garotinha que tinha um mistério a ser resolvido. De acordo com as autoras, o mistério que Ana precisava desvendar era: “por que quando as pessoas ao seu redor mexem a boca conseguem o que querem, seja na escola, seja na padaria, seja no

---

<sup>7</sup> O livro original foi traduzido para a Libras em formato de DVD. A LSB Vídeo detém os direitos autorais. No YouTube há várias versões desse livro traduzidas para Libras.

mercado, e ela mexe a boca do mesmo jeito e ninguém a compreende?” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2008, s.p.).

O mistério que a personagem Ana precisava resolver era o mesmo que Raquel. Ela também mexia a boca, só não falava com as mãos. Numa perspectiva sócio-histórica, Raquel precisava de interação com/entre seus pares para que o seu desenvolvimento em torno da aquisição da sua parte linguística pudesse acontecer.

Na escola havia duas outras crianças surdas – um menino e uma menina – que estudavam na terceira série (atual quarto ano). Ambos sabiam Libras, porém, para Raquel, eles eram iguais às demais crianças. Tudo era muito novo, ela só não enxergava a diferença entre o mexer as mãos e o mexer a boca para se comunicar.

Em certa ocasião, na aula de matemática, Raquel se propôs a contar os números. Esse dia talvez tenha sido o seu *insight* para a descoberta de que mexer as mãos, ao invés de a boca, era compreendido pelas outras pessoas.

Eu, enquanto Tilsp mediador, com experiência no campo social para o ensino da Libras, passei a ensinar os sinais para Raquel. Ela já havia aprendido os números de 0 – 10, porém relutava em sinalizar, pois não fazia sentido para ela sinalizar os números acima de 4. Afinal, ela poderia contar os números de 0 – 10 apenas usando as duas mãos.

Em uma das aulas, a professora pediu para a turma escrever alguns números e somá-los. Os alunos não surdos simplesmente respondiam e não usavam as mãos para isso. Raquel, toda orgulhosa de si, pela primeira vez se viu em xeque. Diante de mim, ela sorratamente, acreditando que eu não a estava observando, olhou para ambos os lados, viu as(os) coleguinhas e os copiou.

Colocou uma das mãos sobre a mesa escolar, pegou um livro, um caderno e um lápis. A outra mão, ela pôs debaixo da mesa e começou a contar. Foi quando pela primeira vez ela fez os números que havia ensinado. Raquel havia aprendido, só não sabia se o que estava fazendo era o correto.

Enquanto Tilsp, eu entendia, mesmo antes daquela época, que a minha função era de mediar o conhecimento, pois com o advento da inclusão educacional, muitos desses sujeitos surdos que desconheciam a Libras, de certa maneira, iriam aos poucos ser matriculados em escolas regulares. Isso me fez refletir que, enquanto profissional, a minha prática estaria para além das funções comunicativas.

De acordo com Lacerda (2009, p. 91):

Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as, características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida.

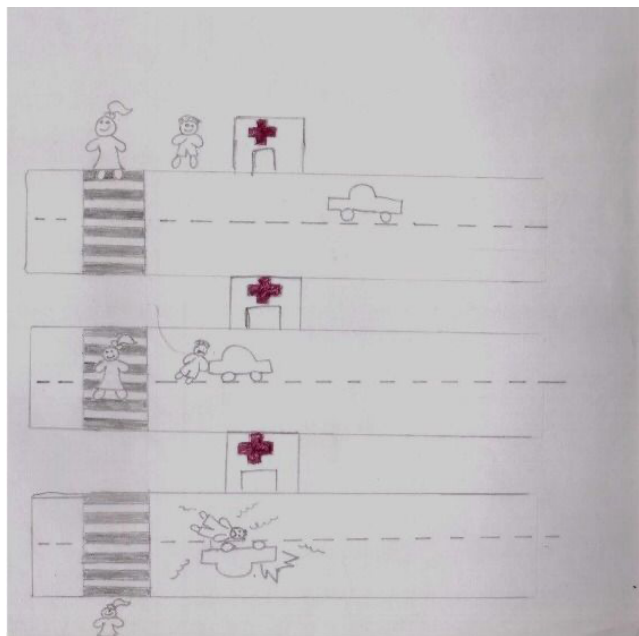
Como supramencionado, dentro das atribuições do Tilsp em contexto educacional, sua função vai além de apenas interpretar de/entre/para Língua de Sinais, mas encaminha ao encontro da intermediação atuando “na fronteira entre os sentidos” (TESSER, 2015, p. 56).

O trabalho se estende também para a mediação, como é o caso de professores-intérpretes, justificando a inferência pedagógica que esses profissionais têm em sala de aula. Tesser (2015, p. 56) vai nessa mesma direção, considerando que o “IE [Intérprete Educacional] tome



decisões e faça uso dessas situações de escolhas, para que as explicações dos discursos produzidos em sala de aula possam ter sentido para o aluno surdo”.

**Figura 4 – Mediação com criança não alfabetizada em Libras**



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2009).

A Figura 4, desenho realizado em sala aula por Raquel, foi criado em uma disciplina relacionada à geografia, cuja temática era Educação no trânsito. Em nada iria adiantar tentativas de interpretação simultânea e/ou consecutiva em Libras para Raquel. Foi, então, que me permiti ir contra o código de ética do profissional Tilsp que me subjetivava.

Essa atitude transgressora fez com que o meu lado pedagógico resolvesse emergir e, naquele instante, compreender que, como Tilsp mediador, se fazia necessário o uso de recursos semióticos e extralinguísticos como parte das ferramentas comunicativas.

De acordo com Silva (2017, s.p., grifos do autor):

O trabalho com as imagens, estimula o discente a se desenvolver e ampliar sua capacidade de percepção cognitiva. [...] O uso de fotografias sejam elas, da cidade, da família, de paisagens, pinturas e recortes de revistas são meios estratégicos de conduzir o aluno a descobertas inovadoras para o seu crescimento cultural e intelectual. Nesse ambiente, em situações das várias disciplinas ali ministradas, pode-se dizer que o uso dos recursos visuais, os diferentes modos semióticos, torna-se imprescindível ao docente no momento de transmitir o conteúdo curricular de ensino aos seus alunos. Tais recursos permitem ao discente a se localizar e identificar *o* e *com* o seu mundo, além de compreender as representações através das imagens.

É nesse âmbito que Sansão e Cruz-Santos (2020, p. 199, grifo dos autores) afirmam que:

[...] ao interpretar uma aula, o TILSP tem que lidar frequentemente com escolhas lexicais a fim de que haja fidelidade e equivalência de conceitos (GILE, 1995). Essas escolhas influenciam, direta ou indiretamente, para que os estudantes produzam sentidos e significados a partir da sinalização realizada (SEGALA, 2010). Neste sentido, o TILSP precisa se debruçar nos estudos das duas línguas, tanto da LF [Língua Fonte] como da LA [Língua Alvo], pois as escolhas lexicais estão ligadas ao conhecimento de terminologias e da verificação de sinais a partir do *feedback* dos estudantes (SOUZA, 2007) ).

O *feedback* de Raquel veio imediatamente após a explicitação do desenho que eu fizera. Nesse momento, eu aproveitava para introduzir sinais relacionados ao mesmo tema, como: CARRO, FAIXA DE PEDESTRE, ATROPELAMENTO, SINAL DE TRÂNSITO, HOMEM, MULHER, CAIR, LEVANTAR, CUIDADO, VERMELHO, AMARE-

LO, VERDE, VER (OLHAR), HOSPITAL, ATENÇÃO, ANDAR, PODER, NÃO PODER, SIM, NÃO, entre outros.

Sua reação extrapolou as expectativas, e tomando o desenho, assumiu o lugar de professora, explicando para turma o que havia aprendido. Em seguida, Raquel correu para a classe de seus pares surdos e fez a mesma explicação diante da turma. Depois, fez a mesma coisa para a diretoria, para as merendeiras e na quadra de esportes.

Destaco ainda que a direção liberou para que pudéssemos, na prática, vê-la atravessando a rua. Raquel sinalizou: VER SINAL DE TRÂNSITO VERMELHO ANDAR NÃO PODE. Contextualizando a sinalização de Raquel: VER (olhando para as duas vias da avenida para ver se vinha algum carro) CARRO SINAL DE TRÂNSITO VERDE VER SIM (sinal de positivo com o dedo polegar esticado) ANDAR.

Estava evidente o orgulho que Raquel apresentava de si mesma. Em sua expressão, tudo agora fazia sentido. Pela primeira vez ela passou a compreender que precisava mexer as mãos, e não a boca, para se comunicar.

Em outra ocasião, e dessa vez em uma aula de música com outro professor, confesso que não fazia ideia de como passar a musicalidade para Raquel, tendo em vista que ela ainda não compreendia os sinais em sua totalidade.

O professor trouxe alguns instrumentos musicais para mostrar a diferença sonora que eles tinham. Ele tocou os instrumentos, enquanto Raquel apenas observava. Foi então que, novamente, resolvi desenhar.

Pegamos o papel e o lápis e comecei a desenhar aqueles e outros instrumentos musicais (flauta, violão, pandeiro, tambor, gaita etc.) trazidos pelo professor. Uma vez que turma se apropriou dos nomes daqueles instrumentos musicais, minha preocupação estava na aquisição linguística de Raquel para aquela aula, isto é, os sinais que ela aprendeu.

Por fim, o professor complementou trazendo uma música para que as crianças cantassem. A música trazida pelo professor era uma cantiga de roda. Segundo Braga (2013, p. 8), as cantigas de roda:

[...] são entendidas como manifestações culturais populares, expressam sentimentos de regionalidade, de ascendência e de originalidade, traduzindo o enraizamento dos saberes e das experiências cotidianas do indivíduo e do grupo social de pertencimento. Caracterizadas como práticas culturais, as cantigas de roda carregam elementos que perpassam as gerações e se movimentam no tempo e espaço .

Raquel era ávida por conhecimento. A cantiga de roda escolhida pelo professor era *A canoa virou*. O professor projetou no quadro branco a letra da seguinte cantiga:

### **A canoa virou**

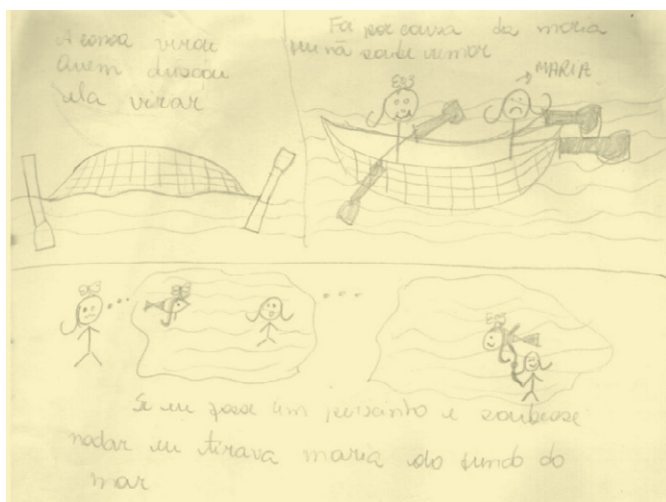
A canoa virou,  
quem deixou ela virar

Foi por causa da Maria,  
que não soube remar

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,  
eu tirava a maria do fundo do mar

Na Figura 5 a seguir, o uso de recursos semióticos extralinguísticos como ferramentas comunicativas podem contribuir para o processo de inclusão dos sujeitos surdos mediados pelo Tlsp. Desse modo, concordamos com Lacerda (2000, p. 81), ao afirmar que “a Língua de Sinais pode ser acolhida positivamente pelos ouvintes, possibilitando o rompimento de barreiras sempre tão comuns em relação a ela”.

**Figura 5 – Recurso semiótico com criança surda não-alfabetizada em Libras.**



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2009).

Ainda nesse sentido, assim como Lacerda (2000), enfatizo que a inclusão para os sujeitos surdos são/estão ineficientes. Portanto, ao trazer esse breve relato da história de Raquel, não significa que eu defenda a inclusão educacional desses sujeitos nos moldes em que estão ocorrendo. O que trago é um recorte em que o ensino da Libras no ambiente educacional com estudantes não surdos causa um rompimento na barreira comunicativa e, dentro desse contexto, o profissional Tilsp, enquanto mediador, também tem a responsabilidade de causar uma ruptura nessa barreira entre o profissional e o sujeito surdo.

Raquel, dentro do seu processo sócio-histórico, aprendeu Libras. Reencontramo-nos em 2020 por acaso, um pouco antes da declaração da pandemia da covid-19, exatamente 11 anos depois de ter participado do seu processo sócio-histórico.

Nesse interim, ela teve o apoio de outros Tilsp que, de alguma forma, também contribuíram para o seu processo de aprendizagem e

aquisição linguística. Entretanto, a contribuição maior se dá a partir da sua entrada na comunidade surda, ou seja, no campo sociolinguístico em que está integrada – com seus pares surdos.

#### 4 O EMPIRISMO DA FORMAÇÃO

A formação continuada tem se mostrado de fundamental importância para todos os agentes da educação, e nesse conglomerado, incluem-se os profissionais tradutores e intérpretes de Libras-português.

Segala (2010) reconhece que a aplicação dos “Estudos da Tradução” aos “Estudos Surdos” e à “Língua de Sinais” era muito incipiente à data de sua pesquisa. No entanto, o autor nos apresenta que a tradução de uma língua escrita para o formato de vídeo ou a tradução de uma língua sinalizada para outra língua sinalizada constitui uma “Tradução Intermodal”.

Ainda nesse sentido, o autor complementa que, em se tratando de uma língua de modalidade cinestésica-visual como a Libras, o aspecto tradutório da intersemiótica é um fator preponderante na tradução intermodal.

Assim, de acordo com Douettes (2015, p. p. 54, grifos nossos):

Em relação à cultura surda, a tradução e a interpretação em Libras nos espaços religiosos, são de grande importância para os leitores surdos, que prezam as suas crenças religiosas e seus direitos de conhecer os textos religiosos na Língua Portuguesa, que estes sejam traduzidos para Libras ou línguas de sinais. A construção de um glossário de sinais-termos bíblicos é uma resposta a essa prerrogativa, e envolve o grande desafio de definir conceitos de sinais-termos religiosos em Libras, de forma que seja *natural e pura*. De

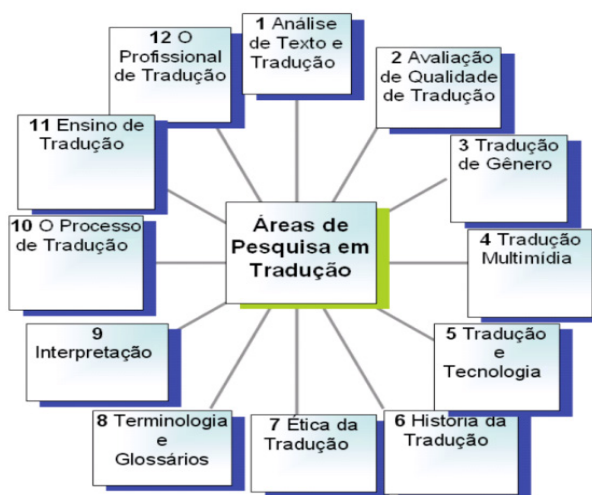
acordo com o povo surdo que avalia a própria gramática visual, essa Língua de Sinais é inseparável da cultura surda; são interligadas, tornando-se impossível conhecer apenas a Língua de Sinais, sem ter contato com a cultura dos surdos .

Ao trazer a naturalidade e a pureza, este último no sentido de que a Língua de Sinais não sofre interferência da gramática de uma língua oral, o autor faz com que a visualização por leitores surdos se torne mais fluida. É nesse aspecto que Segala (2010) nos apresenta a intermodalidade da tradução, juntando-se aos conceitos de “Tradução Interlingual”, “Tradução Intralingual” e “Tradução Intersemiótica” de Jakobson (1959).

A Tradução Intermodal está para além dos glossários, sinalários, dicionários e manuais terminológicos, pois envolve toda uma cadeia logística para a implementação de um determinado projeto de tradução. Fazendo um retorno ao aspecto tradutório por que fui atravessado, isto é, participando ativamente em grupos e congregações em línguas de sinais das TJ desde 1999, pude experienciar a cultura, os avanços linguísticos em torno da Libras, bem como uma formação empírica no que tange ao ensino dessa língua para sujeitos surdos não alfabetizados por meio da obra *Linguagem de Sinais*.

No aspecto tradutológico da intermodalidade, as TJ utilizam, desde 1996, no Brasil, a tradução em Libras de suas publicações bíblicas. Conforme o mapeamento feito por Williams e Chesterman (2002) adaptado por Vasconcellos (2009) (Figura 5), os Estudos da Tradução revelam ser um campo que demanda mais aprofundamento do que se imagina.

**Figura 6 – Mapeamento das áreas de pesquisas em tradução**

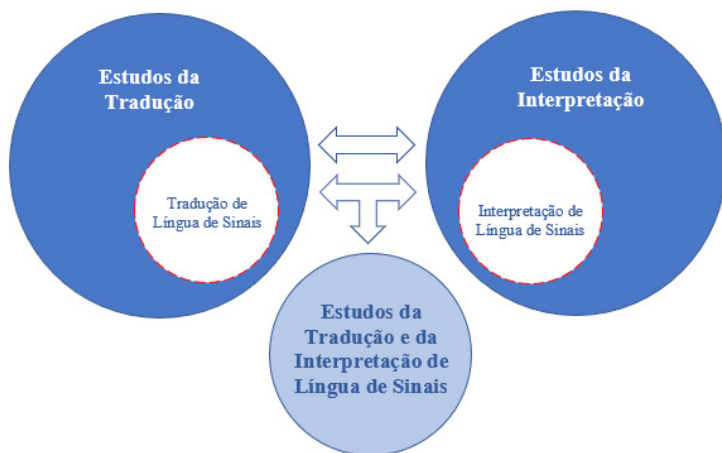


Fonte: Vasconcellos e Bartholamei Júnior (2009, s.p.)

Dessa maneira, conforme podemos verificar na Figura 6 a seguir, a Língua de Sinais e seus campos de estudo se interseccionam com as áreas de pesquisas em tradução e interpretação, criando, portanto, um novo campo de pesquisa – os Estudos da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (ETILS) – conforme apontado por Vasconcellos (2010) e Rodrigues e Beer (2015).



**Figura 7 – Intersecção dos ETILS como campo disciplinar.**



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Rodrigues e Beer (2015, p. 23).

Os campos da “Tradução Multimídia” e “Tradução e Tecnologia” são os campos mais próximos da tradução intermodal. Diante disso, Segala (2010, p. 28-30) argumenta:

A tradução de Língua Portuguesa escrita, como língua-fonte, para a Língua Brasileira de Sinais, como língua-alvo, não pode considerar apenas a tradução intermodal, devido ao fato de que, para essa tradução, há a necessidade da imagem, que pode ser feita por meio de filmagem. [...] Com o barateamento dos recursos tecnológicos, é cada vez mais comum, [...] o uso do vídeo como recurso de tradução de um texto escrito ou falado em uma língua qualquer para a Língua de Sinais. O uso da Língua de Sinais em vídeo facilita a compreensão, pois usa um código já conhecido dos surdos. É uma tradução intersemiótica.

É a partir dos aspectos tradutórios que a intermodalidade se faz presente. Com isso, a obra *Linguagem de Sinais* caracteriza-se, assim como os demais manuais terminológicos, como um registro histórico para a preservação e manutenção da língua enquanto forma de expres-

são da linguagem, dentro do aspecto socioantropológico e da subjetivação da surdez.

Traçando outra linha de pensamento, apresento o excerto de Guimarães (1961) *apud* Morgenstern e Witches (2015, p. 10, grifos dos autores):

Hoje em dia, não é mais recomendável o uso da linguagem manual, mas, infelizmente, no Brasil, a maioria dos surdos que alcançaram a idade adulta, continua a empregar o antiquado sistema de comunicação [isto é, a Língua de Sinais]. Uma realidade bastante lamentável, que precisa ser corrigida. Convém salientar que o aprendizado da palavra falada é importantíssimo, e deve ser sempre estimulado.

Guimarães (1961) *apud* Morgenstern e Witches (2015), assim como o próprio se denomina, é um “surdo-falante”. Ao se posicionar dessa maneira, dentro de seu período histórico, seguindo as convenções estabelecidas acerca do obscurantismo em torno das línguas de sinais, desconsidera outras formas de expressão dos sujeitos “surdos-mudos” – nomenclatura usada na época da escrita de seu livro.

Ainda em Guimarães (1961) *apud* Morgenstern e Witches (2015), no excerto supracitado, percebe-se ter havido uma resistência surda a favor da Língua de Sinais. O autor “revela que a maioria deles [isto é, dos surdos-mudos] permanece utilizando a indesejável comunicação sinalizada mesmo depois de adultos” (MORGENSTERN; WITCHES, 2015, p. 10).

O uso da tecnologia em nossa sociedade permitiu haver uma democratização no que concerne ao acesso à informação e à comunicação. Os sujeitos surdos são utentes exímios das mais diversas tecnologias. Considerando isso, no que tange ao uso da obra *Linguagem de Sinais* e sua contribuição para a educação não formal e formal desses sujeitos, foi preciso descontinuar sua impressão em meados de 2010,

tendo em vista os novos projetos da organização das TJ para a comunidade surda iniciados ainda na década de 1990.

No ano de 1996, por exemplo, foi traduzida para Libras – em formato de vídeo – a brochura intitulada *O que Deus requer de nós?*. Foi a primeira publicação traduzida em Libras das TJ.

Essa mesma publicação fora lançada, simultaneamente, em Língua de Sinais e com a impressão em português, de título homônimo. Levando em consideração que, nesse período, a filosofia de educação de surdos era a Comunicação Total, a tradução possuía um aspecto visual adaptado e estruturado a partir da língua portuguesa na modalidade oral, inclusive, havendo um narrador.

Nessa obra audiovisual foi utilizado o ator surdo Adriano Zoet (1951-2021), que também fotografou para a obra *Linguagem de Sinais*. Zoet era testemunha de Jeová desde 13 de julho de 1975 e influente na comunidade surda do Rio de Janeiro. Não foi possível precisar as características da equipe que realizou a tradução desse material (isto é, modos e condução da realização dos processos tradutórios, técnicas e/ou recursos utilizados, entre outros).

**Figura 8 – Recorte da brochura Deus requer em Libras.**



Fonte: Acervo pessoal de Cedraz-Santos (2022).

Zoet faleceu em março de 2021. Por ser muito conhecido, inclusive até fora do Brasil, a família Zoet decidiu transmitir um discurso fúnebre por intermédio da plataforma de *streaming* do YouTube, intermediado pelo serviço de conferência remota Zoom Meeting. Estiveram presentes mais de 1.000 pessoas assistindo simultaneamente ao discurso (apenas pelo YouTube), sem contar aqueles que estiveram na plataforma de videoconferência Zoom Meeting. Estes últimos prestaram diversas homenagens, lembrando as boas histórias que tiveram ao lado de Zoet.

Adriano Zoet contribuiu para a formação empírica de muitos sujeitos surdos e não surdos que adentraram para o campo profissional. Além disso, foi um dos pioneiros a fazer uma “tradução intermodal”, em uma época em que não se falava em determinada atividade. Sua contribuição e dedicação em ajudar outros estava para além da sua subjetivação enquanto sujeito surdo.

De acordo com a reunião especial realizada simultaneamente em 18 de setembro de 2022 para todos os grupos e congregações em Língua de Sinais no Brasil, existem, atualmente, 250 congregações e 400 grupos. Nessa reunião especial estiveram presentes 36.303 pessoas assistindo à transmissão direto da sede das TJ em Cesário Lange/SP.

Ainda segundo o site oficial das TJ (jw.org), as suas publicações são traduzidas para 1.070 línguas, sendo que, dessas, 105 são sinalizadas<sup>8</sup> e disponibilizadas gratuitamente.

Na plataforma supramencionada está o recém-lançamento da primeira Bíblia (*Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada*) completa, traduzida para Libras somando 220h33m3s (duzentos e vinte horas trinta e três minutos e 3 segundos) (DONDOSSOLA; SANTOS, 2022).

---

<sup>8</sup> Dados obtidos em 15 de novembro de 2022 no site jw.org > selecione o idioma > mostrar apenas línguas de sinais.

Foram, ao todo, 16 anos para que a tradução estivesse completa. Assim como todo o processo de tradução, há a necessidade de revisões a serem feitas ao longo do tempo, devido ao aspecto sociolinguístico em que os leitores estão inseridos. Devido a esses aspectos, deu-se início aos processos de revisão da tradução, tendo em vista que o primeiro livro traduzido – Mateus – foi há 16 anos. Convertendo para uma programação de leitura pessoal, é possível lê-la na íntegra em 1 ano e 3 meses, caso se leia 30 minutos por dia.

Na reunião especial supramencionada foi apresentado, ainda, que o site oficial das TJ contabilizara, até aquela data, 81.891.626 *downloads*, apenas em língua brasileira de sinais (TESTEMUNHA DE JEOVÁ, 2022a).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse recorte historiografado, percebemos alguns dos (per)curso e atravessamentos, que constituem minhas subjetividades enquanto profissional Tlsp ao longo desses 20 anos de participação ativa na história da educação dos surdos.

A obra *Linguagem de Sinais* teve uma contribuição ímpar na minha história e na história desses sujeitos, pois fez parte de um processo de educação não formal, a partir do início da última década do século XX até meados do fim da primeira década do século XXI.

Apresentei a história de Raquel, surda, que desconhecia a Libras, mas que, a partir de uma intermediação feita utilizando recursos semióticos como ferramenta comunicativa, obteve o seu *insight* fundamental para a criação de um mundo novo e de descobertas.

Foi destacado, também, a importância do tradutor e intérprete de Libras-português que intersecciona-se em muitas áreas. Nesse as-

pecto, sendo um ser social e histórico, carrega consigo toda a sua experiência que o atravessou. Essa polifonia se traduz nas diferentes vozes e ecos que habitam em si e contribui para o progresso do outro.

Hoje, revisitando esse passado para que pudesse historiografar, não apenas a minha história, mas também a de Raquel, de Adriano Zoet e de tantos outros que me passaram pela mente, entendo que, de certa forma, todos esses estão aqui no texto, mesmo não sendo nomeados. Meu primeiro contato com a Libras, como dito em certa parte deste texto, foi em 1993. De lá para cá, tanta coisa aconteceu em torno da educação dos sujeitos surdos e não surdos, sejam esses de maneira formal e/ou não formal.

Em um dado momento deste capítulo, vimos a frase: “Mal saberia eu que (...)”. Talvez a forma com ela está distribuída no parágrafo para o qual peço a autorização do leitor para contar a minha história, tenha intrigado alguns que até aqui chegaram. Por quê?

Uns poderiam associar a um erro que passou despercebido; os mais acadêmicos usariam ‘[sic]’ para apontar que o texto estava escrito dessa forma, mas, apenas digo que as reticências indicam continuidade.

Continuidade porque os (per)curso da vida que me atravessaram em torno da prática de sinalizar no espaço religioso, da educação de surdos, da aquisição da Língua de Sinais, dos Estudos da Tradução e da Interpretação etc., todos me fizeram adentrar nessa área tão fascinante que, mal saberia eu, me casaria com uma pessoa surda.

**Figura 9 – Foto com Adriano Zoet (in memorian)**



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019).

Conforme podemos observar na Figura 9, deixo aqui um registro fotográfico que tiramos – minha esposa e eu – com Adriano Zoet, referência para mim e para tantos outros sujeitos que aprenderam Libras a partir da obra *Linguagem de Sinais*. O registro foi feito em 11 de maio de 2019, no Salão de Assembleias do Grande Rio – Rio de Janeiro.

Portanto, essas considerações jamais podem ser finais, pois embora ainda tenhamos a dor de perder pessoas tão queridas, o curso da vida segue, atravessando e sendo atravessado por outros, e outros, e outros (...).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e educação bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia. Uberlândia. v. 4, n. 3, p. 711-734. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58434>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ASSIS SILVA, César Augusto. **Entre a deficiência e a cultura**: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-13102010-144632/en.php>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRAGA, Raimunda Nonata Fortes. **Cantigas de roda em tempos de alta modernidade**: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das escolas do campo em chapadinha (MA). 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, UNITAU, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/881>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CARNIEL, Fagner. **A invenção (pedagógica) da surdez**: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107413>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CEDRAZ-SANTOS, Telma. **Brochura Deus Requer em Libras**. WhatsApp: [Contato pessoal]. 25 nov. 2022. 22 mensagens [texto e áudio] de WhatsApp.

CENTRO SUVAG DA PARAÍBA. **Uma breve história do Centro Suvag da Paraíba**. 1º abr. 2009. Disponível em: <http://suvagpb.blogspot.com/>. Acesso em 01 dez. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.



DONDOSSOLA, Edivaldo; SANTOS, Edvaldo. Primeira Bíblia traduzida para Libras, a língua brasileira de sinais, é lançada no Rio. **O Globo**. 19 set. 2022. Bom dia Rio. [online]. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/09/19/primeira-biblia-traduzida-para-libras-a-linha-brasileira-de-sinais-e-lancada-no-rio.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DOUETTES, Brenno Barros. **A tradução na criação de sinais-termos religiosos em Libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue**. 2015. 440 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160764>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS. **Relatório Anual de Atividades**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/feneisrelatrio2002>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FELIPE, Lucas. **História**: entender o passado para construir o futuro. Universidade do Grande Rio, 2018. Disponível em: <https://portal.unigranrio.edu.br/blog/historia-entender-o-passado-para-construir-o-futuro>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A técnica de observação em estudos de administração. Encontro da ANPAD, XXXVI. Rio de Janeiro. **Anais...** 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280667177\\_A\\_tecnica\\_de\\_observacao\\_em\\_estudos\\_de\\_administracao](https://www.researchgate.net/publication/280667177_A_tecnica_de_observacao_em_estudos_de_administracao). Acesso em: 16 dez. 2022.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. **Sign language Study**, n. 42, p. 45-56, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26203575>. Acesso em: 17 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, Reuben Arthur (ed.). **On Translation**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959, p. 232-239.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LEÔNICIO, Érika Lourrane; ZAVAGLIA, Claudia. Lexicografia das línguas de sinais: resgate histórico e estudo descritivo. **Signótica**, Goiânia, v. 32, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63091>. Acesso em: 1º dez. 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. Tradução e interpretação de Língua Portuguesa para Libras: conceitos abstratos de autonomia. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 48, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23940>. Acesso em: 1º dez. 2022.

MARTINS, Tânia Aparecida. Por um dicionário monolíngue de Libras. In: MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; SANTOS, Patrícia Tuxi; MARTINS, Tânia Aparecida (org.). **Lexicologia, terminologia e Línguas de Sinais**: um trilhar no universo dos estudos linguísticos e tradutórios. São Paulo: Paco Editorial, 2022, p. 187-214.

MELMAN, Charles. **Imigrantes – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Editora Escuta Ltda. 1992.

MOREIRA, Daniel Augusto. Pesquisa em Administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. **RAI - Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79021/83093>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MORGENSTERN, Juliane Marshall; WITCHES, Pedro Henrique. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 37. Grupo de Trabalho 10, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, **Anais....** 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4427.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MOURA, Izaulita César; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. O tradutor/intérprete de Língua de Sinais: um mediador de fronteiras culturais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 82-90, 2013. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/37>. Acesso em: 17 dez. 2022.

NOSSO MINISTÉRIO DO REINO. **Anúncios**. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados. dez. 1992. Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/201992448>. Acesso em: 1º dez. 2022.

NOSSO MINISTÉRIO DO REINO. **Notícias Teocráticas..** São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados. jun. 1982. Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/201982216>. Acesso em: 1º dez. 2022.

SOU SURDA e não sabia. Direção : Igor Ochrońowicz. Point du Jour Production, 2009. (1h09min26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xAqNYBeO8iw>. Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Amin; OLIVEIRA, Maria Lúcia Mansur Bomfim; CARVALHO, Ozana Vera Giorgini. **Um mistério a resolver**: o mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

PASETTO, Silmara Cristina Correa. **Efeitos do tipo de dica na aprendizagem de habilidades motoras de indivíduos surdos**. 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-01062017-101818/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PIZZIO, Aline Lemos de; QUADROS, Ronice Müller. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 17-45, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, Paulinas, 2006.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. Competências na tradução e interpretação da língua brasileira de sinais/língua portuguesa: uma análise conceitual. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 47, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/49408>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SANTANA-MENDES, Helano da Silva. **O profissionalismo digital para tradutores e intérpretes de Língua de Sinais**: modalidades emergentes de trabalho mediado por tecnologias. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Must University, Florida, USA, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/tcc/o-profissionalismo-digital-para-tradutores-e-inteprtes-de-lingua-de-sinais-modalidades-emergentes-de-trabalho-mediado-por-tecnologias-1084484>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SEGALA, Rimar. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística**: português escrito para a Língua de Sinais. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94582>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SILVA, Reginaldo Aparecido. Os recursos visuais na prática pedagógica de alunos surdos: benefícios ao letramento, alfabetização e à prática de leitura. *In*: 9 Jornada Científica do IFSULDEMINAS e 6 Simpósio da Pós-Graduação. **Anais...** 2017. Disponível em: [https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu\\_publica%C3%A7%C3%B5es\\_artigos\\_cient%C3%A-Dficos/Simposio\\_Nacional\\_2017\\_-\\_Recursos\\_Visuais.pdf](https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_publica%C3%A7%C3%B5es_artigos_cient%C3%A-Dficos/Simposio_Nacional_2017_-_Recursos_Visuais.pdf). Acesso em: 17 dez. 2022.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós**: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4919?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4919?locale=pt_BR). Acesso em: 17 dez. 2022.

TESSER, Carla Regina Sparano. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior**: reflexões sobre o processo de interpretação educacional. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190807>. Acesso em: 17 dez. 2022.

TESTEMUNHA DE JEOVÁ. Dados obtidos via **contato telefônico**. [Ligação realizada em 15 de novembro as 15h16min], 2022b.

TESTEMUNHA DE JEOVÁ. **Reunião especial para grupos e congregações em Língua de Sinais**. 18 set. 2022a.

TESTEMUNHAS DE JEOVÁ. **Linguagem dos sinais**. Cesário Lange: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1992-2008.

TESTEMUNHAS DE JEOVÁ. Surdo mudo que tem ouvidos para ouvir. *In*: **Revista A Sentinela**, 1 fev. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1879-1965. p. 76.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119>. Acesso em: 17 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Maria Lucia; BARTHOLAMEI JÚNIOR, Lautenai Antonio. **Estudos da tradução I**. Texto base Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/laboratorios/site/midias/laboratorio\\_3\\_tudo/textos\\_base/Texto\\_Base\\_Estudos\\_Traducao\\_I.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/laboratorios/site/midias/laboratorio_3_tudo/textos_base/Texto_Base_Estudos_Traducao_I.pdf). Acesso em: 17 dez. 2022.

VILHALVA, Shirley. **Por que a Feneis não atualizou o “I” de ‘Integração’ para ‘Inclusão’?**. WhatsApp: [Contato pessoal]. 23 nov. 2022. 18 mensagens de WhatsApp.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011). Acesso em: 17 dez. 2022.

## UM POSFÁCIO OU O FECHO

*é no tempo que tudo muda  
se a Terra brilha sob a luz de uma triunfante desventura  
a Pesquisa nos torna demiurgos  
se o canto feiticeiro é perigoso  
vedamos os ouvidos ou nos amarramos no mastro  
se a História é obscura e cruel  
estranha e decepcionante  
assustadora e fulminante  
os Métodos de Transcrição  
fazem  
artistagens fabulações variações*

— Sandra Mara Corazza (2020, p. 582)

Os capítulos que formam este livro nos apresentam mais do que aspectos sobre a história da educação de surdos. São textos banhados por um je ne sais quoi das filosofias da *différance*, que provocam, que desacomodam as estruturas da história, da historiografia e da historicização da educação de surdos. Nas últimas décadas, testemunhamos o crescimento de um território de produções acadêmicas ocupadas com essa história que — por muito tempo e ainda hoje — é costumeiramente narrada de forma fragmentada, reduzida a grandes blocos eventuais monolíticos. Uma história que qualquer pessoa mais ou menos familiarizada com a educação de surdos facilmente consegue reproduzir, sem pestanejar, proliferando certezas e verdades, um hábito de um tempo marcado pela facilidade de se expressar publicamente em qualquer lugar a qualquer momento.

No decorrer desta leitura, deparamo-nos com textos com diferentes direcionamentos, começando pelas notas recheadas de recados,

imperativos, conselhos, dicas e orações a pessoas encorajadas a historiografar ou historicizar a educação de surdos. Na sequência, somos brindados com textos que bisbilhotam sobre a vida do Imperador em relação à educação de surdos e que indagam a suposta surdez presente na família real. Também somos enriquecidos com um capítulo que descreve experiências surdas com a pesquisa histórica no Arquivo do Instituto Nacional de Educação de Surdos e no Arquivo Nacional e um outro que aborda a emergência de uma literatura surda no final do século XIX a partir da escritora surda estadunidense Laura Searing. Na esteira do protagonismo feminino na história da surdez, encontramos um texto sobre a feminista surda Louise Walser-Gaillard.

Além desses, também nos deparamos com um capítulo que examina a política educacional e linguística da educação de surdos no século XVIII com base em correspondências trocadas pelos famosos abades l'Épée e Sicard, descobertas quase um século depois. Passamos, ainda, por textos sobre os aspectos históricos da prática de esportes por surdos e sobre a terminologia do campo da história e cultura afrodescendente em língua brasileira de sinais (Libras). Por fim, encontramos uma historiografia de si, um capítulo que registra a constituição e atuação de um tradutor e intérprete no contexto da educação formal e não formal de surdos.

Este livro, um empreendimento que ensaia a escrita histórica, oferece relâmpagos, relances de acontecimentos que transbordam o tempo em que a educação de surdos está inscrita. Ao discutirem aspectos do que aconteceu ou do que pode ter acontecido, os ensaios que você leu aqui produzem fabulações que vão ao encontro de uma necessidade com a qual nos deparamos quando precisamos pensar a história da educação de surdos: a transcrição, as variações, as artistagens que, se forem cada vez mais incentivadas, podem oferecer um novo fôlego aos estudos históricos em educação de surdos.



Faço votos de que as páginas que você folheou aqui — mesmo que digitalmente — sejam um sopro transcriativo e provoquem outras possibilidades de historiografar e historicizar a educação de surdos. Como se fosse um canto feiticeiro, desejo que as escritas aqui produzam leituras sedutoras, capazes de transformar nossos olhares sobre acontecimentos e sobre não-acontecimentos envolvendo as pessoas surdas e a sua educação, assim como também que o fecho deste posfácio modifique a nossa própria noção de tempo, possibilitando o início da releitura deste livro.

Vitória, maio de 2023.

Pedro Henrique Witches

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Era uma vez o quad docente e o método amigo.

*In:* CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição:** pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 577-583.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Angelique Cantin**

Généalogiste diplômée en généalogie de l'université du Maine depuis 2012, elle travaille à reconstituer des arbres de familles à la demande des particuliers, mais aussi des parcours biographiques et anime des ateliers de généalogie. Elle a publié un ouvrage et un texte, co-écrits avec Yann Cantin : Les silencieux de la guerre, en 2015, le Dictionnaire biographique des grands sourds en France en 2017, en France, et deux chapitres parus au Brésil sur deux personnalités sourdes. E-mail: c.angelika@gmail.com.

### **Carlos Roberto de Oliveira Lima**

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); licenciado em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2022), com Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS/MEC (2015). E-mail: oliveira.lima@ufms.br.

### **Daniel Junqueira Carvalho**

Surdo, doutorando em Linguística, linha de Linguística Aplicada, no PPGEL/UFES; mestre em Educação (2016), linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, no PPGE/UFES; Licenciatura em Letras-Libras na UFSC/Polo UFES (2012) e em Pedagogia na Faculdade São Geraldo em Cariacica/ES (2011); docente do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH/UFES campus São Mateus/ES. E-mail: danieljc.libras@gmail.com.

### **Daniela Gomes da Silva**

Acadêmica do curso Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); graduada em Pedagogia pela Anhanguera; pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI); atleta e intérprete de Língua Brasileira de Sinais do projeto Surdo Jiu Jitsu. E-mail: danigs40@hotmail.com.

### **Danilo da Silva Knapik**

Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); docente-adjunto do curso de licenciatura em Letras Libras, 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 em Linguística e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); bacharela em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); licenciada em Língua Portuguesa e pós-graduada em Educação Especial; tradutora e intérprete de Língua de sinais e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/campus Vitória); membro do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/CNPq-UFES). E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

### **Gabriel Silva Xavier Nascimento**

Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP); mestre em Educação (UFES); graduado em Letras Português-Inglês (UNIBE); professor de Língua Portuguesa e Libras (IFSP); integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF) e do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi). E-mail: tilgabriel@gmail.com.

### **Gislene Rodrigues da Silva Coutinho**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); integrante do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES); especialista em educação infantil e Libras; graduada em Pedagogia e técnica em tradução e interpretação de Libras; professora no município da Serra; interesse em pesquisas nas seguintes áreas: Educação de surdos, Literatura surda, Libras e história da educação de surdos. E-mail: gislenerodriguescoutinho@gmail.com.

### **Helano da Silva Santana-Mendes**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestre em Tecnologias Educacionais pela Metropolitan University of the Science and Technology; licenciado em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci; integrante do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads/UFSC) e do Programa de Extensão TILSJUR/UFSC. E-mail: helano.mendes@ufes.br.

### **João Carlos Gomes**

Professor e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Porto Velho, Departamento de Letras Libras; líder do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), credenciado no mestrado acadêmico em Letras (ML/UNIR/Porto Velho), área de concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas - na linha pesquisa de Estudos de diversidade cultura, voltado a compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, localizando as características próprias da Amazônia. E-mail: joaoguato@gmail.com.

### **José Raimundo Rodrigues**

Doutor e mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE-BH); doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior FABRA; coordenador de turno da Prefeitura Municipal de Vitória/ES; integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLS). E-mail: educandor@gmail.com.

### **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 (GIPLS/CNPq-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

### **Mariana Dézinho**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); professora-adjunta II do quadro efetivo do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras da (UFGD); coordenadora do projeto Sinalizando Saúde/Surdo Jiu Jitsu; pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPE-TIC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (GE-PLES). E-mail: marianadezinho@ufgd.edu.br.

### **Millena Vitória Damasceno Alves De Morais**

Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); membro do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), vinculado ao Departamento de Libras da UNIR, com fluência em Libras e português, tem conhecimentos em linguística e literatura, além de habilidades em trabalhar em equipe e em projetos de pesquisa. E-mail: millena.vitoria09@gmail.com.

### **Regina Maria de Souza**

Doutora em Linguística, graduada e mestra em Psicologia; livre-docente em Educação no campo de estudos educação de surdos e Libras pela Universidade Estadual de Campinas; assessora voluntária da Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS); membro do GT Libras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, representante da UNICAMP no Núcleo Educación para la Integración/AUGM. E-mail: reginalaghi@hotmail.com.

### **Tainara de Lima Silva Souza**

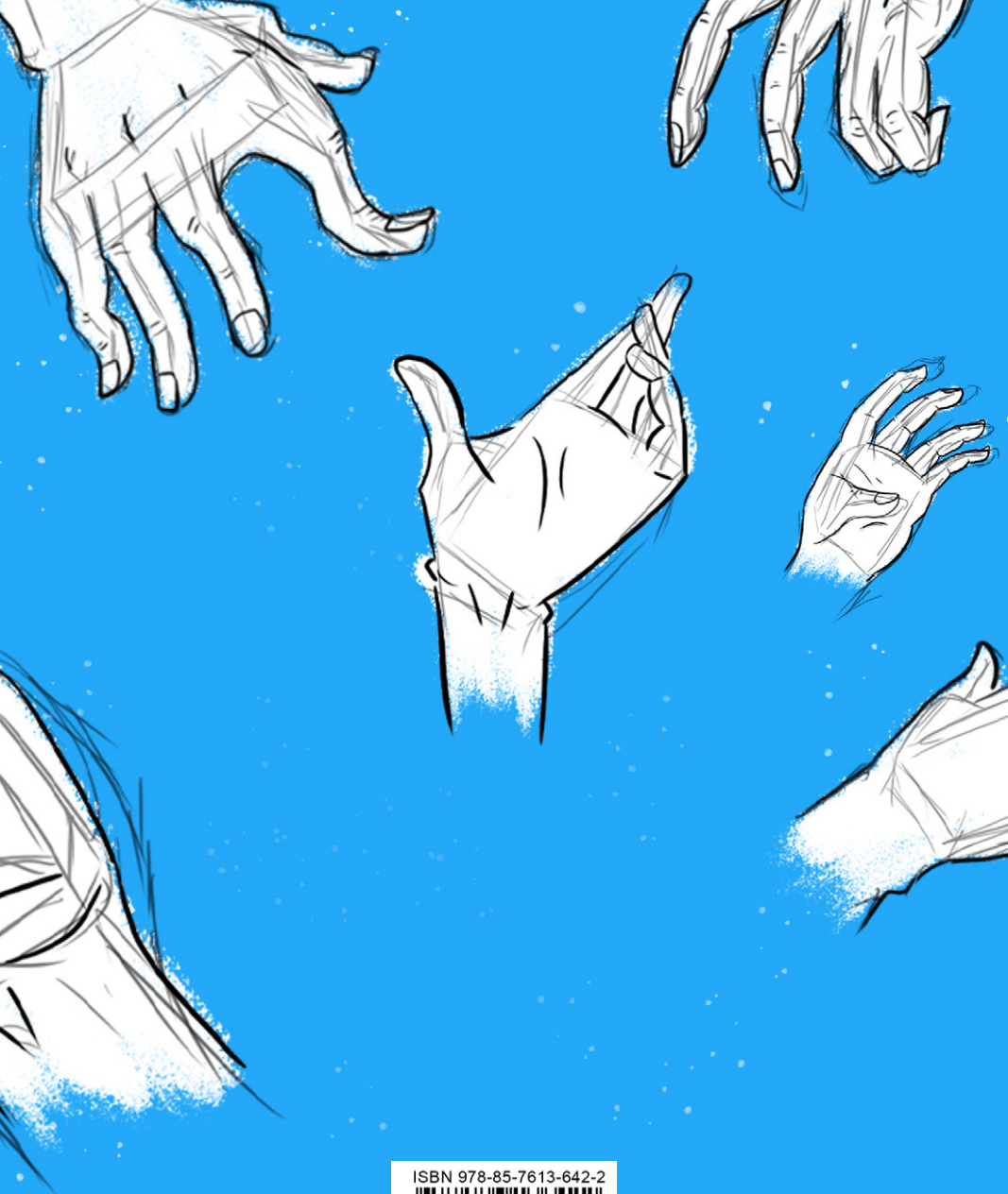
Acadêmica do curso Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); pós-graduanda em Serviço de Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); atleta e intérprete do projeto Surdo Jiu Jitsu. E-mail: tainaradelimasouza@gmail.com.

**Yann Cantin**

Historien à l'Université Paris 8 au laboratoire Structures Formelles du Langage, docteur en histoire à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales en 2014, il travaille à la fois sur l'histoire des Sourds, surtout en France, et sur l'histoire des langues des signes. Il enseigne également l'interprétation depuis le français vers la LSF. Il a écrit plusieurs articles, des ouvrages comme le Dictionnaire biographique des grands sourds en France, la Communauté sourde de la Belle Époque en 2018, et co-écrit des scénarios d'une collection de Bandes Dessinées, Les Témoins Silencieux portant sur l'histoire sourde. E-mail: [yann.cantin@univ-paris8.fr](mailto:yann.cantin@univ-paris8.fr).

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>





ISBN 978-85-7613-642-2



9 788576 136422

 editora  
**UFMS**