



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA

**MARCAS EUGÊNICAS NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO SÉCULO XIX**

**CAMPINAS
2015**

MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA

MARCAS EUGÊNICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XIX

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientadora: Dra. Regina Maria de Souza

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA, E ORIENTADA PELA PROF^a. DRA. REGINA MARIA DE SOUZA

**CAMPINAS
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38m Silva, Morena Dolores Patriota da, 1988-
ilMarcas eugênicas na educação de surdos no século XIX / Morena Dolores Patriota da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

SIOrientador: Regina Maria de Souza.

SIDissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SI1. Eugenia. 2. Surdez. 3. Surdos - Educação. I. Souza, Regina Maria de, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Eugenics marks in the education of deaf people in the XIX century

Palavras-chave em inglês:

Eugenics

Deafness

Education of the deaf

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza [Orientador]

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Vanessa Martins

Data de defesa: 11-12-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MARCAS EUGÊNICAS NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO SÉCULO XIX**

Autora: Morena Dolores Patriota da Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Regina Maria de Souza (orientadora)
Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Dra. Vanessa Martins

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer imensamente a Deus, por ter me protegido e me dado forças para enfrentar as dificuldades no decorrer do caminho, permitido a conclusão desta pesquisa.

À professora Dra. Regina Maria de Souza, minha orientadora, que me guiou nesta fase, possibilitando a mim um grande crescimento acadêmico e pessoal. Meu muito obrigada pela sua disponibilidade mesmo em período de licença, por seu auxílio, paciência e compreensão. Seu incentivo, apoio e acompanhamento foram fundamentais, assim como as críticas, discussões e reflexões que contribuíram em todas as etapas de desenvolvimento deste trabalho.

Este trabalho foi fruto de uma série de esforços e enfrentamento de dificuldades que foram possíveis também por conta do auxílio e apoio de algumas pessoas que não posso deixar de agradecer.

Aos meus pais que me ensinaram na infância a importância da educação e me incentivaram a sempre questionar. Um agradecimento especial à minha mãe, que com sua paixão pela educação de pessoas com deficiência me ensinou a também amar e buscar entender mais esta área e que me apoiou muito no decorrer desta etapa.

Meus sinceros agradecimentos ao meu esposo, Rodrigo Fontoura da Silva, que sempre esteve ao meu lado, nas dificuldades e nas vitórias, que me incentivou a enfrentar os novos desafios para meu aperfeiçoamento acadêmico, me apoiando muito na decisão dar continuidade aos estudos e dando força e apoio nos momentos de dificuldade.

À professora Dra. Simone Moreira de Moura que me iniciou à pesquisa na área da eugenia e me incentivou muito a optar pelo mestrado.

Quero agradecer também às amigas que me apoiaram nesta etapa: Patrícia Papazoglou e Miriam Lourdes Ferreira dos Santos Silva.

*SOMOS QUEM PODEMOS SER
(Engenheiros do Hawaii)*

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração*

*A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

*Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem esta prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum*

*A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção*

*Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

(GESSINGER, 2000)

MEMORIAL¹

“Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão” e isso me fez crescer e ver além da fantasia. Desde muito criança questionava o mundo à minha volta.

“Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção”, mas eu vi que, na verdade, não é bem assim; tudo que acontece creio que teve um motivo de ser. Vivemos num mundo físico, onde *toda ação tem uma reação*.

“E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão, uma estrela de brilho raro, um disparo para um coração, como um dia depois do outro, como um dia, um dia comum”.

Meus pais me ensinaram a não acreditar em tudo que via na TV, a entender a motivação das emissoras ao divulgarem as notícias, ao escolherem a programação. Conforme fui crescendo, percebi que no mundo tudo é assim. Achamos que somos livres, mas a verdade é que somos escravos até aprendermos a ver, por trás da história contada, a verdade escondida além dos discursos...

Muitas eram as dúvidas que passavam em minha mente. Eu me perguntava: por que o Brasil é considerado um país pacífico, sendo que destruiu o Paraguai na guerra de 1864-1870, matando milhares de crianças e ateando fogo nos sobreviventes? Por que a vacinação era obrigatória e os efeitos colaterais, abafados? Por que a evolução era ensinada como verdade absoluta, se existem outras teorias? E percebi que, por trás de todas as ações, existem interesses ocultos.

Aos doze anos decidi que não tomaria mais vacinas e mantive essa decisão até os 24, quando passei num concurso público. Para assumir meu cargo, precisei tomar as vacinas atrasadas, todas de uma vez só (e tive reações).

No colégio, minha professora de História, Josy, me ensinou que não existe neutralidade nem na história, nem na ciência, nem na política. Tive também uma amiga que certa vez me disse que “ficar em cima o muro também é uma posição”. E foi aí que percebi que realmente não existe neutralidade. Somos seres políticos.

¹ As citações entre aspas no decorrer do memorial consistem em trechos da música “Somos quem podemos ser” dos Engenheiros do Hawaii (GESSINGER, 2000).

“Um dia me disseram quem eram os donos da situação, sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão”. Entrei para o curso de Pedagogia, na UEL (Universidade Estadual de Londrina). Lembro-me de um dia em que um professor mostrou diversos problemas na realidade da educação brasileira, e a turma toda se frustrou. Disse a ele que seria melhor que não soubesse. E o objetivo dele foi alcançado: minha revolta virou um desejo de fazer diferente, um reconhecimento de que a melhora da educação também depende de mim. E para mudar foi preciso entender o que acontece e o que é necessário fazer, mesmo que esse trabalho traga dificuldades e desencanto, muitas vezes; e foi preciso estudar; e será preciso continuar estudando.

Logo que me formei, comecei a trabalhar, em 2012, numa *escolinha* que me pagava muito pouco, não estava compensando e resolvi sair, certa de que preferia trabalhar fora da minha área a desvalorizar a minha formação com um salário tão baixo. A dona da escola me perguntou o motivo de minha saída e, quando disse que o salário era muito baixo, ouvi que *“se eu queria ganhar mais não deveria ter feito Pedagogia, que fosse então vender Avon”*. A revolta que aquela resposta me causou foi a chave que me impulsionou a continuar estudando e a buscar uma maneira de ajudar a melhorar a educação e a valorização dos professores do nosso país.

“Quem ocupa o trono tem culpa, quem oculta o crime também”. A necessidade de compreender as injustiças que acontecem me deixou extremamente intrigada quando entrei para o projeto da professora Simone Moreira de Moura, *Concepções de deficiência emergentes do entrelaçamento dos discursos da educação especial e engenharia genética*, em 2010. Durante o projeto, lemos sobre eugenia, e isso me intrigou. Decidi fazer o TCC sobre este tema, com o título *Admirável homem novo: pressupostos da eugenia e seus impactos na posição social do deficiente na contemporaneidade*, por considerar necessária a compreensão da eugenia e suas consequências sociais para as pessoas com deficiência; por acreditar que essa história não deveria ser ocultada e que as dúvidas não devem ser evitadas.

Em 2012 fiz o processo seletivo para o Mestrado na UNICAMP, na esperança de conseguir continuar na linha de meu TCC, pois em Londrina ou nas cidades próximas não encontrei orientador para este tema e soube que a professora Regina Maria de Souza estava pesquisando sobre eugenia na UNICAMP.

Já no mestrado, passei no concurso para Pedagoga no Instituto Federal do Paraná em 2013, onde estou trabalhando desde agosto de 2014. Todas estas experiências pelas quais tenho passado fortaleceram em mim a crença na necessidade de valorização do professor e da educação.

“Quem duvida da vida tem culpa, quem evita a dúvida também tem”. Apesar das dúvidas, ou talvez por causa delas, acredito que podemos construir um mundo melhor ou, no mínimo, fazer nossa parte, pois *“Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter”...*

RESUMO

O objetivo deste trabalho – uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo – é reconhecer as marcas eugênicas na educação de surdos, a partir de um conjunto de pressupostos eugênicos aqui assumidos, para compreender os impactos que as ideias eugênicas tiveram na educação de surdos. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi realizada a análise de três obras clássicas – duas do campo da educação de surdos e uma do campo da eugenia, respectivamente: *Atas do Congresso de Milão – 1880* (ATAS, 2011), *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* (BELL, [1883?]) e *A cura da fealdade* (KEHL, 1923). A análise considerou a relação entre as obras, com base nas definições de beleza e de fealdade de Kehl e nas práticas a serem cumpridas no combate à fealdade. Constatou-se que a tentativa de *normalização* e a rejeição de qualquer sinal que demonstre a surdez estão presentes nas duas obras do campo da educação de surdos. E que as tentativas eugênicas de seleção dos indivíduos *belos* influenciaram as decisões sobre a educação de surdos no século XIX. De modo exploratório, diálogos com textos atuais sobre a educação de surdos foram realizados e evidenciam a presença do ideário eugênico em nossos dias. As conclusões apontam para a necessidade de participação dos surdos nas decisões sobre sua educação; de fortalecimento do respeito à diversidade humana e da recusa à defesa da normalização de indivíduos que não se enquadram no padrão eugênico de *belo*.

Palavras-chave: Eugenia. Surdez. Educação de surdos.

ABSTRACT

The aim of this paper – a bibliographical research of a qualitative nature – is to recognize the eugenics marks in the deaf people's education, taking under consideration a set of eugenics presuppositions assumed hereby, so that we understand the impact the eugenics ideas had in the deaf people's education. In order for this goal to be achieved, three classic written works were analyzed – two of them being from the deaf people's education field and one of them being from the eugenics field, respectively: *Atas do Congresso de Milão – 1880 (Records from the Milan Congress – 1880)* (ATAS, 2011), *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* (BELL, [1883?]) and *A cura da fealdade (The cure of ugliness)* (KEHL, 1923). This analysis investigated the relation among the written works, based on the beauty and ugliness definitions by Kehl and on the actions to be carried out to fight ugliness. It was found that the attempt for *normalization* and the rejection of any signs that demonstrate deafness are present in both written works of the deaf people's education field; And that the eugenics attempts of selection of the *beautiful* people influenced the decisions regarding deaf people's education in the XIX century. In an exploratory way, dialogs with current texts about the deaf people's education were held and revealed the presence of eugenics ideology in our days. The conclusions point to: a necessity of participation by the deaf people in the decisions about their education; to the strengthening of respect to the human diversity and to a refusal of normalization of individuals who do not fit in the eugenics pattern of *beautiful*.

Key-words: Eugenics. Deafness. Education of deaf people.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Beleza e fealdade.....	77
Quadro 2 – Hereditariedade.....	164
Quadro 3 – Educação.....	170
Quadro 4 – Normalidade.....	174
Quadro 5 – Graciosidade.....	179
Quadro 6 – Atenuar da fealdade.....	182

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	13
INTRODUÇÃO	14
1. EUGENIA: MOVIMENTO POR UMA RAÇA SUPERIOR	19
2. EM BUSCA DA CURA DA FEALDADE.....	60
3. METODOLOGIA.....	76
3.1 Objetivos	76
3.2 Método	76
4. EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	80
5. EM BUSCA DE UMA NORMALIZAÇÃO DO SURDO: CONGRESSO DE MILÃO – 1880	126
6. FORMAÇÃO DE UMA VARIEDADE SURDA DA RAÇA HUMANA: LENDO E COMENTANDO A OBRA DE GRAHAM BELL.....	147
7. AMARRANDO ANÁLISES: EM CENA BELL, KEHL E OS CONGRESSISTAS QUE APROVARAM AS ATAS DO CONGRESSO DE MILÃO.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	189

INTRODUÇÃO

A nova concepção de homem advinda da Revolução Científica (séculos XVI- XVII) passou da harmonia com a natureza para uma busca constante por domínio e controle desta (CAPRA, 1982). Na esteira dessa busca, desenvolveu-se a eugenia, movimento intelectual que teve a pretensão de ser considerado ciência, buscando o melhoramento racial para desenvolver e manter raças superiores, a chamada “regeneração da raça” (DIWAN, 2007a).

Na atualidade, podemos observar a retomada do discurso eugênico ganhando novos contornos, utilizando-se, para tanto, de proposições pautadas por discursos de melhor qualidade de vida para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Nessa direção, o objetivo deste trabalho é realizar uma retrospectiva dos pressupostos da eugenia, para melhor compreensão de seu percurso e dos impactos que tais proposições podem acarretar na educação de surdos, reconhecendo suas marcas eugênicas.

Para tanto, explicitaremos as prescrições eugênicas defendidas sobre o que seja ser “belo”, ou um representante ideal da espécie humana, tal como Renato Kehl estabelece em *A cura da fealdade*; analisaremos as ideias defendidas em *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* (*Memórias: sobre a formação de uma variedade surda da raça humana*), de Graham Bell, no que se refere a como se deveria planejar a integração do sujeito surdo em sociedade; e as *Atas do Congresso de Milão – 1880*, que estabeleceu o modo como os surdos deveriam ser educados, tratados e considerados em relação aos “normais”, buscando relacionar essas obras entre si com os preceitos eugênicos, para compreender a influência da eugenia na educação do surdo do século XIX.

Tendo em vista as consequências da eugenia no passado e as possíveis implicações futuras, pretendemos analisar a referida obra de Renato Kehl, no intuito de apreender seu pensamento e as premissas da eugenia.

Foi utilizada a primeira edição de *A cura da fealdade*, publicada em 1923². O autor define como objetivo da obra a disseminação dos conhecimentos

² Salientamos, portanto, que, nas citações diretas de Kehl (1923) no presente trabalho, será mantida a gramática da época, de forma fidedigna ao texto original, diferindo, portanto, da gramática atual (em especial em relação à acentuação) por conta de sua época.

eugênicos e higiênicos em prol do benefício da espécie e dos indivíduos. Ele acredita que, com a implantação da consciência da função procriadora, da importância da transmissão de caracteres ótimos e com o impedimento da perpetuação dos caracteres “degenerados”, ou seja, com a proibição da procriação de indivíduos “degenerados, tarados e viciosos”, a sociedade estaria livre daqueles que a aviltam, possibilitando um futuro cada vez mais promissor para a humanidade (KEHL, 1923).

O livro *Memoir: upon the formation of deaf variety of the human race*, de Graham Bell, que teve sua primeira publicação em 1883, faz uma relação entre o aumento do número de indivíduos surdos e o casamento de surdos entre si, ou seja, observa o efeito da hereditariedade na propagação da surdez. Para tanto, Bell [1883?] analisou os registros das instituições de educação para surdos nos Estados Unidos, que revelaram a constância desses casamentos, os quais estariam, segundo ele, causando a formação de uma variedade surda da raça humana.

O livro *Atas do Congresso de Milão - 1880* foi escolhido por se tratar de um documento considerado referência na história da educação de surdos. As atas documentam os debates e as decisões tomadas no Congresso Internacional de Educação de Surdos que aconteceu em setembro de 1880, em Milão. As premissas das Atas ainda podem se fazer notar nas discussões sobre a educação de surdos, reeditando um debate que adquire legitimidade *científica*, no século XIX, a respeito da escolarização de surdos.

O Congresso de Milão teve como temas principais: a compreensão do que seja a pessoa surda; a melhor forma de convivência dela conosco, o que, para os especialistas do Congresso, se relacionaria com a forma de escolarização, com a infraestrutura escolar necessária (regime de funcionamento da escola – internato-externato, estrutura física, condições da sala de aula), com os materiais escolares e as condições de ensino (plano de trabalho, melhor idade para ingresso de *surdo-mudo*³ na escola e duração do estudo), com o método (vantagens do Método de Articulação em relação ao de sinais, utilização de livros, Método Oral Puro e Combinado – características, limites) e com questões especiais (fala de surdos que

³ Nomenclatura utilizada na época, que conservaremos no decorrer do trabalho quando nos referirmos ao Congresso de Milão, até para dar um melhor entendimento da visão da época, embora saibamos que não são mais usuais tanto o termo “surdo-mudo” como “surdo e mudo”.

aprendem através da articulação, profissões que geralmente têm os surdos, moléstias próprias destes e alteração da proporção de surdos) (ATAS, 2011).

A principal recomendação do Congresso foi referente à preferência pelo método oral, ao invés do método de sinais. O único relatório em inglês foi apresentado pelo Sr. A. A. Kinsey, que recebeu a aprovação dos membros presentes. A versão encontrada no livro utilizado nesta pesquisa foi elaborada em inglês e português pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e faz parte de uma série histórica reproduzida pelo Instituto, publicada em 2011 (ATAS, 2011).

As atas defendem a educação oral pura de surdos e condenam o ensino de línguas de sinais, por considerar que o fato de o surdo aprender apenas a fala e a leitura labial propiciaria maior desenvolvimento intelectual do que se, também, sinalizasse. Ponderam, portanto, que deveriam ser abandonados os gestos e sinais.

Consideramos pertinente a análise destas três obras, na medida em que, na contemporaneidade, a busca por construir o humano ideal se torna cada vez mais visível e não mais simples fruto de obras ficcionais, como no filme *Gattaca* (1997) ou no livro *Admirável mundo novo* (HUXLEY, 2001) com primeira edição em 1932.

No presente trabalho, o primeiro capítulo, intitulado “Eugenia: movimento por uma raça superior” retomou a gênese da eugenia e seu desenvolvimento até a atualidade.

O segundo capítulo, “Em busca da cura da fealdade”, foi baseado em uma das obras de maior destaque de Renato Kehl (1889-1974), *A cura da fealdade* (1923), que orienta os indivíduos para a formação de uma raça superior. Kehl médico e farmacêutico, foi um dos grandes eugenistas brasileiros e dedicou-se a disseminar os ideais eugênicos, tendo escrito diversos manuais, no intuito de implantar a consciência procriadora e a busca pela cura da “fealdade”, a partir dessa obra, tida como referência, foram construídas categorias analíticas para demonstrar as marcas do pensamento eugênico nos princípios defendidos, por expertises, na organização a educação de surdos no século XIX, como defendido no Congresso de Milão - 1880.

Foi utilizado Kehl (1923) porque, embora sua obra seja posterior às Atas do Congresso de Milão (ATAS, 2011) e a Bell [1883?], Kehl (1923) explica e defende, de modo didático, o que é a Eugenia e a quais sujeitos se aplicava (aos feios e aos belos). O pensamento Eugênico já se organizava na Europa desde a

metade do século XIX, tendo como referência Francis Galton, que em 1883 (data de publicação da obra de Bell aqui analisada) cunhou o termo “eugenia” (BLACK, 2003).

O terceiro capítulo, “Metodologia”, descreve os objetivos e a metodologia de análise das obras.

No quarto capítulo, intitulado “Educação de surdos”, foi realizado um breve levantamento da história da educação das pessoas com deficiência e de seus movimentos sociais, para, em seguida, adentrar no movimento surdo pela educação e a educação bilíngue, destacando a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo, uma vez que este entende o mundo de maneira visual.

O capítulo seguinte, “Em busca de uma normalização do surdo: Congresso de Milão – 1880” refere-se à análise das Atas do Congresso Internacional de Educação de Surdos que ocorreu em 1880 em Milão, mostrando a ênfase na normalização do surdo, tendo como estratégias principais a proibição do uso da língua de sinais e o aperfeiçoamento da fala e da leitura labial.

O sexto capítulo, “Formação de uma variedade surda da raça humana”, analisa a relação feita por Alexander Graham Bell [1883?] entre o aumento do número de surdos e o casamento entre surdos, ou seja, o traço hereditário da surdez.

A obra de Alexander Graham Bell (1847-1922), proeminente inventor americano, que se destacou pela invenção do telefone, foi escolhida não apenas por ele se tratar de um apaixonado pelo tema da educação de surdos, mas por ter sido considerado, em sua época, um dos grandes defensores da eugenia, tendo sido inclusive vice-presidente do Primeiro Congresso Internacional de Eugenia (1912), integrante do Conselho de Diretores Científicos inaugurado pelo Escritório de Registro Eugenista em 1912, diretor do referido escritório nos anos de 1914-1916 e presidente honorário do Segundo Congresso Internacional de Eugenia (1921) (BLACK, 2003).

No último capítulo, “Articulando as análises: Bell, Kehl e editores das Atas do Congresso de Milão”, teceu-se um diálogo entre as três obras: *Atas do Congresso de Milão – 1880*, *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* e *A cura da fealdade*, de maneira a compreender a relação que existe entre elas, a base do ideário eugênico que as une.

Defendemos que se faz urgente que os profissionais da educação, não somente aqueles que trabalham diretamente com sujeitos com deficiência, sejam formados para compreenderem, de modo crítico do ponto de vista histórico, as problemáticas suscitadas pela história das pessoas surdas, a fim de que a inclusão, se reduzida ao convívio entre "deficientes" e "normais" com educadores sem a devida qualificação acadêmica, possa ser interpelada com novas práticas; práticas que recebam a diferença sem querer aproximá-la a um padrão estabelecido, cultural e historicamente, como "normal". Para que esse olhar possa ser mais apurado, apostamos na necessidade de realizar uma retrospectiva acerca dos pressupostos da eugenia como ferramenta ideológica e do reconhecimento de suas influências na concepção de sujeito surdo e de sua educação formal.

1. EUGENIA: MOVIMENTO POR UMA RAÇA SUPERIOR

A complexidade da teoria eugênica, autodenominada científica, pode ser mais bem entendida quando se considera a influência do Renascimento, mas é no século XIX que se pode ver mais nitidamente a influência das novas ciências, com a origem da burguesia, o advento do conhecimento biológico e o controle que este começou a exercer na sociedade (DIWAN, 2007a).

A Biologia foi a ciência que teve maior peso no desenvolvimento da eugenia e no século XIX teve sua “Idade de ouro”. Algumas novidades do século XIX, no campo da Biologia, se destacam no surgimento da eugenia: a fisiologia, a microbiologia e o evolucionismo. As descobertas da modernidade trouxeram mudanças conceituais da visão de mundo, de sociedade e de ser humano. Uma das visões que se destacaram foi a determinista mecanicista, que compreendia o mundo como uma máquina, e esta deveria servir ao homem (DIWAN, 2007a). Santos (2008, p. 6) reafirma esse ponto de vista, considerando que

[...] o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender o real do que pela capacidade de o dominar e transformar.

De acordo com Diwan (2007a), no âmbito da fisiologia, destaca-se Claude Bernard (1813-1878), fisiologista que pregava que a vida poderia ser explicada a partir da dimensão físico-químico da ciência. Bernard, no entanto, ao mesmo tempo “[...] reforça a concepção de sociedade como um organismo e do organismo como uma máquina” (DIWAN, 2007a, p. 28).

Ainda segundo Diwan (2007a), como precursor de um campo que hoje se chama microbiologia, sobressai-se Louis Pasteur (1822-1895), cientista francês de grande importância para a medicina (ARROIO, 2006). Pasteur desenvolveu vacinas e outras técnicas curativas para controle das epidemias do século XIX (DIWAN, 2007a), comuns desde o século IV, por conta dos históricos de falta de higiene e esteio (KEHL, 1923).

Renato Kehl (1923), médico eugenista brasileiro que muito se empenhou pela divulgação dos preceitos eugênicos e higiênicos, afirma que o período entre os séculos IV e XV foi o pior vivido pela humanidade, repleto de pestes (fome, guerras

e doenças). De acordo com ele, os séculos VI a VIII foram momentos de trevas profundas para a Europa, pois com as guerras vieram a miséria e as doenças. Os costumes da sociedade agravavam a situação, pela falta de higiene. Não se tomava banho, as cidades não possuíam saneamento básico, “[...] andava-se por sobre as montureiras mais repugnantes, sujeitas a receber outras sobre a cabeça desprevenida” (AFRANIO PEIXOTO apud KEHL, 1923, p. 155). Kehl (1923, p. 155) continua, afirmando que

havia fossas fixas descobertas, ignobeis á vista e ao olfacto de hoje, disseminadas por todos os cantos, além dos accumulos de imundícies nas alamedas dos parques e até nas bacias de marmore. Em palacio, nem uma latrina ou banheiro, porém mais de tresentas bancas ou cadeiras-furadas, uma em cada aposento, das quaes o decoro não privava a corte de servir-se. O rei passou mais tempo assentado nellas do que no seu throno.

Kehl (1923) relatou que, como consequência, agravaram-se a peste, a varíola e febre tífica, matando um enorme número de pessoas. Em quatro anos chegaram a morrer 77 milhões de pessoas, vítimas das epidemias. Nos séculos XVIII e XIX, as condições de falta de higiene permaneciam, levando a um alastramento de diversas doenças que causariam a “degeneração da espécie”, reduzindo a vitalidade humana. As principais doenças da época, segundo Kehl (1923), eram sífilis, varíola e tifo. Ele afirmou que, na metade do século XIX, foi feita uma descoberta muito interessante para o controle e o combate a doenças, uma nova saída para alcançar a saúde: a vacina contra a varíola. A esse respeito, Kehl (1923, p. 156) fez o seguinte relato:

Este triste estado começou a modificar-se, extraordinariamente, de 60 annos para cá. Com a descoberta de Jenner⁴, a varíola desapareceu ou só existe n’alguns paizes que não cuidam seriamente de hygiene publica; com a descoberta genial de Pasteur e Lister, com os progressos nos domínios da microbiologia, da hygiene, da prophylaxia, da therapeutica e nos outros ramos do conhecimento humano, muitas doenças desapareceram ou são raras.

Diwan (2007a) afirma que diversas foram as ações impositivas no Brasil para o combate às doenças: a vacinação obrigatória, o isolamento de doentes em

⁴ Jenner é o nome da vacina utilizada para o combate à varíola (KEHL, 1923).

sanatórios para quarentena e as regras higiênicas individuais e públicas são exemplos dessas ações.

Dessa forma, esses higienistas contribuíram também para reforçar a dimensão biológica da sociedade principalmente porque seus princípios científicos estavam integralmente a serviço do social. Mais do que ser um instrumento técnico para a cura de enfermidades, o higienismo fortalecerá a ordem social e política (DIWAN, 2007a, p. 28).

Exemplo disso foram as ações governamentais que culminaram na Revolta da Vacina (1904) – que ocorreu no Rio de Janeiro, na época, capital do Brasil – descrita por Carvalho (1987) em seu livro *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*⁵.

O contexto histórico era de uma sequência de ações políticas não voltadas ao povo, seguidas, então, de intervenções violentas e impositivas à população. Também com o objetivo de beneficiar uma elite financeira, mudanças na cidade que incluíam a *limpeza* desta dos pobres e de seus casebres e a presença em áreas litorâneas escolhidas para serem áreas nobres por conta de suas belezas naturais, para transformar o Rio numa cidade bela e organizada como Paris (CARVALHO, 1987).

Ainda de acordo com Carvalho (1987), em 1902, Rodrigues Alves assumiu o governo, com o País em recessão. Joaquim Murtinho, ministro da Fazenda do governo anterior, conseguiu a elevação do câmbio e produziu superávit orçamentário, mas, para tanto, deixou o País na miséria. Os preços internos baixaram, mas os impostos subiram, e o desemprego se alastrou pelo Brasil, causando grande insatisfação popular.

Rodrigues Alves não fez grandes alterações na política financeira nacional; seu investimento focou-se em obras de saneamento e reforma urbana do Rio de Janeiro. Para pôr em prática essa tarefa, deu poderes quase ditatoriais ao engenheiro Pereira Passos (prefeito) e ao médico Oswaldo Cruz (diretor do Serviço de Saúde Pública) (CARVALHO, 1987).

⁵ No livro *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, de José Murilo de Carvalho, “o autor analisa o imaginário político do povo e sua prática política nesse período [...] é um clássico da historiografia brasileira no que se refere ao estudo da prática de cidadania entre o povo brasileiro no início da República. Utilizando-se de inúmeras fontes, que vão desde revistas e jornais da época a documentos oficiais, desde artigos e teses a livros conceituados, o autor constrói seu trabalho de maneira singular” (SOUZA, 2013, p. 1, p. 2).

Sob a supervisão de Pereira Passos, foram realizadas obras no porto; alargamento de ruas; e a construção da Avenida Central, para a qual foram realizadas desapropriações a partir de 1903 e demolições, que se iniciaram em 1904, derrubando 640 prédios e dando lugar a 16 edifícios novos (CARVALHO, 1987).

A partir de 1903, Oswaldo Cruz enfrentou três epidemias: febre amarela, peste bubônica e varíola. O combate à febre amarela deu-se através da eliminação de mosquitos e do isolamento dos doentes em hospitais. A febre bubônica exigiu a limpeza pública, assim como o extermínio de pulgas e ratos, enquanto a varíola teve como enfrentamento a intensificação da vacinação obrigatória (CARVALHO, 1987).

A vacina contra a varíola foi introduzida no Brasil em 1801 e sua obrigatoriedade iniciou-se 36 anos depois, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, com alterações no público alvo e nas punições por não cumprimento. Em 1884, a obrigatoriedade estendeu-se por todo o Império, mas em 1889 passou a ser apenas até os seis meses de idade. “Mas, como a própria vacina, que às vezes não pegava, essas leis não pegaram, especialmente as que estendiam a obrigatoriedade a todos os cidadãos” (CARVALHO, 1987, p. 96).

Diante disso, o governo reintroduziu a obrigatoriedade, com a aprovação de um novo projeto, ainda em 1903, objetivando fazê-la funcionar. Ampliou sua exigência, abrangendo: alunos de escolas públicas, civis e militares, empregados dos correios, detentos e menores recolhidos a asilos públicos.

Brigadas sanitárias, compostas de um chefe, cinco guardas mata-mosquitos e operários da limpeza pública, percorriam ruas e visitavam casas, desinfetando, limpando, exigindo reformas, interditando prédios, removendo doentes. Os alvos preferidos das visitas eram, naturalmente, as áreas mais pobres e de maior densidade demográfica. Casas de cômodos e cortiços, onde se comprimiam em cubículos e casinhas dezenas de pessoas, constituíam objeto de atenção especial [...] Para prevenir resistências dos moradores, as brigadas faziam-se acompanhar de soldados da polícia [...] Tal atividade evidentemente provocou rebuliço na cidade e perturbou a vida de milhares de pessoas, em especial os proprietários das casas desapropriadas para demolição, os proprietários de casas de cômodos e cortiços anti-higiênicos, obrigados a reformá-los ou demoli-los, e os inquilinos forçados a receber os empregados da saúde pública, a sair das casas para desinfecções, ou mesmo a abandonar a habitação quando condenada à demolição. Além disso, Pereira Passos, na ânsia de fazer da cidade suja, pobre e caótica réplica da tropical Paris reformada por Haussmann, baixara várias posturas que também

interferiam no cotidiano dos cariocas, particularmente no dos ambulantes e mendigos. Proibiu cães vadios e vacas leiteiras nas ruas; mandou recolher a asilos os mendigos; proibiu a cultura de hortas e capinzais, a criação de suínos, a venda ambulante de bilhetes de loteria. Mandou também que não se cuspsisse nas ruas e dentro dos veículos, que não se urinasse fora dos mictórios, que não se soltassem pipas (CARVALHO, 1987, p. 94-95).

Diante de tal situação, um grupo incitado por Lauro Sodré (1858-1944) (senador do Distrito Federal) e Barbosa Lima (ex-governador de Pernambuco e fundador do Instituto Vacinocêntrico) contrapôs-se ao governo. Alfredo Varela, deputado, em maio de 1904 criou o jornal *O Commercio do Brasil*, que atacava fortemente o governo. O jornal foi fechado em 14 de novembro, por reproduzir na capa o artigo “Direito à resistência”, pregando a recusa à vacinação e afirmando sua inconstitucionalidade. Lauro Sodré criou o Centro das Classes Operárias, organização que objetivava a resistência à vacina tanto por meios legais como pela força. Diversos eram os motivos alegados, dentre eles: como seguidores de Comte, eram contrários à teoria microbiana das doenças e recusavam-se a aceitar a intromissão do governo na saúde, a qual denominavam de “despotismo sanitário” (CARVALHO, 1987).

De acordo com Carvalho (1987), Oswaldo Cruz ficou responsável por criar um projeto que regularia a aplicação da lei de obrigatoriedade da vacina, mas uma cópia desse projeto vazou e foi publicada no jornal *A notícia*. O projeto cercava os sujeitos de forma que, sem a vacina, nada conseguiriam fazer e, além disso, teriam que pagar multa. No projeto,

o atestado de vacina era exigido para tudo: matrícula em escolas, emprego público, emprego doméstico, emprego nas fábricas, hospedagem em hotéis e casas de cômodos, viagem, casamento, voto, etc. Multas eram previstas para os recalcitrantes (CARVALHO, 1987, p. 99).

Houve uma violenta reação ao projeto, mas o governo alegou que não se tratava nem de um projeto, apenas de ideias de Oswaldo Cruz que ainda seriam debatidas. Diante da polêmica, vários membros da comissão se declararam contrários ao projeto, mesmo os que apoiavam a obrigatoriedade, mas a revolta já estava nas ruas. Vicente de Souza, membro da Liga contra a Vacina Obrigatória,

afirmou que a família proletária ficou desamparada. Segundo ele, o homem voltava do trabalho:

[...] “sem poder afirmar que a honra de sua família esteja ilesa, por haver aí penetrado desconhecido amparado pela proclamação da lei da violação do lar e da brutalização aos corpos de suas filhas e de sua esposa”. “A messalina”, prosseguiu, “entrega-se a quem quer, mas a virgem, a esposa e a filha terão que desnudar braços e colos para os agentes da vacina”. Não apelava para a Constituição por já estar poluída e esfarrapada. Contra a violência, apelava para a legítima defesa “e essa se faz com as armas na mão” (SOUZA apud CARVALHO, 1987, p. 100-101, grifos do autor).

No dia 10 de junho de 1904, as lutas contra a vacinação obrigatória começaram, acarretando muitas mortes, depredações e violenta reação por parte do governo, perdurando até o dia 18, quando se retomou a paz. A revolta, que se iniciou em defesa dos direitos civis, teve um grande número de presos e alguns mortos, mas conseguiu iniciar uma ampla manifestação popular e despertar a simpatia geral. A esse respeito, Carvalho (1987) afirma:

A Revolta da Vacina permanece como exemplo quase único na história do país de movimento popular de êxito baseado na defesa do direito dos cidadãos de não serem arbitrariamente tratados pelo governo. Mesmo que a vitória não tenha sido trazida em mudanças políticas imediatas além da interrupção da vacinação, ela certamente deixou entre os que dela participaram um sentimento profundo de orgulho e auto-estima, passo importante na formação da cidadania. O repórter do jornal *A Tribuna*, falando a elementos do povo sobre a revolta ouviu de um preto acapoeirado frases que bem expressavam a natureza da revolta e este sentimento de orgulho. Chamando o repórter de “cidadão”, o preto justificava a revolta: era para “não andarem dizendo que o povo é carneiro. De vez em quando é bom a negrada mostrar que sabe morrer como homem!”. Para ele, a vacinação em si não era importante – embora não admitisse de modo algum deixar os homens da higiene meter o tal ferro em suas virilhas. O mais importante era “mostrar ao governo que ele não põe o pé no pescoço do povo” (CARVALHO, 1987, p. 138-139, grifos do autor).

Ações arbitrárias como essas praticadas pelo governo, classificadas na época como “despotismo sanitário” (CARVALHO, 1987, p. 98), são efeito do “biopoder”⁶, explicado por Foucault (1999), que afirma que, diante do aumento da

⁶ No capítulo 2, p. 68, serão trabalhadas noções básicas do conceito de “biopoder” de Foucault.

população, em especial urbana, desenvolveu-se no século XIX uma política de intervenção e controle da população por parte do Estado, a fim de garantir a saúde.

Mas a novidade do século XIX em relação a todas essas sobreposições teóricas seculares e todas essas temporalidades foi o advento do conhecimento biológico e sua influência na vida social como finalidade de controlar as populações, entendendo-as como espécie, o que Foucault chamou de biopoder. Esse biopoder emergiu do rápido crescimento do capitalismo no século XIX e sua incidência sobre a vida sujeitará e docilizará os corpos a partir de então, potencializando com sutilezas disciplinares as relações do homem com seu meio social (DIWAN, 2007a, p. 27).

Conforme foi possível observar anteriormente, na descrição feita por Carvalho (1987) da Revolta da Vacina (1904), o governo foi aumentando a intervenção e o controle da população, possibilitando o fortalecimento do higienismo e eugenia. Assim observa Diwan (2007a):

[...] a ciência e o poder podem se aliar e criar políticas preconceituosas, por vezes genocidas, que sob o discurso da diferença biológica separaram sociedades em classes sociais e confinaram os diferentes – considerados doentes por esses “cientistas” – em guetos, sanatórios prisões e campos de trabalho forçado. [...] A preocupação da comunidade médico-científica com os fenômenos ligados à população, tais como as epidemias, a miséria e o trabalho industrial, criaram novas estratégias de controle do corpo, associadas às tecnologias já aplicadas em outros países do mundo, elas chegaram ao Brasil através da divulgação de associações e grupos eugenistas internacionais. Esse controle tratará de investir no corpo individual, de estimular a ingerência policial e médica na vida conjugal e sexual de cada um (DIWAN, 2007a, p. 13, p. 16).

Além da fisiologia e da microbiologia, outro campo da biologia que influenciou no desenvolvimento da eugenia foi o Evolucionismo, de Charles Darwin, “[...] um dos principais alicerces teóricos da eugenia” (DIWAN, 2007a, p. 30). Darwin publicou, em 1859, *A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*, resultado de suas pesquisas sobre a seleção natural. O livro causou muita polêmica, em especial porque naquela época pouco era conhecido a respeito da hereditariedade, e as Leis de Mendel ainda não haviam sido popularizadas até 1900 (DIWAN, 2007a). Suas premissas tinham como base

[...] a luta pela vida, na qual só os mais bem adaptados sobrevivem, a permanente competição e a conclusão de que os mais bem “equipados” biologicamente têm maiores chances de se perpetuar na natureza [...] Tais ideias encontrarão eco nas teorias econômicas e sociais que justificarão o comportamento humano em sociedade (DIWAN, 2007a, p. 30, grifos da autora).

O darwinismo social, apropriando-se desses pensamentos, os transpôs para o âmbito social, com a intenção de legitimar seu controle ideológico. Esse movimento teve como precursor o primo de Charles Darwin (1809-1882), Francis Galton⁷ (1822-1911), que, inspirado pela teoria evolucionista, criou o darwinismo social, que acabou por transformar-se no movimento eugênico (DIWAN, 2007a).

De acordo com Diwan (2007a), a burguesia se inspirou na Biologia e nas teorias até então incertas de hereditariedade, em busca da consolidação de seu poder, pretendendo reabilitar o direito de sangue, ressignificando-o. Ao invés de ter como ponto de vista o religioso, conforme pregado pela nobreza, teria o ponto de vista biológico e científico, ou seja,

a superioridade hereditária burguesa fará contraponto também com a inferioridade operária e formará uma hierarquia social em que a aristocracia perderá sua primazia. O triunfo burguês afasta a nobreza e os pobres com o respaldo da ciência. A partir de então, além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que indicarão superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre o outro (DIWAN, 2007a, p. 33).

O termo “eugenia” foi utilizado pela primeira vez na Inglaterra, no final do século XIX, por Galton, considerado o “pai da eugenia”. Advindo do grego, o termo *eugenia* significa *bem-nascido*, tendo como um dos problemas de maior destaque em sua doutrina a seleção dos mais aptos e a eliminação ou o controle dos considerados inaptos (DIWAN, 2007a). Sobre a origem do termo Black (2003) descreve a seguir:

⁷ “Sir Francis Galton foi um dos últimos cavaleiros cientistas, era um homem brilhante, foi um dos fundadores da antropologia, meteorologista, matemático, biólogo e inventou os parâmetros estatísticos conhecidos como teoria da regressão e correlação, o primeiro a descrever a teoria do anticiclone, criou em 1873 um dispositivo mecânico para ordenar e analisar dados, chamado tábua de Galton ou *Quincunx* (engenhosa máquina, modelo da teoria dos erros, aplicável a muitos fenômenos no campo da Biologia e da Física). Tudo podia ser quantificado por ele, pioneiro da estatística moderna: a eficácia das orações, o aborrecimento, a beleza das mulheres, fenômenos climáticos e a força da seleção natural” (SALGADO-NETO; SALGADO, 2011, p. 223-224).

Em 1883, Galton publicou *Inquirie into Human Faculty and Development* [Inquirições sobre a aptidão e o desenvolvimento humano] e criou um novo termo para a disciplina. Pensou em vários nomes para a nova ciência. Finalmente alinhou letras gregas num pedaço de papel e, ao lado, os dois termos em inglês que juntaria num único. Ao grego *bem* foi acrescentado o grego *nascer*. Num rasgo de estilo, Galton inventou um termo que iria atormentar seus contemporâneos, inspirar seus discípulos, obcecar seus futuros seguidores e atravessar o século XX como a lâmina de uma espada. Os melhores e também os mais perversos adotariam o novo termo como um mantra inspirador. Famílias seriam estraçalhadas, gerações seriam eliminadas, povos inteiros seriam quase exterminados – tudo em nome do termo de Galton. A palavra que ele escreveu naquele pedaço de papel foi *eugenia* (BLACK, 2003, p. 60, grifos do autor).

De acordo com Vieira (2012), os eugenistas do final do século XIX e do início do XX dividiram a eugenia em positiva e negativa, definidas a seguir:

A eugenia positiva configura-se como uma série de medidas estatais que visam fomentar a procriação, o casamento e os relacionamentos entre pessoas consideradas geneticamente superiores. A **eugenia negativa**, ao contrário, consiste numa série de medidas estatais que visem eliminar, restringir ou mesmo impedir que os sujeitos considerados como geneticamente inferiores viessem a dar seguimento a sua descendência (VIEIRA, 2012, p. 6, grifos nossos).

De acordo com Diwan (2007a):

[...] adeptos da eugenia negativa visavam prevenir os nascimentos dos “indesejáveis” biológica, psicológica e socialmente através de métodos mais ou menos compulsórios. A eugenia negativa postulou que a inferioridade é hereditária e a única maneira de “livrar” a espécie da degeneração seria através da esterilização eugênica (consentida ou não); da segregação eugênica (por exemplo, o confinamento em sanatórios); das licenças para realização de casamentos e das leis de imigração restritiva. Por definição a eugenia negativa prevê também métodos como eutanásia, o infanticídio e o aborto. No entanto, boa parte dos eugenistas do século XX rejeitou essas medidas. Durante os anos de 1939 e 1945, os países ocupados pela Alemanha nazista implantaram tais medidas, tirando a vida de milhões de pessoas de diferentes grupos étnicos e religiosos, adultos ou crianças, em nome da “pureza” racial ariana. Mas além da radicalização da Alemanha e dos países ocupados durante a Segunda Guerra Mundial, outros países também praticaram a eugenia negativa, sem tonalidades de genocídio, mesmo após o final da guerra (DIWAN, 2007a, p. 50, grifos da autora).

De acordo com Castro (2011), ações de tal natureza são frutos de mecanismos de poder exercidos sobre a vida dos homens, não como sujeitos singulares, mas como parte de uma "população". O *biopoder* aplica-se à população, enquanto a *disciplina* aplica-se ao sujeito. O exercício do biopoder tem como efeito o que Foucault (1999) denominou de "racismo de estado"⁸, através do qual são definidos limites e características aceitáveis, ou não, para uma comunidade humana, a partir da qualificação inicial de raças e grupos humanos.

O racismo operou a divisão da população em grupos específicos chamados de "raças", entre as quais, com o auxílio dos diferentes saberes, foi construída uma hierarquia que permitiu dizer que determinados grupos de seres humanos, por suas diferentes características, aproximavam-se mais ou menos da espécie humana. O discurso das raças permitiu introduzir uma diferenciação valorativa entre os homens. Em consequência, a subdivisão da espécie foi fundamental para o biopoder (BOTH, 2009, p. 139).

Diwan (2007a) afirma que, sob o argumento científico e médico, a eugenia teve uma grande expansão, apresentando características diferentes, segundo a época e o povo em que se desenvolveu, mas se tornou um eficaz instrumento de controle social.

Nessa época, a Inglaterra vitoriana (final do século XIX) era uma grande potência mundial, tendo tido grande crescimento após a segunda Revolução Industrial. Entretanto, juntamente com esse desenvolvimento, alguns problemas advieram: muitas doenças, loucura e epidemias. Com sua industrialização e o grande crescimento urbano, a Inglaterra passou a contar também com diversos problemas sociais decorrentes do capitalismo, como a má condição de trabalho, salários baixíssimos, insatisfação dos operários que eram submetidos à vida em cortiços, com péssimas condições de higiene e, conseqüentemente, com a pressão popular (DIWAN, 2007a).

Diante desse contexto, o darwinismo social passou a ser assunto para os intelectuais ingleses, que justificavam a situação de pobreza na qual viviam os operários como sendo sinal da degeneração desses indivíduos e de Londres. Eles

⁸ No capítulo 2, p. 71, serão trabalhadas noções básicas do conceito de "racismo de estado" de Foucault.

associavam a pobreza à degeneração física e afirmavam que a raça⁹ inglesa estava em decadência. Logo, de acordo com eles,

reurbanização, disciplina e políticas de higiene pública deveriam ser aplicadas com a finalidade de prevenir a degradação física dos trabalhadores para evitar prejuízos na economia que reverteriam em menos dividendos para a burguesia [...] Londres tornou-se um mau exemplo de vida social e disciplina. Ali morava todo o resíduo social, a escória, a multidão fora da norma¹⁰. Uma ameaça ao desenvolvimento econômico e humano (DIWAN, 2007a, p. 35, p. 36).

Os dilemas urbanos acentuaram-se, evidentemente, a partir da segunda metade do século XIX e alcançaram toda a Europa, causando uma crise sanitária e um aumento da emigração, em especial para os Estados Unidos. E então, segundo Diwan (2007a), higienistas e eugenistas passaram a analisar esse contexto social e político com a intenção de comprovar suas teorias.

De acordo com Diwan (2007a), a doença passou a ser considerada um problema econômico e as ações para enfrentá-la seriam o isolamento e a exclusão dos que a possuem, os indivíduos menos adaptados. Tendo em vista a segregação demarcada pela diferença dos indivíduos, Mary Douglas (1996), em seu livro *Pureza e perigo*, realiza um estudo sobre o que seria considerado impuro diante de padrões e sobre a forma como essa cultura busca impor regras de pureza. A respeito da segregação, ela alega:

[...] acredito que idéias sobre separar, purificar, demarcar e punir transgressões, têm como função principal impor sistematização numa experiência inerentemente desordenada. É somente exagerando a diferença entre dentro e fora, acima e abaixo, fêmea e macho, com e contra, que um semblante de ordem é criado. [...] a reação à sujeira é contínua com outras reações à ambiguidade ou anormalidade [...] Idéias sobre contágio podem certamente ser remetidas à reação à anomalia. [...] O reconhecimento inicial da

⁹ Segundo Kehl (1923), a cor da pele não consiste em um fator para categorização “racial”. Ele afirma que a pele do branco e a do negro são iguais, sendo diferentes unicamente pela quantidade de pigmento; enfatiza ainda que a cor da pele é variável inclusive dentro de uma mesma raça.

¹⁰ “[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

anomalia conduz à ansiedade e daí ao ato de suprimir ou evitar (DOUGLAS, 1996, p. 15-16).

Kehl (1923), em busca do desenvolvimento de uma raça pura, uma raça superior, propôs regras de profilaxia da “fealdade”, maneiras de eliminar fatores degenerativos nas gerações posteriores (proibição de casamentos com ou entre pessoas com caracteres “degenerados”, descasamentos, esterilizações compulsórias) e indicações terapêuticas para curar a “fealdade” física.

Essa intervenção tende a ser feita com o apoio do discurso médico, que a partir de então transporta a sexualidade e o corpo de cada um para o campo da ciência e muitos dos preceitos médicos desta para dentro da intimidade de cada núcleo familiar. Cria-se uma política científica, que pensará os “males do corpo” e suas soluções. A eugenia nasce no interior desse problema (DIWAN, 2007a, p. 16, grifos da autora).

No Brasil havia dois grupos com ideais semelhantes, apesar de algumas divergências: os eugenistas e os higienistas. Para descrever os dois, Boarini (2003, p. 37) afirmou que “[...] a moralidade, os bons costumes, as doenças físicas e psíquicas passam a ser um problema de higiene. E as diferenças de ordem racial, de anormalidade física ou psíquica etc. passam a ser um problema a ser resolvido pela eugenia”. E, segundo Kehl (1935, p. 46 apud BOARINI, 2003, p. 13, grifos da autora),

a higiene, por exemplo, procura melhorar as condições do meio e as individuais, para tornar os homens em melhor estado físico, a eugenia, intermediária entre a higiene social e a medicina prática, favorecendo os fatores sociais de tendência seletiva, se esforça pelo constante e progressivo multiplicar de indivíduos “bem dotados” ou eugenizados.

Os eugenistas pregavam, para o alcance dos objetivos eugênicos, ações como esterilizações, proibições de casamentos, internações e, inclusive, a eliminação de indivíduos que não se encaixassem na homogeneidade proposta. A educação teria grande importância, quando focada para os indivíduos superiores, pois despertaria características genéticas existentes, mas, ao mesmo tempo, seria um desperdício, se direcionada a indivíduos inferiores (DIWAN, 2007a).

Os higienistas defendiam que a redenção dos menos adaptados poderia ser alcançada a partir de medidas disciplinares, da educação, de políticas de higiene física e moral da sociedade, preconizavam o assistencialismo, o tratamento e a prevenção de doenças (DIWAN, 2007a) e consideravam a educação mais eficiente do que as demais medidas eugênicas. Tal pensamento, de acordo com Lobo (2008)¹¹,

[...] redundou na defesa da escolarização de toda a população, na multiplicação da rede de ensino e no movimento da Escola Nova, [...] a LBHM [Liga Brasileira de Higiene Mental] iniciou campanhas educativas e implantou serviços de proteção à infância, como o ambulatório de psiquiatria (“Atas...”, 1925, p. 148-9). O objetivo era intervir na família e na criança, e implantar também serviços de fiscalização sanitária nos lares e nas escolas, e exames psíquicos periódicos para, nas palavras de José Paranhos Fontenelle, “descobrimto de defeitos, anomalias e doenças físicas que devem ser sem demora corrigidas e curadas”, “ensinar às mães como formar os primeiros hábitos de seus filhinhos”, além de “organizar o descobrimto e educação dos deficientes mentais” (*Higiene mental e educação*, 1925, p. 10) (LOBO, 2008, p. 123).

A proposta de solucionar os problemas sociais *apenas* por meio da educação moral higiênica não agradava os eugenistas. Para eles, as soluções defendidas pelos higienistas acabariam por favorecer os menos aptos, transformando em “parasitas” um “fardo” que deveria ser eliminado para garantir o progresso social (DIWAN, 2007a).

Boarini (2003, p.13) afirmou que no Brasil “[...] os ideais da eugenia e do higienismo sobrepujaram-se em grande medida”. As diferenças eram pontuais e ambos buscavam alcançar um ideal de homem saudável e belo, a *harmonia social* (MAI, 2003): “[...] tudo o que não estava de acordo com as normas instituídas e não valorizados pela sociedade burguesa foram preocupações dos higienistas e eugenistas” (BOARINI, 2003, p. 37). Logo, de acordo com Mai (2003, p. 67), para os

¹¹ Foi utilizada a obra de Lobo (2008) por esta possibilitar, a partir da história, normalmente não contada, de pobres, escravos e deficientes no Brasil, a compreensão da concepção da hereditariedade como explicação para as degenerescências, da identificação dos degenerados e formas de prevenção propostas no Brasil por adeptos do higienismo e da eugenia.

O Instituto Nacional de Surdos (INES) é uma instituição que, embora ainda em processo de consolidação como escola bilíngue, é um alvo de crítica por Lobo (2008), que descreve o atual INES, juntamente ao Instituto Benjamin Constant, como sendo nas décadas de 1940-50 “lastimáveis asilos superlotados e separados do sistema regular de ensino” (LOBO, 2008, p. 428). Entretanto, no século seguinte, em 2014, a partir da Lei 13.005/2014, a educação oferecida pelo INES tornou-se legítima modalidade de instrução para surdos, constituindo-se uma das poucas escolas bilíngües LIBRAS-Português do Brasil (BRASIL, 2014).

dois grupos, “[...] todo comportamento destoante passava a ser merecedor de vigilância e controle”.

Assim, higiene e eugenia convergiam em diálogos que envolveram diferentes sujeitos e segmentos sociais que, com similaridades e diferenças, apresentavam cada qual a sua compreensão e as suas alternativas para superar os problemas nacionais (BOARINI, 2003, p. 46).

Em relação à crítica à educação de pessoas que não se enquadrassem no padrão eugênico, um exemplo é o pensamento de Renato Kehl (apud STANCIK, 2006), o qual afirma que educação e influências do meio não são suficientes para superar a genética e serviriam somente para despertar características genéticas já existentes.

A educação eugênica era considerada extremamente importante para Kehl (1923), que afirmou ser ela um valioso instrumento de prevenção de anormalidades, uma vez que transmitiria os princípios eugênicos, possibilitaria a valorização dos costumes saudáveis e moldaria os indivíduos com bons caracteres, para que buscassem matrimônio com indivíduos do mesmo nível, de maneira a proteger a prole.

Essa busca pela proteção da prole através controle de casamentos é baseada na crença dos eugenistas na hereditariedade, ou seja, na ideia de que características de um indivíduo poderiam ser transmitidas geneticamente para sua descendência. A respeito do mecanismo da hereditariedade e da tarefa dos médicos diante da crença neste, Lobo (2008, p. 55-56) tece algumas considerações:

[...] O mecanismo da hereditariedade não era igual para a saúde e para a doença: o primeiro era serial e progressivo, sustentava a marcha da evolução, reproduzia o mesmo, o tipo normal; o segundo era circular e regressivo, produzia o diferente, o tipo anormal. O destino da força circular era gerar metamorfoses decadentes até sua completa extinção – o retorno à inércia. Os sinais de saúde indicavam uma moralidade natural, sancionada por uma ordem natural cujas forças seriais e progressivas deveriam fundar toda a organização social. Mas havia forças do mal a combater – eis a tarefa dos médicos no interesse das famílias, da raça e da espécie. Nas famílias, a hereditariedade mórbida poderia produzir o dessemelhante; na raça, o retorno ou a paralisação no ancestral primitivo e selvagem; na espécie, o perigo da extinção gradativa dos traços de humanidade – destruição de sua forma autêntica. Por isso,

era preciso divulgar a ameaça da anormalidade, dar publicidade a seus males, construir um projeto de intervenção higiênica e moral da regeneração da sociedade, sonho que no Brasil só ganharia muitos e ferrenhos adeptos a partir do século XX, com o movimento eugênico [...].

Lobo (2008) relatou que a hereditariedade passou a ser considerada a explicação para as degenerescências sociais, justificando doenças, desvios morais, dificuldades de aprendizagem, loucuras, indisciplina, taras e deficiências. A hereditariedade sustentava a crença na inferioridade dos deficientes que, supostamente, não possuíam um potencial para formar uma homogeneidade social, sendo considerados, portanto, indignos de viver ou vir a nascer.

A partir do século XX, baseada na crença na hereditariedade, a eugenia passou a ter grande repercussão mundial, e aderiram a ela diversos intelectuais¹², como é possível observar na citação a seguir:

Em Londres, em 1912, sob os auspícios da “Eugenics Education Society”, realizou-se o primeiro Congresso Internacional de Eugenia. Compareceram à brilhante assembléia representantes da Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Itália, Estados Unidos e Noruega. Inúmeras foram as teses eugênicas apresentadas pelos representantes de todos esses países e, daí por diante, a EUGENIA foi fascinando e apaixonando todos os povos civilizados, a ponto de nestes últimos anos, de 1920 para cá, terem-se realizado congressos internacionais com grande êxito de conquista de novos ensinamentos eugenéticos em Londres, Paris, Roma, Praga, Iugoslávia, Tchecoslováquia e, finalmente, na V Conferência Pan-Americana, inúmeros foram os trabalhos de EUGENIA e Higiene ventilados (MONTELEONE, 1929, p. 10 apud BOARINI, 2003, p. 49-50, grifos do autor).

Diversas foram as ações eugênicas propostas e executadas – medição de crânios e corpos, testes de QI e esterilizações compulsórias – em vários países, sendo estes os principais: Estados Unidos, Suécia, Escandinávia e, posteriormente,

¹² “A palavra intelectual passou a ser empregada a partir de 1898 em Paris para se referir a Emille Zola e seus correligionários que buscavam inferir através da crítica no espaço público da política francesa. De início a palavra intelectual foi carregada de uma depreciação, pois os intelectuais de Zola eram entendidos pelo governo francês como alguma espécie de bisbilhoteiros da política do tempo presente. Assim mesmo, o termo intelectual pegou e passou a ser um designativo nada pejorativo, uma vez que o intelectual buscava a preservação dos valores burgueses universais como liberdade, justiça etc. Certamente, dos tempos de Zola até nossos dias, diversos tipos de intelectuais existiram e o conceito também se transformou [...] Assim, os intelectuais devem ser entendidos como uma massa cinzenta heterogênea catalisada pelas universidades e outras instituições, onde representaram a sua vontade de poder individual/grupal ao qual pertence, e mesmo a vontade de poder individual/coletiva [...] a Universidade acaba por se enquadrar ou ser enquadrada como uma paisagem de defesa do intelectual orgânico seja ele o da ideologia do estado vigente ou daquela que visa à busca da hegemonia no atual Estado” (MENEZES, 2010, p. 1-4).

Alemanha, a qual protagonizou seu momento mais atroz com o genocídio promovido por Hitler na Segunda Guerra Mundial, quando o nazismo deu corpo ao eugenismo de forma cruel (DIWAN, 2007a).

Os Estados Unidos, por exemplo, tiveram ações eugênicas muito fortes; a esterilização compulsória foi implantada em diversos estados, como Kehl (1923, p. 260) relatou a seguir:

Nos Estados Unidos da América do Norte, alguns Estados promulgaram leis autorizando a esterilização – Indiana (1907), Califórnia (1909), Connecticut (1909), Iowa (1911), Nova York (1912), Michigan (1913), Kansas (1913), Wisconsin (1913), Nebraska (1917), South Dakota (1917), New Jersey (1918), Oregon (1917). No Estado de Indiana, em 1907 e 1908, M. Sharp, cirurgião do Reformatory de Jeffersonville, operou 176 homens que, espontaneamente, desejaram a esterilização, e segundo estatísticas dadas a conhecer, até março de 1918, foram feitas as seguintes esterilizações: Califórnia 1.077, Iowa 67, Nebraska 25, North Dakota 32, Wisconsin 5, Connecticut 12, Indiana 118, Kansas 3, Oregon 17, New York 9; ao todo 1422 esterilizações.

A força da presença de ações eugênicas nos Estados Unidos, não seria possível sem a legitimação de importantes nomes, como era o caso de Alexander Graham Bell. De acordo com Black (2003), Davenport (1866-1944), reconhecido eugenista americano, grande admirador de Galton, convenceu Graham Bell a realizar com ele uma pesquisa, argumentando que seria necessário “[...] saltar decisivamente da pura pesquisa da hereditariedade para uma investigação étnica e racial mais específica, para a propaganda e para a batalha por uma legislação” (BLACK, 2003, p. 101), a partir de então Bell passou a integrar a vice-presidência do Primeiro Congresso Internacional de Eugenia (1912):

Os organizadores engrandeceram a conferência [Primeiro Congresso Internacional de Eugenia] com alguns dos nomes mais respeitáveis do mundo. O major Leonard Darwin, filho de Charles Darwin, foi nomeado presidente. O Primeiro Lorde do Almirantado da Grã-Bretanha, Winston Churchill, representaria o rei. Churchill estava alarmado com o crescimento de “pessoas... com defeitos mentais” e advogava uma solução eugenista. Os vice-presidentes da conferência incluíam David Starr Jordan, Davenport, Ploetz e **Alexander Graham Bell** (BLACK, 2003, p. 139, grifos entre aspas no original; negrito nossos).

Bell, autor de obra analisada no capítulo “Formação de uma variedade surda da raça humana: lendo e comentando a obra de Graham Bell”, ocupou outros cargos importantes para os eugenistas da época: a direção Escritório de Registro Eugenista (1914-1916) e o cargo de presidente honorário do Segundo Congresso Internacional de Eugenia (1921).

Lizia Bydlowski (1997), em seu artigo “Tormento dos diferentes em nome da raça”, sobre a esterilização compulsória ocorrida em diversos países, afirmou que na Suécia, por exemplo, a política de esterilização em prol da limpeza racial iniciou-se em 1921, antes até dos Estados Unidos. Aquele país europeu, segundo ela, teria esterilizado pelo menos 60 mil pessoas entre 1935 e 1976, por meio de uma política nacional baseada em legislação, objetivando a regeneração racial, a proteção da sociedade dos portadores de genes fracos e a economia, nas políticas sociais, com indivíduos considerados incapazes. Segundo Bydlowski (1997), o governo sueco afirmou que todos os indivíduos esterilizados eram voluntários, mas o depoimento a seguir diz o contrário:

Maria Nordin, hoje com 72 anos, teve os ovários removidos aos 17. “Quando fui para a escola, tinha problemas de vista. Não enxergava a lousa, mas não tinha dinheiro para comprar óculos. Concluíram que eu tinha dificuldade para aprender e me mandaram para a escola de excepcionais”, contou ela [...] Para sair, já moça, exigiram que aceitasse a esterilização. “Assinei o papel, porque sabia que só assim sairia dali”, disse Maria, a única dos cerca de 25.000 sobreviventes a aparecer para contar seu drama. [...] Um menino foi esterilizado porque o julgaram “sexualmente precoce”. Uma moça, por já ter três filhos e levar “vida ruim: é suja, usa esmalte vermelho e tem mau hálito [...] [a esterilização sueca] continuou sendo praticada até os anos 60, quando os casos enfim foram diminuindo até a extinção das leis, sem alarde, na década seguinte. Na Dinamarca, 11.000 pessoas foram esterilizadas entre 1929 e 1967. Noruega e Finlândia admitiram, cada uma, 1.000 casos. Na enxurrada de críticas e denúncias, o escândalo chegou à Áustria onde, segundo o Partido Verde, 70% das deficientes mentais são esterilizadas até hoje” (BYDLOWSKI, 1997, p. 36-37, grifos entre aspas no original; itálicos nossos).

Com a intenção de reconhecer que a lógica eugênica se manteve após a Segunda Guerra Mundial, destacamos aqui a data final das esterilizações legalizadas: 1967 na Dinamarca e 1976 na Suécia. E Bydlowski (1997) afirma que a esterilização de deficientes mentais na Áustria ocorreu até a data da publicação de seu artigo (1997), muito depois do término da Segunda Guerra Mundial (1945) e da

Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em 1948, que afirma, em seu artigo VI, que “Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei” (ONU, 1998).

Esse tipo de ação é baseado na crença da hereditariedade, que, por sua vez, legitima a construção do conceito de normalidade e higiene da família. A respeito da norma, Foucault (1999, p. 302) afirmava que

a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar [...] A sociedade de normatização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

No entanto, sobre normalidade, Canguilhem (1990) pondera que

não é absurdo considerar o estado patológico como normal, na medida em que exprime uma relação com a normativa da vida. Seria absurdo, porém, considerar esse normal idêntico ao normal fisiológico, pois trata-se de normas diferentes. Não é a ausência de normalidade que constitui o anormal. Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de se viver (p. 188).

[...] o conceito de normal não é um conceito de existência suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente [...] o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente (p. 164).

Kehl (1923) não considerava que o estado mórbido não fosse uma forma de viver, mas acreditava ser uma forma inferior e defendia como necessário poupar as gerações futuras dessas características, para possibilitar o desenvolvimento de uma raça superior. Todavia, Canguilhem (1990, p. 188) demonstrou, em outra passagem, que

[...] o estado patológico expressa a redução das normas de vida toleradas pelo ser vivo, a precariedade do normal estabelecido pela doença [...] a cura é reconquista de um estado de estabilidade das normas fisiológicas [...] na verdade não há uma ciência biológica do normal. Há uma ciência das situações e das condições biológicas consideradas normais.

Partindo do pressuposto de “normalização”, Foucault (1999), que foi orientando de Canguilhem, cunhou o termo “disciplina”. A disciplina tinha, no século XIX, a função de “docilização” do corpo, com o objetivo de controlar suas ações. Foucault (1999, p. 297) compreendia a disciplina como

uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida: uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa portanto não o treinamento individual, mas pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos.

Benvenuto (2006) relata que, segundo Foucault, entre os séculos XVII e XVIII,

[...] a prática de técnicas de correção do corpo graças às instituições é contemporânea ao aparecimento, nos séculos XVII e XVIII de uma das figuras que constitui o campo da anomalia: o indivíduo a corrigir. [...] a figura da surdo-mudez é, no século XIX, o protótipo da “corrigível incorrigibilidade”, e ela encarna além disso a figura do monstro e do masturbados, os três eixos que, segundo Foucault, constituem o campo da anomalia. O surdo seria assim o exemplo acabado do “perfeito anormal” (p. 231).

Já o período entre os séculos XVIII e XIX, segundo Benvenuto (2006), a relação de interdependência entre linguagem e humanidade, concomitante ao não reconhecimento de linguagens não orais, levou os surdos a serem identificados como indivíduos que não possuíam linguagem e à consequente associação da surdez à animalidade e anormalidade.

As tentativas eugenistas de proibição do casamento entre surdos para evitar a constituição de uma variedade surda da raça humana, como preconizava Alexander Graham Bell em 1883; a política de exterminação de surdos sob o regime nazista e as práticas de esterilização de mulheres surdas, que não acabara, com a queda do nazismo, são alguns dos tantos exemplos que testemunham a precariedade do estatuto jurídico dos surdos, apesar dos avanços abertos pela Revolução Francesa relativos ao acesso dos surdos à cidadania (p. 238).

A concepção de caráter bestial dos surdos se alterou ao longo dos anos, entretanto, esta mudança tem se dado de maneira heterogênea e “[...] o reconhecimento mais ou menos explícito do estatuto comunicacional dos sinais utilizados pelos surdos variou ao longo dos séculos” (BENVENUTO, 2006, p. 230), conforme será abordado a partir do capítulo 4.

O controle da hereditariedade passou a ser um instrumento para a normalização dos corpos, um controle das características dos indivíduos que uma dada sociedade quer. Logo, a crença na hereditariedade, com suas consequências positivas e negativas sobre a população, foi se tornando um fator tanto político como conceitual de governo da população. Ao mesmo tempo em que a ciência legitima tais ações, elas proporcionam a legitimação dos conhecimentos científicos da época (FOUCAULT, 1999).

Nos Estados Unidos, o movimento eugenista, objetivando limpar o país dos seus “incapazes”, disseminou a campanha eugênica. Levada à Suprema Corte, a eugenia e suas táticas foram “santificadas”, tendo como consequência centenas de milhares de pessoas esterilizadas contra a vontade, proibidas de casar, descartadas ou ainda confinadas em instituições para “débeis mentais”, mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Tiveram esse destino por conta de sua origem racial, de sua nacionalidade, da ancestralidade e de seu histórico médico (BLACK, 2003).

Essas pessoas eram consideradas inferiores por uma elite intelectual que encabeçava um movimento denominado “Eugenia”, por conta da fraude acadêmica empregada para o convencimento da população da necessidade de “[...] limpar os Estados Unidos de seus ‘incapazes’” (BLACK, 2003, p. 20).

Em 1927, por exemplo, o juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, Oliver Wendell Holmes, decretou sentença jurídica que validava a cruzada pela esterilização de uma jovem chamada Carrie Buck, por ser ela considerada “deficiente mental”.

Com a decisão de Holmes na mão, o complexo de Cold Spring Harbor, da Carnegie institution, desencadeou uma campanha nacional para consolidar leis estaduais havia muito dormentes, promulgar novas leis e aumentar, drasticamente, o número de esterilizações nos Estados Unidos. As esterilizações se multiplicaram, as restrições matrimoniais foram ampliadas. Centenas de milhares jamais nasceram. Um número incalculável de pessoas

jamais casaram. A intenção tinha sido deter a reprodução de determinados grupos não-nórdicos e de outros considerados incapazes. Esses procedimentos continuaram durante os anos 1970, e talvez ainda mais tarde. Todos eram considerados legais, baseados na ciência, sancionados pelos tribunais mais elevados da nação (BLACK, 2003, p. 635).

O objetivo da campanha liderada pelos Estados Unidos desde o início do século XX era a esterilização de quatorze milhões de pessoas nos Estados Unidos e milhões nos demais países e a erradicação dos remanescentes, até sobrar apenas uma super-raça, nórdica e pura. Aproximadamente sessenta mil americanos foram esterilizados compulsoriamente – esse é o número divulgado, embora o real deva ser bem maior –, assim como há um número incontável de casamentos proibidos ou desfeitos (BLACK, 2003).

A eugenia contaminou causas sociais, médicas e educativas importantes, do controle da natalidade ao desenvolvimento da ciência psicológica, e até o saneamento urbano. Psicólogos perseguiam seus pacientes. Professores estigmatizaram seus estudantes. Associações de caridade defenderam a premissa de enviar os que necessitavam de ajuda para as câmaras letais, que seriam construídas conforme desejavam e esperavam. Os departamentos oficiais de amparo à imigração conspiraram para mandar os mais carentes para as usinas de esterilização. Profissionais eminentes da área de oftalmologia empreenderam uma longa e assustadora campanha para identificar e esterilizar coercivamente cada familiar de qualquer americano com problemas de visão. *Tudo isso foi tramado e produzido nos Estados Unidos, nos anos que antecederam a ascensão do Terceiro Reich na Alemanha* (BLACK, 2003, p. 21, grifos nossos).

O movimento eugênico norte-americano espalhou-se e alcançou a Alemanha, chamando a atenção de Hitler¹³ e do movimento nazista. “A eugenia nazista ultrapassou rapidamente a americana tanto em velocidade quanto em ferocidade” (BLACK, 2003, p. 22), tornando-se, a partir da década de 1930, a

¹³ Hitler foi um produto da maquinaria profética que era a eugenia, por isso teve apoio da Inglaterra e da América, que silenciaram sobre o nazismo até Pearl Harbour. Hitler nasceu em 1889 no império austro-húngaro. Diante da grande crise em que se encontrava a Alemanha entre guerras, aprofundou-se o sentimento nacionalista, o que permitiu o surgimento de líderes extremistas que propunham tirar o país da crise. Adolf Hitler foi um deles, participando do Partido Nazista (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães) e chegando ao poder democraticamente em 1933. Ele, que possuía um grande poder de oratória, resgatou o orgulho do povo alemão, aprofundou o sentimento nacionalista, melhorou a economia, reduziu a criminalidade, mas também matou milhões de inocentes (entre 15 e 20 milhões, segundo o Museu Memorial do Holocausto nos Estados Unidos), conquistou grande parte da Europa, criou campos de concentração e utilizou prisioneiros de guerra como cobaias para experimentos científicos (PICCINATO; SEISDEDOS; KOGUCHI, 2014).

liderança do movimento eugênico no mundo. Diwan (2007a) afirma que a eugenia nazista teve influência norte-americana. Ela relata que

[...] André Pichot acredita que mesmo que Hitler não tivesse chegado ao poder em 1933, as leis de esterilização teriam sido implantadas na Alemanha. Por isso, no que diz respeito à lei de esterilização, não é possível dizer que são totalmente nazistas. Aliás, a lei alemã de 1933 se inspirou na lei de esterilização da Califórnia, estado norte-americano que mais esterilizou nos Estados Unidos (DIWAN, 2007a, p. 64)

Wilhelm Schallmayer, teórico eugenista alemão, foi o primeiro a levar as ideias eugenistas para a Alemanha, a partir de um artigo sobre a degeneração da raça alemã, em 1891, quando Hitler tinha 2 anos de idade. Em 1903, Schallmayer publicou o livro *Vererbung und Aulese in Lebenslauf der Völker (Hereditariedade e seleção na história das nações)*, que, por sua vez, continha as bases da eugenia alemã (DIWAN, 2007a).

Alfred Ploetz, que publicou o livro *Rassenhygiene (Higiene racial)* em 1895, tornou-se o líder da eugenia antes da Primeira Guerra Mundial. Criou a Sociedade Alemã para Higiene Racial, em 1905, na qual era defendida a eugenia positiva, no intuito de melhorar a saúde da população. Nessa época, na Europa, a esterilização e o aborto eram condenados, por serem vistos como mutilação (DIWAN, 2007a).

Paralelamente ao eugenismo alemão surgiu o movimento pela defesa da raça nórdica, tal como a defesa da raça anglo-saxã nos Estados Unidos. Primeiramente o conceito de “raça nórdica” foi estabelecido em 1900 [quando Hitler tinha 11 anos] pelo antropólogo francês Joseph Deniker e popularizado por um alemão, Hans Günther, anos depois, para designar a supremacia ariana. Os nórdicos, no entender desses teóricos racistas, eram a “raça superior” da região Norte da Europa e, entre suas principais características, estavam a energia, a capacidade de julgamento, a força para enfrentar os desafios da civilização (DIWAN, 2007a, p. 65, grifos da autora).

O conceito “raça nórdica” ou “raça ariana” foi amplamente utilizado, inclusive pelos anglo-saxões, nos Estados Unidos, que se consideravam também arianos. A ideia de superioridade do povo ariano foi utilizada para superação da crise pós-Primeira Guerra Mundial pelos nazistas. “Foi durante a República de Weimar que os eugenistas alemães e outros profissionais começaram a se

preocupar com a regeneração do homem ariano a fim de reduzir o custo social gerado pelos ‘improdutivos’” (DIWAN, 2007a, p. 65).

A partir da década de 1920, a esterilização passou a ser defendida por diversas instituições eugênicas da Alemanha. Nesse período criou-se a Associação de Pesquisa Genética em Berlin¹⁴ (1921).

Diversas foram as ações eugênicas brutais de Hitler, um homem que, como já descrevemos, cresceu num país e numa época em que o desenvolvimento da eugenia estava ocorrendo e influenciando todo um grupo de jovens. Mas salientamos aqui uma hipótese nossa de que essa focalização da eugenia em Hitler poderia ser estratégica para tirar o foco das ações eugênicas que estavam sendo postas em marcha nos demais países, em especial os Estados Unidos. De acordo com Black (2003), os Estados Unidos investiram maciçamente em pesquisas eugênicas e na aplicação de seus preceitos antes da eclosão da Segunda Guerra. Essa ênfase em Hitler fez com que sua morte fosse considerada, *simbolicamente*, o fim da eugenia.

Tendo em vista essa possibilidade de manipulação factual, retomaremos as ações de Hitler, descritas por Black (2003, p. 22):

A eugenia de Hitler foi sustentada por decretos brutais, máquinas de processamento de dados feitas sob encomenda pela IBM¹⁵, tribunais eugenistas, usinas de esterilização em massa, campos de concentração e um virulento anti-semitismo biológico – tudo isso obteve a declarada aprovação dos mais importantes eugenistas americanos e de suas instituições.

E, mais do que isso, segundo Black (2003), que adjetiva os médicos de Auschwitz de assassinos, pois teriam utilizado prisioneiros como cobaias para seus experimentos muitas vezes cruéis, o que levou muitos à morte, esses profissionais teriam se baseado em fundamentos lógico-científicos inventados e desenvolvidos em Long Island, no instituto eugênico Carnegie Institution¹⁶, em Cold Spring Harbor (CSH) Estados Unidos.

¹⁴ Enfatizamos a relação genética-eugenia. Importante ressaltar que a Associação de Pesquisa Genética de Berlin era uma das instituições eugênicas da Alemanha.

¹⁵ International Business Machines (IBM), empresa estadunidense voltada para a área da informática, fabricou equipamentos para o regime nazista, possibilitando uma organização maciça da informação, inclusive catalogação e identificação de grupos indesejáveis residentes na Alemanha (BLACK, 2007).

¹⁶ O Carnegie Institution Washington (CIW), fundado em 1902 por Andrew Carnegie, inaugurou em 1904 uma estação experimental para o estudo de evolução biológica, hereditariedade e eugenia em Cold Spring Harbor,

De acordo com Diwan (2007b), CSHI era uma entidade eugenista e realizou diversas pesquisas na área da genética, sendo um instituto muito reconhecido na área da genética até hoje. De acordo com o *site* do próprio instituto, as principais pesquisas realizadas atualmente são na área da genética e neurociência, tendo, em 1968, iniciado estudos sobre o câncer (COLD, 2014).

Black (2003) afirmou que esse mesmo instituto fez propaganda para o regime nazista, distribuindo, inclusive, filmes antissemitas do Partido Nazista em escolas públicas norte-americanas. Com o ápice do extermínio nazista e sua repercussão mundial, a eugenia americana entrou em declínio, e as instituições de pesquisas eugênicas precisaram utilizar algumas estratégias para continuar suas pesquisas, como relata a seguir Black (2003, p. 23, grifos do autor):

As instituições eugenistas americanas prontamente trocaram seus nomes de *eugenia* para *genética*. [...] Embora a retórica e os nomes das organizações tenham mudado, as leis e as mentalidades permaneceram. Assim, décadas depois que Nuremberg denunciou os métodos eugenistas como genocídio e como crimes contra a humanidade, os Estados Unidos continuaram a esterilizar compulsoriamente e a proibir casamentos indesejáveis segundo o ideal da eugenia.

O desenvolvimento da eugenia também se deu no Brasil, embora com características diferentes. Com o agravamento da miséria no Brasil no início do século XX, cresceu a condenação da miscigenação, que justificaria a crise do País e, conseqüentemente, o apoio à tese de inferioridade racial.

João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, em participação no I Congresso Internacional das Raças, em julho de 1911, afirmou que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 1993, p. 15-16). Nessa mesma linha, Louis Agassiz (1868, p. 71 apud SCHWARCZ, 1993, p. 17), pesquisador suíço, em 1868, descreveu sua visita ao Brasil da seguinte maneira:

Long Island, Nova Iorque. Em 1961, o CIW fundiu-se com o LIBA's Bio Lab, formando o Cold Spring Harbor Laboratory of Quantitative Biology. O nome foi alterado em 1970 para Cold Spring Harbor Laboratory (CSHL) (COLD, 2014). “O CSHL foi a sede da eugenia norte-americana, responsável pela divulgação da eugenia radical no mundo todo na primeira metade do século 20. A reputação de Cold Spring Harbor é anterior a Watson. Ela foi dirigida mais de 30 anos por Charles Davenport, eugenista radical que divulgou essas idéias na América Latina [...]” (DIWAN, 2007b).

[...] qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida a filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha para o Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.

De acordo com Schwarcz (1993), o pensamento racial europeu chegou ao Brasil e transformou-se em um instrumento de aplicação do conservadorismo e do autoritarismo para a definição de uma identidade nacional que, por sua vez, respaldasse as hierarquias sociais já cristalizadas. Essa concepção étnica e cultural estritamente etnocêntrica via o continente americano como inferior, em especial por conta da mistura de raças, defendendo que “[...] o pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pelos nos homens, a proliferação das espécies pequenas, de répteis e insetos, tudo parecia corroborar a tese da debilidade e imaturidade dessa terra” (BUFFON, 1834 apud SCHWARCZ, 1993, p. 61).

Conforme Schwarcz (1993), os darwinistas sociais afirmavam que os mestiços personificariam a degeneração não só racial como social. Várias ideias coexistiam no século XVIII: o pensamento de Broca de que o mestiço, assim como a mula, não era fértil; de Gobineau e Le Bon, que defendiam o contrário, lamentando a extrema fertilidade dos mestiços; o pensamento de que, entre as raças humanas, existiria a mesma distância que existe entre o cavalo e o asno (SCHWARCZ, 1993).

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – eugenia – cuja meta era intervir na reprodução das populações [...] O movimento da eugenia incentivou, portanto, uma administração científica e racional da hereditariedade, introduzindo novas políticas sociais de intervenção que incluíam uma deliberada seleção social (STEPAN, 1991, p. 1-2 apud SCHWARCZ, 1993, p. 79, grifos do autor).

Apesar das diferenças ideológicas, os teóricos convergiam na crença de que a hibridação deveria ser evitada, pois o progresso estaria reservado estritamente para as sociedades “puras”, sem miscigenação (SCHWARCZ, 1993). Esse pensamento levou à busca incessante por formar uma raça ariana pura durante o regime nazista, causando as atrocidades ocorridas na Segunda Guerra, que fizeram com que os eugenistas se sentissem desconfortáveis, por conta das

repercussões, em especial do Holocausto nazista. No entanto, continuavam com os mesmos problemas de pesquisa e formulações (DIWAN, 2007a). Como afirma Black (2003, p. 601):

Do mesmo modo que a pseudociência eugenista americana impregnou completamente as revistas científicas americanas das três primeiras décadas do século XX, a eugenia que inspirou a era nazista deixou sua marca na literatura médica das décadas de 1920, 1930 e 1940 [...] Desse modo, os atos nazistas que vitimaram milhões de seres humanos, contribuíram significativamente para muitos dos modernos avanços médicos do período pós-guerra.

Dentre esses avanços destaca-se o Projeto Genoma. Diwan (2007a) afirma que diversos cientistas contribuíram e contribuem para salvar vidas com suas descobertas tecnológicas. Entretanto, existe um grande grupo que tenta comprovar teses eugenistas do começo do século XX, embasando cientificamente o controle, a exclusão social e a política de homogeneização. Parte desse grupo, inclusive, é/foi formada por ex-nazistas que receberam a cidadania americana em troca de suas pesquisas. Esse fato nos mostra que não existe neutralidade na ciência. Diante desta premissa, surge um questionamento:

O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou corromper nossos costumes? Trata-se de uma pergunta elementar, ao mesmo tempo profunda e fácil de entender. Para lhe dar resposta – do modo eloqüente que lhe mereceu o primeiro prêmio e algumas inimizades – Rousseau fez as seguintes perguntas não menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde de modo simples, com um redondo não (SANTOS, 2008, p. 1-2).

De fato, diversas descobertas científicas realizadas por pesquisadores nazistas durante o regime nazista foram e são ainda utilizadas. Um exemplo dado por Black (2003) foi a descoberta de Rascher – retirada de relatórios nazistas e utilizada por ingleses e americanos para recuperação de pessoas em choque –, de que o choque térmico rápido pode auxiliar no resgate de pessoas no mar, por meio de uma exposição ao frio e ao rápido reaquecimento, para resgate ar-mar. Para o

experimento foram utilizados prisioneiros do regime nazista como cobaias (BLACK, 2003).

Stroghold foi outro cientista do regime nazista, que, segundo Black (2003), recebeu, em troca de suas pesquisas científicas, imunidade e refúgio nos Estados Unidos. “Uma vez nos Estados Unidos, Strughold se tornou o líder da medicina americana de aviação. Seu trabalho foi direta e indiretamente responsável por numerosos avanços aeromédicos, incluindo a habilidade de andar sem esforço numa cabine de ar pressurizado” (BLACK, 2003, p. 603).

Ele se tornou o líder da medicina americana de aviação, tendo recebido diversas honrarias, como o título de “pai da medicina espacial dos Estados Unidos”, seu nome na biblioteca aeromédica da força aérea norte-americana e a construção de um mural comemorativo, em sua homenagem, pela Universidade de Ohio (BLACK, 2003).

Quando grupos de judeus sobreviventes do Holocausto souberam das homenagens, protestaram e conseguiram a remoção do mural da Universidade de Ohio em 1993 e a mudança do nome da biblioteca em 1995. Em 2003, o Museu de História Espacial do Novo México ainda listava Strughold como um membro do seu Hall da Fama internacional (BLACK, 2003).

Mas, no dia 13 de fevereiro de 2003, quando este repórter fez perguntas sobre as conexões nazistas de seu homenageado, um espantado funcionário do museu declarou: “Se ele fez experimentos em Dachau, é o caso de perguntar por que foi um dia nomeado, em primeiro lugar”. Os funcionários do museu acrescentaram que iriam providenciar imediatamente a remoção de seu nome (BLACK, 2003, p. 604).

Outro exemplo dado por Black (2003) é o da síndrome de Hallervorden-Spatz, identificada pelos médicos nazistas Hallervorden e Spatz. Ela consiste numa doença rara no cérebro e recebeu o nome dos dois cientistas para homenageá-los. Entretanto, para desenvolver suas pesquisas, utilizaram centenas de cérebros de vítimas do regime nazista e realizaram eutanásia em pacientes que apresentavam doenças mentais no decorrer da Segunda Guerra Mundial.

O nome da síndrome manteve-se até 2003 na Associação da Síndrome Hallervorden-Spatz, que, após diversas reclamações com relação à ética de seus identificadores, alterou o nome para Associação de Doenças de NBIA

(neurodegeneração com acúmulo de ferro no cérebro). Ao mesmo tempo, os Institutos Nacionais de Saúde, que também adotavam o nome de Hallervorden-Spatz para a síndrome, lamentaram o legado nazista dos referidos pesquisadores, mas decidiram manter o nome da síndrome no *site* da mesma forma, apenas acrescentando no sistema de busca de seu *site* o termo “NBIA”, que remeteria às informações dadas ali sobre a síndrome de Hallervorden-Spatz (BLACK, 2003).

Diante desses exemplos, corroboramos o pensamento de Black (2003) de que, após a queda de Hitler, a pesquisa em eugenia se manteve, reinventando-se, mas conservando sua ideologia. Essa reinvenção possibilitaria a continuidade da eugenia *sob nova vestimenta*, consistindo na adaptação dela aos tempos atuais, aderindo a uma *maquiagem* a partir da ideia de *liberdade de escolha* e de *melhora da qualidade de vida*, mas mantendo seus princípios de purificação racial e aprimoramento da humanidade, tendo, a partir de então, a genética como base.

Diante das ações eugênicas radicais, em especial as atrocidades nazistas, o termo “eugenia” foi questionado. No entanto, as práticas eugênicas ressignificadas discursivamente mantiveram seus pressupostos. A busca pela perfeição continua presente, embora com a utilização de outros instrumentos (DIWAN, 2007a).

Guerra (2006, p. 5) complementa, informando que “avanços científicos vêm sendo direcionados à identificação de ‘indesejáveis’, como a utilização de exames que detectam doenças genéticas por companhias de seguro e planos de saúde e o uso de bancos de DNA no controle de imigração”. A esse respeito, Diwan (2007b) relata que

um exemplo disso é a lei aprovada recentemente na França que requer teste de DNA para imigrantes que queiram se juntar às famílias já residentes. É importante lembrar que essa lei foi aprovada num governo de fama eugenista, sob a qual a questão imigratória sempre foi vista com extrema importância.

O desenvolvimento da engenharia genética e da análise de DNA teve grande contribuição de James Watson, um dos cientistas responsáveis pela descoberta da estrutura molecular do DNA e pelo Projeto Genoma Humano. Watson foi, inclusive, diretor executivo da instituição Cold Spring Harbor Laboratory (CSHL) (DIWAN, 2007b).

Este mesmo cientista, Watson, em 14 de outubro de 2007, publicou um artigo no *Sunday Times*, no qual afirma que os negros são menos inteligentes do que os brancos (RUBIO, 2007). Diante dessa alegação, Diwan (2007b) afirma ser importante que a sociedade repudie suas declarações:

[...] é importante que a sociedade afirme aos brados que repudia as declarações de Watson, pois não queremos que a história se repita como farsa — parafraseando o filósofo Karl Marx. A tragédia da Segunda Guerra Mundial e o horror da eugenia não podem se repetir jamais, sob nenhuma forma, mesmo que aparentemente científica (DIWAN, 2007b).

A eugenia acompanhou os desenvolvimentos tecnológicos e científicos, construindo uma nova versão de si mesma, uma versão que, na atualidade, questiona a possibilidade de um sujeito ser como é, levando-o caso tenha características indesejadas a submeter-se à intervenção externa, objetivando adequar-se a um padrão predefinido considerado ideal.

Essa nova eugenia é denominada “eugenia liberal”, versão contemporânea do movimento eugênico, na qual o pensamento eugênico clássico se encontra “travestido” de manipulação genética e mascarado pelo conceito neoliberal de liberdade (DIWAN, 2007a).

Ou seja, diferentemente do nazismo, no qual se buscava limitar a liberdade do sujeito para controlá-lo, na eugenia liberal extrapola-se a liberdade de tal maneira que isso afeta questões éticas, a partir de um avanço desmedido da manipulação genética.

Atualmente, estamos diante de uma volta potencial da discriminação eugenista, não sob bandeiras nacionais e credos políticos, mas como função da ciência humana do genoma e da globalização corporativa. As declarações aterrorizantes sobre a dominação racial estão sendo substituídas por campanhas refinadas de relações públicas e pela proteção das patentes. O que a eugenia não foi capaz de realizar em um século, a nova genética pode maquinar em uma geração. Em breve, o poderoso dólar pode decidir quem fica de qual lado da nova divisão genética, já demarcada pelos ricos e pelos poderosos. À medida que avançamos para o novo horizonte biológico, confrontar nosso passado eugenista nos ajudará a confrontar o futuro desconcertante e assustador da nova genética – a nova-genia – que nos aguarda (BLACK, 2003, p. 24).

As pessoas não são mais perseguidas, esterilizadas ou exterminadas, mas são persuadidas, ideologicamente, a fazer determinadas escolhas, ao mesmo tempo em que pensam que possuem autonomia para realizá-las. São convencidas de que determinado padrão é o ideal, pois são doutrinadas pela sociedade e pela mídia, que, por sua vez, impõe um ideal de beleza.

Semelhantemente, Kehl (1923), no início do século XX, defendeu que a educação eugênica deveria ensinar aos indivíduos qual seria o padrão ideal de beleza, e estes deveriam ter como foco alcançar e manter tal padrão em si, na espécie e em sua descendência. Atualmente é possível ver tal difusão nos meios de comunicação (revistas, internet, televisão, rádio e jornal).

As ações eugênicas, que atualmente pregam uma ideia de liberdade de escolha, ao mesmo tempo em que impõem um ideal de homem, possibilitando a manipulação genética como ação preventiva, no início do século XX tinham como ações possíveis, além da educação higiênica e eugênica, o controle da reprodução, o qual, quando não fosse eficaz a partir da educação, seria realizado a partir de esterilizações compulsórias e proibições de casamentos de pessoas com características desaprovadas (KEHL, 1923).

Diante desses argumentos eugênicos de defesa do impedimento da procriação de indivíduos ditos inadequados é que faremos uma relação com a eugenia liberal, na qual se tem a possibilidade de manipulação genética para escolha das características da própria prole, possibilitando que não nasçam mais indivíduos com características indesejadas, sem que, para isso, se utilizem medidas como esterilizações ou proibição de casamentos.

Nussbaum (2004), que possui uma filha com problemas motores, questiona se a possibilidade de os pais escolherem geneticamente seus filhos seria considerada ameaçadora pelas pessoas com deficiência, já que sua inexistência poderia tanto aumentar a estigmatização dos restantes, como reduzir o apoio social e eliminar a cultura construída pelos grupos sociais compostos por pessoas com deficiências. Assim, ela afirma que,

inevitavelmente, discussões sobre a escolha dos pais em relação a filhos geneticamente deficientes são muito ameaçadoras às pessoas com deficiências. Mesmo que elas não envolvam o aborto de crianças deficientes já existentes – e, como no cenário principal desses autores, sejam “consertadas” basicamente deficiências no útero ou após o nascimento –, há ainda algo alarmante na idéia de

que a Síndrome de Down, a surdez e a cegueira deixem gradualmente de existir. Pessoas nessas condições não temem apenas a estigmatização crescente e a falta de apoio social. Também sustentam vigorosamente (sobretudo os surdos) possuir uma cultura valiosa, que será obliterada se uma única norma de capacidades humanas básicas for aplicada completamente (NUSSBAUM, 2004, p. 32, grifos entre aspas no original; *itálicos nossos*).

A autora continua destacando que não considera que as pessoas devam ser “consertadas” para se integrar melhor, para se enquadrar no padrão que a sociedade espera delas. Elas têm o direito de ser diferentes e a sociedade precisa respeitar a diversidade. Segundo Nussbaum (2004), o fato de existir a possibilidade de escolher alterar as características de seu filho pela manipulação genética já lhe parece trágico, conforme é possível perceber na citação a seguir:

Certamente não ambiciono um mundo em que pais consertem seus filhos para que ninguém se sinta deslocado, ainda que todos saibamos que as vidas deslocadas não são fáceis [...] “Eles desejam que eu nunca tivesse nascido”, disse minha filha, ao ouvir que os autores [...] eram a favor de tratamentos genéticos de defeitos que se desviavam do funcionamento humano normal. Sim, realmente eles o desejam (NUSSBAUM, 2004, p. 33).

Da mesma maneira, Sabine Shaade, mãe de um menino surdo, implantado desde que tinha um ano e que aprende LIBRAS desde os dois anos e meio, teve um posicionamento parecido. Ela relatou que, em participação no VI Congresso Ibero-Americano de Implantes Cocleares e Ciências Afins (2015), que percebeu posicionamentos de busca pela eliminação da surdez expressos pela Secretária de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SHAADE, 2015):

Dra Linamara se mostrou preconceituosa e totalmente desrespeitosa com a LIBRAS, surdos sinalizados e os intérpretes de LIBRAS. Algumas colocações dela:
 “Em um futuro próximo isso “ai” a surdez vai acabar.”
 “ Surdo que usa LIBRAS não tem autonomia”
 “ O futuro é o Implante Coclear”.

Também a esse respeito, Moura (2007) traz-nos uma reflexão, colocando-se contra a eliminação dos indivíduos que não se enquadrem numa homogeneidade social e em padrões determinados como superiores:

Cabe refletir se de alguma maneira a estratégia que hoje presenciamos, orquestrada pela força do mercado e pelos discursos variados dos eugenistas liberais, não estariam dando sustento, em nome dos avanços tecnológicos, a uma projeção de um homem ideal e consequentemente a uma seleção de categorias que deveriam gradualmente deixar de existir, entre as quais se colocam indivíduos cuja constituição apresenta maior probabilidade de uma disfunção biológica (MOURA, 2007, p. 55).

O discurso pregado pelos eugenistas liberais cria a noção de liberdade de escolha, ou melhor, a *ilusão* da liberdade de escolha do indivíduo em relação ao seu corpo, buscando convencê-lo de que ele está tendo a opção de escolha, de fazer ou não determinada alteração. Entretanto, essa *escolha* se dá após um longo período no qual se incute nos indivíduos um padrão idealizado de pessoa e se oferecem a ele *escolhas já pensadas*, como quando se vai a um restaurante e se escolhe entre as opções de um cardápio predeterminado. Caso o indivíduo se perceba fora desse “padrão ideal” de homem, ele mesmo se coloca à margem, por perceber-se fora da homogeneidade social, e pode optar por um procedimento de *adequação*, conforme diz Moura (2007).

Daí o questionamento sobre o uso político e comercial do conhecimento genético, sobre a possibilidade de instrumentalização deste para manipulação dos indivíduos, com ações que, embora mascaradas como ato de liberdade, impossibilitariam que a escolha partisse do indivíduo, pois o colocaria como pária da sociedade, caso não se adequasse à homogeneidade desta (MOURA, 2007).

Os progressos científicos, sobretudo os que dizem respeito à revolução genética, trazem à tona a preocupação com um possível mau uso da genética e de sua indiscriminada exploração comercial, circunstância em que a liberdade individual, anunciada como uma liberdade de escolha sem precedentes poderia estar ferindo a dignidade e os direitos humanos, compondo um novo cenário tão sombrio quanto os anteriores, visto que a seleção e o descarte dos incapazes, deficientes e ineficientes não se dariam mais pela via do extermínio, mas pela salvação dos *eleitos*, estes manipulados, programados e legitimados por argumentos científicos, discussões de questões bioéticas decorrentes da “promessa” de desaparecimento de várias deficiências (MOURA, 2007, p. 53, grifos da autora).

Novamente é possível perceber, a partir da citação de Moura (2007), que, no discurso eugênico-científico, a eliminação continua como foco, mas agora é sugerida uma eliminação precoce: a eliminação de embriões que não se adequem

ao ideal proposto, o extermínio de pessoas que não se enquadrem na homogeneidade social, antes mesmo de seu nascimento; e a defesa de campanhas camufladas, de caráter eugênico.

Conforme Moura (2007), a retomada do discurso eugênico na atualidade ganha novos contornos, passando a utilizar-se de proposições pautadas por discursos de melhor qualidade de vida para as pessoas deficientes e de busca do ideal de beleza socialmente proposto.

Naturalmente múltiplas e distintas posições podem ser captadas frente à utopia do homem perfeito, que vão desde visões apologéticas do engenheiramento genético até oposições duras à viabilização de tecnologias depuradoras da espécie. Análises se desdobram seja para mostrar as vantagens de uma sociedade que tenha gradualmente seus exemplares melhorados de acordo com um padrão, seja para advertir que o apagamento da diversidade, se possível for, não trará qualquer benefício à humanidade (MOURA, 2007, p. 56).

Um dos procedimentos com grande desenvolvimento foi a manipulação genética, que possibilita a escolha das características do indivíduo, ou seja, fecunda-se o óvulo e realiza-se um estudo genético deste para avaliar se suas características estão dentro de um ideal de homem predeterminado, se não possui nenhuma deficiência, probabilidade de doenças, se enquadra-se esteticamente no ideal pretendido. Se o óvulo possuir essas características *superiores*, sejam elas somáticas ou apenas estéticas, permite-se que o indivíduo viva. Entretanto, se o indivíduo em formação não possuir as características *ditas normais*, ele será eliminado antes da implantação e, portanto, descarta-se o embrião.

Nesse sentido, os seguintes questionamentos nos levam a refletir: “Podemos dispor livremente da natureza para fins de seleção? (HABERMAS, 2004, p. 29). Ou ainda: “A natureza humana é um ‘*bem disponível*’?” (FEIO, 2010, p. 759, grifo do autor).

O sujeito deveria ter, de acordo com Habermas (2004), o direito de ser ele mesmo e de optar por se submeter ou não à intervenção instrumental. O grande questionamento encontra-se na questão ética da manipulação genética: qual o limite ético balizador do direito de o indivíduo “ser-si-mesmo”, ou seja, optar ou não por alterações no seu próprio corpo para ser outro corpo/ser (implantes para potencializar força ou desempenho, plásticas para se fazer o que a sociedade

representa como belo, etc.)? Qual o direito ético de pais contratarem serviços de manipulação genética de embriões para ter um filho, ou uma filha, que idealizaram? Qual o limite ético de pais para realizarem procedimentos invasivos e irreversíveis, sem garantia, para que seus filhos sejam "normais"? Os direitos humanos se aplicariam para o feto que, antes mesmo de seu nascimento, poderia ter seu corpo, sua genética alterada por seus pais, sem que pudesse ter uma existência própria como si-mesmo?¹⁷

Um procedimento que pode ilustrar as inquietações acima se faz com a possibilidade atual de pais de bebês surdos optarem pelo implante coclear, por sugestão médica, sem antes realizar procedimentos menos invasivos (uso de próteses auditivas externas) que poderiam levar a resultados similares àqueles produzidos pelo implante coclear, sem causar lesão no ouvido interno do bebê. Sabe-se que o implante coclear não garante que a criança venha a ouvir ou a falar como uma pessoa ouvinte - isto é, não cura a surdez - e, uma vez realizado, impossibilita a utilização de outros recursos protéticos externos (REZENDE, 2010).

A respeito da origem do implante coclear e da visão médica da surdez, Rezende (2010) afirma que, no século XIX, a surdez passou a ser foco de diversos cientistas, que, em busca da cura para ela, fizeram vários experimentos com surdos. Dentre esses estudiosos destaca-se Itard, que é considerado o fundador da otologia e foi médico-chefe residente do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris em 1800.

Em busca da cura da surdez, Itard fez diversas experiências, como: aplicar eletricidade nos ouvidos de surdos ou sanguessugas no pescoço; inserir um líquido na trompa de Eustáquio; gotejar remédio nos ouvidos; fraturar ossos do crânio próximos ao ouvido, tendo causado infecções, ferimentos e até morte de surdos e chegando à conclusão de que a medicina não conseguiria agir sobre algo morto – e o ouvido de um surdo estaria morto (REZENDE, 2010).

Segundo Rezende (2010, p. 47):

O que impressiona é que, no fim do século XIX, produziram-se escritos sobre a erradicação total da surdez, um movimento eugênico que visava à melhoria da raça e à eliminação da comunidade surda por meio do processo seletivo. Ou seja, as pessoas surdas que

¹⁷ Para Habermas o feto e o embrião possuem o direito de nascerem como são, ou seja, o direito de vir-a-ser (HABERMAS, 2004).

tinham a genética surda, com os familiares também surdos, eram desencorajadas a se reproduzirem. E o maior responsável e precursor deste movimento foi Alexander Graham Bell, que se engajou no movimento da eugenia em 1880, logo após o Congresso de Milão (LANE, 1992). Passamos da teoria da eugenia à teoria de degenerescência, com a execução de experiências controversas como anular a surdez hereditária; da teoria atual, que é a da biotecnologia, com a colocação de implantes cocleares a uma educação reabilitadora e normalizadora dos corpos surdos.

Na década de 1990, nos Estados Unidos, foi aprovado o procedimento do implante coclear, uma cirurgia invasiva para a correção da audição e a consequente normalização de crianças surdas. “Normalidade que inventa a si mesma para logo massacrar, encarcerar e domesticar o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153 apud REZENDE, 2010, p. 54-55).

Fortalecem-se ideias preconceituosas, que buscam enquadrar os indivíduos em um padrão considerado ideal para que eles pudessem ser aceitos, como o pensamento de Ítalo Carvalho (2002-2003)¹⁸, que, em seu artigo “Protetização auditiva”, em 2002, publicado na revista do Conselho Federal de Medicina, descreveu o surdo como mal-humorado, desconfiado, sensível, tristonho, solitário, tímido, com alterações de caráter e frustrado por conta da falta da audição, relacionando a surdez inclusive a distúrbios psíquicos e morais. Segundo ele, “[...] é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou – *o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano*” (CARVALHO, 2002-2003, p. 1, grifos nossos).

Carvalho (2002-2003) apresenta uma visão de grande preconceito contra os surdos, pois não os via como indivíduos singulares, mas, sim, como se todos tivessem o mesmo temperamento, os mesmos defeitos causados pela ausência da audição, e afirma que a surdez impossibilitaria aos surdos contatos “*verdadeiramente humanos*”, desconsiderando a língua de sinais como uma possibilidade de comunicação humana.

Entretanto, essa visão preconceituosa não poderia ser considerada eugenista, pois Carvalho (2002-2003), apesar da não aceitação da diferença de um grupo, não estava buscando a formação de uma raça superior permeada pela perfeição física, moral e intelectual. Ao mesmo tempo, se formos olhar a visão de

¹⁸ Ex-estagiário da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, do Hospital Lariboisière, da Faculdade de Medicina e Farmácia da Universidade de Bordeaux e do Projeto Hope.

Kehl (1923) a respeito da beleza e da “fealdade” para a eugenia, os surdos se enquadrariam na “fealdade”, pois, segundo ele, “a beleza anatomica está na dependência da normalidade e regularidade funcional dos órgãos” (KEHL, 1923, p. 105). Logo, a ausência da audição os colocaria na posição de indivíduos feios, por conta da anormalidade funcional de um sentido do organismo.

Em resposta ao posicionamento de Carvalho, os membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez da ANPOLL, composto por surdos, ouvintes, professores e pesquisadores de todo o País, escreveram uma carta pública a ele, expondo sua indignação perante sua posição preconceituosa em relação aos surdos:

A ingenuidade de Carvalho tem conseqüências mais graves quando se atrela à surdez conseqüências psíquicas. Nesse aspecto, o artigo de Carvalho não é apenas anacrônico e infundado, como também discriminatório, porque explica e justifica uma suposta inferioridade mental ou moral do surdo (“alterações do caráter”) a partir da existência de um desvio orgânico intrínseco (a ausência da audição) (GT LINGUAGEM E SURDEZ, 2003, p. 3).

A busca por um ideal de homem está presente desde o início da humanidade. Com o desenvolvimento da tecnologia, essa busca foi se aprimorando e passou a utilizar-se da biotecnologia e da manipulação genética. Retomando a divisão feita no século XIX entre eugenia positiva e negativa, a eugenia positiva teria essa postura de busca pelo aprimoramento, enquanto, na eugenia negativa, teria destaque a busca pela eliminação daqueles *ditos inferiores* (VIEIRA, 2012). Na atualidade as eugenias positiva e negativa constantemente se mesclam sendo difícil diferenciá-las, em razão da manipulação genética e biotecnologia.

Pessini (2006, p. 128) ironiza os objetivos da biotecnologia com as manipulações genéticas, em especial, acerca do aprimoramento humano e da eliminação dos ditos “inferiores”, convocando a refletirmos se não

deveríamos pensar somente em doenças específicas, sem cura neste momento histórico, tais como diabetes juvenil, câncer ou Alzheimer? Nessa lista não deveríamos também incluir as doenças mentais e enfermidades, desde o retardamento à depressão, da perda de memória à melancolia, entre outras? Além do mais, não deveríamos também considerar aquelas “limitações” constitutivas da natureza humana, sejam corporais ou mentais, incluindo a realidade implacável do declínio e morte? Trata-se somente de suprimir a doença e o sofrimento ou poder-se-ia incluir nesse rol também

predisposições a sensações, estados da percepção ou temperamento, especialmente aqueles geralmente nefastos, que levam ao mau humor, falta de entendimento e desespero? O aperfeiçoamento deve ser limitado à eliminação desses e outros males ou deve estar voltado também ao aprimoramento daquela parte das potencialidades humanas consideradas positivas, tais como beleza, força, memória, inteligência, longevidade e felicidade?

Aprimorar e eliminar, em caso de não adequação, consistem em ações intolerantes e de desrespeito à diversidade humana, mas presentes cada vez mais com o desenvolvimento da biotecnologia.

Com o desenvolvimento da manipulação genética, as possibilidades da biotecnologia se ampliaram e, para limitar eticamente o desenvolvimento desta, constatou-se a necessidade da bioética.

Pontin (2007) afirma que, para Habermas, não seria possível, nem justo, chegarmos a um acordo a respeito de critérios para uma provável excelência genética que se julgue digna para reprodução, considerando imoral alguém ter a pretensão de determinar e impor os “*critérios de excelência*” dos genes do ser humano que está por vir. Ou seja,

no momento que a constituição do corpo é colocada como disponível para fins de seleção, ou de aprimoramento genético, temos uma intervenção eugênica no primeiro ato de auto-reconhecimento, supondo preferências e prioridades de terceiros que ainda não vieram-a-ser (PONTIN, 2007, p. 54).

Quando um indivíduo decide fazer uma intervenção em seu próprio corpo, a decisão é dele: ele pode analisar os prós e os contras e resolver se vai ou não realizar o procedimento. Agora, a partir do Diagnóstico Genético de Pré-Implantação de Embriões (DGPI)¹⁹, é realizada uma pré-seleção das características desejadas para o indivíduo (e não pelo indivíduo, que, por sua vez, não pode ser consultado). Logo, os benefícios são presumidos (PONTIN, 2007).

A esse respeito, de acordo com Simões (2011), Habermas afirma que, quando se interfere no genoma humano, através da manipulação genética, fere-se a liberdade desse ser que ainda não nasceu e possibilita-se a instrumentalização da

¹⁹ “[...] com a junção da medicina e da reprodução assistida, com as técnicas genéticas, que se possibilitou a existência do que se convencionou denominar de DGPI (diagnóstico genético de pré-implantação), criando perspectivas para a produção de órgãos e intervenções genéticas com fins terapêuticos. Portanto, o diagnóstico genético de pré-implantação torna possível submeter o embrião a um exame genético de precaução, o que foi usado inicialmente para se evitar futura interrupção de gravidez” (SIMÕES, 2011, p. 1).

vida humana, com a nova concepção do embrião como um bem (que pode ser utilizado, por exemplo, para a utilização de células tronco, a criação de órgãos ou mesmo a possibilidade do descarte).

A possibilidade de os pais “desenharem” o DNA dos próprios filhos, impedindo a combinação espontânea que ocorreria naturalmente e de maneira imprevisível, determina o que virá a ser o indivíduo a nascer, sem lhe dar a possibilidade do acaso (SIMÕES, 2011).

Estamos diante da emergência de uma forma de poder que visa adequar a constituição biológica dos indivíduos à funcionalização do tipo idealizado de pessoas, a partir da intervenção tanto no indivíduo formado como na constituição biológica do embrião (PONTIN, 2007).

Para Habermas, a eugenia liberal em curso possui a característica de depositar na esfera familiar, mais especificamente na escolha paterna, os rumos que a espécie humana poderá adotar em termos genéticos, mediante justificativas terapêuticas e de aperfeiçoamento. Essa possibilidade tende a interferir decisivamente no status dos indivíduos portadores de modificações genéticas, que não se constituirão como autores únicos de sua trajetória de vida pessoal (ANDRADE, 2005, p. 13).

Dessa forma, o “mistério do surgimento de um novo indivíduo é substituído pela certeza do surgimento de um organismo cujas características são escolhidas externamente” (PONTIN, 2007, p. 64). A respeito da seleção de indivíduos a partir de intervenções pré-implantação, Heck (2006, p. 47-48) relata que,

embora as intervenções de caráter eugênico negativo, terapêutico, clínico ou curativo, subseqüentes ao diagnóstico genético pré-implantação, alterem a presumida ordem preestabelecida do patrimônio genético natural do feto, há um consenso generalizado de que estão a *limine* justificadas pelo assentimento posterior da prole, uma vez que é sensato admitir que seres humanos desejam não ter disposições patológicas monogenéticas. Em relação à eugenia negativa não há, assim, controvérsias maiores quanto ao uso das técnicas disponíveis que impedem o nascimento de seres humanos onerados com deficiências graves, ou seja, aqui como alhures não há muita celeuma quando se trata de evitar o pior, o defeituoso, o que causa sofrimento e/ou traz infelicidade.

Pontin (2007) ressalta que a legitimação do descarte de embriões considerados indignos de viver, por não consolidarem uma homogeneidade social, permite que um tipo de vida seja eliminado, sem que esse ato seja considerado um assassinato. Isso acontece a partir do momento em que o estatuto jurídico do embrião²⁰ permite seu descarte, sem que haja a implicação de assassinato.

A concepção humana que temos vai se perdendo a partir do momento em que é permitido, ao analisar as características genéticas de um embrião, optar pela implantação ou pelo descarte, de acordo com sua aptidão. Segundo Pimentel (2007), cabe à ética estabelecer como se deve agir sobre o embrião. Em busca da garantia à dignidade humana, destaca-se a necessidade de definição de um estatuto jurídico do embrião.

É necessário estatuir sobre o embrião humano e [...], à vista do fenomenal avanço da biotecnologia, essa medida figura-se urgente. Embriões existem fora do corpo das mulheres; estão congelados ou serão descartados; alguns serão empregados em experiências insólitas ou de duvidoso valor para a humanidade. Por tudo isso, a sociedade tem que dizer imediatamente sobre o destino de seus embriões e lhes conceder uma proteção adequada, posto que é inequívoco que tem legitimidade para fazê-lo (PIMENTEL, 2007, p. 8).

O Brasil não possui um estatuto jurídico do embrião, embora tenham sido reconhecidas a importância e a necessidade que o País já possui. Afinal, com o desenvolvimento da ciência, a Biologia, em especial, passou a tornar-se uma ciência de criação, gerando novas perspectivas. Os profissionais das áreas biológicas, biomédicas e do direito clamam por orientações jurídicas desses avanços tecnológicos da reprodução assistida (RICCOBENE, 2008).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à vida e à dignidade da pessoa humana, conforme, respectivamente, seus artigos 5º e 1º, III. Entretanto, como o texto não explicita se o embrião pode ser considerado uma pessoa, a dúvida deixa-o desprotegido (BRASIL, 1988).

Riccobene (2008) contrapõe a visão “coisificadora” do embrião, afirmando que o projeto de Lei n. 6.920/2002 seria uma solução adequada para a proteção do embrião, pois propõe a alteração do artigo 2º do Código Civil (“Art. 2º A

²⁰ “[...] uma norma de proteção legal ao embrião humano que defina o seu status jurídico e estabeleça um paradigma de comportamento em relação a ele” (PIMENTEL, 2007, p. 8).

personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro”) para os seguintes termos: “Art.2º. A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do embrião e os do nascituro”. Entretanto, segundo o *síte* da Câmara dos Deputados, o projeto de Lei n. 6.920/2002 (FIUZA, 2002) está arquivado desde março de 2008.

O fortalecimento do discurso biológico revela-se na busca da seleção de indivíduos que possuem características desejadas, variando desde a questão funcional do organismo até a estética, o que poderia estar fortalecendo a intolerância ao diferente. Nesse sentido,

o racismo, que aparece enquanto dispositivo desta tecnologia de poder, tem seu aspecto ampliado na forma de uma eugenia, de uma intervenção direta no material genético que dá forma ao humano. A assunção desta idéia de um fortalecimento biológico, seja no evitar o surgimento do indesejável ou na reprodução do desejado, atinge, no estágio atual, com a clonagem e o diagnóstico de pré-implantação, um ápice. Não é preciso sequer correr o risco que surja alguém com uma condição indesejável, podemos escolher características determinadas para indivíduos futuros, de acordo com critérios científicos [...] Aquilo que não se encaixa para a vida em sociedade, ou em uma homogenia de uma população, pode ser facilmente descartado, pois não encontra a proteção de um determinado conceito de vida – que é regulado normativamente (PONTIN, 2007, p. 70).

Diante da crítica feita por Habermas da redução da vida humana à condição de objeto manipulável, por conta da instrumentalização desta (PONTIN 2007), retomamos o direito de *vir-a-ser*, defendido por este intelectual, para tentar entender um pouco a demanda da luta dos surdos.

Tendo em vista que o direito de *vir-a-ser* consiste no direito dos indivíduos de optar ou não por realizar alterações no seu próprio corpo – afinal, não se pode julgar o que seria ou não mais vantajoso para outra pessoa –, ela teria o direito de escolher por si mesma. Logo, intervenções no corpo de um indivíduo antes de ele nascer ou de ter idade para decidir envolveriam uma decisão condenada por Habermas (PONTIN, 2007; SALVETTI, 2008).

Em relação ao implante coclear, que tem sido amplamente divulgado como uma possível *solução* para a surdez, tendo levado diversas famílias a submeter crianças e bebês surdos a essa cirurgia, é necessário considerar que esta

é uma ação invasiva e que, em caso de rejeição, impossibilitaria a utilização de outros recursos de ampliação sonora, como próteses externas (REZENDE, 2010).

No caso da realização em uma criança pequena, ou seja, que não pode tomar a decisão por si mesma, não poderia também se enquadrar numa violação do direito de *vir-a-ser* descrito por Habermas? Importa também destacar a *possibilidade* de essas intervenções terem como objetivo a exploração comercial, enquanto passam uma impressão de liberdade e justiça.

Questionamo-nos, diante de tal realidade, sobre as implicações que essas possibilidades de utilização das genéticas ou tecnologias para normalizar trariam para o sujeito. Existirá, num futuro próximo, a possibilidade de *vir-a-ser* pessoa com deficiência, de a pessoa com deficiência ser respeitada como um sujeito humano com singularidades que fugiriam aos padrões de normalidade de sua época e sem necessidade de se alterar para ser aceito e respeitado?

O capítulo seguinte foi baseado na obra eugênica *A cura da fealdade* (KEHL, 1923), a partir da qual Kehl expõe as premissas eugênicas, tendo como objetivo possibilitar o aprimoramento da espécie humana.

2. EM BUSCA DA CURA DA FEALDADE

Renato Kehl, médico e farmacêutico, destacou-se como um dos maiores representantes do movimento eugenista no País. Kehl nasceu na cidade de Limeira, São Paulo, no dia 22 de agosto de 1889, e faleceu em 1974. Ele defendeu a propagação e a implantação dos fundamentos eugênicos (STANCIK, 2006).

Ansiando por uma república orientada pela ciência e por médicos, Kehl realizou conferências e publicou diversos livros e artigos em jornais, propondo “o fomento da fecundidade dos indivíduos de melhor estirpe e a restrição da prolicidade dos medíocres e inferiores” (KEHL, 1939, p. 110 apud STANCIK, 2003, p. 27) para o progresso da humanidade.

No presente capítulo foi analisada a obra *A cura da fealdade* (1923), de Renato Kehl, na qual o autor expõe seu pensamento e as premissas eugênicas, com o objetivo de possibilitar o aprimoramento da espécie humana.

Kehl (1923) definiu como objetivo a disseminação dos conhecimentos eugênicos e higiênicos em prol do benefício da espécie e dos indivíduos. Acreditando que, com a inculcação da consciência da função procriadora, da importância da transmissão de caracteres ótimos em cada indivíduo e impedir a perpetuação dos caracteres degenerados, ou seja, reprimir a procriação de indivíduos que os possuam (degenerados, tarados e viciosos), a sociedade seria livre daqueles que a aviltam, possibilitando a criação de um futuro cada vez mais promissor para a humanidade (KEHL, 1923).

Renato Kehl (1923) afirmou que, a partir das informações passadas por ele no livro *A cura da fealdade*, é possível julgar as perfeições e imperfeições plásticas, ao mesmo tempo em que destaca que são muito raras as pessoas que pertencem ao “tipo perfeito”, quase sempre só encontrado em pinturas ou esculturas.

De acordo com esse autor (1923), para que as mudanças necessárias ocorram, é necessária uma dedicação individual para o alcance do progresso coletivo: os indivíduos devem almejar o bem comum, buscando garantir o futuro da humanidade e ajudando a livrá-la das imperfeições humanas.

O livro é dividido em três partes: a primeira, “O homem e a mulher normaes”, faz um estudo do belo em relação tanto ao homem como à natureza, levantando a possibilidade da seleção eugênica e definindo critérios de avaliação de

perfeição física, psicológica e psíquica, apresentando caracteres próprios dos *hygidos*²¹. Na segunda parte, “A fealdade se evita”, foram instituídas as regras para a profilaxia²² da *fealdade*, estudados os fatores considerados degenerativos e as maneiras de eliminá-los. Finalmente, na terceira parte, “A cura da fealdade”, foram propostas indicações terapêuticas para curar as primeiras causas da *fealdade* física.

É interessante destacar que, de acordo com Kehl (1923), o termo *fealdade* deve ser encarado a partir do ponto de vista *galtoniano*, como sendo relativo à anormalidade, à morbidez; e o termo “beleza”, como se referindo à saúde integral. A respeito da *fealdade*, Renato Kehl (1923, p. 7-8) afirma que

[...] a fealdade é um mal extremamente generalizado; que ella tanto pode ser physica, moral, como psychica ou intelectual; finalmente, que a fealdade não é um fruto expontaneo da natureza, e, nestas condições, apresenta causas determinantes que são, não só combatíveis como evitáveis.

Segundo Kehl (1923, p. 11), “o bello é fructo de suas leis [da natureza]; as imperfeições, como a *fealdade*, de suas exceções”. Seria possível aperfeiçoar o ser humano para alcançar a perfeição plástica da espécie, criando tipos humanos perfeitos, fazendo valer a vontade humana para regenerar e aperfeiçoar a espécie. Segundo ele, os aperfeiçoamentos que foram conseguidos até então (1923) nas áreas de zootecnia e agricultura demonstram a possibilidade de investir no aperfeiçoamento humano.

Embora o homem busque o aprimoramento de espécies animais, quando voltado para o ser humano, existe certa resistência. De várias formas tem se tentado proteger a espécie, mas sem preocupação em melhorá-la, o que tem causado, segundo Kehl (1923), a degradação desta e o grande crescimento da quantidade de degenerados (insanos e anormais). Diante disso, segundo Kehl (1923), o homem civilizado não pode permitir esta indiferença ao perigo da deterioração da espécie.

Precisamos incutir no espirito geral que não podemos nem devemos continuar nesse estado de condemnavel descuido pelos nossos semelhantes. Cada um de nós tem o dever de contribuir com uma

²¹ Segundo o dicionário *Michaelis*, “hígido” consiste em: “1 Relativo à saúde, salutar. 2 São, sadio” (DICIONÁRIO MICHAELIS MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2009).

²² Segundo o dicionário *Michaelis*, “profilaxia” consiste em: “1 Prevenção de doenças. 2 Medicina preventiva, que se ocupa das medidas necessárias à preservação da saúde da coletividade” (DICIONÁRIO MICHAELIS MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2009).

parcela do seu esforço para o bem geral. Não se deve contar apenas com a proteção selectiva das forças naturaes (KEHL, 1923, p. 17).

Nessa obra ele se contrapôs à solidariedade que, segundo ele, eliminaria a luta natural pela existência, interrompendo a seleção natural e a consequente eliminação dos fracos, ao investir no assistencialismo. Ao mesmo tempo, acreditava que o homem já atingiu um ponto, em seu desenvolvimento, em que é possível antecipar as ações que seriam realizadas pela seleção natural, acelerando o processo rumo ao progresso. Afirmou que para isso existem novos recursos para o aperfeiçoamento da espécie.

Um deles seria uma adequada escolha dos casamentos. Kehl (1923) faz questão de demonstrar a importância da escolha racional do casamento, tendo como objetivo o progresso eugênico. Em outras palavras, os jovens deveriam buscar matrimônio com pessoas que tenham as características indicadas como superiores e, não deveriam casar-se sem um exame prévio de sanidade, para garantir a felicidade matrimonial e de sua descendência.

A partir do exame pré-nupcial, segundo Kehl (1923), será certificada a sanidade ou não de ambos os cônjuges antes do casamento. De acordo com ele, esse exame médico futuramente seria obrigatório e regido pelo Código Civil, mas, enquanto isso não acontecesse, caberia aos noivos e a seus pais exigirem tal comprovação de sanidade anteriormente aos casamentos.

Kehl (1923) afirmou que a busca pela perpetuação da espécie tem sido colocada em segundo plano pelas pessoas, que, ao escolher o cônjuge, focam no interesse financeiro, deixando de lado as questões eugênicas propostas para a escolha racional de indivíduos com características superiores.

[...] Dahi se registrarem numerosos casamentos com disparidades de edades, ou entre individuos, de um lado bem constituidos e de outro em pessimas condições de saúde physica ou moral, ou, finalmente de ambos em pessimas condições, para as boas reproduções [...] Diz-se a este proposito o seguinte: innumeras jovens, feias e quase disformes, acham esposos porque são ricas; homens velhos, physicamente mal prendados e tolos, encontram belas esposas, porque estão em optimas situações financeiras; o intuito de constituir uma raça bela, robusta e inteligente, não entra nos fins dos casamentos modernos (KEHL, 1923, p. 20).

De acordo com Kehl (1923), a seleção sexual, quando corretamente realizada, é um importante fator para o aperfeiçoamento humano e para felicidade da família. Nessa seleção devem ser seguidos os seguintes critérios, nesta mesma ordem, para produzir a sensação de amor: atrativos físicos, morais e intelectuais.

Entretanto, Kehl (1923) afirma ainda que a seleção natural tem sido desvirtuada, dando lugar ao utilitarismo e à consequente infelicidade familiar, pois o matrimônio passa a ser moeda de um jogo de interesses (casos de preservação de patrimônio, por exemplo) ou fruto de um impulso regulado exclusivamente pelo desejo, deixando de lado a preocupação racional em relação à saúde e à beleza da futura prole.

A degeneração da família humana, o aumento progressivo de fealdades tem, pois, na aberração da moral sexual o seu principal fundamento. E essa aberração da moral é fruto das exigências da época atual, cheia de ambições e delinquência de carácter (KEHL, 1923, p. 20).

Para ele, a degeneração familiar e o aumento das *fealdades* são resultados de imoralidades sexuais decorrentes da “ambição e da delinquência de caráter dos indivíduos, que buscam nos casamentos desejos individuais ou crescimento financeiro, deixando de lado os princípios eugênicos e, consequentemente, a busca pelo bem social. Ele justificou sua posição, afirmando que

criar a dôr é um crime perante a humanidade; criar a monstruosidade é um crime perante a raça. O casamento dos doentes de espírito e de corpo, dos monstriparos, dos cacoplastas, dos tarados, dos geradores de abortos e de martyres, - deve ser proibido, ou pelo menos, não deve ser sancionado pela lei. Todos os enfermos reconhecidamente capazes de transmitir outras doenças graves e permanentes á descendencia têm de ser excluídos do direito de constituir familia. [...] devem isolar-se os individuos considerados perigosos para a raça (KEHL, 1923, p. 250).

O autor defendia a proteção das gerações futuras e, segundo ele, uma forma de evitar casamentos entre pessoas doentes e taradas, pessoas sem condições de ter filhos belos (eugenicamente falando) seria a exigência do exame de sanidade pré-nupcial e a proibição de casamento entre indivíduos que sejam considerados, no referido exame, inaptos para boas procriações.

Segundo Max Nordau, citado por Kehl (1923), a elite do século XIX enfrentou uma “peste negra” de degeneração e histeria. Estudiosos acreditavam que toda espécie humana se encontrava rumo à “invencível mediocridade”. Kehl (1923), entretanto, não concordava com essas visões pessimistas, pois acreditava que essa crise que a humanidade estava enfrentando era passageira e que, por meio dos preceitos eugênicos, seria possível resolver o aperfeiçoamento da espécie e, conseqüentemente, alcançar a beleza.

Essa busca pela beleza ou normalidade leva-nos a questionar quais seriam os critérios para definir tal beleza. Ribas (1985), citado por Maciel (2007), destaca alguns pontos interessantes a este respeito:

no conjunto dos valores sociais, culturais que definem o indivíduo “normal”, estão incluídos “padrões” de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem-formado. Aqueles que fogem dos “padrões”, de certa forma agredem a “normalidade” e se colocam à parte da sociedade. [...] Não é preciso ser deficiente para não ser reconhecido pela sua própria sociedade. O negro, o homossexual, o louco e até qualquer um que divirja das normas e regras da ordem social podem ser consideradas “desviantes” e assim situarem-se fora da sociedade. O “desviante” é aquele que não está integrado, que não está adaptado, que não se apresenta física e/ou intelectualmente normal, e, portanto encontra-se à parte das regras e das normas. Deste modo, o que mede o “desvio” ou a “diferença” social são os parâmetros estabelecidos pela organização sociocultural (RIBAS, 1985, p. 18 e p. 22 apud MACIEL, 2007, p. 163, grifos do autor).

De acordo com a época e o povo, apreciam-se determinadas características estéticas diferentes (tamanhos e formatos do quadril, cabeça, seios e pés, traços do rosto, formato da cabeça e dos seios, assim como as variedades de moda), pois não existe um critério universal capaz de fazer uma avaliação das *fealdades* ou belezas humanas: a percepção estética é variável segundo a raça, a sociedade e o indivíduo. Mesmo entre indivíduos civilizados, essa relatividade está presente, segundo Kehl (1923), considerando, entretanto, que o senso estético dos civilizados é superior:

Entre os povos ha, pois, certa variabilidade de critérios estheticos. Entre os civilizados esse sentido é variavel mas não ultrapassa certo limite. [...] Os povos civilizados educaram o senso esthetico, para a apreciação da beleza humana, na contemplação das artes gregas (KEHL, 1923, p. 25).

Ele afirma ainda que “os gregos são os precursores do aperfeiçoamento humano” (KEHL, 1923, p. 14), eles valorizavam a saúde, a força e a beleza e buscavam aprimorá-las. Cultivavam o horror aos fracos, aos que tivessem dificuldades com exercícios físicos ou não se enquadrassem nos padrões de beleza. Partindo desse pressuposto, ele aconselha:

Imitemos os gregos dos tempos heroicos, no que elles tinham de bello e salutar. Esforcemo-nos como elles para rehabilitar physica e moralmente os attributos humanos, que a degeneração se propõe a alterar. Embellezemos a especie humana, certos de que a belleza pode ser creada á nossa vontade. Não é utopica essa affirmativa. Somos subditos da natureza; nem em tudo dependemos della e, em muito, de nós mesmos. A natureza dá-nos a vida. Nós a vivemos, prolongando-a, abreviando-a, ou melhorando-a a nosso juízo (KEHL, 1923, p. 14).

Para ser belo, dentro dos critérios eugênicos, não é necessário ser como Apolo ou Vênus; a eugenia almeja a normalidade somática, física e moral. Logo, são considerados belos indivíduos que possuam saúde, robustez, vigor, com constituição física e psíquica normais. É importante destacar que, para alcançar a normalidade, é preciso ter todas estas qualidades: saúde, robustez e vigor. Na falta de uma delas, o indivíduo não se inclui entre os belos e normais. Ele passa a ser incluído na *fealdade*, que, por sua vez, consiste na anormalidade, na desproporção ou na desarmonia. Não são consideradas normais, para Kehl (1923), pessoas taradas ou doentes, pois

A Eugénia não admite a dissociação das qualidades somaticas e outras. Um imbecil plasticamente perfeito não é considerado bello, sob o ponto de vista eugenico. A Eugénia pretende certa regularidade nos traços physionomicos, uma justa proporção nas partes constitutivas do corpo, vivacidade de espirito, movimentos graciosos no andar e nos gestos, além de saúde, força e vigor, para classificar um indivíduo no rol dos typos eugenicamente bellos (KEHL, 1923, p. 26-27).

Logo, o homem eugenizado consiste no indivíduo fisicamente normal. Deve, portanto, ser criado um padrão de normalidade e, para pertencer a ele, o homem precisa ter saúde, robustez e beleza de forma harmônica, ser “são de corpo e de espírito, ser robusto e bello” (KEHL, 1923, p. 28). O homem são é aquele que

não possui doenças ou deficiências nos órgãos ou nas funções orgânicas, e o robusto, aquele que está no auge de sua força e estrutura física.

O “homem eugenizado” é o homem em estado de normalidade; esta, segundo o critério eugenico, como disse anteriormente, corresponde á harmonia synergica entre a perfeição somatica e a psychica. [...] Finalmente, o *homem bello* é o homem que apresenta relativa proporção das partes constitutivas do corpo, harmonia das formas, traços phisicamente delicados, boas côres, delicadeza dos gostos e graça nos movimentos (KEHL, 1923, p. 28).

Kehl (1923) defende que homem e mulher considerados normais deveriam estar dentro de um padrão de normalidade, no qual se definem proporções, tamanhos e formatos das partes do corpo, estatura, linha frontal dos cabelos, funcionamento das diferentes funções do corpo, dentre outras características.

A perfeição eugenica, tenho dito varias vezes, não consiste apenas na normalidade do corpo, na harmonia das formas, no equilíbrio das funções. Requer, para ser completa, a concomitancia da normalidade moral e intelectual. Por normalidade moral entendo o perfeito equilibrio dos sentimentos – dos sentimentos que se organizam para a pratica do bem – com a comprehensão exacta dos que representam os deverem individuais, de familia e de pátria. Por normalidade intelectual comprehendo o discernimento facil e nitido dos factos e cousas, a perfeita regularidade das diversas faculdades pychicas que se denominam memoria, razão, imaginação, etc. (KEHL, 1923, p. 348).

Renato Kehl (1923) destaca a importância da proporção nas dimensões do corpo, citando diversos estudiosos, como Blanc e Sapey e seus cânones artísticos, os quais instituem medidas exatas de proporções do corpo humano, enfatizando que uma limitação da utilização desses parâmetros é que os cânones são voltados apenas a pessoas da raça branca, e expõem algumas medidas de proporção entre as partes do corpo. Importa destacar que a proporcionalidade e a simetria são relevantes critérios eugênicos de normalidade.

Kehl (1923) afirmou que a altura dos homens tem aumentado com o decorrer do tempo e de seu desenvolvimento. A estatura não varia somente por conta das raças e do sexo, mas também por causa das condições sociais em que os indivíduos se encontram (miséria ou fartura, excesso de trabalho ou não, tipo e qualidade da alimentação, falta ou não de conforto) e de doenças adquiridas e/ou

hereditárias. Segundo ele, Niceforo realizou um estudo no qual concluiu que as pessoas pobres têm uma estatura menor do que as demais. Ao mesmo tempo Kehl (1923) afirmava que as causas patológicas, que, por sua vez, poderiam ser hereditárias, são diversas e também poderiam causar a irregularidade no crescimento das crianças (parada, retardamento ou ainda exagero no crescimento).

Sobre o peso, Kehl (1923) afirmava que deveria ser proporcional à estatura, nem acima nem abaixo da média; caberia, portanto, às mães zelarem pelos filhos, pesando-os frequentemente para detectar possíveis irregularidades. A respeito dos dentes, conforme descrito por Kehl (1923), quanto maiores, mais atrasada seria a raça.

Nos degenerados, nos idiotas, cretinos, são frequentes as anomalias de forma e de séde. Nos mestiços da raça branca e ethiope, a dentição é geralmente pessima. Nos syphilo-congenitos e nos “heredo-arthriticos”, bem como entre os filhos de tuberculosos, a qualidade, a forma e a ordem dos dentes são preñhes de anormalidades [...] de acordo com os dados colhidos entre as diversas raças, e baseado nos *índices dentários* encontrados, ha tres grupos diversos de dentição: dos microdotes, mesodontes e megadotes. Entre os primeiros se acham os de raça europea, entre os segundos os americanos e entre os terceiros os melanesios (KEHL, 1923, p. 53, 54).

Já em relação aos cabelos, Kehl (1923) afirmava a existência de três tipos de disposições frontais dos cabelos: circular, retangular e pontiaguda. Ele relatou que, segundo Pizzoli, a implantação mais comum é a pontiaguda; e a circular, considerada anormal, estaria presente, em especial, em *idiotas*. Kehl (1923) continua ainda afirmando que os loiros costumam ser mais acometidos por doenças, e os ruivos, que normalmente apresentam sardas, são anormais:

O typo louro é mais commum nos lymphaticos, nos individuos pouco resistentes aos fautores morbidos. [...] Os de côr ruiva são considerados anormais e essa coloração dos cabellos se encontra frequentemente em indivíduos achacados de sardas (ephelides). Sabe-se mais que ha uma relação estreita entre a côr da pelle e a cor dos cabellos (KEHL, 1923, p. 59).

A cor da pele, de acordo com Kehl (1923), seria variável segundo dois critérios: raça e *hábitat*, mas ela não seria fator para categorização “racial”. Segundo ele, a pele do branco e a do negro são iguais, diferenciando-se apenas pela

quantidade de pigmento. A cor da pele seria variável, inclusive, dentro de uma mesma raça.

Renato Kehl (1923) dedicou, em sua obra, um capítulo sobre a perfeição plástica feminina. Ali ele descreve como é a beleza ideal para a mulher, desde estatura, proporções, até formatos e texturas. E afirma que beleza, tanto para mulher como para o homem, não se restringiria a belas formas, mas incluiria também saúde e robustez.

Possuir a saude, a belleza e a força, taes devem ser, no ponto de vista physico, os maiores desejos da mulher... A saude é o bom funcionamento de todos os órgãos internos: coração, pulmões, estomago, figado, intestinos..... sem perturbações, sem incommodos de qualquer especie; é o espirito livre, a necessidade de acção muscular; e, em duas palavras, o equilíbrio perfeito do corpo, a alegria de viver. A belleza, no sentido mais largo, não se limita aos belos traços physionomicos. É o desabrochar de todo o ser; a harmonia das proporções, a delicadeza das formas; é por sua vez a doçura e a firmeza das carnes, o brilho soberbo e pleno da vida no olhar, reflexo da boa saude; a flexibilidade e a graça das maneiras e dos movimentos; é, enfim o “charme”, a fascinação geral. A força é a faculdade de poder produzir o trabalho, o poder muscular, é a resistencia ás fadigas e ás doenças, o enrijamento para as intempéries; é a velocidade dos movimentos, a dextreza, a energia; é enfim, a aptidão para todos os generos de exercicios naturaes e utilitarios (KEHL, 1923, p. 77-78).

Semelhantemente à atualidade, as mulheres mais prendadas fisicamente deveriam se esforçar por manter-se belas e fortes por meio da educação do organismo, do regime alimentar e da prática de exercícios. De acordo com ele, uma criança que tenha nascido sem taras e crescido num ambiente saudável, se tiver boa alimentação e realizar exercícios físicos, se tornará um(a) jovem belo(a). Logo,

[...] a fealdade se evita e cura-se. Aos paes e educadores cabe, em grande parte, evital-a. Muitas moças feias, desgraciosas, devem a sua desdita a taras mórbidas, a descuidos pessoas. A pelle, para ser fresca, fina, rosada, os cabellos longos e sedosos, as carnes firmes, os seios solidos, não dispensam certos cuidados, faceis, e ao alcance de qualquer pessoa medianamente culta. A belleza não só é recebida, como adquirida e conservada pelas proprias pessoas (KEHL, 1923, p. 79).

Uma mulher pode ser bela tendo alta ou baixa estatura, contanto que sua altura esteja dentro dos limites (entre 1,50m e 1,70m), a rigor entre 1,65m e 1,70m.

A musculatura deve ser proporcional ao tamanho do corpo. Para orientar sobre as proporções ideais, Kehl expôs diversos quadros com proporções entre as partes do corpo que seriam consideradas ideais, pois essas proporções envolvendo tronco e membros, bacia, mãos, pés, cabeça, pescoço, assim como a altura, a boa formação das diversas partes do corpo, mostram a beleza e a harmonia.

Como exemplo de desarmonia e defeitos desgraciosos, Kehl (1923) destaca cotovelos, tornozelos, joelhos e punhos muito grossos; afirma que articulações finas e delicadas seriam sinal de pureza da raça.

A respeito dos seios, Kehl (1923) afirma que a ginástica auxiliaria na conservação da beleza destes. Segundo ele, as moças muitas vezes descuidam-se e acabam por ter seios caídos, e a flacidez aumenta após a primeira gravidez. Ele destacou a importância da prevenção, uma vez que, segundo ele, após adquirir tais características, a perda seria irremediável.

É necessário, pois, cuidar dos seios, antes de se tornarem feios, fortalecendo o organismo, fazendo gymnastica e massagens [...] Hébert diz que o tamanho do seio normal pode ser indicado da seguinte maneira: as mãos da própria pessoa, com os dedos bem abertos devem cobri-los completamente, repousando as extremidades dos dedos nos seus contornos (KEHL, 1923, p. 100).

De acordo com Kehl (1923, p. 162), tanto a genética como o ambiente e os hábitos poderiam interferir na beleza e na longevidade dos indivíduos. Nas palavras dele: “[...] a duração da vida depende, seguramente, das influencias transmittidas pela hereditariedade e das condições de existencia”.

Segundo ele, a hereditariedade seria, sim, um importante fator. Para exemplificar, afirma que pessoas com pais e avós longevos possuiriam a tendência de também o serem. Um dos fatores ambientais que ele destaca como determinantes de longevidade é a profissão, destacando que não se refere à riqueza, mas à profissão.

Ele exemplifica, trazendo alguns dados de duas pesquisas de French e de Casper. French fez um levantamento da relação entre número de mortes, idade e profissão no estado de Massachusetts, Estados Unidos, no início do século XX, a partir dos quais, segundo Kehl (1923, p. 161), ele conclui que:

Os *empregados* não passariam de 49 annos; os *financeiros, banqueiros*, de 49,6; os *professores, prelados, doutores*, de 52 annos; os *sapateiros, barbeiros, joalheiros*, de 45 annos 5; os *cultivadores, agricultores, rendeiros*, de 66 annos 3. O que French fez resaltar com os seus dados é que os homens que vivem nos campos, respirando bons ares, utilizando-se de alimentos bons e fóra das aglomerações e dos vícios, vivem muito mais do que os outros, em condições contrárias.

Casper, por sua vez, fez uma média do tempo de vida segundo profissões, explicitada por Kehl (1923, p. 161):

Os *theolohos* 65, annos 1
 Os *negociantes* 62,4
 Os *empregados e funcionarios* 61,7
 Os *agricultores* 61,6
 Os *militares* 59,6
 Os *medicos* 56,1.

Entretanto, os dados sobre essa relação entre longevidade e trabalho, de acordo com Kehl (1923), são muito variados, o que mostraria a relatividade da situação e a impossibilidade de ser considerada uma regra. Segundo ele, o homem civilizado não pode permitir esta indiferença ao perigo da deterioração da espécie advinda do grande crescimento de degenerados (insanos e anormais):

Precisamos incutir no espirito geral que não podemos nem devemos continuar nesse estado de condemnavel descuido pelos nossos semelhantes. Cada um de nós tem o dever de contribuir com uma parcela do seu esforço para o bem geral. Não se deve contar apenas com a proteção selectiva das forças naturaes (KEHL, 1923, p. 17).

A condenação à miscigenação e a crença de que o progresso estaria reservado para sociedades puras defendidas no início do século XX (SCHWARCZ, 1993) eram apoiadas por Renato Kehl. Para justificar seu ideário eugênico, ele defendeu e idealizou a eugenia na citação a seguir:

A política eugênica pretende a regeneração integral pela aplicação suasória, progressiva e combinada de medidas suaves, sem quaisquer propósitos draconianos ou cruéis. Não visa perseguir fracos, doentes, nem degenerados. Ao contrário, procura evitar o aparecimento desses infelizes que nascem para morrer, para sofrer e para sobrecarregar a parte produtiva da coletividade. Constitui a verdadeira política da felicidade, porque se esforça pela elevação moral e física do homem, a fim de dotá-lo de qualidades ótimas, de

fornecer-lhe elementos de paz na família, na sociedade, na humanidade (KEHL, 1939, p. 107-108 apud STANCIK, 2003, p. 22).

Ao negar a presença de propósitos *draconianos* ou cruéis e elevar o produtivismo e a moralidade, Kehl buscava convencer o leitor de que suas defesas eram em prol de uma sociedade melhor (STANCIK, 2003). Entretanto, como afirma Black (2003, p. 30), “embora a perseguição tivesse origem no mais puro racismo, no ódio étnico e no elitismo acadêmico, a Eugenia usou um manto de respeitabilidade científica para ocultar sua verdadeira natureza”. Diversos são os discursos que justificam a ideologia eugênica que, *sob o manto da cientificidade*, oculta seu ódio aos diferentes, tendo suas ações justificadas e, por vezes, iniciadas pelo governo, de maneira a impor ações à população.

Atualmente, além da cientificidade, a eugenia tem se utilizado de outro artifício já citado anteriormente: a liberdade de escolha. O indivíduo é levado a acreditar que está escolhendo determinada ação, mas na realidade, ele está condicionado a optar/escolher a partir de pressões sociais.

De acordo com Souza e Gallo (2002, p. 45), Foucault refere-se ao termo *biopoder* como “[...] aquele [poder] que se exerce sobre a vida, sobre o humano como ser vivo, um movimento de *estatização* do biológico. Enquanto a soberania se ocupava em ‘fazer morrer’ ou ‘deixar viver’, esse novo mecanismo de poder vai se ocupar de ‘fazer viver’ e ‘deixar morrer’”.

De acordo com Castro (2011, p. 102):

Em relação à definição de biopoder, Foucault (1999) mostra como o exercício de poder cria novos mecanismos que vão atuar sobre a vida dos homens, sobre seu corpo e sobre as formas de manter-se vivo (deixar viver) e também sobre as formas de morrer (deixar morrer). As técnicas disciplinares já haviam desenvolvido estratégias de controle e correção do corpo individual, das crianças, das mulheres, dos loucos, dos trabalhadores. O biopoder exerce um poder sobre a população, deslocando-se do indivíduo para a população, sobre a qual, soberanos, formas de governos e a ciência constituíram discursos que legitimavam, em diferentes momentos, formas de o homem manter a vida ou aproximar-se da morte.

As ideias de Kehl (1923) se conciliariam com o que Foucault (2000 apud SOUZA; GALLO, 2002) denomina de *biopoder*. A seguir breve explicação sobre esse conceito. O biopoder, ferramenta conceitual criada por Foucault (2000 apud SOUZA; GALLO, 2002), é uma forma de poder que se constituiu com o advento da

população - ou do que chamamos de estado moderno - e da necessidade de o estado regulamentá-la ou de mantê-la sob observação, controle e análise. De acordo com Foucault (2000), o racismo de estado é a produção de um conjunto de positivities (como o indivíduo anormal, maléfico, perigoso, deficiente, delinquente etc.) como consequência da operação do biopoder, ou das estratégias e táticas postas em marcha por essa modalidade de poder, tais como: como avaliações desde o nascimento, registros de ocorrências em cartórios e prontuários médicos, exames estatísticos e estudos epidemiológicos permanentes para: classificar/identificar a população "anormal", legitimar práticas corretivas, controlar a emergência de sujeitos "anormais", educativas e de inclusão desses sujeitos ao funcionamento "normal" da sociedade (SOUZA; GALLO, 2002).

Com o processo de classificação - baseado em um padrão ideal de ser humano adotado por uma sociedade - emergem os sujeitos a corrigir, reabilitar ou tratar - alvo de atenção das instituições dessa sociedade. O racismo se dá no empenho em se normalizar a população considerada, arbitrariamente, como "anormal" em determinado tempo histórico. Em sua obra *vigiar e punir*, Foucault (1987) relaciona a escola tanto como uma instituição normalizadora como tendo uma ação de tornar o diferente um similar.

Partindo da idéia da necessária educação do sujeito para a garantia do progresso, da moralidade e da identidade nacional, Kehl buscou, em seus livros e artigos, convencer seus leitores sobre a necessidade de aderir aos pressupostos eugênicos, pois

em grande parte depende esse novo surto progressista dos esforços conjugados da geração presente. Precisamos pois, reagir contra o abastardamento reinante, combater as causas perturbadoras da harmonia social, vencer os agentes que nos degradam, nos enfeiam e infelicitam. Para isso é necessário propagar e praticar as leis da Eugenia, que congregam na sua essencia tudo o que ha de mais elevado e seguro nas sciencias medico-sociaes. Tudo, em summa, depende de querermos e sabermos querer (KEHL, 1923, p. 22).

Ao mesmo tempo, Douglas (1996, p. 198) apresenta uma reflexão pertinente, que pode ser confrontada com o pensamento de Kehl (1923), para justificar suas ações e defesas: "Toda vez que um rígido modelo de pureza é imposto em nossas vidas, ou ele é muito desconfortável ou, se rigidamente seguido, conduz à contradição ou à hipocrisia".

Esse pensamento pode ser analisado a partir de algumas referências históricas, como a Revolta das Vacinas, já citada neste trabalho, quando a vacinação foi imposta no Brasil em 1903, causando tamanho desconforto na população que desencadeou a revolta (1904), por conta da arbitrariedade com que o governo agiu para com o povo (CARVALHO, 1987).

Essas ações violentas e arbitrárias por conta do governo tinham como principal argumento de defesa a cientificidade da ação. Nesse sentido, Santos (2008, p. 2) nos fala:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade.

Kehl (1923) acredita que o homem já atingiu um ponto em seu desenvolvimento em que é possível antecipar as ações que seriam realizadas pela seleção natural, acelerando o processo rumo ao progresso. Para tanto, afirma existirem meios de aperfeiçoamento da espécie que não seriam tão brutais quanto os propostos pelo darwinismo social, meios que partiriam da sabedoria que o homem alcançou a partir do progresso e que podem superar a supremacia da força.

Kehl (1923) afirmava que a solução para o aperfeiçoamento poderia ser a educação e os meios seletivos, através de ações que evitem o nascimento de novos degenerados que, segundo ele, viriam à terra para sofrer, porém sem eliminar os considerados *deserdados da sorte*, ou seja, aqueles que não possuem culpa de terem nascido degenerados. Logo, a ação de evitar o nascimento e, conseqüentemente, o sofrimento desses indivíduos seria, segundo Kehl (1923), um ato de amor. Assim ele afirma:

[...] não está na dependencia do darwinismo social a solução do problema. A humanidade progredio e a supremacia da força cedeu lugar á sabedoria, ao direito e ao amor do próximo. Temos outros meios selectivos que não se praticarão a custa do sacrificio de desherdados da sorte (KEHL, 1923, p. 18).

Logo, segundo ele, ações como extermínio em massa não seriam adequadas para o nível de progresso da humanidade; seria necessária a adoção de procedimentos eugênicos juntamente com uma educação eugênica (BOARINI, 2003; STANCIK, 2003), para alcançar o desenvolvimento da sociedade e da raça. Esses procedimentos eugênicos consistiriam em exigência de exame pré-nupcial, proibição de casamentos com degenerados, esterilização dos anormais, normalização dos indivíduos e educação eugênica, a partir da qual se ensinariam os princípios da eugenia e ações que possibilitariam que os indivíduos se mantivessem belos e saudáveis (KEHL, 1923).

Essas ações envolvem: a conscientização das pessoas da importância do casamento eugênico para a melhora da raça; a percepção da necessidade de abster-se da luxúria e dos vícios para afastar-se de doenças; a puericultura, para que o cuidado com a criança a poupe de males que possam levá-la à degeneração; cuidados como ter higiene, fazer exercícios, alimentar-se corretamente, destacados como essenciais para manter-se belo e saudável (KEHL, 1923). Nesse sentido, Lobo (2008, p. 56) afirma que

a educação teria, então, duplo papel: a prevenção dos males, a fim de evitar o contágio físico e moral das crianças e dos jovens com os fatores de degenerescência (condições ambientais de circulação do ar, umidade, promiscuidade, doenças transmissíveis, hábitos de alimentação, condutas imorais – masturbação, pederastia, coitos excessivos, alcoolismo etc.), e a correção dos males reversíveis pela ação da disciplina, dos bons exemplos e do trabalho intensivo. [...] A questão estava, pois, em decidir quais degenerados eram passíveis de regeneração e quais eram incuráveis – caberia a estes ocupar a forma mais extrema da monstruosidade. Era preciso, então, identificar os degenerados. Um dos indícios mais fortes da incurabilidade e do grau de monstruosidade era a presença de estigmas físicos no corpo.

No entanto, Kehl (1923) destaca que, para que essas ações fossem efetivas, os indivíduos deveriam ser saudáveis, pois não seria possível alterar a genética ruim a partir de hábitos como os descritos anteriormente. Embora o homem busque o aprimoramento de espécies animais, quando voltado para o ser humano, encontra certa resistência, mas ele afirma que é necessário superar esse obstáculo, pois essa é uma ação de grande importância para acelerar o desenvolvimento de uma raça de indivíduos belos e superiores. Mas formar uma raça superior,

eliminando gradativamente as imperfeições humanas, depende de cada um colocar em prática os preceitos eugênicos.

O destino da humanidade está preso ao destino dos seus elementos componentes e acha-se cercado por fronteiras traçadas pelas imperfeições humanas. Compete, pois, a cada um de nós, impelir, na medida das próprias forças, o carro da vitória. O progresso será lento mas incessante e, de idade em idade, cada geração será, como diz Richet, superior à geração que a precedeu (KEHL, 1932, p. 9).

Kehl (1923) afirmava que, para que as mudanças necessárias se realizassem, seria necessária a dedicação individual para o alcance do progresso coletivo. Os indivíduos deveriam almejar o bem comum, buscando garantir o futuro da humanidade, ajudando a livrá-lo das imperfeições humanas.

Ele buscou o aperfeiçoamento social, físico, psíquico e moral, com a intenção de formar uma raça superior, livre dos males sociais e físicos, ambos indissociáveis. Kehl (1923) considerava que a genética tem grande importância na constituição do sujeito: se ele não possuir uma boa genética, os fatores ambientais não poderão ajudá-lo a melhorá-la; mas, por outro lado, se ele tiver uma boa genética, esta pode ser prejudicada pelo ambiente (vícios, doenças e promiscuidade). Daí a importância de uma ampla divulgação dos princípios eugênicos – este é o objetivo de Kehl, ao publicar suas obras – e da aplicação de políticas eugênicas, como a educação eugênica, os exames pré-nupciais, o impedimento da procriação de indivíduos degenerados e entre pessoas de raças diferentes (KEHL, 1923).

3. METODOLOGIA

3.1 Objetivos

Reconhecer as marcas eugênicas na educação de surdos, a partir da análise das obras *Atas do Congresso de Milão – 1880* e *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race*, de Graham Bell [1883?] a fim de compreender os efeitos dessas marcas nos princípios estabelecidos para educação de surdos no século XIX.

3.2 Método

Para localizar as marcas eugênicas na educação de surdos durante a análise das outras obras utilizamos o método comparativo para o qual definimos as seguintes categorias: beleza e fealdade, hereditariedade, educação, normalidade, graciosidade e atenuação da fealdade. As categorias foram escolhidas com base na análise da obra de Renato Kehl (1923) sendo elementos utilizados por ele para caracterizar beleza e fealdade e justificar as práticas eugênicas. Para explicar melhor essas categorias foi construído o Quadro 1.

No capítulo 7, elaboramos cinco quadros que fazem a relação entre o Quadro 1, as *Atas* e a obra de Bell [1883?], realizando o cruzamento de dados com o objetivo de dar maior objetividade às análises já realizadas nos capítulos anteriores.

No Quadro 1 - Beleza e Fealdade, fizemos o levantamento das principais causas e características descritas por Renato Kehl (1923) como referentes à *fealdade* e beleza, assim como as ações defendidas por ele para manter a beleza e atenuar ou curar a fealdade.

Fizemos uma seleção das citações que definem ou exemplificam o que o autor entende por beleza e *fealdade*, suas causas, bem como as ações propostas por ele para o atenuar da fealdade e o cultivar da beleza. As categorias referentes à beleza e fealdade, presentes no Quadro 1 são acompanhadas de números que após o quadro explicam/exemplificam cada categoria a partir das idéias de Kehl (1923).

Quadro 1 – Beleza e fealdade

	BELEZA SEGUNDO CRITÉRIOS EUGÊNICOS (KEHL, 1923)	FEALDADE SEGUNDO CRITÉRIOS EUGÊNICOS (KEHL, 1923)
CAUSA	<u>Hereditariedade</u> ¹	<u>Hereditariedade</u> ¹ , <u>Doenças</u> ²
CARACTERIZAÇÃO	<u>Normalidade</u> ³ : perfeição física, moral, psíquica e intelectual. Harmonia entre a perfeição somática e psíquica. Indivíduos saudáveis, fortes, belos e robustos. Bom funcionamento de todos os órgãos	<u>Anormalidade</u> ⁴ : desarmonia entre perfeições e imperfeições físicas, morais, psíquicas e intelectuais. Indivíduos doentes, deficientes, mal funcionamento de algum órgão, função ou sentido.
	<u>Graciosidade</u> ⁵ : movimentos graciosos, proporcionalidade (de peso e tamanhos), formatos, texturas, simetria ideais ⁷ .	<u>Desgraciosidade</u> ⁶ : desarmonia, desproporção, deformações.
AÇÕES PROPOSTAS	<u>Educação</u> ⁷	<u>Educação</u> ⁷
	<u>Cultivar a beleza</u> ⁸ : realização de exercícios físicos, boa alimentação, higiene, educação eugênica.	<u>Curar ou atenuar da fealdade</u> ⁹ : procedimentos médicos e cirúrgicos, maquiagem, plásticas, educação.

Fonte: elaboração da autora

1. “As particularidades *physicas* recebem-se ou adquirem-se por herança. A estatura, a côr dos olhos ou dos cabellos são transmissíveis. Do mesmo modo que as imperfeições *physicas* familiares. [...] Pelo jogo das leis da hereditariedade, pode-se corrigir uma imperfeição, pode-se mesmo embellezar uma descendencia; ella “domina tudo; determina o talhe, o vigor, a saúde; determina também a beleza” (KEHL, 1923, p. 203).

2. “A fealdade não é attributo natural da especie humana; corresponde a um desequilibrio provocado por diversas causas, taes como a doença e a degeneração. Pela acção da primeira se fica feio; pela acção da segunda se nasce feio [...] A fealdade é um efeito, e não um efeito sem causa” (KEHL, 1923, p. 193).

3. “A Eugénia não exige, para admittir no rol dos bellos, que os individuos apresentem a formosura excelsa d’um Apollo ou d’uma Venus. A Eugénia considera belleza a NORMALIDADE; normalidade esta somatica, psychica e moral” (KEHL, 1923, p. 26).

“O ‘homem eugenizado’ é o homem em estado de normalidade; esta, segundo o critério eugenico, como disse anteriormente, corresponde á harmonia synergica entre a perfeição somatica e a psychica. Nestas condições o homem para ser considerado modelo galtonico precisa ser são de corpo e de espirito, ser robusto e bello” (KEHL, 1923, p. 28).

A Eugenía não admite a dissociação das qualidades somaticas e outras (KEHL, 1923, p. 27).

“A beleza anatomica está na dependencia da normalidade e regularidade funcional dos orgaos” (KEHL, 1923, p. 105).

4. “Um imbecil plasticamente perfeito não é considerado bello, sob o ponto de vista eugênico” (KEHL, 1923, p. 27).

“[...] a fealdade é um mal extremamente generalizado; que ella tanto pode ser physica, moral, como psychica ou intelectual [...]” (KEHL, 1923, p. 7). “Indivíduos fisicamente mal prendados” (KEHL, 1923, p. 20).

“Não pode ser considerado bello o individuo tarado ou doente (KEHL, 1923, p. 27).

5. “Finalmente, o homem bello é o homem que apresenta relativa proporção das partes constitutivas do corpo, harmonia das formas, traços physicamente delicados, boas côres, delicadeza dos gostos e graça nos movimentos” (KEHL, 1923, p. 28).

6. “A fealdade, por sua vez, corresponde á anormalidade, á desproporção, á desharmonia” (KEHL, 1923, p. 26-27).

7. “[...] é indispensavel a educação intellectual e moral dos homens; é necessario [...] que cada um concorra para melhorar a sua propria organização somato-psychica, transmittindo caracteres optimos aos descendentes atravez dos seus pronucleos seleccionados” (KEHL, 1923, p. 504).

“A educação, iniciando-se com os paes, a elles cabe a maior responsabilidade na organização moral e intellectual dos filhos; incumbe-lhes preparar as trilhas das diversas etapas a vencer. Muitas vezes, dessa educação depende, posteriormente, a efficiencia da educação pedagogica, por meio da qual o homem in posse se transmida em homem in actu” (KEHL, 1923, p. 350).

8. “Além das malformações citadas ainda existem outras; resultantes de posições viciosas, impostas ao corpo durante a adolescencia, principalmente nas escolas. A inobservância das regras de hygiene escolar é responsavel por muitos desvios da coluna vertebral e de outras incorrecções morphologicas do corpo. Os mestres devem cogitar, com interesse, de dar aos alumnos bancos de diversos tamanhos de accordo com a estatura dos mesmos e zelar para que elles se mantenham sentados em attitude correcta, permitindo, somente, que as mãos e parte do ante-braço repousem na mesa” (KEHL, 1923, p. 457).

9. “A legitima therapeutica da belleza requer o vigoramento do corpo, a sua modelagem scientifica, dentro do padrão eugenico da normalidade. Com a evolução formidavel alcançada pela medicina, em todos os seus ramos, pode-se actualmente corrigir a quase totalidade das imperfeições physicas; grande numero de medicos dedica-se a essa especialidade conseguindo os melhores resultados, tornando bella a apparencia ou, pelo menos, remediando deformidades inestheticas, favorecendo desse modo a situação desagradavel de muitas victimas da cacoplastia” (KEHL, 1923, p. 360).

O capítulo 4 (capítulo seguinte), “Educação de Surdos”, consiste num breve levantamento da história da educação das pessoas com deficiência e de seus movimentos sociais, adentrando em seguida no movimento surdo pela educação e a educação bilíngue, enfatizando a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo.

Os capítulos 5 e 6 tiveram como base de análise a relação com a obra de Kehl (1923). Para a análise do capítulo 7, “Articulando as análises: Bell, Kehl e editores das Atas do Congresso de Milão”, foi realizada a relação entre as três obras (KEHL, 1923; ATAS, 1880; BELL, [1883?]).

4. EDUCAÇÃO DE SURDOS

O presente capítulo fará uma revisita à educação das pessoas com deficiência, ao movimento de deficientes e à educação de surdos. Mostraremos algumas decisões que regeram seus percursos, com o objetivo de perceber influências da eugenia na composição da educação formal destinada a pessoas surdas, a partir de um olhar sócio antropológico e de acordo, em especial, com os autores: Lanna Junior (2010) e Januzzi (2006) em relação ao desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência e Souza (1995), Nascimento (2002), Sacks (2010), Lacerda (2000), Lacerda e Lodi (2009) e Thoma et al (2014), que contribuíram para o desdobramento dos temas da educação de surdos.

De acordo com Cambi (1999, p. 141-142), a Idade Moderna foi mais do que uma época centrada em um valor religioso e na autoridade da Igreja e um meio termo entre a Idade Antiga e Moderna:

Foi sobretudo a época da formação da Europa cristã e da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual: do empenho produtivo; da identidade supranacional, etc.), como também um modelo de sociedade orgânica, marcada por forte espírito comunitário e uma etapa da evolução de alguns saberes especializados como a matemática ou a lógica, assim como uma fase histórica que se coagulou em torno dos valores e dos princípios da religião, caracterizando de modo particular toda esta longa época: conferindo-lhe conotações de dramaticidade e de tensão, mas também aberturas proféticas e fragmentos utópicos que nos apresentam uma imagem mais complexa e mais rica da Idade Média; e também uma identidade mais próxima de nós e de nossa sensibilidade.

Segundo Lanna Junior (2010), a pessoa com deficiência na Idade Média (séculos V a XV) era vista como digna de pena, por possuir um déficit, sendo vítima da incapacidade. Já no século XIX, essa visão mudou, surgindo, com o desenvolvimento da ciência, a visão médica da deficiência, que passou a ser vista como um problema orgânico que deveria ser tratado.

As propostas educacionais para deficientes, desde o século XIX até hoje, têm sido influenciadas pela medicina por diversos motivos citados por Januzzi (2006): a) pela busca de respostas aos casos mais graves; b) pela crença de que a mescla entre a medicina e a pedagogia seria uma maneira de proporcionar a aprendizagem dessas crianças; c) pelo prestígio da medicina e também pela sua

condição de curso superior mais antigo do Brasil; e d) pelo fato de diretores de instituições especializadas estarem vinculados ao campo médico.

Segundo Lanna Junior (2010), o período colonial utilizava-se, no Brasil, do internamento em asilos para tratar as pessoas com deficiências. Apesar de o País ainda não possuir grandes instituições de internação, essas pessoas (crianças e/ou adultos) eram confinadas pelas próprias famílias em Santas Casas ou prisões, junto com doentes, doentes mentais e/ou criminosos.

No século XIX, após a Independência, iniciaram-se as ações em prol do atendimento às pessoas com deficiência. Foi nesse contexto que o governo iniciou a criação de instituições próprias para elas o que não se deu por um sentimento *filantrópico*, mas por motivação econômica, pois, a partir da educação dessas pessoas, elas poderiam ser incorporadas ao trabalho, evitando-se manicômios, asilos e penitenciárias, o que resultaria na redução de gastos por parte do Estado.

Ao mesmo tempo, de acordo com Januzzi (2006, p. 53) esse investimento em educação dos *anormais* beneficiaria os *normais*, tendo em vista que “[...] o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar”.

O que seus criadores não imaginavam é que essas instituições poderiam, de alguma maneira, fortalecer a identidade dessas pessoas e, processualmente, construir movimentos em prol dos direitos delas (LANNA JUNIOR, 2010). As instituições próprias para pessoas com deficiência propiciaram que elas, mediante o convívio, se associassem, o que possibilitou o desenvolvimento do movimento das pessoas com deficiência e, no caso dos surdos, consolidou a sua identidade, com base no sentimento de pertença a um grupo linguístico diferente, constituindo a noção de *classe* ou *comunidade* surda.

As pessoas com deficiência perceberam seu potencial e tomaram consciência de que o fato de serem diferentes não as restringia à sua deficiência: elas passaram a assumir sua diferença como uma manifestação da diversidade humana e não, conforme defendido pelo médico sanitaria Kehl (1923), como degeneração da espécie.

Para Kehl (1923), a civilização estava colaborando para o mal da espécie, uma vez que perverteu tanto a seleção natural como a sexual. A intervenção do homem sobre a natureza, contra o processo de seleção natural, possibilitou a degeneração racial. De acordo com o autor (1923, p. 204), “a seleção quer luta e

luta não admite piedade. Proteger rachíticos, melhorar tuberculosos, prolongar a vida de agonisantes, são actos perfeitamente dignos e humanitários, derivados da consciencia sentimental, emanados dos nossos corações”. Com a seleção natural, não se poupavam ou protegiam os fracos; tais indivíduos eram eliminados, antes mesmo de chegarem à idade de reprodução.

Kehl (1923) afirmava que os indivíduos inferiores, além de serem poupados da eliminação, se reproduziam, perpetuando seus defeitos, causando o que ele denominou de *degeneração da raça*, por conta da *hereditariedade mórbida* advinda do enfrentamento da seleção natural. Daí a necessidade de investir na educação eugênica, no intuito de reduzir os casamentos com pessoas que possuíssem uma *genética inferior*, poupando sua descendência da herança da *fealdade* a partir da consciência eugênica. Essa defesa da educação realizada por Kehl (1923) foi influenciada pelo higienismo e pela crença de que a união entre saúde e educação poderia auxiliar no desenvolvimento da raça.

A educação da pessoa com deficiência foi, desde o Império, ligada ao campo médico e, em algumas províncias, ao Serviço de Higiene e Saúde Pública. Na verdade, a Educação da pessoa com deficiência estava, naquela época, primeiramente subordinada ao Serviço Sanitário e, num segundo momento, foi transferida para a dependência da Instrução Pública e do Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental.

Essa vinculação enfatizou-se em 1850, quando houve uma grande epidemia de febre amarela no Brasil. Foi criada, então, uma junta de serviços sanitários, responsável pela prevenção da doença, pela solução de questões de salubridade, assim como pelo tratamento das epidemias. As medidas de higiene também atingiram a escola, através da Inspeção Sanitária Escolar, visando à higiene das escolas e à inspeção da saúde, sem qualquer referência explícita às pessoas com deficiência. Esse período foi marcado pelo higienismo, movimento já mencionado aqui, que buscava o aprimoramento da saúde coletiva e individual, acreditando que a saúde e a educação, juntas, poderiam regenerar o País (JANUZZI, 2006).

Essas medidas higiênicas influenciaram também a era Vargas (1930-1945): a ligação entre saúde e escola foi intensificada com a ligação entre os movimentos de Saúde Escolar e Escola Nova, no início do século XX. O estado de São Paulo criou o “Serviço de Saúde Escolar”, consolidando ideias higienistas e

garantindo um lugar na escola para o médico, no intuito de detectar e tratar desvios, conforme Nascimento (2002, p. 16) descreve a seguir:

Em 1938 [...] o governo do Estado de São Paulo criou o Serviço de Saúde Escolar ligado ao Departamento de Educação. A criação desse serviço veio consolidar as idéias higienistas da época e determinou a entrada do médico na escola a fim de detectar desvios e tratar as crianças que os apresentassem.

O século XIX foi um século emergente em relação à educação de pessoas com deficiência no Brasil. Os cegos e os surdos foram os primeiros a receberem tal educação, por serem considerados indivíduos passíveis de serem educados (SOUZA, 1995). A discussão sobre a educação de surdos e cegos teve início no Brasil em 1835, no Período Regencial, pelo conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado da Assembleia Geral Legislativa, que fez a proposta de que cada província tivesse um professor de primeiras letras para ensinar surdos e cegos, mas a questão não chegou nem a ser discutida, voltando à pauta apenas na década de 1850 (LANNA JUNIOR, 2010).

Segundo Lanna Junior (2010), o Governo Imperial, sendo o pioneiro no atendimento a pessoas com deficiência na América Latina, fundou, em 1852, o Hospício Dom Pedro II, primeiro hospital destinado a *peessoas alienadas*; em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857.

Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império. Com o advento da República, o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. Somente em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville [...] O Estado brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais (LANNA JUNIOR, 2010, p. 22-23).

A criação do Pavilhão Bourneville se deu em razão da observação, por parte de diversos médicos, de crianças com casos graves de anomalias, internadas juntamente com adultos em instituições para doentes e loucos, ficando vulneráveis no convívio com esses adultos e sem o tratamento adequado. Os médicos que observavam tal fato passaram a se voltar ao campo educacional, defendendo a educação como possibilidade de desenvolvimento dessas crianças auxiliando no surgimento de propostas educacionais para deficientes.

Sendo um dos frutos dessa reação, o Pavilhão Bourneville tratava crianças com problemas patológicos diversos, com atendimento pedagógico (atividades baseadas em jogos e vigilância constante) e clínico (JANUZZI, 2006).

Com a criação de instituições educativas vinculadas a hospitais, por conta de uma preocupação médico-pedagógica, as crianças, apesar de continuarem segregadas, passaram a ter acesso a conhecimentos sistematizados e metodologias desenvolvidas especialmente para elas, possibilitando a formação necessária para o convívio social, como hábitos de higiene, de alimentação, dentre outros, o que consistia num avanço do reconhecimento da importância da educação, que possibilitaria a essas crianças alguma participação social (JANUZZI, 2006).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, apesar de baseados em experiências europeias, diferentemente destas, não eram de caridade, mas instituições de ensino públicas. “A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 23), pois se acreditava que os surdos e os cegos seriam capazes de aprender um ofício e se sustentarem, evitando assim gastos pelos cofres públicos.

Criado em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos teve como precursor o francês E. Huet, professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Até 1857, o instituto foi financiado por donativos, quando passou a receber recursos públicos, passando a ser uma instituição particular subvencionada (Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857), para, posteriormente, ser assumida pelo Estado (LANNA JUNIOR, 2010).

O fato de Huet, sendo surdo, ter sido responsável por estabelecer a primeira escola de surdos no Brasil, mostra a concepção de que os surdos têm a capacidade de aprender, de criar a proposta da escola e de participar de sua

aplicação. Ele foi o diretor da Instituição até 1861, impulsionando-a para ser uma referência na educação de surdos no País, tendo como currículo o ensino elementar e algumas disciplinas do ensino secundário. Já o ensino profissionalizante era focado em técnicas agrícolas, pois os alunos, em sua maioria, eram de população rural e pobre. A partir de 1870, passaram a ofertar também oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria (LANNA JUNIOR, 2010).

Durante cinco anos Huet dirigiu o instituto, mas, após sua saída, apesar da expansão de seu atendimento para diversas unidades federativas, a instituição foi se afastando de seus objetivos, pois a proposta educacional foi deixando de ser cumprida. Tobias Rabello Leite, chefe da Seção da Secretaria de Estado, em inspeção realizada no instituto, em 1868, apontou que a instituição se desviou de seus propósitos originais, “[...] transformando-se em um verdadeiro asilo de surdos” (apud LANNA JUNIOR, 2010, p. 24).

Com a proclamação da República, os institutos tiveram modificações em seus nomes. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos alterou algumas vezes de nome: Instituto dos Meninos Cegos (1889), Instituto Nacional dos Cegos (1890) e Instituto Benjamin Constant (1891). O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos manteve seu nome até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início do século XX, as crianças eram encaminhadas para institutos especializados depois de passarem por uma seleção realizada na própria escola, que tinha como critérios de avaliação: o grau de inteligência de crianças de uma mesma idade, a observação dos alunos em relação à sua atenção e memória e a classificação delas dentro de um rol de catalogação das *anormalidades* (JANUZZI, 2006, p. 40). Para essas avaliações foi criado o Serviço Médico-Escolar.

Em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, doutor B. Vieira de Mello, [...] publicou *Débeis mentais na escola pública e Higiene escolar e pedagogia*. Este último texto continha as normas para o funcionamento desse serviço, encarregado da inspeção em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, desde o primário, normal, profissional e secundário, tanto na capital quanto no interior (MELLO, 1917, Prefácio). Entre suas muitas atribuições (fiscalização de edifícios, salas de aula, saúde de professores, alunos e funcionários), contava também a seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de

classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nela atuantes (JANUZZI, 2006, p. 39).

Entretanto, de acordo com Januzzi (2006), a precarização do corpo técnico, muito escasso, levou a uma conceituação ampla e, conseqüentemente, à má orientação dos professores. Muitas crianças foram selecionadas como pessoa com deficiência, entretanto não existiam instituições para atendê-las, o que se deu porque a *pessoa* com deficiência não era a prioridade nesse serviço, mas um “apêndice”. Conforme Januzzi (2006), as escolas especiais teriam nascido já fadadas ao fracasso.

Dentre os “deficientes” ou “retardados” havia uma grande variedade biótipos descritos a seguir: “A instituição Corpo Médico Escolar – vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos deficientes, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas” (OLIVEIRA, 1917, p. 186 apud JANUZZI, 2006, p. 39-40).

Januzzi (2006) destaca a obra de Basílio de Magalhães, que define uma classificação dos deficientes com atrasos do ponto de vista escolar, a partir da qual busca o descarte da possibilidade de insuficiência de escolaridade:

Basílio de Magalhães: “[...] a) anormais completos e b) incompletos, substituindo, assim a classificação de Binet anormais de hospício e de escola, mas conservando a conceituação. Assim, os primeiros, mesmo que incuráveis, porque sob lesões orgânicas diversas poderiam receber educação literária [...] seriam colocados em instituição especializada, sobretudo sob orientação médica que supervisione o trabalho pedagógico. Os segundos teriam o seu desenvolvimento mental parado, por causas acidentais e não-lesionais, sem se terem tornado incapazes de cura, ou de não receberem educação literária” (MAGALHÃES, 1913, p. 33 apud JANUZZI, 2006, p. 45).

As crianças que se encaixassem nos critérios de anormalidade deveriam ser educadas em classes separadas, não apenas porque não acompanhavam as demais, mas porque poderiam atrapalhá-las. “A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. Este deveria ser instruído em escola superior, por mestres vindos da Europa e dos Estados Unidos” (JANUZZI, 2006, p. 47).

A educação voltada aos anormais completos estava sob jurisdição do médico, podendo este ser auxiliado, se necessário, pelo pedagogo; já os anormais

incompletos, além do médico (que teria papel preponderante), seriam acompanhados pelo neurologista e pedagogo; os médicos estariam focados no combate aos defeitos orgânicos, enquanto o pedagogo, às *taras mentais*, de forma a adequá-los para voltarem às classes normais (JANUZZI, 2006).

A criação, ocorrida no Império, desses institutos de educação voltados para pessoas com deficiência possibilitou um convívio tal das pessoas com deficiência com seus pares que os levou a forjar sua identidade e buscar seus direitos a partir de movimentos sociais (LANNA JUNIOR, 2010).

Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social (LANNA JUNIOR, 2010, p. 30).

Essa convivência entre as pessoas com deficiência foi analisada por Graham Bell²³ [1883?] como uma das causas da associação em matrimônio de surdos com surdos, o que, segundo ele, causaria a propagação da surdez, tida para ele como, em grande parte, hereditária. Bell foi considerado referência na educação de surdos no Congresso de Milão, no qual, apesar de não estar presente, teve defendidas suas ideias de contrapor-se ao casamento entre surdos, para evitar a formação de uma variedade surda da raça humana. O assunto será tratado mais detalhadamente no capítulo “Formação de uma variedade surda da raça humana”.

Até a década de 1970, instituições voltadas ao atendimento educativo de pessoas com deficiência consistiam, majoritariamente, em obras caritativas e/ou assistencialistas. Essas instituições, como supracitado, possibilitavam que o maior convívio dessas pessoas fosse entre seus pares, o que foi, a partir da década de 1960, fortalecendo sua identidade e sua pauta de reivindicações, levando as pessoas com deficiências a criar pequenas organizações que objetivavam o auxílio

²³ Alexander Graham Bell (1847-1922), escocês, intelectual de grande prestígio, trabalhou com a educação de surdos e dedicou-se a diversas pesquisas, tendo feito várias descobertas e invenções, dentre elas o telefone (UOL EDUCAÇÃO, 2014).

mútuo e o reconhecimento e a luta por seus direitos políticos – participação política para garantia de igualdade de condições e direitos (LANNA JUNIOR, 2010).

“Essas organizações, no entanto, constituíam o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobre tudo durante a década de 1970” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 30). O final da década de 1970 marca o início oficial do movimento de pessoas com deficiência. Resultante de um processo construído ao longo de anos, esse movimento, a partir do final da década de 1980, tem como lema: “Nada sobre nós sem nós” (LANNA JUNIOR, 2010), que, de acordo com Prestes (2014), teve origem na África do Sul, quando, no final dos anos de 1980, o movimento negro *antiapartheid* apoiou também a luta pela igualdade de condições das pessoas com deficiência. “De lá para cá, este lema foi apropriado por todos os movimentos políticos das pessoas surdas e com deficiência em prol de maior igualdade de condições e de exercício da cidadania” (PRESTES, 2014, p. 25).

O movimento “Nada sobre nós sem nós” criou nas diversas minorias um sentimento de pertencimento, o que deu forças para as lutas sociais. Sobre esse sentimento, Lanna Junior (2010, p. 15) afirma:

O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política.

Desde as iniciativas do Império até a década de 1970, os deficientes não tinham autonomia para decidir sobre suas próprias vidas; entretanto, a busca por participação estava sendo gerada nesse período, a partir de um processo de associação entre pares e reconhecimento da necessidade de luta por direitos. As ações se concretizaram, finalmente, a partir de 1970, com a formação de movimentos sociais de deficientes em busca de participação política e de um modelo social não exclusivo.

Para as pessoas com deficiência, os processos participativos representam não somente desdobramentos de lutas e conquistas sociais empreendidas, sobretudo, pelos movimentos sociais, mas significa a própria construção identitária de suas representações, seus modos de vida, sua composição enquanto agentes sociais. A participação das pessoas com deficiência compõe a própria

expressão da diversidade cultural vista na sociedade, mas agrega um fator distinto que, no caso, a participação deste segmento remonta a expressão do corpo, e não sua opressão, como também evidencia as barreiras de ordem política antes criadas e, agora evidenciadas e combatidas com a conquista da participação plena (SANTOS, 2011, p. 2).

Essa busca por participação política foi empreendida pelo Movimento de Pessoas com Deficiência, que, por sua vez, critica a organização da sociedade baseada em funcionalidade, de maneira a criar barreiras de atitudes, estruturais e institucionais que impedem a participação política dessas pessoas (LANNA JUNIOR, 2010).

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas. O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e incluí-las nos direitos de todos, sem distinção (LANNA JUNIOR, 2010, p. 16).

O movimento mostrou que deficiência não é sinônimo de incapacidade, e as limitações são relativas, pois a pessoa pode desenvolver atividades em que a deficiência não interfira:

A deficiência é um estado de limitação importante de ordem física, sensorial ou mental e se distingue de incapacidade, que pode ser uma consequência da deficiência (ver, ouvir, locomover), mas não a incapacidade uma limitação absoluta (sic), pois outras atividades são realizáveis [...] No caso da pessoa com deficiência, a diferença é o elemento de conexão social, pois não se busca um mundo a parte (sic), exclusivo, específico, ao contrário, busca-se compor este mundo em que o *todo* nada mais é que o conjunto de cada parte, que é sempre inteira. É dizer que a ideologia separatista muito consolidada e firmada na homogeneização por longos períodos torna-se inconcebível. É também compreender que não igualdade (sic) quando uma maioria, historicamente estabelecida, impõe suas práticas, valores, história, desconsiderando outros sujeitos, impondo-

lhes uma cultura, uma história, que não as (sic) sua própria (SANTOS, 2011, p. 1).

Os surdos, por exemplo, compõe um grupo que possui uma mesma língua que os une, uma cultura marcada por sua maneira visual de entender o mundo e lutam por uma educação deles e não apenas para eles, uma educação pública de qualidade, na qual as propostas pedagógicas sejam pensadas não apenas para eles, mas com eles, valorizando a sua identidade, língua e diversidade e respeitando suas singularidades e limitações. Sobre a realidade das escolas nas quais se encontram os surdos, Campos (2013, p. 54-55) relata que

[...] na escola regular, o surdo é “participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto, sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses” [...] [segundo Perlin] A pedagogia da inclusão deixa este outro na sua diferença, mas sem considerá-lo na sua diferença cultural como sujeito surdo que utiliza a língua de sinais como comunicação e que tem seus artefatos da cultura surda para sobrevivência.

A não aceitação da participação dos surdos nas decisões referentes à educação deles próprios é histórica; o próprio Congresso de Milão de 1880 (que será discutido mais detalhadamente no capítulo “Em busca da normalização do surdo: Congresso de Milão - 1880”) pode ser usado como exemplo: um congresso para decidir a respeito da educação de surdos no mundo, mas que não tinha representantes surdos participando.

De acordo com Santos (2011), a participação na construção de políticas públicas tem uma importância que supera os valores democráticos e participativos, alcançando a contraposição ao paradigma da “cultura da normalidade”, enfatizado pela visão médica de deficiência²⁴.

A deficiência traduzia a opressão do corpo pelo entendimento de não normalidade pela falta de padrão com a produtividade e adequação às normas sociais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65). Nesta perspectiva, obviamente, a pessoa com deficiência era excluída da

²⁴ “A *cultura da normalidade* que tanto se sustentou em critérios biomédicos, não teve somente nestes a sustentação da questão fundamental que era estabelecer o modelo de adequação social, mas reforçando a diferenciação pelo estranhamento do *outro*. Ou seja, o padrão era sempre o homogêneo, de modo que garantisse, com isso, a estabilidade social adequada a determinados interesses” (SANTOS, 2011, p. 2, grifos do autor).

participação na vida política e pública no Estado pela compreensão da deficiência como limitação intelectual, além do conteúdo moral de inadequação aos modelos ditos normais de funcionamento da espécie humana [...] As privações ou impedimentos, além de não serem desvantagens naturais, como historicamente foram construídas e propagadas, também são imposições de desigualdade e opressão que restringem a participação efetiva pelas barreiras sociais. Então, não somente é incondicional a participação plena por todos os canais institucionais existentes, como também ao invés de se falar políticas *para* pessoas com deficiência, exige-se a uma nova concepção para ampliar o conteúdo da participação para além de ser parte, também tomar parte, introduzindo nova gramática participativa, avançando para construção de políticas *de* pessoa com deficiência (SANTOS, 2011, p. 2, grifos do autor).

Um dos grupos que tem se destacado nesta luta é o dos surdos, conseguindo diversos avanços na legislação. A política da educação de surdos no Brasil alterou-se com o decorrer do tempo, alcançando a garantia legal de direitos pelos quais os surdos lutaram e têm lutado. Inicialmente, a legislação determinou uma educação especializada e clínica, separada dos alunos ouvintes. Entre 1960 e 1970, a Educação Integradora foi ganhando espaço, possibilitando às pessoas com deficiência ter espaço junto aos ditos *normais* (CAMPOS, 2013).

Campos (2013) afirmou que o maior marco na educação de surdos consistiu nos estudos de Willian Stoke, na década de 1960, que comprovaram que a língua de sinais possui todos os critérios linguísticos necessários para ser considerada como uma língua, e esses estudos influenciaram também a legislação brasileira, como é possível observar na Lei 10.436/2002, instituída a partir de lutas sociais e reconhecendo a LIBRAS como língua (BRASIL, 2002). Antes disso, algumas alterações em legislações foram preparando o caminho para esta última lei:

[...] desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 e de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, entre outras, tem sido ampliada até hoje em defesa dos direitos e do reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, favorecendo melhores condições culturais, educativas, sociais e políticas. Levou muitos anos para que a língua dos surdos fosse oficializada. Houve várias mudanças educacionais e diversas leis (CAMPOS, 2013, p. 51).

No decorrer dos séculos XX e XXI o Estado foi, paulatinamente, garantindo aos surdos o reconhecimento da LIBRAS como língua das comunidades e da cultura surdas, o direito à educação bilíngue como modalidade de ensino e a

obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em cursos de licenciatura e fonoaudiologia de instituições públicas.

A Constituição Federal de 1967 instituiu a educação para todos; a Constituição de 1988 reafirmou a de 1967, acrescentando a responsabilidade do Estado e da família na educação, sendo o objetivo desta o preparo para cidadania e trabalho e a garantia do respeito às diferenças (BRASIL, 1988, art. 205).

A partir de 1990, a política de Educação para todos passou a destacar, com a influência da Declaração de Salamanca (1994), a inclusão como procedimento ideal para que todos possam ter acesso à educação num mesmo espaço.

A Declaração de Salamanca (1994) foi uma resolução da ONU em prol da educação inclusiva, que deve levar em conta as diferenças individuais. A língua de sinais passou a ser reconhecida, uma vez que é de grande importância para o desenvolvimento do sujeito surdo. Em seu artigo 19²⁵, a Declaração de Salamanca determina que as políticas educacionais respeitem as diferenças entre os indivíduos e, que no caso da educação de surdos, seja garantido o acesso à educação em sua língua de sinais e seja possibilitada sua educação em escolas ou classes especiais. Vale ressaltar que a Declaração de Salamanca não considera a escola bilíngue como *segregacionista*.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação fundada na educação inclusiva: os alunos com deficiência deveriam estudar no sistema regular de ensino, a menos que as necessidades do educando exigissem o atendimento especializado em escolas e classes diferenciadas. Para tanto se destacaria, segundo Campos (2013), a necessidade de melhorar a formação de professores do ensino básico regular.

Em 2002, a lei 10.436 reconheceu a LIBRAS como língua e a existência das comunidades surdas²⁶ (BRASIL, 2002). Mas é importante destacar que esse reconhecimento se deu a partir de muitas lutas do movimento surdo, que foi aos poucos conseguindo seus direitos e seu reconhecimento (CAMPOS, 2013).

²⁵ “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 19).

²⁶ “Língua oriunda das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1, § único).

Em 2004, o Decreto 5.296/2004 garantiu aos surdos o direito ao atendimento preferencial e com intérpretes de LIBRAS (BRASIL, 2004) E, em 2005, o Decreto 5.626 dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais e, em seu Artigo 2º, assim definiu a pessoa surda:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Logo, surdo não seria apenas aquele que tem uma perda total da audição, mas todo aquele que, por ter algum tipo de perda auditiva, utiliza-se de experiências visuais como a LIBRAS, por exemplo, para se comunicar (BRASIL, 2005).

A partir desse decreto, o ensino de LIBRAS tornou-se obrigatório nos cursos de formação de professores (magistério e licenciaturas) e no de Fonoaudiologia. Foi instituído o ensino de surdos em LIBRAS em escolas ou salas específicas para surdos, além da presença de intérpretes em espaços educacionais que requisitem, de escolas bilíngues, de formação continuada a professores de surdos, de apoio ao uso e à difusão da LIBRAS (BRASIL, 2005).

Em 2014, a lei 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, garantindo a oferta da educação bilíngue para surdos, em LIBRAS, como primeira língua, e Português escrito, como segunda língua²⁷.

Tendo em vista a opressão que os surdos sofreram, tendo sido negado a eles durante muito tempo o direito de se comunicar a partir de sinais, percebemos que ocorreu uma tentativa de *docilização* do corpo surdo, através da imposição da oralização.

A normalização do surdo se nota quando o português é colocado como primeira língua de pessoas que não ouvem e que têm como língua materna a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), desqualificando a língua materna desse grupo. Considerando que os próprios surdos defendem a LIBRAS como sua língua

²⁷ “4.7 garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos” (BRASIL, 2014, estratégia 4.7).

materna, essa atitude de desconsiderá-la demonstra o modelo normalizador no qual se pretende não os incluir, mas, antes, “borrar sua diferença” (GALLO; SOUZA, 2004)²⁸, deixá-los iguais, o máximo possível, aos ouvintes, tornando sua diferença quase imperceptível.

Para melhor compreensão desse processo de busca por normalização dos surdos, em contraposição à luta destes pelo reconhecimento de seus direitos e sua identidade, relataremos brevemente alguns fatos da história da educação de surdos.

De acordo com Souza (1995), na Antiguidade os surdos não possuíam direitos civis, por serem considerados *imbecis*. Entretanto, em 529, com o Código Justiniano, passou a haver uma distinção entre os surdos congênitos e os que perderam a audição após já serem educados, sendo que a estes últimos eram concedidos direitos civis, ou seja, teriam os mesmos direitos das demais pessoas (herança, casamento, propriedade, etc.).

No final da Idade Média e no início da Moderna, a nobreza passou a considerar a importância de manter a riqueza dentro da própria família; tal fato fez com que se tornasse comum a consanguinidade, que, por sua vez, teria causado um grande aumento no número de crianças nobres surdas, potenciais herdeiras. Tendo em vista que o Código Justiniano permitia a cidadania aos surdos letrados, o que possibilitaria que estes herdassem as propriedades e as riquezas, a nobreza passou a educar seus surdos.

Essa transição entre a Idade Média e a Moderna é marcada pela alteração na concepção de surdo: “a pessoa surda passa a ser percebida como alguém passível de receber instrução e de ser instruída [...] O humanismo emergente, supervalorizando o homem e suas realizações, não negou ao surdo sua humanidade, seu potencial humano ‘natural’” (SOUZA, 1995, p. 72).

²⁸ A expressão “borrar sua diferença” aqui utilizada é uma adaptação das expressões “borramento” ou “borrar a diferença” presentes na obra *Educação do Preconceito: ensaio sobre poder e resistência* de Gallo e Souza (2004), como é possível observar na citação a seguir: “Na escola não poderia ser diferente. Também nela vemos acontecer esse apagamento do outro, esse “**borramento**” da diferença, por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância, de sua afirmação do multiculturalismo. Sim, a escola pode ser parceira de um processo mais amplo, o de deixar morrer, simbolicamente esse outro em que, com tantos outros, não podemos nos mirar de modo especular [...] Assim confundidos, perdem a visibilidade de suas diferenças; [...] Atos de **borrar as diferenças**, mas sem apagá-las, para que continuemos seguindo tolerantes com esses anormais” (GALLO; SOUZA, 2004, p. 15, grifos nossos).

O primeiro mestre de surdos foi o frei beneditino Pedro Ponce de Leon, que educou crianças surdas espanholas da nobreza. Naquela época a educação dessas crianças se dava por meio da exposição ao alfabeto digital e à escrita, o que consistiria numa maneira de facilitar sua fala (SOUZA, 1995).

Souza (1995, p. 72) destaca que, nesse contexto, à fala era dada uma atenção relativa, por conta da importância social dada à escrita: “Observo, aqui, que a atenção dada à fala era relativa, tendo em vista a importância social que se atribuía ao conhecimento da escrita, condição necessária e suficiente para o surdo ter direitos legais”.

No início da Idade Moderna, com o fim do regime feudal e a emergência do capitalismo, tem-se como consequência intensa urbanização e desemprego. Em busca de inserir no sistema produtivo a população que se encontrava despreparada para esse tipo de trabalho, algumas ações foram propostas:

1. que se deveria encerrar ou excluir temporariamente o “anormal” para que pudesse ser reintegrado, após um necessário período de reabilitação;
2. que era necessário disciplinar o corpo e a conduta do paciente, bem como se apoiar nos saberes de áreas que, atualmente, conhecemos como biologia e medicina; era fundamental entender-se a “anormalidade”, os “desvios”, as “aberrações”; era crucial, ainda, desenvolverem-se mecanismos de mensuração do indivíduo “anormal” para que se pudessem arquitetar as técnicas que suprimiriam, marcariam e/ou minimizariam sua deficiência (SOUZA, 1995, p. 73, grifos da autora).

Logo, um dos destaques da Modernidade era o dever do Estado de educar tanto o *anormal* como o *normal*, como forma de controle da população. Nesse período, foram criadas diversas instituições que visavam normalizar e *segregar* os indivíduos ditos *anormais*, realizar tratamentos para problemas físicos, loucura e deficiências, como é relatado por Souza (1995, p. 73, grifos da autora) a seguir:

Apareceram as prisões, os manicômios, as escolas especiais, os colégios internos, etc. Vemos surgir as primeiras escolas para surdos, os primeiros institutos para educação dos cegos, a ortopedia dos defeitos físicos, o tratamento moral da loucura, uma prática pedagógica corretiva e adestradora, dirigida tanto aos seres humanos “normais” como àqueles ditos “anormais”.

Essa busca por normalizar o *anormal* se vincula à ideia de purificação de raça ou do objetivo de ter uma sociedade pura. Esse é um dos preceitos da eugenia, movimento que se desenvolveu a partir do século XIX.

Diwan (2007a) afirma que a eugenia, assim chamada, foi uma invenção burguesa que teve seu nascimento na ideia de purificação da raça. Entretanto, essa busca é mais antiga, remontando a ideais presentes no pensamento ocidental desde a Antiguidade. Como exemplo tem-se Esparta: lá, como sabemos, as crianças com deficiências eram mortas. Portanto,

é possível observar práticas entre os povos antigos para evitar a degeneração de seu povo através de regras higiênicas e rituais.[...] Os padrões de beleza física da Grécia Antiga, assim como os exemplos de força dos exércitos de Esparta [...] também inspiraram os teóricos eugenistas da segunda metade do século XIX e princípios do século XX (DIWAN, 2007a, p. 21-23).

Essas ideias se desenvolveram até a formação do pensamento do século XIX, proporcionando a emergência da eugenia. Com o objetivo de que as pessoas fizessem parte de um padrão considerado superior, deveriam estar dentro de uma média considerada normal. Os indivíduos que não se enquadravam nessas características eram estigmatizados. Essa média normal seria determinada pela *curva de Galton*, a partir da qual, de acordo com Salgado-Neto e Salgado (2011), as diferenças individuais poderiam ser distribuídas em uma curva em formato de sino, denominada *curva normal*.

Quanto maior a multidão e maior a anarquia aparente, mais perfeita é sua variação. É a lei suprema da desrazão. Em qualquer lugar onde uma grande amostra de elementos caóticos seja colhida e escalonada segundo a sua magnitude, uma forma de regularidade insuspeitada e das mais belas, prova ter estado latente todo o tempo. Os pontos mais altos da fileira escalonada formam uma curva harmoniosa de proporções invariáveis; e cada elemento ao ser posicionado, encontra como que um nicho predeterminado, cuidadosamente adaptado para contê-lo (GALTON, 1889 apud SALGADO-NETO; SALGADO, 2011, p. 229).

Voltando à questão dos surdos, eles possuem uma característica que é considerada pela eugenia como um traço de "fealdade": a ausência ou a redução da audição, o que os enquadraria no grupo dos *degenerados*, aqueles que estariam *corrompendo a raça humana*. Kehl (1923) afirma que, para prevenir essa

degeneração, algumas ações deveriam ser tomadas; dentre elas, a proibição de casamentos ou a esterilização dos *degenerados*, para que estes não propagassem seus defeitos. Segundo ele, a proibição dos casamentos entre *degenerados* poderia ser relevada, caso os noivos, avaliados como *degenerados*, se submetessem a esterilizações prévias, prevenindo a origem de uma prole indesejada.

Kehl (1923) afirma que, para alcançar o objetivo desejado, as esterilizações necessitariam ser compulsórias e permanentes, não poupando nenhum indivíduo que tivesse características *degeneradas*, mesmo que essas fossem *apenas* intrínsecas, sendo *aparentemente normais*.

A partir da esterilização corretamente aplicada, de acordo com Kehl (1923), conseguir-se-ia uma drástica redução dos *degenerados*, o que, combinado com outras ações eugênicas, permitiria alcançar a eliminação dos indivíduos degenerados.

Para se chegar a um resultado *completo*, seria necessário que a esterilização fosse aplicada compulsoriamente, de um modo permanente, em vasta escala, não poupando mesmo os indivíduos aparentando superficialmente a normalidade e que, no entanto, intrinsecamente, são defeituosos (KEHL, 1923, p. 262, grifo do autor).

Kehl (1923) também relata que a esterilização, embora fosse um instrumento muito importante para eugeniização da sociedade, necessitaria de ser acompanhada por outras ações, como relata a seguir: “A esterilização, pois deve ser considerada um processo eugenico importantissimo, mas não um meio unico de melhora somato-psychica da especie humana, que só será alcançada pelos processos combinados de eugenisação” (KEHL, 1923, p. 263). Estas ações poderiam ser educação, cuidados com a higiene e saúde, escolha eugênica de casamentos, dentre outras.

A surdez, de acordo com Sacks (2010), poderia trazer uma deficiência na linguagem, por conta da falta de acesso à educação. Esse seria o motivo para, durante muitos anos, em especial até meados do século XVIII, os surdos terem sido considerados *incapazes* e *estúpidos*, por não terem tido acesso a uma educação mediada por uma linguagem que lhes possibilitasse seu desenvolvimento pleno. Como consequência, não lhes eram permitidos: o casamento, a herança de bens, a educação e o trabalho. Sacks (2010, p. 19) afirma:

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que nos encontramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, poderemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

A língua e os símbolos são elementos necessários para a organização das ideias, e a não compreensão ou não aquisição destes acarretaria em grande dificuldade de entendimento e raciocínio, como afirmou Aristóteles (apud SACKS, 2010). Entretanto, Sócrates (apud SACKS, 2010, p. 25) faz uma afirmação muito interessante no *Crátilo*, de Platão, no qual mostrava que os sinais eram utilizados e eficazes na comunicação já na Grécia Antiga:

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

Diante disso, Sacks (2010) reflete sobre a ausência da comunicação nos surdos pré-linguísticos, por conta da privação da educação e da aprendizagem de uma língua alternativa à oral, o que os levou a restringir sua comunicação a sinais rudimentares, entendidos com muita restrição apenas pelos próprios familiares. Essa restrição fez com que eles, além de serem isolados, fossem forçados a realizar os trabalhos mais desprezíveis, ficando à beira da miséria e sendo legalmente *imbecis*.

A ausência de desenvolvimento da linguagem ocorre quando o surdo não tem acesso ao aprendizado de uma língua. Sacks (2010) relata um fato que observou em 1986: um garoto de 11 anos que nasceu surdo e não tinha língua alguma, nunca tinha sido exposto à língua de sinais e não possuía nenhuma forma de comunicação, a não ser alguns gestos soltos. Sua surdez demorou a ser constatada, e ele foi diagnosticado inicialmente como retardado e autista.

Juntamente com a ausência de comunicação, Sacks (2010) notou a ausência do senso histórico (ele não tinha noção temporal) e a dificuldade com abstrações, reflexões e planejamentos. Ao mesmo tempo, o garoto demonstrava muita ansiedade por aprender a língua de sinais e grande desenvolvimento visual

(habilidade para desenhar, montar quebra-cabeças, categorização e generalização perceptiva, etc.), demonstrando inteligência, embora necessitasse da comunicação para desenvolvê-la mais, pois “um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (SACKS, 2010, p. 44).

Outro caso relatado por Sacks (2010) foi um surdo do século XVIII, Pierre Desloges (1747-1799), que perdeu a audição muito cedo, praticamente sem fala. Professor surdo na escola de De l'Epée, foi um dos primeiros surdos a aprender a escrever e, em 1776, escreveu um depoimento sobre o mundo do silêncio e a língua de sinais:

No início de minha enfermidade, e enquanto vivi separado de outras pessoas surdas [...] não tive conhecimento de língua de sinais. Eu usava apenas sinais esparsos, isolados e não relacionados. Desconhecia a arte de combiná-los para formar imagens distintas com as quais podemos representar várias ideias, transmiti-las a nossos iguais e conversar em discurso lógico (SACKS, 2010, p. 27).

Em quase duzentos anos, a situação não mudou. A partir do relato dos casos do menino surdo de 11 anos do século XX e de Desloges, surdo do século XVIII, Sacks (2010) demonstra a similaridade da angústia vivenciada por ambos por conta da falta de uma língua para se comunicar. Ambos tinham um bloqueio na comunicação, uma ausência que os separava da sociedade e que os impedia de compreender o mundo a sua volta.

“Durante muito tempo foi universalmente aceita a opinião de que a ausência da fala tornava impossível a aquisição de idéias abstratas e menos possível ainda o conhecimento de verdades da mais alta ordem” (BERTHIER, 1984, p. 168 apud NASCIMENTO, 2006, p. 259). Retomamos, então, a afirmação de Aristóteles de que, para a organização do pensamento e das ideias, seria necessária a utilização de símbolos, o que é real, mas destacamos que esses símbolos não necessitam ser necessariamente orais.

Sobre a língua de sinais, Berthier (1984, p. 75)²⁹, citada por Nascimento (2006, p. 260) afirma:

²⁹ “Ferdinand Berthier era surdo congênito e nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Foi considerado por Laurent Clerc, professor também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para Surdos de Paris. Berthier

Tudo que eu posso dizer sobre a linguagem de sinais é que, ainda hoje, poucas das pessoas que falam têm uma precisa idéia do que consistem 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 nisto é avivado pelo jogo de fisionomias. Ela tem tudo o que é necessário para representar todas as idéias que povoam a mente e todos os sentimentos que provocam o coração. Em resumo, ela sozinha combina a simplicidade e a universalidade da matemática, a mais perfeita de todas as ciências, com seus dez numerais.

De acordo com Nascimento (2006), a educação de surdos é acompanhada, desde seu início até hoje, por uma discussão sobre a questão linguística que tem duas vertentes: uma que defende o ensino da língua oral como única maneira de inserir o indivíduo surdo na sociedade ouvinte (oralista) e outra que defende a língua de sinais como a língua própria dos surdos, devendo ser a base para o ensino dos demais conteúdos: pode-se aprender a falar com o ensino baseado em sinais, mas posteriormente à aprendizagem dos sinais (gestualista).

De acordo com Souza (1995), essas duas perspectivas de educação buscavam reabilitar o surdo de sua deficiência e ensinar a oralidade como objetivo de sua educação; entretanto, utilizam métodos diferentes para alcançar os mesmos objetivos.

A dualidade entre oralismo e gestualismo teve momentos em que uma das vertentes se sobrepunha. O início do século XIX foi o momento de desenvolvimento e sobreposição da educação a partir da língua de sinais (NASCIMENTO, 2006).

O entusiasmo pela possibilidade da educação de surdos por intermédio da utilização da língua de sinais levou a uma grande repercussão dessa metodologia e chegou aos Estados Unidos, onde teve grande importância Thomas Gallaudet que, juntamente com o professor surdo, Laurent Clerc (1785-1869), fundou, em 1817, em Hartford, uma escola para surdos, o American Asylum for the Deaf. O crescimento da educação de surdos, que se iniciou em Paris em 1770, com De l'Epée,

entrou para o Instituto aos 8 anos, onde formou-se, e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo. Berthier escreveu vários livros e numerosos artigos sobre o surdo, sua educação e seus direitos legais. Criou a primeira organização social para o surdo em Paris e foi a primeira pessoa surda a receber o prêmio Legião de Honra” (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

fortaleceu-se 50 anos mais tarde nos Estados Unidos, assim como em demais partes do mundo (SACKS, 2010).

Abade De l'Epée foi um pioneiro na observação da língua de sinais com reverência, aprendeu-a e passou a ensinar aos surdos a leitura e a escrita a partir dela, e também a catequese.

A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável l'Epée criou um novo mundo, toda uma geração (BERTHIER, 1984, p. 179 apud NASCIMENTO, 2006, p. 258).

De l'Epée treinou diversos professores para surdos, criou 21 escolas para surdos na França e em outros países da Europa e teve seu livro publicado em 1776 (SACKS, 2010). Essa valorização da língua de sinais foi um momento marcante para os surdos, denominado por Sacks (2010) como a “era dourada da história dos surdos”, marcada pelo

[...] rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos [...], a emergência dos surdos na obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis eram possíveis (SACKS, 2010, p. 30-31).

Em 1864, o Congresso Americano aprovou a primeira faculdade nacional para surdos, em Washington, na Gallaudet College (hoje Gallaudet University, única faculdade de ciências humanas para alunos surdos no mundo), na qual o ensino se dava e se dá a partir de sinais (SACKS, 2010).

Até 1870, o movimento pela educação e emancipação dos surdos a partir do ensino de/com sinais teve grande repercussão e resultados. Entretanto, a partir dessa data, a posição começou a se inverter, quando alguns grupos oralistas, contrários ao uso de sinais, passaram a ter força, defendendo que o objetivo da educação dos surdos deveria ser ensiná-los a falar (SACKS, 2010).

O movimento oralista, de acordo com Souza (1995), tinha como base a crença da língua oral como superior à *comunicação gestual* dos surdos, desconsiderando o *status* da língua de sinais como efetivamente uma língua. Esse

movimento ganhou forças, particularmente, a partir do Congresso de Milão, em 1880, no qual o método oral foi escolhido como o melhor para se educar os surdos, em contraposição aos sinais, que, segundo os integrantes do congresso, atrapalhariam a oralidade dos surdos (SOUZA, 1995).

Tal pensamento causou a proibição das línguas de sinais em instituições educativas de diversos países, inclusive no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Brasil, tendo como consequência o aumento de professores ouvintes e o declínio dos professores surdos nessa instituição (LANNA JUNIOR, 2010; SACKS, 2010).

Souza (1995) destaca que a proibição da língua de sinais se deu porque os oralistas defendiam que os sinais representariam uma ameaça ao desenvolvimento da língua oral por dois motivos: primeiro porque facilitaria o casamento entre surdos (consequentemente, havia a possibilidade de uma prole surda); e segundo, com novas gerações surdas usando a língua de sinais, tornava-se concreta a ameaça que viam numa língua desconhecida pela maioria.

Tendo em vista que “pelo casamento nós revivemos nos nossos filhos, immortalizamos-nos nos nossos descendentes”, Kehl (1923, p. 208-209) reafirma-se contra o casamento por conveniência (sentimental ou financeira), afirmando que os jovens, ao chegarem à idade para casar, deveriam colocar em primeiro lugar, para escolha do companheiro, as razões eugênicas e assim teriam, segundo ele, um lar feliz, saudável, harmônico, com filhos belos, saudáveis e fortes. Logo, o casamento entre surdos só poderia acontecer se fosse garantido (através da esterilização) que eles não teriam filhos, para que não propagassem para sua prole a surdez.

A utilização, pelos surdos, da Língua de Sinais, uma língua desconhecida pela maioria, era considerada uma ameaça já na obra de Graham Bell [1883?], que neste texto será discutida no capítulo “Formação de uma variedade surda da raça humana”.

De acordo com Souza (1995, p. 74):

Historicamente, o oralismo sofre, ainda, forte influência das idéias dos eugenistas quanto à necessidade de se purificar a raça e de se manter preservada a língua oral nativa, contra os efeitos considerados nefastos dos fluxos imigratórios. [...] Um oralista famoso, defensor de tais idéias, foi também o inventor do telefone. Dr. Alexander Graham Bell. A época era 1883, ano de publicação de seu clássico livro: *Memoir upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race* (Bell, 1883).

Bell [1883?] teve grande influência no Congresso de Milão; mesmo não podendo estar fisicamente presente, suas ideias influenciaram as decisões. Ele tinha o receio da formação de uma *raça humana surda* e buscava entender os fatores que poderiam facilitar sua formação, para que pudessem ser evitados. Um deles seria a utilização da língua de sinais, que possibilitaria a associação dos surdos e, conseqüentemente, facilitaria o casamento de surdos entre surdos, daí a ênfase dada também à defesa do Oralismo, sob a influência remota das ideias de Bell, no Congresso de Milão.

Segundo Campos (2013), os bons resultados do ensino a partir de sinais não foram considerados no referido congresso, e a proibição da língua de sinais e a imposição da oral tornaram-se exigências do Congresso de Milão e uma realidade inclusive no Brasil. Entretanto, Campos (2013, p. 39) afirmou: “Foi observado que os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e de linguagem por meio deste método [oralismo]”.

De acordo com Sacks (2010), nos Estados Unidos, os surdos que foram alunos no asilo Hartford ou em outras escolas de alfabetização e instrução de surdos que utilizavam a língua de sinais na década de 1850 tinham uma aprendizagem equiparável à de ouvintes. Mas, infelizmente, com a imposição do oralismo e a proibição dos sinais em grande parte dos países, a partir do Congresso de Milão em 1880, desencadeou-se uma deterioração dos sistemas de educação de surdos que abalou diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Oliver Sacks publicou pela primeira vez seu livro “Vendo vozes”: uma viagem ao mundo dos surdos” em 1989 nos Estados Unidos, tendo sua primeira publicação no Brasil em 1990. Para demonstrar a importância do ensino da língua de sinais para o desenvolvimento de surdos congênitos, ele contou o caso de Wright (1920-1994), um rapaz que ficou surdo aos sete anos e escreveu um livro sobre suas experiências, no qual afirmou que se considerava uma pessoa de sorte, pois, quando ficou surdo, já possuía o conhecimento dos fundamentos da língua, o que o auxiliou a compreender o que acontecia a sua volta (SACKS, 2010, p. 18). Ele relatou:

[Minha surdez] ficou mais difícil de perceber porque desde o princípio meus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento do som. Minha mãe passava grande parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que ela dizia. Por que não? Sem saber, eu

vinha lendo seus lábios a vida inteira. Quando ela falava eu parecia ouvir sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois de eu ficar sabendo que era ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia conservaram vozes fantasmagóricas. Só me dei conta de que eram imaginárias, projeções do hábito e da memória, depois de sair do hospital. Um dia eu estava conversando com meu primo, e ele, num momento da inspiração, cobriu a boca com a mão enquanto falava. Silêncio! De uma vez por todas, compreendi que quando não podia ver eu não conseguia escutar.

Os surdos que, ao contrário de Wright, nasceram surdos ou ficaram-no antes de adquirir a linguagem oral, os surdos pré-linguísticos, não possuem esse tipo de memória sonora que se dá a partir das lembranças sonoras. Vivem num mundo de completo silêncio, e esse contingente consiste, segundo Sacks (2010), em um milésimo das crianças do mundo.

Wright foi encaminhado aos 8 anos a uma escola especial, oralista, na Inglaterra, na qual os sinais eram proibidos. Ele afirmou que, para ele, uma criança com surdez pós-linguística, a escola foi excelente, propiciando uma sólida compreensão da língua. Ao mesmo tempo, para os surdos congênitos, a escola oral pura foi um desastre. Na escola, ele percebeu que, mesmo sendo proibidos os sinais dentro da escola, quando não tinha funcionários por perto, os alunos se comunicavam entre si com sinais, uma língua específica desenvolvida por eles próprios (SACKS, 2010).

Lacerda (2000, p. 72) afirma que a educação de surdos no início do século XX não estava dando muito resultados: estudiosos percebiam que, embora imersos durante muito tempo no trabalho educacional, na perspectiva oralista, enfatizada na época, os surdos não desenvolviam a fala inteligível, tendo um desenvolvimento parcial e tardio em relação aos ouvintes:

A maior parte dos surdos profundos, por exemplo, não desenvolveu uma fala socialmente inteligível, e, em geral, o desenvolvimento alcançado foi parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo.

Segundo Lacerda (2000), em relação às capacidades acadêmicas não era diferente, os surdos apresentavam dificuldades em leitura e escrita, tendo, ao sair da escola, uma alfabetização apenas parcial. Essas foram marcas deixadas pela educação oralista. Lacerda (2000, p. 72, grifos da autora) aponta:

[...] práticas de educação que visam a uma produção de fala que faz pouco ou nenhum sentido para os surdos e os faz despendar horas importantes em treinos que não levam à aprendizagem de uma linguagem. O verdadeiro problema parece estar no fato de que a linguagem oral precisa ser *ensinada*; o que ocorre normalmente com os ouvintes é que ela é *adquirida*, sem que para isso haja qualquer procedimento “especial”.

Segundo Sacks (2010), antes do Congresso de Milão as escolas de surdos que ensinavam a partir da língua de sinais tinham notadamente um melhor desenvolvimento dos seus alunos do que a partir do sistema alemão. “Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado – pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala” (SACKS, 2010, p. 35). Sacks (2010, p. 34, grifos do autor), a esse respeito, defendeu a educação por sinais, ao fazer alguns questionamentos:

Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalançadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é “melhor”, integração ou educação? Seria possível ter os dois, combinando a fala e a língua de sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim faria imergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos?

Segundo Lanna Junior (2010), a proibição do uso de sinais mostrou um esforço político de camuflar a surdez a partir de estratégias pedagógicas e clínicas, para que os deficientes auditivos se assemelhassem aos ouvintes. Esse tipo de atitude de buscar consertar ou *maquiar* as diferenças foi defendido por Kehl (1923), que considerava que a beleza seria sinônimo de normalidade somática, psíquica, moral e de harmonia entre elas.

Conforme Kehl (1923) afirma, a sociedade acreditava que, a partir da análise da fisionomia de um indivíduo, seria possível reconhecer imoralidades e desequilíbrios psíquicos. A anormalidade física, o mau funcionamento de algum sentido, por exemplo, como no caso da surdez, poderia mostrar um desequilíbrio psíquico e moral. Ele não concordava com isso, mas considerava que melhorar a aparência pouparia esses indivíduos das consequências sociais da *fealdade*:

Não ha duvida que um individuo feio, mesmo de pessima apparencia, podde albergar o mais bem formado dos corações e, ao contrario, um outro bello, de esplendida apresentação, pode ser dotado dos mais perversos sentimentos. Infelizmente, porém, deixamo-nos, quase sempre, influenciar pela exterioridade; impressiona-nos vivamente o aspecto individual, a physionomia, essa linguagem muda, que muitas vezes nos revela a verdade e outras, a mentira. Dahi, no consenso unanime de todos os nossos semelhantes, o ser justa a preocupação com os vestuários, com os atavios, *coquetterie*, os excessos da tafalaria, os requintes da pintura, tudo para garantir esse prestigio pessoal, indispensavel para vencer na lucta incessante de competições (KEHL, 1923, p. 396).

Os sinais deixariam claro que os surdos não escutam; logo, estes deveriam, interpretando o pensamento de Kehl (1923) (que não falou explicitamente sobre a comunicação dos surdos), ser eliminados, pois a ausência da audição e da fala tiraria o surdo do ideal de homem proposto pela sociedade, e a combinação de fala, leitura labial e ausência de sinais possibilitaria uma *maquiagem da surdez*, permitindo que ela *passasse despercebida*.

A proibição do uso e do ensino de sinais foi uma das determinações do Congresso de Milão (1880); entretanto, essa proibição negou, segundo Lanna Junior (2010, p. 33), a possibilidade de uma comunicação verdadeira pelos surdos:

Tal proibição despertou o que alguns autores chamam de “isolamento cultural do povo surdo”, já que a proibição dessa língua tem por consequência a negação da cultura e da identidade surdas [...] Essa proibição criou o que alguns estudiosos contemporâneos chamam de “ouvintismo”³⁰, que seria o conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. O termo é uma analogia a colonialismo e colonialista. As práticas ouvintistas são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo – como as próteses auditivas –, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo; as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes que impõem esses sujeitos ao ouvintismo, às práticas de normalização que imprimem uma forma de ser surdo ouvintizado. Os alunos surdos eram proibidos de usar a Língua de Sinais; assim, para impedir-lhes o uso, foram adotadas medidas extremas tais como: forçar os alunos a manter os braços cruzados, amarrar as mãos, comparar quem usava a língua de sinais com macacos. Os códigos não foram eliminados, mas conduzidos ao mundo marginal.

³⁰ O termo “ouvintismo” foi criado por Carlos Skliar, na década de 1990, enquanto professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, retornou à terra natal, Argentina, onde se mantém professor universitário. A definição de Skliar (1998) para “ouvintismo” é trazida nas páginas 178 e 179 desta pesquisa.

O ensino de leitura e escrita a partir do método oral para surdos, segundo González, Lissi e Svartholm (2012), limitou o desenvolvimento dessas crianças em vários países, especialmente nos Estados Unidos. Na Suécia não foi diferente: entre 1960 e 1970, o desenvolvimento de leitura e escrita dos surdos estava abaixo do normal para a idade.

Essa busca “ouvintista”, que no Brasil teve ênfase entre 1960 e 1970 (SACKS, 2010), demonstra claramente a intenção de *negar* e *maquiar* a diferença. Não consiste na busca por uma melhora de vida dos surdos, em ensinar a oralidade para que eles possam se comunicar com os ouvintes e ter melhores oportunidades de emprego, mas em *maquiar* suas características para não escandalizar os ouvintes, em negar a diferença e normalizá-la.

A intenção de normalizar o surdo, de obrigá-lo a se ver e agir como ouvinte, o chamado *ouvintismo*, é claramente influenciada pelos preceitos eugênicos que buscam homogeneizar a sociedade, eliminando ou *maquiando* a *fealdade*. Impondo aos diferentes que se disfarcem o máximo possível, para não escandalizar a sociedade com seus *defeitos*, como é possível ver na obra de Kehl (1923). Desconsiderando a riqueza que consiste na variedade humana.

Foi diante dessas ações que os movimentos dos surdos se desenvolveram. Eles tinham como objetivo contrapor as práticas “ouvintistas” e, para tanto, criaram associações, grêmios e clubes onde poderiam se comunicar através de sinais; logo, o grande motivo de reunião destes era a defesa da língua de sinais.

Segundo Sacks (2010), a educação oral pura perpetuou até meados de 1960, quando passou a ser duramente questionada. Várias foram as alternativas propostas, dentre elas, o sistema combinado, no qual se ensinam sinais e oralidade, para que o surdo pudesse se comunicar de ambas as maneiras.

Outra proposta foi a criação de uma língua de sinais adaptada à língua oficial do país. No caso de Sacks (2010), que morava nos Estados Unidos, o inglês (inglês sinalizado) passou a ser um meio termo entre as duas línguas. A respeito do inglês sinalizado, Sacks (2010, p. 37), afirmou que

[...] as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do que qualquer língua falada ou escrita. Assim, não é possível transliterar uma língua

falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase – suas estruturas são essencialmente diferentes.

Sacks (2010) considera o sistema combinado uma opção para que as crianças surdas aprendam os sinais, a leitura labial e a fala. Entretanto, destaca que as crianças surdas, diferentemente das ouvintes, não demonstrariam inclinação pela fala, uma vez que não escutam, e a audição seria a estimulação para a fala. Por esse motivo, é comum elas terem uma acentuada inclinação pela língua visual, por ser essa mais acessível.

O autor afirma, ainda, que a língua de sinais deve ser introduzida para a criança o mais cedo possível, para não atrapalhar seu desenvolvimento. Daí a importância de a detecção da surdez ser rápida. Segundo o autor, se iniciado logo o ensino da língua de sinais, aos três anos a criança se encontrará fluente (SACKS, 2010).

Sacks (2010) relata um caso em que os surdos eram verdadeiramente integrados na sociedade e não eram estigmatizados, ou seja, a surdez não se sobrepunha às suas demais características, como se o indivíduo se limitasse apenas a ela. Esse caso se deu em uma ilha chamada Martha's Vineyard, em Massachusetts (Estados Unidos), e foi descrito por Nora Ellen Groce no livro *Every here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*. A ilha teve um alto índice de surdez em sua população:

Devido a uma mutação, um gene recessivo posto em ação pela endogomia, uma forma de surdez hereditária vingou por 250 anos na ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts, a partir da chegada dos primeiros colonizadores surdos na década de 1690. Em meados do século XIX, quase não havia famílias na porção norte da ilha que não fossem afetadas e, em alguns povoados (Chilmark, West Tisbury), a incidência de surdez aumentara para uma em cada quatro pessoas. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunicação entre ouvintes e surdos. De fato, estes quase nunca eram vistos como “surdos”, e certamente não eram considerados de modo algum “deficientes” (SACKS, 2010, p. 39, grifos do autor).

Segundo Sacks (2010), os surdos da ilha de Martha's Vineyard criaram uma língua de sinais nativa. Ao irem estudar no Asilo Hartford, entraram em contato com a Língua Francesa de Sinais, trazida por Clerc, e ambas se mesclaram,

formando uma língua híbrida, a Língua Americana de Sinais (American Sign Language, *ASL*).

Sacks (2010) afirma que, mesmo anos depois, quando a quantidade de surdos já não era tão grande, os moradores da ilha continuavam utilizando a língua de sinais, que, tendo sido aprendida como primeira língua, era *natural* para eles. Sacks (2010) relata, ainda, que se impressionou tanto com o livro de Groce, que foi à ilha para confirmar e, quando lá chegou, constatou que alguns moradores ainda utilizavam prazerosamente a língua de sinais intercalada com a oral.

Sacks (2010) contou sobre uma senhora que conversava sozinha com sinais e ainda, quando dormia, falava e sonhava em sinais, concluindo ele, a partir de tal fato, que: “é evidente que, se uma pessoa aprendeu a língua de sinais como primeira língua, seu cérebro/mente a fixará e a usará, pelo resto da vida, ainda que a audição e a fala sejam plenamente disponíveis e perfeitas” (SACKS, 2010, p. 40).

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), a língua de sinais foi desenvolvida para suprir uma deficiência de comunicação advinda da ausência da audição e possibilita uma expressão completa pelo indivíduo, seja ele surdo ou não.

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem na criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidade para esse/a desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso à língua à qual estão sendo expostas (LACERDA; LODI, 2009, p. 14).

Tendo em vista que a língua é um fator de grande importância no desenvolvimento infantil, se a criança surda não tem acesso prematuro a uma língua, ela fica em desvantagem de desenvolvimento em relação a uma criança ouvinte. A surdez impossibilita à criança surda o acesso à língua oral logo no início de sua infância, diferentemente dos ouvintes, daí a necessidade de disponibilizar uma língua diferenciada e adequada para ela, uma língua visual, que possibilite seu desenvolvimento integral (LACERDA; LODI, 2009).

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade

de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seus pais (LACERDA; LODI, 2009, p. 14).

De acordo com Lacerda (2000), a língua de sinais é mais acessível aos surdos, uma vez que consiste numa língua visual, possibilitando a eles seu desenvolvimento integral. Ela afirma ainda que alguns estudos, em especial o de Bouvet (1990), defendem que

[...] as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade³¹ e rapidez, pois permitem uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes, possibilitando aos surdos um desenvolvimento cognitivo, social e, em outros aspectos, muito mais adequado, compatível com a faixa etária. Estudos feitos no Brasil apontam para resultados semelhantes (Brito 1995, Quadros 1997) (LACERDA, 2000, p. 73).

Nos séculos XX e XXI, o movimento surdo mostrou-se e tem se mostrado forte e lutando por seus direitos. Os militantes surdos são contra o ouvintismo, a utilização da oralização como forma de normalização do surdo, como maneira de ele não utilizar sinais e não *parecer* surdo. Pois eles defendem a identidade e a cultura surdas, o direito de ser como são e não precisarem disfarçar ou mudar para satisfazer a sociedade.

A eugenia liberal busca enquadrá-los num ideal de homem, para fazerem parte de uma sociedade homogênea e não escandalizarem os demais com suas diferenças. Esta contraposição do movimento surdo ao ouvintismo consiste claramente em um enfrentamento às exigências eugênicas contemporâneas, que, por sua vez, buscam homogeneizar a sociedade.

Uma das alternativas de contraponto ao ouvintismo e à eugenia a ele vinculada é a educação bilíngue, a partir da qual o surdo conservará sua cultura e sua língua, tendo respeitada sua maneira visual de compreender o mundo e se

³¹ “Por língua natural entendo aquela língua que surge espontaneamente, tendo como objetivo ser um meio para os atos de interação comunicativa entre membros de um grupo de pessoas que se estabelecem em determinado territórios. É o caso do tupi, do catalão, do inuit e dos crioulos (Couto, 1996), além da língua de sinais. Língua não-natural, ou seja, língua artificial é aquela que é fabricada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, como é o caso do esperanto, do volapük, do ido e muitos outros. Há outros critérios para se considerar um meio de comunicação como uma língua natural. Um deles é o de que a língua seja falada por uma comunidade. Um outro exige que haja pelo menos um falante nativo dessa língua (Behares 1999: 131 reportando-se a Stokoe)” (COUTO, 2007, p. 93).

comunicar. E, ao mesmo tempo, também aprenderá o português (a partir da LIBRAS), para que possa ser mais independente na sociedade atual. Várias foram as vitórias alcançadas pela militância surda em busca de seus direitos, como o direito a intérprete e à educação bilíngue.

A proposta de educação bilíngue surgiu do reconhecimento da melhora na aprendizagem do surdo, ao aprender primeiro a língua de sinais e, a partir dela, uma língua escrita. Essa concepção de que o surdo poderia aprender outra língua tendo como primeira língua, ou língua de instrução, a língua de sinais foi aplicada sistematicamente nas escolas públicas da Suécia desde 1981. A essa política e prática de ensino escolar chamou-se de "educação bilíngue". (GONZÁLEZ; LISSI; SVARTHOLM, 2012).

A educação bilíngue (língua de sinais sueca – sueco escrito) passou a ser considerada pelo governo direito das crianças surdas. Após 25 anos de ensino bilíngue na Suécia, é possível afirmar que os resultados têm sido bem positivos (GONZÁLEZ; LISSI; SVARTHOLM, 2012).

Com a intenção de propor ao Ministério da Educação uma política de educação bilíngue para surdos no Brasil, foi instituído, em 2013, um Grupo de Trabalho/ GT (THOMA et al., 2014) designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI³², a fim de elaborar um documento norteador para a implantação da Educação Bilíngue de Surdos. Formado por importantes pesquisadores do Brasil na área da surdez, o grupo elaborou, em 2013, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, defendendo a linguagem visual como base da comunicação do surdo para o alcance de seu desenvolvimento integral. Consta no relatório que

a pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie (sic) acesso ao conhecimento. A visão além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. **Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados** (THOMA et al., 2014, p. 13, grifos do autor).

³² Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº. 1.060/2013 e nº. 91/2013 – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

A compreensão do GT, supracitado, coincide com o expresso por Lacerda (2000). Para essa autora, a educação bilíngue

preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. A proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário (LACERDA, 2000, p. 73, grifos da autora).

Essas condições especiais de *aprendizagem* existem exatamente pelo fato de que o acesso à língua portuguesa pelos surdos depende do ensino formal desta, pois para aprendê-la é necessário, para eles, visualizar a língua. Eles precisam da mediação de uma primeira língua visual, uma língua de sinais, para aprenderem o português (THOMA et al., 2014).

As escolas bilíngues para surdos são aquelas nas quais a língua de instrução é a LIBRAS e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da LIBRAS. De acordo com Thoma et al. (2014), essas escolas devem possuir espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do *português sinalizado*³³.

Lodi e Moura (2006), para explicitar melhor o conceito de *primeira língua* (L1), citam Skutnabb-Kangas (1994), que destaca os seguintes critérios:

- a) *Origem*: a L1 é entendida como a língua que é primeiro desenvolvida pelos sujeitos;
- b) *Identificação interna*: a L1 é a língua que os sujeitos se auto-identificam como falantes;
- c) *Identificação externa*: A L1 é a língua pela qual os sujeitos são identificados pelos outros como falantes;

³³ Português Sinalizado consiste em uma “[...] língua artificial que usa o léxico da língua de sinais com a estrutura do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não há na língua de sinais” (LIMA, 2004, p. 4).

- d) *Competência*: a L1 é a língua que os sujeitos possuem maior domínio;
- e) *Função*: relacionada ao uso, a L1 é aquela que é mais utilizada socialmente pelo sujeito (LODI; MOURA, 2006, p. 5).

Logo, para que a LIBRAS tenha a possibilidade de se tornar a primeira língua dos surdos, é necessária a convivência com pessoas fluentes nessa língua, para que seja possível desenvolvê-la e, conseqüentemente, utilizá-la em diversas situações, valorizando-a e aceitando-a como tendo o mesmo *status* do português (LODI; MOURA, 2006). Nesse sentido, no *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa*, a Educação Bilíngue LIBRAS-Português

[...] é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola e em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da LIBRAS como língua curricular e constituidora da pessoa surda (THOMA et al., 2014, p. 6).

Lodi e Moura (2006) afirmam, ainda, que a construção do conhecimento a partir da LIBRAS possibilita que os indivíduos se tornem cidadãos ativos, formando “sujeitos na e da linguagem” (LODI; MOURA, 2006). Nesse sentido, consideram que

[...] torna-se necessário que haja o reconhecimento da LIBRAS, em seu valor social, pois se este processo não for realizado aos surdos cabe, apenas, a submissão ao português, na medida em que esta língua continua a ocupar um papel sócio-ideológico central na constituição dos processos linguísticos e da subjetividade desses sujeitos (LODI; MOURA, 2006, p. 10).

O processo de valorização da LIBRAS, tanto pelos surdos quanto pelos ouvintes, é de grande importância para o desenvolvimento do movimento surdo em prol da melhoria da educação desses indivíduos.

A história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos têm sido elaborados sempre sob uma perspectiva dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados e desvalorizados como sujeitos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades inerentes e de sua diferença: a de ser surdo. Desta

maneira, a “inclusão” de sujeitos surdos nas escolas, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, faz-nos questionar se a inclusão significa integrar o surdo realmente. Na verdade, a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é “inclusão”, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia-a-dia dentro da sala de aula (STROBEL, 2006, p. 245, grifos do autor).

A esse respeito, Lodi e Moura (2006) afirmam que os surdos incluídos seriam submetidos a práticas escolares que, por sua vez, eram voltadas para ouvintes e não para surdos. Tendo eles pouco domínio do português e da linguagem escrita, sua aprendizagem se tornaria insuficiente e o ensino desestimulante, em especial porque professores e alunos não compartilham uma língua, o que dificultaria a comunicação entre eles, diminuindo o entendimento dos alunos surdos e aumentando, conseqüentemente, a evasão escolar. Daí a necessidade da formação de professores habilitados e a importância da educação bilíngüe, cujo objetivo é descrito por Moura (1993 apud LACERDA, 2000, p. 74):

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário. A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança surda, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de integrar-se numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, o que até hoje tem sido bastante difícil, apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas.

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), a escolarização da maioria dos surdos no Brasil não está atendendo às suas necessidades linguísticas, sociais e curriculares.

Parte dos surdos encontra-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista e/ou bimodal, as quais pretendem que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte [...] Outra prática corrente é a inclusão de surdos em escolas regulares, inseridos como ouvintes acompanhando os conteúdos apresentados (LACERDA; LODI, 2009, p. 14).

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), na perspectiva oralista, o surdo não tem valorizada a sua língua: a LIBRAS é, mesmo que sutilmente, colocada

como inferior, uma vez que as escolas baseiam toda a educação na oralidade e/ou na escrita do português "padrão", ao invés de ter como base a língua de sinais, para, a partir dela, ensinar todos os conteúdos, inclusive o português.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular tem sido parte da política nacional de educação, possibilitando sua interação com os demais colegas, mediados pelo professor, para, juntos, construírem o conhecimento (LACERDA; LODI, 2009). Seria bom se não existissem algumas situações difíceis a serem enfrentadas, como as citadas por Lacerda e Lodi (2009, p. 17):

[...] o aluno surdo, ao ser inserido em uma sala de alunos ouvintes, acaba sendo impelido a se comportar como um deles [...] Nestas experiências, a metodologia de ensino, o currículo e a cultura enfatizada são sempre os dos ouvintes e o aluno surdo, por ser o único em sua classe, fica, muitas vezes, à deriva, mesmo tendo garantidas condições especiais de acesso aos conhecimentos viabilizados pelo uso de LIBRAS em sala de aula (Góes; Taticí, 2002; Lacerda, 2000b) [...] pesquisas anteriormente realizadas por nosso grupo apontam que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante que uma educação de qualidade seja alcançada, uma vez que o preparo do docente e dos demais profissionais que trabalham na escola com a surdez; um conhecimento mínimo de LIBRAS; a presença de um surdo adulto que possa servir de referência identitária; o cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas e o contato com outros alunos surdos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas (Lacerda, 2006).

Pensando que o objetivo da escola seria que o aluno pudesse, a partir de um processo gradual, alcançar a “[...] construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita” (LACERDA; LODI, 2009, p. 15), torna-se necessário destacar que o fato de o surdo não ter uma língua compartilhada por seus colegas e professores traz uma desvantagem para ele, uma desigualdade linguística que não pode ser suprida apenas por um intérprete (LACERDA; LODI, 2009, p. 16):

Não há entre surdos e ouvintes o compartilhar de um mesmo horizonte socioideológico no que se refere à realidade vivenciada por ambos, tanto nas situações cotidianas quanto nas educacionais. [...] os surdos trazem consigo uma história marcada por dificuldades de acesso às informações (por estas serem veiculadas pelas linguagens oral e/ou escrita da língua portuguesa) e, portanto, de restrição quanto ao seu conhecimento de mundo. Esse fato os coloca, continuamente, em desvantagem se em comparação com seus

colegas ouvintes, assimetria esta que não pode ser minimizada pela presença de intérpretes.

Diante das dificuldades citadas, lançamos uma pergunta para reflexão: A justiça social na escola se alcança a partir da igualdade ou da equidade³⁴? Acreditamos que a partir de ambas, pois, para se alcançar a justiça social, esses dois princípios devem ser indissociáveis. De acordo com Azevedo (2013, p. 131-132):

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade [...] Pergunta-se como se pode renegar a equidade como princípio de políticas sociais se o seu contrário se chama iniquidade? Como relegar a igualdade à história se o seu antônimo (real oposição) é a contínua e persistente desigualdade? Portanto, para um exercício inicial de compreensão do que seriam igualdade e equidade, acoplem-se os prefixos de negação (“des” e “in”) a essas duas palavras e, com isso, é possível imaginar os cenários de uma sociedade sem tais pilares fundamentais para a construção da justiça social.

Tendo em vista a busca por justiça social, coloca-se como contraponto a ela o que se chama meritocracia.

A meritocracia é uma abordagem de entendimento do desenvolvimento do sujeito que se estrutura baseada no princípio de que esforço do indivíduo é determinante de seu próprio (in)sucesso; considera, pois, esse (in)sucesso justo na medida em que, circularmente, reflete o esforço que realizou para atingir um determinado propósito, por exemplo, passar no vestibular da UNICAMP, independente da escola ou da formação de seus professores. Diante de tal concepção, Azevedo (2013, p. 129) cita Hayak (1985, p. 93-94), que afirma: “Sem dúvida é importante que, na ordem de mercado [...], os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [...]. Por isso tal crença é frequentemente encorajada pela educação e pela opinião dominante”.

Segundo Diwan (2007a), da mesma maneira que a burguesia buscou ressignificar o direito de sangue estipulado pela nobreza, tornando-o um direito de superioridade hereditária, fato que passou a respaldar “cientificamente” o poder

³⁴ Segundo Escorel (2013), equidade consiste em receber conforme a sua necessidade.

financeiro, a visão das sociedades aristocráticas, que privilegiava o nascimento, passou a mudar com o advento da burguesia, valorizando o mérito.

A meritocracia é um princípio bem presente na escola e é, muitas vezes, considerado justo, porque, a partir dele, cada um consegue obter sucesso segundo suas possibilidades, tendo uma mesma condição de acesso e aprendizagem. Mas será que justiça seria isto: ofertar condições iguais de acesso para todas as pessoas? Segundo Dubet (2004, p. 541-542),

a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. [...] a igualdade de acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Contudo essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. [...] Porém, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado.

Essa ponderação se deve primeiramente ao fato de que a escola, ao possibilitar uma competição objetiva, não elimina as desigualdades, pois, apesar de a escola meritocrática ter aumentado drasticamente o número de acesso à escolarização da população, as diferenças sociais não tiveram grandes alterações. Afinal, é visível a decepção gerada por esse modelo; portanto, “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação [...] O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 542-543).

O autor considera que a meritocracia é cruel, e “[...] a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, [...] independente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 543), pois, ao mesmo tempo em que afirma adotar uma competição justa, os estudantes que não alcançaram os objetivos são responsabilizados, deixam de ser vítimas da injustiça social e passam a ser *responsáveis pelo próprio fracasso*. Afinal, a escola teria, supostamente, dado a eles todas as chances possíveis de sucesso, assim como aos outros. Entretanto, é evidente que “[...] aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais” (DUBET, 2004, p. 545).

Contudo, não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. [...] É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar (DUBET, 2004, p. 544, grifo do autor).

Ao mesmo tempo em que essa visão de igualdade e equidade pode ser utilizada para analisar questões socioeconômicas, pode-se também analisar a questão da inclusão. Como já foi citado anteriormente, igualdade não é a mesma coisa que justiça, mas, para haver justiça, é necessária a igualdade, assim como também a equidade.

Figura 1 – Igualdade não significa justiça



Fonte: Local (blog, livro, página, rede social) onde a imagem foi capturada (2013)

É possível observar, na Figura 1, dois quadros: no primeiro, três pessoas, de tamanhos diferentes, tentam assistir a um jogo e todas têm um caixote igual para subir: a maior conseguiria assistir ao jogo sem o caixote; a do meio precisa do caixote e com ele consegue assistir, mas, para a menor, o caixote não é suficiente. Não é possível negar que nesse quadro existiu igualdade: todos receberam um caixote igual. Tiveram a mesma condição de acesso.

No segundo quadro, cada pessoa recebeu aquilo que precisava para assistir: o mais alto não recebeu caixote, pois conseguia assistir sem ele; o do meio recebeu um caixote, enquanto o menor recebeu dois. E assim todos conseguiram assistir ao jogo. Na escola não deve ser diferente: as condições de acesso não devem ser padronizadas, pois cada pessoa tem suas características próprias, que devem ser respeitadas.

Os surdos, como já citado, possuem uma maneira visual de entender o mundo, sua primeira língua é a língua de sinais, e, para que tenham um desenvolvimento equivalente ao dos ouvintes, necessitam de algumas condições diferentes destes.

O modelo de inclusão que caminha junto com a meritocracia pode ser comparado com a seleção natural defendida pelos eugênicos, a partir da qual o mais forte sobrevive. Na sociedade atual, o crescimento profissional e financeiro se dá por meio da seleção realizada pela meritocracia, que, como já relatado, está presente também na escola.

A educação bilíngue, na qual os surdos aprendem tendo a LIBRAS como primeira língua e aprendendo o português a partir da LIBRAS, faz com que se alcance o segundo quadro. A inclusão dos surdos em uma sala regular de ensino, sem auxílio de um intérprete, poderia ser representada pelo primeiro quadro; enquanto que uma sala de aula de ouvintes, com um intérprete - desde que o intérprete tenha formação superior tanto no campo da tradução Português-LIBRAS como conhecimento da área de conhecimento que interpreta ao estudante surdo - mas com uma metodologia centrada na fala do professor, portanto, voltada para os ouvintes, sem a presença de outros surdos que garanta o necessário intercâmbio entre estudantes, seria um meio-termo entre os dois quadros. Mas esse meio termo não possibilitaria o desenvolvimento da equidade, embora amenize a sensação de abandono se o surdo estiver à própria sorte (sem intérprete qualificado, sem

professor bilíngue, sem uma metodologia de ensino que explore o canal visual - o olhar - do estudante surdo).

Diante de tal reflexão, percebe-se a necessidade de uma alternativa. Tendo em vista que a inclusão propõe que todos os alunos estejam no ensino regular durante toda a escolarização e que a escola, por sua vez, deve adaptar-se aos alunos, Lacerda e Lodi (2009), citando Mazzota (1996), afirmam que é necessário investir na criatividade para alcançar novas soluções e realizar a inclusão, mas é preciso que o desenvolvimento acadêmico e social de todos alunos seja garantido, respeitando, para tanto, sua origem social ou linguística e sua etnia (LACERDA; LODI, 2009). Importa também destacar que o desenvolvimento social não deve, nas instituições escolares, sobrepor-se ao desenvolvimento acadêmico, pois este último é foco da escola.

O objetivo primeiro da escola deve ser a educação, o desenvolvimento intelectual, a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e dos princípios de civilidade e moralidade. O segundo objetivo consistiria na socialização. Portanto, é este o cuidado necessário quando se discute e põe em prática a inclusão: colocar em primeiro lugar o desenvolvimento intelectual dos sujeitos e depois a socialização. Diante disso, destacamos a importância do ensino de LIBRAS como primeira língua para o desenvolvimento dos surdos, uma vez que eles compreendem o mundo de maneira visual (CAMPOS, 2013).

Segundo Campos (2013), a educação inclusiva para surdos é um assunto muito polêmico, e atualmente existem duas principais linhas de pensamento a respeito: um grupo de pesquisadores defende que a educação de surdos deve se dar em escolas regulares, juntamente com os ouvintes, enquanto o outro defende a existência de escolas de surdos nas quais sua língua e cultura circulem em situação de prestígio, e as metodologias e o currículo sejam voltados para os surdos e transmitidos em LIBRAS. De acordo com Lacerda (2006 apud CAMPOS, 2013, p. 56),

a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Consideramos, porém, que existe uma terceira possibilidade que será descrita um mais à frente por Lacerda e Lodi (2009), mesclando as duas supracitadas, que consistiria numa educação bilíngue em escolas regulares, nas quais os surdos tenham, separadamente dos ouvintes, as disciplinas de Português e LIBRAS, pois o português seria ensinado como segunda língua e a LIBRAS, como primeira; e as demais disciplinas seriam desenvolvidas juntamente com os ouvintes, com o auxílio de intérpretes. Seria interessante também que os alunos ouvintes, assim como os funcionários da escola, tivessem uma disciplina de introdução à LIBRAS e que na sala tivesse mais de um surdo.

A respeito da educação inclusiva de surdos, Lacerda (2006 apud CAMPOS, 2013, p. 56) afirma que

o surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

Diante dessa constatação, as escolas bilíngues passaram a ser vistas como uma boa opção educacional para surdos. O modelo bilíngue propõe a aprendizagem do português, por considerar necessária para o bem-estar social dos surdos, uma vez que essa é a língua dominante e oficial do Brasil. A esse respeito, Thoma et al. (2014) afirmam que “[...] a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo”.

Lacerda e Lodi (2009) consideram que o modelo bilíngue pode ser aplicado em classes bilíngues ou em escolas bilíngues. Elas relatam o caso de um projeto de implantação de turmas bilíngues em Piracicaba, descrito a seguir.

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba fez um convênio com a Universidade Metodista de Piracicaba para elaboração e implementação de um novo Programa Educacional Bilíngue, “[...] propiciando às crianças surdas um desenvolvimento que lhes permitisse um agir social de forma

autônoma e uma futura inserção no mercado de trabalho a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade” (LACERDA; LODI, 2009, p 18).

O programa deveria, no entanto, de acordo com Lacerda e Lodi (2009), respeitar alguns princípios, como a inclusão dos alunos nas salas regulares de ensino e as restrições orçamentárias para pagamento de profissionais e equipamentos.

Foram contratados e formados profissionais de apoio (intérpretes, instrutores surdos e auxiliares de pesquisa) e também realizados cursos de formação continuada para toda a equipe das escolas, abrangendo temas sobre a surdez, LIBRAS, metodologias e estratégias de ensino para surdos, assim como o acompanhamento dos professores, em reuniões semanais com as pesquisadoras e os auxiliares da pesquisa. A LIBRAS foi ensinada a todos os funcionários da escola, para que pudessem se comunicar com as crianças surdas (LACERDA; LODI, 2009).

Sua implantação ocorreu em apenas duas escolas municipais, primeiro por considerar que, para uma educação inclusiva, superando a simples aceitação dos surdos na sala regular de ensino, seria necessário possibilitar condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento também para os surdos. Ou seja, era preciso que fossem ofertadas às crianças surdas e ouvintes condições de todas se desenvolverem, considerando que não necessariamente ambos os grupos precisam dos mesmos métodos ou auxílios.

Apesar de a Política Nacional de Educação Inclusiva defender que as crianças deveriam estudar na escola mais próxima de sua casa, existiria a necessidade de as crianças surdas interagissem com seus pares (outras crianças surdas) e de terem educadores fluentes em LIBRAS. Logo, se as crianças surdas fossem se matricular sempre na escola mais próxima de sua casa, como defendido pela atual política educacional, muitas delas não teriam outras crianças surdas em sua turma para se relacionar (LACERDA; LODI, 2009).

Considerando, assim, que para os alunos surdos é importante que se ofereçam condições análogas às aquelas experimentadas pelos alunos ouvintes – ter a convivência com iguais (no caso surdos) e com diferentes (no caso ouvintes) para poder se constituir identitariamente (pela semelhança e pela diferença) e para poder realizar trocas linguísticas não apenas com adultos (professores e intérpretes) mas também com colegas em situação semelhante a sua – estes precisariam estar concentrados em ambientes educacionais específicos (LACERDA; LODI, 2009, p. 20).

Com a implantação do Programa, formaram-se turmas com um máximo de 20 alunos, nas quais de 4 a 6 deles seriam surdos, o que possibilitaria uma melhor condição para o professor realizar um bom trabalho, favorecendo a circulação de ambas as línguas (português e LIBRAS), o que possibilitou que os alunos aprendessem ambas e propiciou maior interação entre alunos ouvintes e surdos, dos alunos surdos entre si e entre os alunos surdos e o professor ouvinte.

O respeito ao desenvolvimento linguístico demonstrado nessa ação de inserir mais de 4 alunos surdos por turma, já tem se revelado no Mato Grosso do Sul, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, etc. (LACERDA; LODI, 2009). Respeito porque, afinal,

a inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (LIBRAS) o tornaria marginal quanto aos processos de socialização da aprendizagem, já que, na melhor das hipóteses, ele poderia interagir apenas com seu intérprete (quando ele estivesse presente), sem abrir espaço para trocas efetivas com seus pares e professores (Lacerda, 2006) (LACERDA; LODI, 2009, p. 20).

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), o ensino ocorreu da seguinte maneira: os alunos surdos estudavam em período integral e, no contraturno, tinham oficina de LIBRAS, aulas só em LIBRAS para ampliar seu conhecimento e sua fluência na língua. As aulas de Português também eram separadas, uma vez que o português para eles é ensinado como segunda língua; logo, com metodologia diferente, conforme relatam Lacerda e Lodi (2009, p. 21):

Considerando-se ainda as particularidades das crianças surdas no que diz respeito à aprendizagem na língua portuguesa, no ensino fundamental, os alunos surdos, no momento em que os alunos ouvintes tinham aulas de português, participavam de oficinas de português como segunda língua, cujo objetivo era propiciar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa considerando as peculiaridades linguísticas dos alunos surdos. Esse espaço contava com a presença de um pedagogo especializado na educação de surdos e do instrutor surdo.

A implantação do projeto iniciou-se em 2004 e foi até 2007, período no qual houve diversas intercorrências, como troca de professores já capacitados por novos, levando-os a recomeçar a formação do início; incompatibilidade de horários

para reuniões coletivas em 2005. Mas, no geral, a participação foi boa por parte tanto dos professores como dos funcionários e dos pais (LACERDA; LODI, 2009).

No decorrer do período em que esse Programa Educacional esteve em desenvolvimento, pode-se dizer que todas as crianças surdas, de ambas as escolas, apresentaram evolução significativa no que diz respeito aos seus conhecimentos em LIBRAS (desenvolvimento de linguagem) e de atenção às atividades escolares, tornando-se interlocutores ativos nos processos de ensino-aprendizagem. Mostraram-se ainda bem adaptadas no ambiente escolar havendo a construção de uma relação de parceria entre elas e as crianças menores, em sua fluência em LIBRAS (LACERDA; LODI, 2009, p. 29-30).

Diante dos resultados positivos, o grupo considerou que seria necessário consolidar o programa, tornando-o oficial, e, para tanto, seria pertinente redirecioná-lo, criando salas chamadas *LIBRAS língua de instrução*. O grupo considerou importante também a vinculação definitiva dos professores bilíngues e instrutores à Rede Municipal de Educação, pois até então eram temporários, contratados a partir do vínculo entre a Prefeitura e a Universidade. Em 2008, houve um concurso público para contratação de profissionais definitivos para o programa (LACERDA; LODI, 2009).

Como já foi mencionado aqui, existem várias concepções da educação dos surdos, defendidas por grupos diversos que se contrapõem, com diferenças não apenas nos métodos, mas na maneira de ver o surdo e suas necessidades. Dessa concepção decorre o método. Ao mesmo tempo em que um grupo de surdos lutou pelo reconhecimento da LIBRAS, outro grupo, também de surdos, mobilizou-se contra esse reconhecimento, defendendo a oralização, conforme é possível ver a seguir:

No dia 3 de abril de 2002, os senadores aprovaram a emenda da Câmara relativa ao projeto de Benedita da Silva, *reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão de comunidades surdas do país a língua brasileira de sinais (LIBRAS)*. No dia 11 de abril, circulou na Internet um abaixo-assinado, destinado àqueles senadores, elaborado por um grupo de surdos autodenominados *surdos oralizados*, que insistiam na idéia de que ‘somente a oralização amplia nossas capacidades e iniciativas *como qualquer ser humano*’ (grifo nosso) e, por isso, enfatizavam “que somente o oralismo é capaz de, como um todo, nos incluir na sociedade” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 40, grifos dos autores).

Cada grupo destaca as vantagens de sua concepção e enfatiza as desvantagens das demais. Entretanto, consideramos necessário destacar que, diante do avanço do movimento de pessoas com deficiência em busca do reconhecimento de seus direitos políticos (participação política para garantia de igualdade de condições e direitos), as vantagens e desvantagens devem ser pesadas também e consideradas, em especial, a partir da visão do próprio público alvo, que deve ser participante das decisões referentes a ele.

Por reconhecer a importância da participação dos surdos nas decisões sobre sua educação é que enfatizamos a perspectiva da educação bilíngue, não por considerá-la melhor ou pior que outras, mas para trazer a concepção de surdez e a visão de educação de um grupo surdo engajado, que tem lutado pela garantia de seus direitos e conseguido espaço.

Não temos a pretensão de, neste trabalho, defender um ou outro grupo ou uma metodologia específica, mas, sim, de defender o direito dos indivíduos de participar das decisões sobre seu futuro e sua educação; de serem ativos nas decisões referentes a si próprios.

Acreditamos ser extremamente válida a busca por justiça e equidade na educação, pelo fortalecimento do respeito à diversidade humana e à concepção de não restringir à sua própria deficiência o potencial da pessoa com deficiência. Rechaçamos a defesa da participação ativa e consciente do ser humano na seleção natural e no aceleração desta, como proposto pela eugenia (KEHL, 1923), e da busca pela normalização dos indivíduos que não se enquadram no padrão de ideal eugênico, procurando não uma inclusão verdadeira, mas a aproximação o mais intensa possível desses indivíduos a esse ideal, “borrando a sua diferença” (GALLO; SOUZA, 2004), para que passe, se possível, despercebida.

5. EM BUSCA DE UMA NORMALIZAÇÃO DO SURDO: CONGRESSO DE MILÃO – 1880

Em setembro de 1880, foi realizado em Milão o Congresso Internacional de Educação de Surdos, que foi registrado nas *Atas do Congresso de Milão – 1880*, documento considerado uma importante referência na educação de surdos, publicado no Brasil pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2011, como segundo volume da Série Histórica do referido instituto. O livro expõe o documento original em inglês, concomitantemente à sua tradução para o português. Este é o único relatório em inglês do Congresso, tendo sido apresentado pelo Sr. Kinsey³⁵ e aprovado pelos membros do Congresso (ATAS, 2011).

O Congresso de Milão tinha como foco a escolarização e a normalização de surdos, e os temas tratados dividiram-se em: estrutura física do ambiente escolar, materiais de apoio, regime de funcionamento, tendo destaque: a metodologia definida (Método Oral Puro/de Articulação), combate ao método de sinais com a justificativa de que o ensino de língua de sinais atrapalharia o aprendizado da oralidade e da leitura labial e que a língua oral, por sua vez, seria superior à língua de sinais e possibilitaria melhor integração à sociedade e aquisição de conhecimentos.

As *Atas do Congresso de Milão* enfatizam duas situações: a concepção do surdo como inferior e sofredor, que deve fazer de tudo para se passar por ouvinte para amenizar seu sofrimento; e a constante relação entre surdez e doenças diversas, mas, em especial, pulmonares.

Dr. Thompson, ao trabalhar em hospitais em Londres, percebeu que, nos casos de doenças pulmonares, a proporção de surdos em relação a ouvintes era de duas ou três vezes maior. A partir de tal constatação, questionou-se no Congresso se a saúde dos surdos seria diferente das demais pessoas e que ações seriam possíveis para melhorá-la, tendo concluído que a saúde deles não seria satisfatória.

³⁵ Secretário da Seção Anglófônica do Congresso, Diretor do Instituto de Formação de Professores para Surdos baseada no sistema “Alemão”.

A explicação dada pelo Dr. Thompson sobre a saúde dos surdos, tanto os congênitos como os que adquiriram, é de que existe uma “[...] tendência genética do surdo em apresentar saúde e longevidade abaixo da média” (ATAS, 2011, p. 128).

Da mesma maneira que a genética e, conseqüentemente, a hereditariedade seriam a base desta afirmação, tida como uma concepção entre grande parte dos congressistas de Milão e servindo de base para suas decisões (ATAS, 2011), Kehl (1923, p. 162) fundamenta sua teoria na genética e coloca dois fatores que, segundo a eugenia, interferem na longevidade: a hereditariedade e o ambiente.

[...] a hereditariedade representa um importante fator na maior ou menor duração da vida. Os indivíduos que tiveram pais, avós e bisavós longevos apresentam todas as probabilidades de usufruírem longos anos de vida [...] a duração da vida depende, seguramente, das influências transmitidas pela hereditariedade e das condições de existência.

Por esse motivo, Kehl (1923) defendia o controle dos casamentos, para garantir a qualidade da prole que, por conta da hereditariedade, herdaria as características de seus pais. Ao mesmo tempo, ele também relata que considera de grande importância o ambiente e as influências externas ao indivíduo. Primeiramente, o indivíduo se define por sua genética. Tendo uma boa genética, existe a possibilidade de mantê-la ou degradá-la, de acordo com as influências externas. Conforme afirma Kehl (1923, p. 295, grifo do autor):

Uma criança nascida de pais sadios, após gestação normal, precisa crescer em boas condições de higiene, em plena liberdade de movimentos, criada sob o estímulo vivificante do ar e da luz, ser convenientemente alimentada, para tornar-se, quando adulta, um indivíduo eugenicamente bello. Si, porém fôr mantida em más condições hygienicas, em meio desfavoravel, sob nefasta acção de doenças e accidentes, não poderá, naturalmente, tornar-se um indivíduo forte, de organização somato-psychica perfeita, para ser um verdadeiro “espécimen galtoniano”.

Em relação aos surdos congênitos, é possível perceber que, traçando uma análise com base nas concepções de Kehl (1923), eles seriam tidos como indivíduos doentes. Eles não eram considerados saudáveis, pois, conforme relatou Kehl (1923), a saúde está relacionada também ao bom funcionamento dos órgãos.

A perturbação ou ausência da audição lhes tiraria a possibilidade de serem enquadrados entre os belos, os saudáveis e estariam, portanto, na fealdade.

Logo, de acordo com Kehl (1923), os surdos congênitos não deveriam propagar sua genética, pois gerariam uma prole indesejada. Por esse motivo, ele defendeu a aplicação da proibição de casamentos ou a esterilização não apenas desses indivíduos, mas também de epiléticos, idiotas ou indivíduos que já tivessem tido algum filho com problemas psíquicos ou somáticos.

Sobre essa prole indesejada, advinda de pais surdos, Dr. Thompson considerava que, juntamente com a surdez congênita, adviriam diversas enfermidades que reduziriam a longevidade dos surdos, conforme ele afirma:

O surdo congênito, seja ele por consanguinidade dos pais ou não, frequentemente herda, além da surdez, outros distúrbios da constituição do organismo humano [...] alguns sofrem na infância, de raquitismo, epilepsia, hidrocefalia ou de outras moléstias cerebrais. São, também, propensos a moléstias no couro cabeludo, secreções no ouvido, exalando um odor peculiar e intenso, muitas vezes notado nas salas de aula, nas quais os alunos surdos se encontram. São, também, muito propensos a frieiras. Aqueles que não sofrem de nenhum desses distúrbios apresentam crescimento atrofiado e debilidade. Na juventude, morrem por definhamento ou por outras doenças degenerativas (ATAS, 2011, p. 127).

Diante do questionamento sobre a longevidade dos surdos, Dr. Thompson recorreu ao Sr. J. Copplestone, que, em sua obra, *Como educar os surdos e mudos*, afirmava que o número de surdos com mais de 15 anos tem se reduzido drasticamente por conta da alta taxa de mortalidade, maior que a dos ouvintes. Complementando, o reverendo Samuel Smith, de Londres, afirmava que, segundo suas pesquisas, em 25 anos de trabalho com surdos, pôde constatar que poucos surdos conseguem chegar à idade avançada e, na maioria, falecem por problemas respiratórios (ATAS, 2011).

Dr. Thompson concluiu que o *surdo-mutismo* causaria a deterioração da saúde, facilitando o desenvolvimento de doenças respiratórias e reduzindo a expectativa de vida. Propôs, portanto, como tratamento e prevenção, a fala regular. Segundo ele, a fala é importante, além do âmbito educacional, para estimular o uso livre dos pulmões, possibilitando melhoras para o corpo e para a mente. O uso da voz favoreceria, segundo ele, o fortalecimento e a expansão dos pulmões e do tórax (ATAS, 2011, p. 135, grifos do autor):

Sr. Kinsey, Diretor do Instituto de Formação de Professores para Surdos baseado no Sistema “Alemão”, em Ealing relata que, com toda a probabilidade, a doença pulmonar pode ser evitada pelo ensino da articulação já na infância. Acrescenta que, se os pulmões não foram estimulados desde o nascimento e a respiração bucal sendo desenvolvida até a criança completar dez anos de idade, “das sementes maléficas que já foram plantas originarão frutos”.

Dr. Thompson relatou diversos casos em que os problemas respiratórios foram sanados ou evitados por intermédio do sistema “Alemão” de ensino. “Dr. Hirsch, de Roterdã, destaca que a ‘língua oral apresenta as melhores vantagens. Expande o tórax, ilumina o intelecto, enobrecendo o semblante daqueles que falam, em comparação com os que se expressam somente através do uso de sinais” (ATAS, 2011, p. 136). Nesse momento, a oralidade é colocada como responsável por “iluminar o intelecto e enobrecer o semblante”, demonstrando que a visão dos congressistas em relação aos surdos que utilizam os sinais seria o contrário, provavelmente “teriam uma inteligência limitada e uma aparência ruim”. Este preconceito permeia as *Atas* do Congresso de Milão (ATAS, 2011).

Para exemplificar a importância da oralidade para melhorar a saúde, Dr. Thompson expôs o relato do Sr. J. Burton Hotchkiss, professor do Instituto Nacional para Surdos-Mudos, de Washington, Estados Unidos, no qual ele se declarou *semimudo* e contou que a voz teria grandes benefícios para os pulmões, de maneira a torná-los menos suscetíveis a doenças.

Ele relatou que, após o seu primeiro ano em Hartford, adoeceu diversas vezes, com complicações respiratórias, e o motivo teria sido a falta de uso da voz: “falhei em não praticar os exercícios de ação expansora sobre os pulmões. A meu ver, nunca gozei de tanta saúde, desde que recomecei a articular” (ATAS, 2011, p. 136).

Sr. Hotchkiss afirmava que, para manter a saúde dos pulmões num ambiente em que se encontrava em companhia apenas de *surdos-mudos*, adquiriu o hábito de, diariamente, ler algumas páginas em voz alta. Recomendava então a todos os *surdos-mudos* que comesçassem a falar.

A respeito da relação entre a surdez e as doenças, Dr. Buxton destaca que a articulação provocaria melhora da saúde, diminuição dos casos de frieira e um prolongamento da vida:

“Ao considerar o grande número de pessoas surdas, as quais conheci [...] posso dizer que os que tiveram uma vida mais prolongada foram: (1) as pessoas que aprenderam a articulação, segundo o princípio de Braidwood e Watson. Obtiveram muito sucesso, sendo capazes de articularem regularmente em seus próprios lares; e (2) As pessoas que tinham relações estreitas com pessoas ouvintes em casa, e não com surdas, possuíam uma vida marcada por influências orais” [...] Em julho de 1877, por ocasião da Conferência de Diretores de Instituições de Ensino, em Londres, o Sr. Howard, diretor da Instituição de Yourkshire, em Doncaster, declarou: “No que se refere à saúde, acreditamos que o papel dos pulmões, ao exercitar a voz, aumenta a oxigenação e libera ao sangue dos alunos um estímulo, promovendo uma circulação mais vigorosa e afastando muitas das complicações suscetíveis aos surdos e mudos. **Desde a introdução de exercícios orais, como por exemplo: treinos em voz alta, o número de casos de frieiras, na Instituição de Donscaster, que anteriormente se fazia parte da natureza das feridas expostas, reduziu consideravelmente**” (ATAS, 2011, p. 138-139, grifos entre aspas no original; negrito nossos).

Ele destacou os problemas respiratórios sofridos pelos surdos. “Os casos observados mostram características variadas, mas um número considerável representa casos de bronquite crônica, análogos aos encontrados entre os moleiros, pedreiros e outros trabalhadores, cujo ambiente de trabalho os expõe à poeira” (ATAS, 2011, p. 131). Afirmou que geralmente eles respiram pela boca, o que agravaria ainda mais os problemas:

[...] o nariz perde sua função respiratória e, parcialmente, sua função olfatória, alterando completamente sua fisionomia [...] Essa sensibilidade do olfato é raramente desenvolvida nos surdos-mudos. Tanto o paladar quanto o olfato são, algumas vezes, danificados pela mesma doença que afeta a audição. No caso do respirador bucal, esses dois sentidos são sempre deficientes (ATAS, 2011, p. 129).

Ao mesmo tempo, Dr. Thompson afirmava que o nariz seria responsável também pela regulação da umidade e por filtrar as impurezas, que, se alcançassem a faringe, poderiam gerar um catarro crônico que desceria ao pulmão e prejudicaria seu funcionamento. Caso as impurezas alcançassem o próprio pulmão, a situação se agravaria ainda mais, podendo causar alteração e/ou imperfeição crônica do tecido pulmonar e doenças degenerativas. A respiração bucal também seria responsável pela obstrução das trompas de Eustáquio, danificando a cavidade timpânica (ATAS, 2011).

Dr. Thompson explica, a respeito do contato com o ar não filtrado: “Do nariz ele se estende à mucosa, que une o globo ocular à pálpebra, e da faringe passa para a trompa de Eustáquio até chegar ao tímpano. Garganta inflamada, tumefação da membrana nasal, conjuntivite e obstrução do tímpano surgem como consequência” (ATAS, 2011, p. 130).

Ele citou também que os exercícios calistênicos, que visariam ao desenvolvimento do tórax, da garganta e dos canais nasais que não são complicados e deveriam ser praticados com regularidade. Na escola seria possível praticar a partir do ato de inflar balões, assoprar penas ou pedaços de papel ou uma bola leve suspensa por um fio, podendo ser utilizado (menos o da bola) também para expiração nasal (ATAS, 2011).

Os exercícios calistênicos, de acordo com o professor Lewis Monroe, proporcionariam ao surdo a elegância e a facilidade para se movimentar; a ginástica, quando organizada e orientada sistematicamente, desenvolveria o sistema muscular, enquanto os jogos dinâmicos ao ar livre proporcionariam coragem e determinação, melhorando a virilidade. Entretanto, Monroe afirmou ainda que

os melhores exercícios calistênicos possíveis para um surdo-mudo, cujo ensino se baseia no sistema “francês”, apesar de inquestionável valor, seriam muito inferiores aos exercícios de articulação, proporcionados pelo sistema “alemão” (ATAS, 2011, p. 141, aspas do autor).

Portanto, os exercícios calistênicos, segundo Monroe, são importantes, mas deveriam vir juntamente com o uso constante da laringe e da faringe, ou seja, gritos, risos, conversas, exercícios físicos, jogos ao ar livre, fatores determinantes do sistema “alemão” (ATAS, 2011).

Ainda de acordo com Monroe (ATAS, 2011), nas escolas de sistema “francês”, as brincadeiras das crianças seriam realizadas em sua maioria sozinhas, sem orientação e em silêncio, enquanto, no sistema “alemão”, assim como nas escolas de ouvintes, a supervisão das brincadeiras era considerada muito importante: o professor deveria observar seus interesses e auxiliá-las com brincadeiras orientadas, até que conseguissem se organizar sozinhas, e não deveriam desencorajá-las do uso da voz. “Assim, as crianças surdas logo aprendem a brincar de forma tão vital e positiva como seus irmãos ouvintes” (ATAS, 2011, p. 142).

Perguntando ao Dr. Buxton quais seriam os distúrbios pulmonares mais recorrentes em *surdos-mudos*, obteve-se a resposta de que seria a tosse crônica, com muito catarro. Dr. Thompson afirmou também que

o som da tosse é, geralmente, áspero e anormal e a expectoração é realizada com certa dificuldade [...] Tórax afundado, ombros estreitos, capacidade pulmonar imperfeita são características que podem ser notadas em muitas dessas pessoas carentes. A isso também estão ligados outros fatores desfavoráveis, tais como: debilidade hereditária, higiene precária, educação mental e física negligenciada e insuficiência alimentar (ATAS, 2011, p. 130, 132).

Segundo a concepção da saúde dos surdos para o Dr. Thompson, percebe-se que eles possuiriam uma grande fragilidade, estando vulneráveis a diversas enfermidades. Nesse caso, a oralidade possibilitaria o fortalecimento do surdo e a melhora de diversas doenças que o acometessem. A esse propósito, ele afirma:

Ao se perceber melhora na vitalidade daqueles que aprendiam com base no sistema “oral”, foi dito que “enquanto frieiras são comuns em todos os moradores da Instituição Glasgow, durante o período de inverno, somente aqueles que aprendem com base no sistema “silencioso” são acometidos por elas. Os outros alunos, sob as mesmas condições alimentares, não são afetados por esse inconveniente” (ATAS, 2011, p. 137, grifos do autor).

Logo, de acordo com as determinações do Congresso, a língua oral seria superior à de sinais, não apenas no âmbito da comunicação, mas também em outros aspectos, tendo influência no desenvolvimento da saúde. Ironicamente, a oralização preveniria, inclusive, a ocorrência de frieiras (ATAS, 2011).

Sobre a utilização da língua oral pelos surdos, Dr. Thompson afirma que seria “[...] incontestável a superioridade da língua oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento” (ATAS, 2011, p. 19).

Consta nas Atas do Congresso de Milão que Dr. James Patterson Cassels, Membro do Instituto Real de Cirurgiões (M.R.C.C.), de Londres, participante do Congresso, afirmou que “a fala desenvolve o cérebro e o intelecto, desperta elementos emocionais inerentes à nossa natureza, manifestando-se pela

maior demonstração de amor em casa e pela inteligência estampada na expressão facial da criança” (ATAS, 2011, p. 138).

Destacamos que essas demonstrações de amor e inteligência poderiam advir do fato de, a partir da fala, a criança estar conseguindo se comunicar, o que permitiria o estreitamento dos laços afetivos e a melhoria na aquisição de conhecimentos. Sugerimos a reflexão sobre a possibilidade de esses desenvolvimentos também ocorrerem, se os pais aprendessem a língua de sinais, possibilitando à criança a comunicação efetiva com eles.

Dr. Cassels demonstra, ainda, a defesa geral do Congresso, no qual a fala é colocada como sinônimo de civilidade, saúde e vida. De acordo com ele: “a fala torna o mudo mais civilizado, melhora seu estado de saúde em geral, assim como a sua audição. Além disso, a fala minimiza as chances de contração de doenças pulmonares, prolongando, assim, a vida” (ATAS, 2011, p. 138).

Mais do que um fator que melhoraria a socialização e a vida profissional do surdo, a partir do aumento da possibilidade de independência, a fala é colocada também como condição para saúde e civilidade.

Portanto, definiu-se que, para o ensino de surdos, deveria ser dada preferência ao Método Oral Puro, segundo o qual o ensino seria baseado apenas na oralidade, não sendo permitidos sinais, de maneira a aproximar-se do ensino dos ouvintes, pois, conforme as determinações do Congresso, a leitura labial e a fala desenvolver-se-iam mediante a prática, sendo um conhecimento que não se perde. Tal direção se deu sob o argumento de que os alunos que aprenderam pelo Método Oral Puro progrediram na fala e na leitura, mesmo depois de fora da escola, utilizando com ouvintes a fala, exclusivamente (ATAS, 2011).

A escolha do Método Oral Puro foi justificada por se considerar que o uso simultâneo da língua de sinais e da oral ofereceria prejuízos à oralidade, à leitura labial e ao raciocínio, em especial à organização de ideias. Segundo Sr. Tarra, mencionado nas Atas (2011), o Método Oral Puro facilitaria o desenvolvimento da pronúncia correta, a fala e a compreensão das palavras, desenvolvendo nos alunos as faculdades sensíveis.

Alguns estudiosos do fim do século XIX consideravam que existiam surdos com a capacidade de aprender e surdos que não alcançavam esse nível. Durante o Congresso de Milão – 1880, Sr. Kierkegaard-Ekbohrn, Secretário da Corte

Real da Suécia (Royal Court of Sweden) e Reitor do Instituto para Surdos e Mudos (Institution for the Deaf and Dumb), Bollnas, afirmou que

[...] após a realização de muitos congressos na Suécia, passou-se a acreditar que os surdos-mudos deveriam ser divididos em três classes:

1. alunos que conseguiriam aprender a falar;
2. alunos que não conseguiriam aprender a falar (apesar de não apresentarem deficiência intelectual notável);
3. alunos imbecis (ATAS, 2011, p. 17).

Diante de tal relato, o Presidente do Congresso concordou, afirmando que,

[...] se crianças de inteligência muito limitada procurassem uma instituição de ensino, ele as admitiria. Se fossem completamente imbecis, não as admitiria, pois seria um caso perdido. Há um programa especial para crianças menos inteligentes e grandes resultados foram obtidos (ATAS, 2011, p. 29).

O Congresso considerava que a implantação do Método Oral Puro nas instituições que ainda não o utilizavam devia ser gradual e progressiva para que se obtivesse sucesso. Os alunos que já estavam na escola e que tiveram contato com os sinais poderiam atrapalhar o desenvolvimento dos novos alunos que, por sua vez, estavam iniciando diretamente no Método Oral Puro; por esse motivo, o contato entre eles deveria ser impedido. Tais determinações podem ser observadas na citação a seguir:

o Que os alunos que ingressaram mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala.

o Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término da escola, daqueles alunos adiantados, educados através da língua de sinais, sendo tardio o ensino através da fala.

o Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem através de sinais, tenham concluído a educação escolar (ATAS, 2011, p. 40-41).

A grande ênfase deste método está na fala: a oralização deve ser implantada e, para tanto, a separação das pessoas surdas das demais em momentos largos de tempo, visando o treinamento da fala e da escrita, é utilizada

como política, passando a ser o instrumento de aplicação da metodologia do ensino oral puro, optando pelo surdo falar e agir como ouvinte. Até a década de 1980 a prática do oralismo levava o estudante surdo a uma dupla jornada: meio período na escola "regular" (de e para ouvintes e falantes) e meio período na escola especial ou em atendimento especializado (fonoaudiológicos, psicológicos, médicos etc em centros de reabilitação ou de saúde etc)

Retornando à Milão e ao ano de 1880, vale enfatizar que diversos participantes do Congresso expuseram suas opiniões sobre a escolha do Método para o ensino de surdos – desde pais até reverendos, professores, diretores e reitores de instituições voltadas à educação de surdos –, sendo importante destacar que não existiam representantes surdos no Congresso que pudessem se manifestar.

A maioria dos que se manifestaram foram a favor do Método Oral Puro: Sra. e Sr. Ackers, Sr. Hugentobler, Reverendo Thomas Arnold, Sr. Abade Balestra, Srta. Hull, Sr. Tarra, Sr. Abade Guérn, Sr. Ekbohrn, Sr. Houdin, Frade Hubert, Abade Bourse, Sr. Abade Couvert, Sr. Peet e Sr. Franck. A seguir relataremos as falas de alguns destes (ATAS, 2011).

Sra. Ackers, mãe de uma menina surda, afirmou que ela e o esposo pesquisaram muito para encontrar o melhor sistema de educação para sua filha. Visitaram diversas escolas, em diferentes países, tendo contato com os métodos “francês” (de sinais), “alemão” (Oral puro) e “Combinado” (mistura dos dois anteriores, também conhecido como "americano"), e observaram as crianças também fora da escola, convencendo-se de que o melhor sistema era o Método Alemão (oral puro) (ATAS, 2011).

Segundo ela, uma das principais críticas feitas ao método alemão pelos adeptos do sistema francês era que o *oralismo puro* prejudicaria o desenvolvimento mental das crianças. Entretanto, ela era contra essa visão, considerando-o superior ao método francês. Segundo ela, quem afirmasse o contrário é porque não conhecia verdadeiramente o funcionamento do método alemão (ATAS, 2011). Ela relatou que

professores do sistema “francês” normalmente falam de língua *escrita*, assimilada pelos alunos do sistema “francês”, como se fosse equivalente (ou mais do que isso) à língua falada, assimilada pelos alunos do sistema “alemão”. Esquecem, porém, que, além da língua falada, os alunos do sistema “alemão” têm maior domínio da língua escrita e a usam com mais facilidade do que os alunos do sistema “francês”, tendo competência gramatical e idiomática na escrita (ATAS, 2011, p. 60, grifos do autor).

Sra. Ackers (ATAS, 2011) afirmou ainda que o sistema alemão puro permitiria aos alunos articulação, leitura labial e escrita, e o ensino seria simultâneo, devendo as três áreas avançar juntas. O ensino poderia ser um pouco mais lento do que o francês, mas, quando as crianças alcançassem determinado nível da língua, elas aprenderiam rapidamente outros conteúdos (geografia, história, matemática, etc.). Logo, afirmar que o método francês seria melhor e desenvolveria mais porque as crianças logo aprendem esses conteúdos não seria justificável, segundo ela (ATAS, 2011).

No Método Alemão, o ensino não permitia o uso de sinais, apenas a oralidade (ATAS, 2011). Tendo em vista que, de acordo com Kehl (1923, p. 105), “a beleza anatomica está na dependencia da normalidade e regularidade funcional dos orgaos” e que um dos fatores que a eugenia teria como critério para considerar o belo seria ter “[...] movimentos graciosos no andar e nos gestos [...]” (KEHL, 1923, p. 27), acreditamos que gestos ou sinais que remetessem à *anormalidade* provavelmente seriam considerados desgraciosos.

Enfim, a surdez enquadraria na *fealdade* os indivíduos que a possuísem, e a utilização da língua de sinais, que, supomos, poderia ser considerada *desgraciosidade* – pelo menos assim era descrita pelos Congressistas de Milão (ATAS, 2011) –, também incluiria seu usuário na fealdade. Nesse sentido, Bell [1883?] afirmou que as pessoas preconceituosas viam os gestos dos surdos com alarme e surpresa, considerando-os um tipo de monstruosidade.

Traçando um paralelo entre a visão de Kehl (1923) sobre a utilização de recursos para evitar as consequências sociais de uma má aparência e a utilização dos sinais pelos surdos, de maneira a exteriorizar para o mundo a surdez, acreditamos, tendo em vista o relatado dos parágrafos anteriores, que provavelmente Kehl (1923) concordaria com a necessidade de ser o surdo oralizado e não utilizar a língua de sinais, para que seu *defeito* não fosse exibido a todos.

Seguindo esse raciocínio, a oralização seria, talvez, para os eugenistas, um recurso que possibilitaria ao surdo amenizar ou evitar as consequências sociais negativas da surdez, ao buscar evitar para o surdo imperfeições no tom de voz. A ênfase dessa defesa não estaria em ensinar os indivíduos a respeitar a diversidade, mas em adequar as minorias ao ideal imposto pelos eugênicos e considerado superior.

Em relação ao método alemão, o Sr. Abade Bouchet, no Congresso de Milão, afirmou que usava a fala em suas aulas, mas acreditava que algumas palavras necessitavam ser explicadas por meio de sinais. Sr. Magnat, de Paris, “[...] considerou que em estágios elementares os sinais eram, até certo ponto, necessários” (ATAS, 2011, p. 23).

Sr. Hugentobler de Lyon, concordava com o pensamento da Sra. Ackers: ele defendeu que os surdos que foram educados a partir do sistema de articulação (oral puro) tinham maior assimilação de ideias, língua e fala, o que permitiria a eles expressar-se (oralmente), ou seja, comunicar-se como ouvintes. Logo, segundo ele, esses surdos teriam uma enorme vantagem sobre os que foram ensinados a partir da língua de sinais (ATAS, 2011).

Thomas Arnold, Reverendo da Escola Particular em Northampton, também citado pelas Atas (2011), afirmou que, tendo 20 anos de experiência na utilização do sistema articulatório, acreditava que o surdo atingiria o mesmo nível de expressão oral dos ouvintes.

Sr. Abade Balestra, encantado com o fato de a Itália possuir crianças surdas que sabiam falar e se expressar sem a utilização de sinais ou mímicas, concordando com Sra. Ackers, Sr. Hugentobler e reverendo Thomas Arnold, insistiu na adoção do método da fala.

Segundo Sra. Ackers, o sistema “francês” seria deficiente, porque os alunos não conseguiriam transmitir seus pensamentos às pessoas ouvintes comuns. Ao mesmo tempo, os alunos do sistema “alemão”, mesmo quando tendo um período muito curto de permanência na escola, poderiam até deixar algumas imperfeições na área educacional, mas possuiriam a chave para o conhecimento: a língua, o que possibilitaria a eles – se resolvessem – dar continuidade aos seus estudos de maneira autodidata, através de livros, por exemplo, assim como fazem os ouvintes.

Se formos analisar nesse sentido, qual seria para Sra. Ackers a missão da escola? Oferecer a linguagem como chave para o autodidatismo? A missão da escola para os ouvintes também seria essa? Se assim for, então só se precisaria aprender a falar, ler e escrever, para poder ser autodidata e aprender sozinho todos os demais conteúdos? E essas imperfeições na área educacional seriam então supridas pelo autodidatismo?

Srta. Hull era contra o sistema Combinado, pois com ele se perderia muito tempo tratando articulação e escrita de maneira fragmentada, e a criança teria a

tendência a se apegar aos sinais, deixando os sons de lado, o que tornaria a aula entediante tanto para o aluno como para o professor e, conseqüentemente, levaria o professor a focar nos sinais. O aluno do sistema combinado ficaria constrangido ao usar a articulação e a leitura labial (ATAS, 2011).

Srta. Hull continuou afirmando que a privação da criança do treinamento assíduo da articulação – que, segundo ela, ocorre no método combinado – afetaria o tom de voz dos alunos, tornando-os por diversas vezes alvos de observações caluniosas. Ao perceberem sua fala como esquisita, eles parariam de falar, isolando-se em métodos silenciosos de convivência com surdos (língua de sinais) (ATAS, 2011).

Esse seria um argumento a se analisar com um pouco mais de cuidado: Qual seria o motivo de a criança surda, ao ter contato com a fala e os sinais, preferir os sinais, como descrito por Srta. Hull? Esse tema foi tratado no capítulo “Educação de surdos”, quando foi relatado que o surdo se identifica com os sinais porque ele entende o mundo de maneira visual, uma vez que não escuta.

Logo, os sinais seriam a forma mais natural e acessível para ele aprender a se comunicar e, inclusive, aprender a fala e a leitura labial, possibilitando um desenvolvimento integral, uma vez que o desenvolvimento humano se dá desde a primeira infância (LACERDA, 2000).

De acordo com Lacerda (2000), os bebês se desenvolvem através da linguagem oral, pois a criança pequena precisa, para seu pleno desenvolvimento, de uma linguagem, a partir da qual seria possível o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, pensamento, socialização, comunicação e compreensão de mundo.

A aprendizagem da oralidade pura para a criança surda seria bem mais lenta do que a aprendizagem dos sinais. Logo, a criança que aprendesse apenas a oralidade não conseguiria se desenvolver no mesmo ritmo das que aprendem os sinais, pois as que se comunicam por sinais, assim que conseguem se comunicar por eles passam a ter desenvolvimento de habilidades que necessitam da linguagem, enquanto as demais continuariam ainda aprendendo a linguagem.

Sra. Ackers se questionou a respeito do isolamento que os *surdos-mudos*³⁶ passariam, por não falarem, por não conseguirem se comunicar com os ouvintes. A utilização da escrita para a comunicação imediata é lenta; ao mesmo

³⁶ Embora saibamos que hoje essa terminologia não é usual, optamos por utilizá-la no decorrer do capítulo para conservar a autenticidade do autor.

tempo em que o ouvinte se sentiria acanhado, o surdo se sentiria intimidado por não querer chamar a atenção com sua lousa, trazendo, para quem vê, a ideia de problema.

Ela reafirma a vantagem dos surdos que dominam a língua oral e podem se comunicar livremente através da fala e da leitura labial, em relação aos surdos que se comunicam por sinais e ficam com sua comunicação restrita a um pequeno círculo de pessoas que compreendem essa língua (ATAS 2011).

Sra. Ackers relata que em suas visitas percebeu que os surdos educados pelo método francês, mesmo quando mais velhos, se recusavam a se comunicar de outra forma que não a língua de sinais, enquanto os jovens educados pelo sistema alemão *conversavam prazerosamente* através da fala. “É evidente que rapidamente eles aprendem a pensar na língua falada, visto que, constantemente, falam durante o sono” (ATAS, 2011, p. 64).

Ela relata casos em que as crianças querem tanto conversar que é preciso explicar que se está ocupado no momento; relata também que sua filha por diversas vezes pedia à noite que a governanta acendesse a luz para que pudessem conversar (ATAS, 2011).

Sra. Ackers afirmou que a língua oral era uma dádiva, o surdo teria prazer em conseguir se comunicar através da fala, pois conseguiria se expressar e ser entendido pelos ouvintes. Entretanto, ao definir língua, ela acaba fazendo uma afirmação a partir da qual a Língua de Sinais poderia também se enquadrar conforme a citação a seguir: “O que significa língua ou fala? [...] ‘condução de ideias de uma mente a outra em um método lógico’” (ATAS, 2011, p. 60). Considerando a própria definição de língua citada por ela como a possibilidade de comunicação de ideias entre as pessoas, a língua de sinais seria, então, considerada uma língua; logo, deveria ser reconhecida (ATAS, 2011).

Sr. Tarra afirmou que o Método Oral é possível, enquanto o Sistema misto seria impossível e ideológico, pois, segundo ele,

ao mover os dedos, as mãos, os braços, a cabeça e o corpo inteiro ao mesmo tempo que os lábios, o aluno se distrai. O método de sinais se opõe muito ao da fala. De todos os movimentos para expressão de ideias, o labial é o mais perfeito. Compreende-se tudo por esse maravilhoso instrumento, que é a boca, tocado pelas mãos do divino (ATAS 2011, p. 24).

Após grande busca pelo método mais vantajoso para o desenvolvimento de seus alunos surdos, Srta. Hull conta que concluiu que o método alemão (Método Oral Puro) seria o mais eficaz. Ela acrescenta:

[...] expunha, de forma bastante clara, as deficiências e falhas dos diversos sistemas, que vinha aplicando há muito tempo de forma intensa, a fim de desenvolver os conhecimentos dos alunos surdos, de tal forma a alcançarem um domínio duradouro da língua, excetuando-se apenas o Método Oral Puro, com o qual agora “está perfeitamente satisfeita” [...] havia desistido dos sinais, pois eles prejudicavam a fala, desistiu do Sistema Combinado porque prejudicava tanto a voz quanto a língua, desistiu de símbolos vocais (Visible Speech) da fala já existente (ATAS, 2011, p. 22-23, grifo do autor).

Srta. Hull afirmou que, logo que iniciou a docência a estudantes surdos, diversas pessoas afirmaram a ela que sem a utilização de sinais seria impossível ensinar uma criança surda de nascença. Seguindo esse conselho, ela não ensinou a língua oral a seus alunos.

Um ano depois, soube que na França e na Alemanha os surdos de nascença aprendiam a falar. Seu foco, então, passou a ser a reintegração de suas alunas às famílias e à sociedade através da fala. Passou a dedicar-se ao estudo do texto *Fala visível*³⁷, de Melville Bell³⁸ (ATAS, 2011). Diante disso, afirmou:

Estou mais convencida de que o “surdo-mutismo” ocorre devido ao uso de sinais, pois ao observar a questão pelo ponto de vista oposto, noto uma progressão uniforme no aprendizado da língua e o desaparecimento gradual do “surdo-mutismo”, na medida em que fui deixando de utilizar os sinais. Estou certa de que **os sinais sempre prejudicarão a língua; a oralidade é tão natural para os surdos quanto é para nós**, quando apresentada como o único meio de comunicação, ocorrendo o mesmo com outras crianças (ATAS, 2011, p. 71, grifos nossos).

Ao encontrar o professor Melville Bell, Srta. Hull relatou-lhe que acreditava que “[...] a *Fala visível* seria um canal para a transmissão da fala ao surdo de nascença” (ATAS, 2011, p. 72). Segundo ela, Sr. Graham Bell³⁹, professor

³⁷ “Era um conjunto de símbolos, cada qual representando a posição da boca na pronúncia das vogais e consoantes” (UOL EDUCAÇÃO, 2014).

³⁸ Melville Bell era pai de Alexander Graham Bell (ATAS, 2011).

³⁹ Graham Bell foi autor de *Memoir: upon de formation of deaf variety of the human race*, obra analisada no capítulo seguinte do presente trabalho.

universitário, inventor do telefone e filho de Melville Bell, começou a lecionar em sua escola, baseado na oralização a partir do recurso do *Fala visível* (ATAS, 2011).

Os alunos de Srta. Hull teriam aprendido a fala articulada e os surdos de nascença obtiveram maior desenvolvimento que os demais. Segundo ela, seu erro nessa época foi não ter investido na leitura labial, que estava sendo usada apenas como complemento.

Visitantes estadunidenses e adeptos da escola alemã criticavam a sua lentidão para adotar a leitura labial, mas ninguém ainda a havia verdadeiramente convencido a usar, por conta da influência de Bell, que era contra a leitura labial. Mas, quando ela visitou os Estados Unidos, passou a defender a leitura labial, afastando-se do *Fala visível* (ATAS, 2011). Srta. Hull relatou que

desde aquela época, me aproximo cada vez mais do Sistema “Alemão” Puro, com o qual atualmente leciono, sem o uso do alfabeto manual, sem símbolos fonéticos, sem nenhum tipo de símbolo, seja ele qual for. A cada dia fico mais exultante ao presenciar os resultados favoráveis [...] vejo os sinais como obstáculos, ao invés de um meio de auxílio. Ao serem usados, as ideias ficam ocultas pela escrita, ao invés de expressas por meio de sons falados, ocorrendo um processo de translação da escrita para a fala, enquanto que o processo natural é oposto (ATAS, 2011, p. 73-74).

A respeito da leitura labial, Srta. Hull afirmou que “o olho bem treinado de um leitor labial substitui, certamente, a audição de um ouvido” (ATAS, 2011, p. 79). Segundo ela, após ter conhecido o Instituto de Northampton, em Massachusetts, passou a acreditar que seria possível, com a leitura labial, substituir a audição, possibilitando, assim, a integração do surdo à família e à sociedade. Ela afirmou:

Não percebi apenas que a leitura labial é tão rápida quanto o alfabeto manual; notei muito mais do que isso. Ao usar os dedos, conseguimos encurtar a sentença ou, pelo menos, reduzir bruscamente as exclamações e expressões poéticas que dão vida à língua. Isso representa uma grande perda para o aluno, visto que coloca em suas mãos uma língua mais pobre do que a encontrada em livros. Quando acrescentamos sinais a essa língua a mutilamos e a distorcemos ainda mais, geralmente transformando os livros em uma obra hermética, ao passo que crianças ouvintes da mesma idade encantam-se com eles. Precisamos ter em mente que nosso maior objetivo é conceder aos nossos alunos a língua, visto que esta é a fonte e o fruto do pensamento, o único canal pelo qual a mente consegue alcançar outra mente com liberdade e proveito [...] a leitura

labial é, sem dúvida, o melhor meio para essa finalidade (ATAS, 2011, p. 78).

Com essa fala, Srta. Hull colocou nitidamente sua desconsideração da língua de sinais como língua, uma vez que limita a definição de língua, com todas as suas vantagens no desenvolvimento do raciocínio e pensamento, à língua oral, e isso a impulsionava a defender a leitura labial, pois seria um complemento da fala para o surdo (ATAS, 2011).

Segundo ela, no sistema *alemão*, o surdo poderia alcançar uma voz natural para se comunicar. Ela defendeu a necessidade de superação da crença de que a voz do surdo seria, necessariamente, áspera e artificial, com tom severo e enfadonho, pois seria possível moldar sua voz, através da audição e da correção do professor, que corrigiria minuciosas imperfeições, estando alerta em momentos de recreio e de aula para corrigi-las, tornando, assim, a voz do surdo mais compreensível e agradável (ATAS, 2011).

Mas, para que fosse possível alcançar tal nível de desenvolvimento oral, seria necessário que os professores qualificados passassem por um treinamento. Por isso ela destacou o valor que teria uma decisão do Congresso de Milão de instalar pelo mundo Institutos de Formação de Professores para surdos, semelhantes ao inglês (ATAS, 2011).

Esta é uma posição interessante da Srta. Hull, que mostra que a dificuldade com a formação de professores não é um problema apenas atual, pois já estava presente e era reconhecido no século XIX. É também considerado atualmente um problema para a formação de surdo no sistema bilíngue, por conta da falta de professores verdadeiramente qualificados para a função.

Srta. Hull afirmou que a grande dificuldade dos surdos estaria em usar pouco a voz. A inatividade dos órgãos vocais causaria o atrofiamento. Quando esse *atrofiamento* ocorre, os surdos “[...] necessitam de uso constante e assíduo, um treinamento cauteloso. Com isto, a voz deles torna-se um pouco mais agradável, senão relativamente natural” (ATAS, 2011, p. 76).

Ela relatou que, no Sistema Alemão, “o tempo necessário, para crianças, acima de seis anos de idade, obterem desembaraço na fala, não ultrapassa doze meses” (ATAS, 2011, p. 79), e esse ano, segundo ela, não será em vão, muito pelo contrário, ele possibilitará ao aluno uma melhor compreensão e desenvolvimento no

aprendizado das demais disciplinas (geografia, matemática, história, etc.) (ATAS, 2011).

Indo contra o radicalismo do Método Oral puro, mas ainda não reconhecendo os sinais como uma língua, destacaram-se, embora minoria, alguns estudiosos como Sr. Fornari, de Milão; Sr. Abade Bouchet, Capelão dos *Surdos-Mudos* de Chartreuse d'Auray; e Sr. Magnat, de Paris.

Sr. Fornari se disse

[...] favorável ao uso de sinais como o único meio pelo qual o professor consegue, inicialmente, a compreensão de seus alunos. Porém, continuou a dizer que não há necessidade de se formar uma língua regular de sinais, pois uma vez assimilados pelo aluno, não serão esquecidos. Urge abolirmos tal língua de todas as instituições. Defendeu a ideia, dizendo: Viva la parola (ATAS, 2011, p. 23).

Esses estudiosos consideravam que os sinais poderiam ser utilizados como instrumento para a aprendizagem da fala; entretanto, enfatizavam a necessidade de não permitir que os sinais se tornassem uma língua sistematizada através da qual eles se comunicassem, pois a comunicação deveria ser exclusivamente oral (ATAS, 2011).

Em contrapartida, o Reverendo Thomas Gallaudet, Sr. R. Eliott e Dr. E. M. Gallaudet defenderam a língua de sinais como língua natural dos surdos, afirmando que deveria ser respeitado o direito dos surdos de aprendê-la. Reverendo Thomas Gallaudet, D. D. Reitor da Igreja de Sant'Ana para *Surdos-Mudos*, em Nova York, contou que utilizou a língua de sinais por cinquenta anos, por acreditar piamente em sua importância no ensino dos *surdos-mudos* e destacou a necessidade de desenvolver ideias para que saiam da ignorância (ATAS, 2011).

Complementando, Sr. R. Eliott, Diretor do Asilo para *Surdos-Mudos* em Londres e em Margate, afirmou que acreditava que o Sistema Combinado era o melhor, solicitando que esse método fosse adotado. Ao mesmo tempo, o Dr. E. M. Gallaudet afirmou que “[...] os sinais eram a língua natural dos surdos, como também a língua materna da humanidade” (ATAS, 2011, p. 17).

Várias foram as determinações do Congresso de Milão, como foi possível observar. Os defensores da língua de sinais foram a minoria, sendo decidido no Congresso que a língua oral seria considerada superior à língua de sinais, o que, segundo os defensores da oralização pura, possibilitaria a reintegração dos surdos

na sociedade, sendo responsável pelo desenvolvimento da sensibilidade, do raciocínio, do intelecto e da socialização. Logo, a fala seria considerada como sinônimo de civilidade, saúde e vida (ATAS, 2011).

O método a ser adotado para o ensino de surdos deveria ser o Oral Puro, passando a ser proibido o uso de sinais, pois a utilização concomitante dos sinais e da oralidade atrapalharia o desenvolvimento da fala (ATAS, 2011).

Ficou decidido que as crianças surdas deveriam ingressar na escola com 8-10 anos, tendo permanência mínima de sete anos, sendo recomendados oito anos, em turmas de, no máximo, dez alunos, pois “[...] nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamentos pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos” (ATAS, 2011, p. 40).

O acesso e a permanência desses alunos deveria ser responsabilidade do governo. Foi determinado também que às crianças deveriam ser disponibilizados materiais escritos para o manuseio, devendo ser incentivadas pesquisas e publicações sobre o desenvolvimento da língua de surdos, cabendo aos professores dedicarem-se a essa tarefa (ATAS, 2011).

Além de decidir pelo Método Oral Puro, o Congresso de Milão determinou que a melhor forma de aquisição da língua seria o método intuitivo (expor primeiro a fala, depois a escrita dos objetos ou fatos), a partir do qual o surdo deveria ser orientado a observar a gramática através de exemplos e exercícios, para depois deduzir regras. Para tanto, dever-se-ia primar pela clareza e objetividade. Destaca-se aqui que, já na década de 1880, o método era reconhecido como necessário e utilizado para que o aluno alcançasse o aprendizado (ATAS, 2011).

Os surdos eram considerados inferiores, por sua deficiência consistir numa limitação fisiológica ou uma diferença significativa⁴⁰ – uma anormalidade, por sair da média⁴¹ –, mas, ao mesmo tempo, em alguns casos, quando conseguissem aprender a se comunicar através da oralidade e *se passar por ouvintes*, eles seriam

⁴⁰ “[...] a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em conseqüência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como do ‘tipo ideal’” (AMARAL, 1998, p. 13).

⁴¹ Canguilhem (1990, p. 120-121) relata o conceito de normalidade para A. Meyer: “Para imaginarmos uma espécie, escolhemos normas que são, de fato, constantes determinadas por médias. O ser vivo normal é aquele que é constituído de conformidade com essas normas. Mas será que devemos considerar qualquer desvio como anormal? O modelo é, na realidade, produto de uma estatística. Geralmente é o resultado de cálculos de médias. Porém, os indivíduos reais que encontramos se afastam mais ou menos desse modelo, e é precisamente nisto que consiste sua individualidade. Seria muito importante saber sobre que pontos os desvios incidem e quais os desvios que são compatíveis com uma sobrevivência prolongada”.

passíveis de regeneração, se não de *cura*; de uma *maquiagem* que os tirasse do nível degenerado, superando em parte a *monstruosidade*. Por esse motivo é que se investia na educação de surdos (LOBO, 2008).

Os critérios de beleza eugênicos descritos por Kehl (1923) consistem em: perfeição física, moral e intelectual, saúde, força, beleza e robustez, normalidade somática, psíquica e moral (conforme o Quadro 1). Destacamos que, segundo ele, seria essencial a harmonia entre as perfeições físicas, morais e intelectuais, de maneira que se, em um indivíduo, houver a ausência de uma delas, ele não poderá ser enquadrado entre os *belos*.

Indivíduos que tivessem características ditas anormais seriam enquadrados na *fealdade* (KEHL, 1923); a *falta da graciosidade* destacada pelos movimentos utilizados para realização da gestualidade poderia ser controlada e até deixar de existir, *maquiando* a surdez, a partir da oralidade e da proibição dos sinais, conforme determinado pelo Congresso de Milão (ATAS, 2011).

Entretanto, a perfeição física não poderia ser alcançada, pois o mau funcionamento da audição enquadraria os surdos na *fealdade*. Afinal, a perfeição consistiria na normalidade e na regularidade de funcionamento (KEHL, 1923), o que não ocorre quando se tem a ausência de um sentido, como no caso da surdez.

Essa busca do Congresso de Milão (ATAS, 2011) por *maquiar* a surdez a partir da oralização e da fala o mais perfeita possível, assim como a proibição dos sinais demonstraria uma concepção de ideal de homem, de sociedade e de princípios bem semelhantes ao pensamento eugênico, no qual aqueles que não se enquadrassem em determinados padrões seriam considerados inferiores e deveriam buscar alternativas para se aproximar o máximo possível do ideal (KEHL, 1923).

Apesar da *maquiagem do defeito*, que permitiria uma melhor qualidade de vida ao surdo, segundo os preceitos eugênicos, é necessário que se tenha consciência de que essas características não deveriam ser propagadas para as gerações futuras. Logo, esses indivíduos, de acordo com Kehl (1923) não deveriam ter filhos. Este pensamento também foi exposto no Congresso de Milão pelo Sr. Buxton, que reflete sobre a possibilidade de proibição de casamentos entre surdos, para evitar a propagação da surdez (ATAS, 2011).

A oralização seria um recurso importante para atenuar a *fealdade* imposta ao surdo pela surdez, conforme os preceitos eugênicos (KEHL, 1923) e também as determinações do Congresso de Milão (ATAS, 2011), amenizando seu sofrimento,

ao possibilitar sua socialização com os ouvintes (ATAS, 2011). Ao observar tal situação, refletimos sobre até que ponto a diversidade humana era e é respeitada.

6. FORMAÇÃO DE UMA VARIEDADE SURDA DA RAÇA HUMANA: LENDO E COMENTANDO A OBRA DE GRAHAM BELL

Alexander Graham Bell é um intelectual muito reconhecido, inventor do telefone, autor também de diversas outras descobertas e invenções, mas em especial um referencial dentre os eugenistas americanos. Bell foi descrito por Black (2003, p. 101) como “[...] famoso por ter inventado o telefone e pela pesquisa sobre surdez, mas também um dedicado criador de ovelhas e um **ardente eugenista**” (grifos nossos).

Tendo a mãe e a esposa, ambas surdas, dedicou-se à educação de surdos. Sua família tradicionalmente estudava e trabalhava com a correção da fala e o treinamento auditivo de surdos e deficientes auditivos. Seu avô era professor de foniatria e elocução para teatro; seu pai, instrutor de surdos, criou o *Fala visível*, sobre o qual foi tratado brevemente no capítulo anterior (UOL EDUCAÇÃO, 2014).

O livro *Memoir: upon the formation of deaf variety of the human race* foi escrito por Graham Bell e teve sua primeira publicação em 1883. Utilizamos uma edição em inglês⁴². No livro ele faz uma relação entre o aumento do número de indivíduos surdos e o casamento de surdos entre si, ou seja, aborda a hereditariedade da surdez.

Bell [1883?] realizou uma análise dos registros das instituições de educação para surdos nos Estados Unidos, que revelavam a constância desses casamentos, o que, de acordo com ele, estaria causando a formação de uma variedade surda da raça humana.

Segundo Bell [1883?], podemos ver à nossa volta evidências da transmissão das características hereditárias, tanto desejáveis como indesejáveis, mas à primeira vista nenhuma influência seletiva parece estar trabalhando para trazer a união em casamento de pessoas que possuam as mesmas peculiaridades congênitas.

Ao contrário, a atração sexual, muitas vezes, parece operar de maneira semelhante à atração magnética: *polos opostos se atraem, iguais se repelem*. Homens fortes, vigorosos e robustos normalmente se sentem atraídos por mulheres

⁴² A tradução, não juramentada, do livro foi realizada pela própria autora da dissertação, conjuntamente com Patrícia Papazoglou.

fracas, delicadas e frágeis, e geralmente repelem características físicas fortes e traços masculinos no sexo oposto. Mesmo com relação a características como a cor do cabelo e dos olhos, é frequente parecer que os diferentes se atraem (BELL, [1883?]).

Ele afirmou, ainda, que certas doenças eram conhecidas por sua transmissão por hereditariedade. Mas não se encontram epiléticos casando, intencionalmente, com epiléticos, ou tuberculosos casando com tuberculosos propositalmente.

Apesar de essas doenças serem hereditárias e, normalmente, advirem do casamento entre parentes por um sucessivo número de gerações, é duvidoso que qualquer variedade permanente da raça possa ser constituída desta forma. Afinal, o aumento da tendência para a doença herdada pela descendência, provavelmente, provocaria uma maior tendência para a morte prematura e, finalmente, ocasionaria a extinção da variedade (BELL, [1883?]).

Por outro lado, Bell [1883?] afirmava ser razoável supor que o casamento contínuo entre parentes que possuam defeitos congênitos, não associados com vitalidade reduzida ou vigor da constituição, resultaria, após um número de gerações na produção, em uma variedade vigorosa, mas defeituosa da raça.

Ele citou o exemplo da ausência de melanina na pele e no cabelo (albinismo). Ao analisar as tentativas de propagar o albinismo entre os animais, Bell [1883?] especulava que, se a reprodução humana pudesse ser controlada, optando-se pelos cruzamentos apenas entre albinos, provavelmente seria produzida uma variedade da raça humana de olhos cor-de-rosa e cabelos brancos.

Segundo Bell [1883?], determinadas características esporádicas poderiam ser transmitidas e perpetuadas através da hereditariedade, quando feita uma seleção adequada e repetida durante gerações, com indivíduos que possuam essas características de nascença, ou seja, pessoas que tenham determinada peculiaridade, casando-se entre si, provavelmente perpetuarão essa característica para sua descendência.

Diante dessa constatação, ele afirmou que nos Estados Unidos, de acordo com sua análise dos registros de algumas das instituições para *surdos e*

*mudos*⁴³ do país, de 1833 a 1883 estaria havendo alguma influência seletiva que causou a seleção contínua dos surdos que casam entre si, geração após geração, tendo como consequência o aumento do número de *surdos-mudos*.

Por mais inexatos que os relatórios dos casamentos dos surdos possam ser, fica bem evidente (1) *que há uma tendência entre os surdos e mudos de escolherem surdos-mudos para seus parceiros no casamento*; (2) *que esta tendência tem sido exibida nos últimos quarenta ou cinquenta anos*, e (3) *que, portanto, existe a possibilidade de que essa escolha de surdos pelos surdos continuará no futuro*. Fica evidente, então, que nós temos que considerar aqui, não um fenômeno efêmero, mas um caso de seleção contínua (BELL, [1883?], p. 19, tradução livre, grifos do autor)⁴⁴.

Bell [1883?] afirmava que a surdez poderia ser hereditária e também que, se uma pessoa ouvinte, mas de família que possui surdos, se casasse com um surdo ou com outra pessoa que tem essa tendência à surdez, seria bem possível que viessem a ter filhos surdos.

Essa crença na hereditariedade também está presente na obra de Renato Kehl (*A cura da fealdade*, 1923, p. 193), na qual ele afirma que

a fealdade não é atributo natural da espécie humana; corresponde a um desequilíbrio provocado por diversas causas, tais como a doença e a degeneração. Pela ação da primeira se fica feio; pela ação da segunda se nasce feio. [...] A fealdade é um efeito, e não um efeito sem causa.

Suas causas poderiam ser extrínsecas, intrínsecas ou hereditárias. As causas extrínsecas seriam produzidas pelo ambiente e pela sociedade, seja a temperatura, luz, agentes químicos, intoxicações, etc. As causas intrínsecas seriam as funcionais e as constitucionais, ou seja, as patologias (KEHL, 1923).

Já as causas hereditárias constituir-se-iam na transmissão genética, de pais para filhos, de taras e *degenerações*. Através da descendência, os indivíduos

⁴³ Os termos *surdos-mudos* e *surdos e mudos* são utilizados neste capítulo por serem termos utilizados no decorrer do livro (*deaf-mutes* e *deaf and dumb*).

⁴⁴ “However imperfect may be the records of the marriages of the deaf it is abundantly evident, (1) that there is a tendency among deaf-mutes to select deaf-mutes as their partners in marriage; (2) that this tendency has been continuously exhibited during the past forty or fifty years, and (3) that therefore there is every probability that the selection of the deaf by the deaf in marriage will continue in the future. It is evident, then, that we have to consider, not an ephemeral phenomenon, but a case of continuous selection” (BELL, [1883?], p. 19).

transmitiriam suas características, sejam normais ou mórbidas, para as gerações seguintes.

Dentre as causas hereditárias para a *fealdade* destaca-se uma ação condenada por Kehl (1923), que é a consanguinidade, ou seja, os casamentos entre indivíduos que sejam parentes próximos, pois isso poderia, de maneira mais rápida, consolidar, na genética de seus descendentes, vícios e defeitos.

Existem também, dentro das causas hereditárias, as de ordem congênita, que por sua vez poderiam advir de má condição dos progenitores, assim como de doenças e vícios destes (KEHL, 1923). Bell [1883?], no caso, estudava a hereditariedade da surdez.

Considerando os relatórios de instituições de educação de surdos dos Estados Unidos (de Nova Iorque, Ohio, Indiana, Hartford e Illinois), Bell [1883?] afirmou ser possível verificar que os alunos *surdos-mudos* pertenciam a famílias que possuíam, pelo menos, entre cinco e seis *surdos-mudos*. Muitas vezes, esses surdos, quando cresciam, acabavam se casando com pessoas de famílias que também possuíam inúmeros *surdos-mudos*, levando ao desenvolvimento de ligações de sangue e casamento entre famílias de *surdos-mudos* (BELL, [1883?]).

Para chegar a essas conclusões sobre a questão da hereditariedade da surdez, Bell [1883?] realizou diversos tipos de pesquisas. Iniciou a partir da análise das listas simples com nomes dos alunos matriculados em diversas instituições para surdos, percebeu muitos sobrenomes em comum, o que mostraria que uma considerável proporção dos *surdos-mudos* dos Estados Unidos pertenceria a famílias que possuíam mais de um filho surdo. Logo, os indivíduos pertencentes a estas famílias, mesmo os que não fossem surdos, possuiriam tendências hereditárias à surdez.

Bell [1883?] citou Dr. Harvey L. Peet, que afirmou:

os irmãos e irmãs dos surdos e mudos são tão passíveis de terem filhos surdos e mudos quanto os próprios surdos-mudos, supondo que cada um deles se case com membros de famílias que não mostraram predisposição à surdo-mudez (BELL, [1883?], p. 24, tradução livre)⁴⁵.

⁴⁵ “The brothers and sisters of a deaf-mute are about as liable to have deaf-mute children as the deaf-mute himself, supposing each to marry into families that have or each into families that have not shown a predisposition toward deaf-dumbness” (BELL, [1883?], p. 24).

Bell [1883?] também analisou os nomes dos alunos e notou uma grande repetição de nomes, o que o levou a acreditar que se tratavam de pessoas da mesma família, concluindo que a surdez aconteceria com mais frequência em determinadas famílias.

De acordo com ele, era importante determinar até que ponto foram realizados casamentos entre surdos nos Estados Unidos. Mas os relatórios disponíveis não permitiram chegar a uma conclusão exata, apenas sabemos que o número estava aumentando. Foram registrados 654 alunos do Refúgio Americano e da Instituição de Illinois como *casado com surdo e mudo*, mas não havia mais dados, como os nomes dos cônjuges ou a causa da surdez (BELL, [1883?]).

Para Bell [1883?], inclusive posteriormente, o cálculo do número de descendentes *surdos-mudos* não seria possível, pois, digamos que uma surda constasse no relatório como casada com *surdo-mudo* e com três filhos, e um surdo constasse como casado com uma *surda-muda* e com três filhos, mas não constasse o nome do cônjuge, não teria como ter certeza se eles eram casados entre si ou não, o que traria a dúvida se seriam três ou seis crianças (BELL, [1883?]).

De acordo com Bell [1883?], mesmo se fosse possível chegar a uma conclusão correta em relação ao número total dos descendentes surdos registrados nos relatórios, ainda assim, não seria possível determinar o número real dos filhos surdos dos alunos, pois o número relatado era muito menor do que o número de nascimentos. O que levaria à conclusão de que, em uma proporção considerável dos casos, os descendentes surdos não eram registrados de maneira nenhuma, até que algum filho aparecesse em uma instituição como aluno. Isso significaria que eles poderiam nem ter sido relatados até 10, 20 ou 25 anos depois da data de seus nascimentos, ou seja, o número real seria maior do que o número que a pesquisa apontaria (BELL, [1883?]).

Bell [1883?] tinha tanta certeza da hereditariedade da surdez que afirmava que, se fosse possível provar que do casamento entre pessoas *surdas-mudas* congênicas não adviria uma descendência surda proporcionalmente maior do que no restante da população, então seria evidente que não poderíamos aplicar com segurança ao homem as deduções que se tem alcançado a partir de experiências sobre os animais.

Outra pesquisa realizada por ele foi com base no censo da época. O censo determinava que nos Estados Unidos havia 33.878 *surdos-mudos*, ou seja,

em cada 1500 pessoas uma era *surda-muda*. Se a proporção de descendentes *surdos-mudos* nascidos de pais *surdos-mudos* fosse a mesma que a da população geral, 1/1500, então não haveria mais do que 23 *surdos-mudos* filhos de *surdos-mudos* no país.

Entretanto, a partir das respostas das instituições, percebeu-se que esse número era bem maior: 215 crianças. Mas, ao mesmo tempo, segundo Bell [1883?], seria necessário pensar que os alunos surdos normalmente eram admitidos nas instituições entre os 10 e os 12 anos de idade ou ainda mais velhos, o que mostraria que esse número poderia ser muito maior, pois vários deles poderiam ainda não ter ido à escola. Mesmo considerando que não fossem mais que 230 casos como esses no país, ainda seria uma proporção dez vezes maior do que a da população geral, 1/150 (BELL, [1883?]).

De acordo com ele, tendo em vista que quase metade dos *surdos-mudos* do país possuía surdez por causas acidentais, a tendência de produzir *surdos-mudos* congênitos seria vinte vezes maior do que a da população geral. De qualquer maneira, ele afirmou que ficaria evidente que, mesmo não tendo os números exatos de *surdos-mudos* no país com um ou ambos os pais surdos, o número real seria bem maior do que este (BELL, [1883?]).

Bell [1883?] não tinha uma porcentagem exata, mas afirmava que, a partir dos dados que possuía, “[...] é certo que a proporção de descendentes surdos-mudos nascidos de pais surdos e mudos é muitas vezes maior do que a proporção dos descendentes surdos e mudos nascidos da população geral” (BELL, [1883?], p. 27, tradução livre). O que novamente comprovaria a hereditariedade da surdez (BELL, [1883?]).

Por acreditar na hereditariedade da surdez, Bell [1883?] lamentava o fato de não ser possível controlar o casamento dos homens da maneira como se pode controlar o cruzamento dos animais, por conta da impossibilidade de ditar ao homem e à mulher com quem deveriam se casar. Esta possibilidade de controle faria com que se reduzisse a influência da seleção natural na raça humana.

O lamento de Bell [1883?] – sobre a impossibilidade de controlar os casamentos, assim como se controlam as cruzas dos animais para melhorar a prole – é enfrentado de maneira diferente por Kehl (1923), que enfatizava, em sua obra, a importância da educação eugênica para uma escolha racional do casamento em prol do progresso coletivo, do bem comum e do livramento das imperfeições da

humanidade. Dito de outro modo, a seleção sexual, quando dentro dos preceitos eugênicos, ou seja, quando o matrimônio é buscado com pessoas que possuíssem características *ditas superiores* e após um exame prévio de sanidade visando à saúde e à beleza da futura prole, possibilitaria o desenvolvimento da raça humana (KEHL, 1923).

Para Kehl (1923), uma segunda alternativa, quando a primeira não fosse seguida, seria a proibição de casamento entre indivíduos *degenerados*, podendo ser relevada, apenas, caso o casal se submetesse a esterilizações prévias ao casamento, no intuito de prevenir uma prole indesejada.

Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, tais esterilizações deveriam ser compulsórias e permanentes, não poupando nenhum indivíduo com tais características e colocando a surdez no rol das *degenerações* (KEHL, 1923).

A preocupação de Bell [1883?] com o casamento entre surdos congênitos era porque, com base no resultado de seus estudos, a surdez seria hereditária, e o casamento entre surdos levaria à formação de uma variedade surda da raça humana, ou seja, causaria efeitos classificados por ele como “desastrosos em sua descendência” (BELL, [1883?]) ou, de acordo com Kehl (1923) a degradação da raça.

Nós temos boas razões, portanto, para temer que o casamento entre os surdos-mudos congênitos, mesmo que a surdez em ambos os casos possa ser esporádica, resultaria em muitos casos, na produção de filhos surdos (BELL, [1883?], p. 12, tradução livre)⁴⁶.

A relação entre a *qualidade da prole* e o futuro da humanidade, refletida em Bell [1883?], no âmbito da perpetuação da surdez, é muito discutida em âmbito mais geral pelos eugenistas.

Kehl (1923) trata muito da questão da escolha eugênica dos casamentos, defendendo que a escolha do casamento deveria visar ao bem da humanidade. Segundo ele, “a mór parte dos noivos ignora que o casamento além de ser a união de dois corpos, o accôrdo de duas intelligencias, a fusão de duas almas [...] é a realização de um acto de interesse vital para a humanidade” (KEHL, 1923, p. 208-209).

⁴⁶ “We have good reason, therefore, to fear that the intermarriage of congenital deaf-mutes, even though the deafness in both cases might be sporadic, would result in many cases in the production of deaf offspring” (BELL, [1883?], p. 12).

Logo, tal união deveria se realizar entre indivíduos que se enquadrassem nos critérios de beleza eugênica, ou seja, saudáveis, fortes, belos e robustos, não apresentando doenças ou anormalidades, pois estas poderiam ser transmitidas aos seus descendentes, enfraquecendo a raça (KEHL, 1923).

Diante dos resultados das pesquisas de Bell [1883?], que comprovariam a hereditariedade da surdez, o aumento dos casos de casamento entre surdos e a preferência de *surdos-mudos* casarem entre si, ele buscou analisar as causas para essa preferência.

De acordo com Bell [1883?], a sociedade estava tendo ações que, mesmo não intencionalmente, levavam à formação de uma variedade surda de raça humana. A primeira ação, de acordo com ele, consistiria na criação de instituições para *surdos-mudos*, que estariam levando estes a casarem entre si. Afinal, nessas instituições, normalmente internatos, eles ficavam isolados dos ouvintes, obstruindo a relação com pessoas que ouviam e compelindo-os a se associarem exclusivamente entre si.

Essa *separação das pessoas surdas para a educação*, que, possivelmente, teve como parte da intenção possibilitar a ausência dos surdos-mudos nas escolas dos ouvintes – pois a presença deles junto aos ditos *normais* poderia causar a dificuldade metodológica para ensiná-los juntos (*surdos-mudos* e ouvintes) –, provavelmente aliada ao medo do diferente, acabou por ter uma consequência não esperada, impulsionando a união dos surdos entre si, a busca por ideais comuns a eles e o desenvolvimento e a defesa, por alguns deles, da ideia de formação de um *povo surdo-mudo* (BELL, [1883?]).

A segunda ação seria a criação de associações de surdos, que também teriam como consequência a relação exclusiva entre eles. A própria criação dessas associações, de certa forma, teria sido incentivada pelas instituições de ensino de surdos, que propiciaram a *união inicial do grupo*.

As sociedades ou associações de surdos, as reuniões periódicas de ex-alunos, a criação de jornais e revistas dessas associações, com notícias e programações específicas para pessoas *surdas-mudas*, teriam o objetivo de promover relações sociais entre eles na vida adulta, após a escola, o que estaria aumentando a relação entre eles, aumentando o isolamento em relação aos ouvintes e a relação conjugal de surdos entre si (BELL, [1883?]).

A terceira ação seria o desenvolvimento da língua de sinais, que, na opinião do autor, teria possibilitado uma maior aproximação entre os surdos, por conta de terem uma forma de pensar semelhante, baseada nos sinais, e pela facilidade da comunicação entre si, possibilitando que eles passassem a ver o idioma de seu país como uma língua estrangeira (BELL, [1883?]).

A quarta ação que possibilitaria a aproximação dos surdos e, ao mesmo tempo, a *segregação*⁴⁷ em relação aos ouvintes seria a criação de uma língua escrita mais simplificada e não vinculada aos sons, semelhante aos hieróglifos egípcios. Essa língua foi desenvolvida pelo irlandês George Hutton e não havia sido publicada em razão de sua morte, mas um comitê da Convenção Americana de Indianápolis de Instrutores de Surdos e Mudos, juntamente com o filho de Hutton, de acordo com Bell [1883?] estava buscando recuperá-la.

E, finalmente, a última ação citada por Bell [1883?] como responsável pela aproximação dos surdos entre si seria o preconceito de ouvintes em relação aos surdos, que ocorreria, em especial, por falta de convívio, advindo da *segregação* realizada pelas instituições e por conta de ideias errôneas que levavam os ouvintes a temê-los e a evitá-los, por considerá-los perigosos, rabugentos e mal-humorados (BELL, [1883?]).

É possível exemplificar esse preconceito a partir de um autor que já mencionamos neste trabalho e que é contemporâneo a nós, Ítalo Carvalho (2002-2003). Em 2002-2003, ele descreveu o surdo como um indivíduo mal-humorado, desconfiado, sensível, tristonho, solitário, tímido, com alterações de caráter, distúrbios psíquicos e morais e frustrado pela ausência da audição; e, pior, afirmando que a falta da audição impossibilitaria qualquer contato que fosse *verdadeiramente humano*.

Nesse sentido, Bell [1883?] afirmou que: “algumas vezes, ele [o *surdo-mudo*] é considerado como sendo *um certo* tipo de monstruosidade, só serve para ser encarada e *evitada*. Seus gestos provocam surpresa e algumas vezes, até alarmam as mentes ignorantes” (BELL, [1883?], p. 43, tradução livre, grifos do autor)⁴⁸.

⁴⁷ A palavra “segregação”, tradução livre de “segregation” (BELL, [1883?], p. 48), está frequentemente presente na obra de Bell, por este motivo a utilizamos em alguns momentos, especificamente para denotar a intenção de Bell.

⁴⁸ “He is sometimes looked upon as a sort of monstrosity, to be stared at and avoided. His gesticulation excite surprise and even sometimes alarm in ignorant minds” (BELL, [1883?], p. 43).

Os planos de formação de um povo *surdo-mudo*, já na década de 1880, eram presentes e, para tanto, foi buscada a seleção contínua consciente de surdos por surdos em casamento, objetivando a formação de uma prole surda. Tendo em vista a concepção de Bell [1883?] em relação à hereditariedade da surdez, ele se colocou contra tais uniões, pois acreditava que delas poderiam realmente advir a formação de um povo surdo.

Segundo Kehl (1923), a eugenia buscava a formação de uma raça pura, defendendo o cruzamento de indivíduos com características *ditas* superiores e objetivando formar, a partir da seleção contínua, uma raça com as características tidas como *ideais*, perpetuando essas características em sua descendência (KEHL, 1923).

Analisaremos, então, a ação desses indivíduos surdos que buscaram a formação de um povo surdo, a partir de uma seleção contínua, sendo possível perceber que tal ação também possui princípios eugênicos.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, de acordo com Bell [1883?], diversos surdos e mudos iniciaram uma discussão a respeito do plano para a formação de uma comunidade *surda e muda*. Tal ideia teria se originado do Monsenhor Laurent Clerc, do Refúgio Americano para Surdos e Mudos em Hartford, que teria comentado com alguns ex-alunos que a instituição tinha recebido uma doação de terra do Congresso e que seria um plano bom vender parte da terra para auxiliar a instituição e o restante deixar para ser um local para onde os surdos pudessem se mudar quando terminassem os estudos.

Essa ideia foi abraçada pelos alunos e teria dado origem a vários projetos independentes, classificados por Bell [1883?] como *excêntricos*, para a formação de uma comunidade *surda e muda*.

“Então, vários anos mais tarde um surdo e mudo incitou publicamente a formação de um povo surdo e mudo. Teria pedido ao Congresso, a formação de um Estado ou território surdo e mudo [...]” (BELL, [1883?], p. 45, tradução livre)⁴⁹. De acordo com Bell [1883?], tal projeto já estaria presente entre diversos grupos de surdos dos Estados Unidos. Uma preocupação para a aplicação do projeto seria a seguinte:

⁴⁹ “Then a number of years afterwards a deaf-mutes publicly urged the formation of a deaf-mute commonwealth. Congress was to be petitioned to form a deaf-mute state or territory [...]” (BELL, [1883?], p. 45).

Foi instado que a afeição natural dos pais levaria à distribuição da terra entre seus filhos e que, como a maioria de seus filhos podia falar e ouvir, a terra logo ficaria fora do controle dos surdos e mudos. Isto deveria ser remediado de várias maneiras – como, por exemplo, pela legislação – para assegurar descendência só da linhagem surda e muda (BELL, [1883?], p. 45, tradução livre)⁵⁰.

A comunicação desses pensamentos se deu em especial através do jornal *Anais Americanos para os Surdos e Mudos*. Bell [1883?] afirmou que o projeto que recebeu maior aprovação propunha que os surdos e mudos ricos comprassem uma grande terra e vendessem partes menores para outros surdos.

Tal projeto foi discutido em uma convenção dos surdos-mudos da Nova Inglaterra, tendo sido derrubado pela influência do Reverendo W. W. Turner, Sr. Laurent Clerc, e outros professores, juntamente com alguns surdos (classificados por Bell como mais inteligentes).

Desde então, o assunto não foi mais discutido publicamente, que eu saiba; mas tal projeto ainda é favorecido por indivíduos surdos e mudos, e pode, portanto, ser reavivado de uma forma organizada a qualquer momento (BELL, [1883?], p. 45, tradução livre)⁵¹.

Elegeu-se um ideal de homem, propiciou-se situação para que houvesse a seleção contínua desses indivíduos, no início, segundo Bell [1883?], sem a intenção de propagar a surdez para as gerações seguintes. Essa característica, a surdez, posteriormente, foi eleita como ideal por alguns grupos surdos, no sentido de ser a característica escolhida para ser fixada na genética de um povo, com a intenção de formar *surdos puros*.

Após algumas gerações de *cruzamentos controlados*, em que os ouvintes advindos desses cruzamentos não teriam os mesmos direitos dos surdos e seriam *excluídos* do grupo, não lhe sendo permitida nem a herança de seus pais, essa característica se fixaria nesses indivíduos, formando um *povo surdo puro*. Será que seria exagero chamarmos tal ação de eugenia?

⁵⁰ “It was urged that the natural affection of the parents would lead to the distribution of the land among their children, and that as the majority of their children could hear and speak the land would soon pass out of the control of the deaf-mutes themselves. This was to be remedied in various ways – as, for instance, by legislation – so as to secure descent in the deaf-mutes line alone” (BELL, [1883?], p. 45).

⁵¹ “Since then the subject has not been publicly discussed, to my knowledge; but such a scheme is still favored by individual deaf-mutes, and may therefore be revived in organized shape at any time” (BELL, [1883?], p. 45).

A seleção contínua de surdos casando com surdos, possivelmente iniciou-se sem a intenção de formar um povo surdo, mas visava à identificação e ao contato prolongado entre os surdos.

De acordo com Bell [1883?], essa seleção teria iniciado sob a influência de alguns fatores, propiciados não intencionalmente pelos ouvintes, como supracitados: a criação de instituições *segregacionistas*, que por sua vez teriam impulsionado a relação exclusiva entre surdos, o desenvolvimento da língua de sinais, a criação de uma língua escrita de sinais e também o preconceito, que seria mais evidente, pois o contato dos ouvintes com os surdos seria restrito, facilitando o preconceito contra o surdo, que o forçaria ainda mais a se aliar aos seus pares.

Diante da tendência, exposta por Bell [1883?], de formação de uma raça humana surda na América e de fatores que intensificaram esse movimento, Bell [1883?] destacava a necessidade de neutralizar tais fatores para evitar a formação dessa nova raça, pois, “sob tais circunstâncias, nós podemos antecipar que bastariam pouquíssimas gerações para o estabelecimento de uma raça permanente dos surdos e mudos com língua e literatura próprias” (BELL, [1883?], p. 44, tradução livre)⁵².

Bell [1883?] destacou que, para diminuir essa tendência, seriam necessárias medidas corretivas. Essas medidas poderiam ser repressivas e/ou preventivas.

Em relação às medidas repressivas, ele pensou na interferência legislativa, através da proibição de casamentos entre surdos, entre surdos congênitos ou entre surdos com pessoas que tivessem parentes surdos, mas percebeu que seria muito difícil que tais leis fossem eficazes.

Já sobre as medidas preventivas, ele considerou que seria o método mais promissor, afirmando que, na busca por essas medidas, seria necessário, primeiramente, detectar quais eram as causas que promoveriam os casamentos de *surdos-mudos* entre si, para em seguida removê-las (BELL, [1883?]).

De acordo com ele, a *segregação* no decorrer da educação desses indivíduos surdos, além de favorecer a tendência de formação de uma raça de

⁵² “Under such circumstances we might anticipate that a very few generations would suffice for the establishment of a permanent race of deaf-mutes with a language and literature of its own” (BELL, [1883?], p. 44).

surdos, também possibilitou a evolução da língua de sinais (BELL, [1883?]), que também participava no favorecimento dessa nova raça. Ele relatou:

É um fato significativo que “antes dos surdos e mudos serem instruídos, poucos deles, comparativamente, casavam-se”; e os casamentos entre si (se é que existiam) eram tão raros que mal se sabia a respeito. Isto nos faz pensar que os casamentos dos surdos e mudos entre si tenham sido, de alguma maneira, promovidos pelos métodos de ensino (BELL, [1883?], p. 41, tradução livre)⁵³.

Em relação à educação de surdos, Bell [1883?] defendeu que a articulação e a leitura labial deveriam ser ensinadas a todos, citando como exemplo a Alemanha. Ele lamentou que na América estivesse sendo diferente: de acordo com ele, dos professores de *surdos-mudos*, aproximadamente um terço seria também *surdo-mudo*, o que aumentaria a possibilidade de associação de surdos a surdos e a utilização da língua de sinais, prejudicando o desenvolvimento da fala.

Portanto, segundo Bell [1883?], deveriam ser evitados professores *surdos-mudos* e o uso de sinais, pois prejudicariam a aprendizagem da articulação, e a ausência da articulação seria um dos principais fatores de *segregação* do *surdo-mudo* na vida adulta em relação aos ouvintes, pois não conseguiriam se comunicar com eles.

O Congresso de Milão (ATAS, 2011) tem a mesma visão a respeito da superioridade da língua oral, no quesito de reintegração do surdo à sociedade, propiciando condição para independência, saúde e civilidade. Entretanto, para que a oralização ocorresse *verdadeiramente*, seria necessário o combate à língua de sinais, pois a utilização de sinais concomitante à fala prejudicaria a oralidade (ATAS, 2011), como também descrito por Bell [1883?]. Afinal,

a segregação dos surdos e mudos, o uso da língua de sinais e o emprego de professores surdos produzem um ambiente que é desfavorável ao cultivo da articulação e da leitura discursiva, e algumas vezes causa o desuso da fala por alunos que são somente surdos, mas que podem falar (BELL, [1883?], p. 48, tradução livre)⁵⁴.

⁵³ “It is a significant fact ‘before the deaf and dumb were educated comparatively few of them married’; and intermarriage (if it existed at all) was so rare as to be practically unknown. This suggests the thought that the intermarriages of the deaf and dumb have in some way been promoted by our methods of education” (BELL, [1883?], p. 41).

⁵⁴ “The segregation of deaf-mutes, the use of the sign-language, and the employment of deaf teachers produce an environment that is unfavorable to the cultivation of articulation and speech-reading, and that sometimes causes the disuse of speech by speaking pupils who are only deaf” (BELL, [1883?], p. 48).

De acordo com Bell [1883?], a educação deveria ser guiada pelo princípio de conservar, durante o período de educação, um ambiente normal, possibilitando ao *surdo-mudo* o convívio com ouvintes e evitando adaptações, para que ele pudesse se adaptar à sociedade.

Para tanto, seria importante que as escolas fossem pequenas e que, de preferência, não possuísem mais de um surdo, possibilitando maior contato da criança surda com os ouvintes, a coeducação. Entretanto, em um âmbito grande não seria possível essa aplicação, pois seria necessário alterar os métodos utilizados para os ouvintes, e tais mudanças não aconteceriam para beneficiar um pequeno número de surdos.

Ao mesmo tempo, ele afirmava que a coeducação seria possível, pois os surdos poderiam ter acesso às informações através da visão (leitura labial e observação de imagens) em escolas comuns, nas mesmas salas das crianças ouvintes; e, nas disciplinas voltadas à linguagem, eles teriam um atendimento especializado, separadamente dos ouvintes em salas de, no máximo, dez alunos (BELL, [1883?], p. 46-47, tradução livre).

Por exemplo, os surdos e mudos poderiam entrar nas mesmas salas em que entram as crianças que ouvem e tirar proveito delas, praticando escrita, desenho, desenho de mapas, aritmética no quadro negro, costura, etc. Métodos especiais de instrução seriam necessários para outras matérias, e isso exige o emprego de professores especiais. No entanto, eles não precisam de escolas ou prédios especiais, e uma pequena sala numa escola pública acomodaria tantos alunos surdos quantos o professor pudesse instruir com sucesso⁵⁵.

O casamento entre surdos, de acordo com Bell [1883?], ampliou-se após a criação das instituições educativas para surdos, as quais consistiam em internato onde os surdos conviviam praticamente apenas com surdos, levando-os a criar laços e identificação e, posteriormente, facilitou que se casassem entre si e desenvolvessem a língua de sinais, dentre outras consequências já citadas.

⁵⁵ “For instance, deaf-mutes could profitably enter the same classes with hearing children for practice in writing, drawing, map-drawing, arithmetic on the black-board, sewing, &c. For other subjects special methods of instruction would be necessary, and these demand the employment of special teachers. They do not, however, necessitate special schools or buildings, and a small room in a public school building would accommodate as many deaf children as one teacher could successfully instruct” (BELL, [1883?], p. 46-47).

Logo, uma ação que teria, segundo ele, grande importância, seria alterar o formato das instituições, possibilitando o contato dos surdos com os ouvintes e ensinando a oralidade e a leitura labial, para que eles pudessem se comunicar com os ouvintes.

7. AMARRANDO ANÁLISES: EM CENA BELL, KEHL E OS CONGRESSISTAS QUE APROVARAM AS ATAS DO CONGRESSO DE MILÃO

Este capítulo tem como objetivo conferir concisão às discussões que foram feitas até aqui sobre a estreita vinculação entre as ideias de Bell [1883?] e àquelas presentes nas atas do Congresso de Milão (ATAS, 2011) com as teses eugênicas expostas e defendidas por Kehl (1923). Buscamos ressaltar as marcas eugênicas reconhecidas nas *Atas do Congresso de Milão – 1880* (ATAS, 2011) e em *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race*, de Alexander Graham Bell, relacionando-as entre si e com o livro “A cura da fealdade” de Renato Kehl (1923) a partir do Quadro 1 (à página 77 do trabalho), construído com base em descrições e definições de fealdade e beleza apresentados por Kehl (1923) em sua obra.

Ao analisar estas três obras, foi possível perceber que sua escrita gira em torno do mesmo ideal de homem ou beleza descrito explicitamente por Kehl (1923, p. 26), que afirmava: a “A Eugenia considera beleza a normalidade; normalidade esta somática, psíquica e moral”. Essa leitura revelou também que a educação é vista, em todas elas, como um fator de grande importância na formação dos indivíduos e da raça; e que o conceito de hereditariedade permeia as três obras, interferindo nas concepções de seus autores. Tanto Kehl (1923), como Bell [1883?] e os congressistas de Milão (ATAS, 2011) acreditavam na hereditariedade.

Ao estudar a hereditariedade da surdez e a relação entre o aumento do número de surdos e do número de casamentos de surdos com surdos, Bell [1883?] percebeu que esses fatores possibilitariam a formação de uma raça surda. E assim fortaleceu um dos principais argumentos da eugenia, a hereditariedade.

Toda a teoria eugênica foi baseada na hereditariedade e defendia que, a partir de *cruzamentos corretos*, seria possível desenvolver uma raça humana superior; logo, justifica-se a importância dada por Kehl (1923) à escolha eugênica dos casamentos (escolher pessoas com características superiores), aos exames pré-nupciais (para reconhecer possíveis defeitos e garantir a *qualidade da prole*), às proibições de casamentos inadequados segundo os preceitos eugênicos e, caso estas não sejam cumpridas, às esterilizações compulsórias.

Nos quadros apresentados neste capítulo foi realizada a comparação entre as posições de Kehl (1923), sempre na primeira coluna dos quadros, por ser o

autor o eugenista referencial da pesquisa, os congressistas de Milão (ATAS, 2011) e Bell [1883?], respectivamente nas colunas seguintes. O Quadro 2 faz um levantamento da posição dos referidos autores em relação à hereditariedade:

Quadro 2 - Hereditariedade

HEREDITARIEDADE		
KEHL (1923)	CONGRESSISTAS DE MILÃO (ATAS, 2011)	BELL [1883?]
- A partir de cruzamentos corretos, seria possível desenvolver uma raça humana superior. Entretanto, quando os cruzamentos ocorressem entre pessoas degeneradas (hereditariedade mórbida), teriam como consequência a degeneração da raça. A seguir algumas citações a guisa de exemplo: a) “Todos os indivíduos, dominados pela força denominada hereditariedade, tendem a repetir-se nos seus descendentes e a transmitir-lhes suas particularidades normaes e mórbidas” (KEHL, 1923, p. 197-198). b) “[...] a hereditariedade representa um importante fator na maior ou menor duração da vida. Os indivíduos que tiveram pais, avós e bisavós longevos apresentam todas as probabilidades de usufruírem longos anos de vida [...] a duração da vida depende, seguramente,	Insistência no fato de que a hereditariedade pode determinar a surdez: a) a ligação entre a genética do surdo e seus problemas de saúde: existe uma “[...] tendência genética do surdo em apresentar saúde e longevidade abaixo da média” (ATAS, 2011, p. 128); b) o receio do casamento entre surdos por causa da tendência de propagação da surdez à prole: “Já dispomos de considerável conhecimento sobre as maiores causas da surdez, tanto congênita como pós-natal. Será que estamos conseguindo, com sucesso, ser ágeis em impedir a ação e o efeito dessas causas? No tocante a casamentos consanguíneos e casamentos entre surdos, sabem-se quais uniões	- Buscou provar o efeito da hereditariedade na propagação da surdez. a) “Os irmãos e irmãs dos surdos e mudos são tão passíveis de terem filhos surdos e mudos quanto os próprios surdos-mudos, supondo que cada um deles se case com membros de famílias que não mostraram predisposição à surdo-mudez (BELL, [1883?], p. 24, tradução livre)⁵⁶. - Com base na hereditariedade, Bell [1883?] condenava o casamento de surdos com surdos e com parentes de surdos e a procriação destes, pelo receio da formação de uma raça humana surda. a) A partir de suas pesquisas afirma que “[...] a evidência mostra a tendência à formação de uma variedade de surdos da raça humana na América”⁵⁷ (BELL, [1883?], p. 45). b) “Nós temos boas razões, portanto, para temer que o casamento entre os surdos-

⁵⁶ “The brothers and sisters of a deaf-mute area about as liable to have deaf-mute children as the deaf-mute himself, supposing each to marry into families that have or each into families that have not shown a predisposition toward deaf-dumbness” (BELL, [1883?], p. 24).

⁵⁷ “[...] the evidence shows a tendency to the formation of a deaf variety of the human race in America” (BELL, [1883?], p. 45).

das influencias transmitidas pela hereditariedade e das condições de existencia” (KEHL, 1923, p. 162).	devem ser evitadas? Será prudente evitar a procriação ou não?” (ATAS, 2011, p. 149).	mudos congênitos, mesmo que a surdez em ambos os casos possa ser esporádica, resultaria em muitos casos, na produção de filhos surdos (BELL, [1883?], p. 12, tradução livre) ⁵⁸ . c) “É de se temer que os casamentos entre tais pessoas causaria resultados desastrosos a seus filhos (descendência)” (BELL, [1883?], p. 11, tradução livre) ⁵⁹ .
--	--	---

Fonte: elaboração da autora

⁵⁸ “We have good reason, therefore, to fear that the intermarriage of congenital deaf-mutes, even though the deafness in both cases might be sporadic, would result in many cases in the production of deaf offspring” (BELL, [1883?], p. 12).

⁵⁹ “It is to be feared that the intermarriage of such persons would be attended by calamitous results to their offspring” (BELL, [1883?], p. 11).

Tanto os congressistas de Milão, como Bell e Kehl apoiaram a concepção de hereditariedade e, com base nesta, embasaram a defesa da não propagação da surdez, embora apostando em práticas distintas (ATAS, 2011; BELL [1883?]; KEHL, 1923).

Kehl (1923) defendia a educação eugênica, a proibição de casamentos considerados inapropriados, por conta da possibilidade de gerar uma prole com características inferiores **e as esterilizações compulsórias** de pessoas ditas *degeneradas*, ou seja, que possuísem alguma anormalidade física, psíquica e/ou moral. O controle dos casamentos deveria ocorrer através de **exames pré-nupciais de sanidade**, para a comprovação da normalidade de ambos os cônjuges.

Bell [1883?] cogitou a possibilidade de proibir casamentos de surdos com surdos ou com parentes de surdos, mas considerou que não seria a melhor alternativa, pois os levaria a se relacionar fora do casamento, o que não resolveria o problema. **De acordo com Bell [1883?] seria necessário detectar as causas que propiciavam a união marital entre surdos e investir na alteração dessas causas.** Segundo ele, entre as possíveis causas estariam: a “(1.) segregação por motivos de educação, e (2) o uso de uma linguagem que é diferente da linguagem das demais pessoas, como maneira de comunicação” (BELL, [1883?], p. 46)⁶⁰.

Ele propõe as seguintes ações para diminuir, ou evitar, as causas que estimulariam o casamento entre surdos:

- a) Coibir a abertura de “*escola segregadora*” [Bell usou a expressão “segregação por motivos de educação” ao qualificar as escolas de surdos nas quais apenas surdos estudavam];
- b) Não oferecer incentivos à existência de associações de surdos;
- c) Desestimular o uso da língua de sinais;
- d) Envidar esforços para evitar o desenvolvimento da escrita de sinais;
- e) Combater o preconceito da sociedade em relação aos surdos por meio de uma educação apropriada (com estimulação da leitura labial, da oralidade e da escrita) e que os fizesse ascender a posições sociais e de aquisição de conhecimento equiparáveis a seus pares ouvintes. Bell defendia a co-

⁶⁰ “[...] (1) segregation for the purposes of education, and (2) the use, as means of communication, of a language which is different from that of the people” (BELL, [1883?], p. 46).

educação⁶¹, entendida por ele como a educação formal de surdos no mesmo espaço escolar das crianças ouvintes, ainda que com algumas alterações, pois “[...] a co-educação completa só seria possível por meio da mudança dos métodos usados para ensinar as crianças que ouvem” (BELL, [1883?], p. 46)⁶².

De acordo com Bruce (1990), Bell defendeu que em algumas atividades tivessem atenção específica e voltada à superação de suas dificuldades.

Segundo Sr. Buxton (ATAS, 2011), assim como foi afirmado também por Bell [1883?], por conta da situação na qual se encontrava a educação, os surdos acabariam por conviver entre si, o que causaria, com frequência, a ocorrência de casamentos entre eles e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma prole com grande probabilidade de ser surda ou passar essa tendência para seus filhos (ATAS, 2011).

O Congresso de Milão questionou a possibilidade da proibição de casamentos, mas não fez recomendações explícitas a respeito. Enfatizou a oralização como meio de facilitar o contato dos surdos com ouvintes e diminuir, assim, a probabilidade de ocorrência de casamentos entre surdos. Daí a importância de que a educação ocorresse pelo método oral puro. A oralização seria importante, segundo os congressistas, também para melhorar a saúde, prolongar a vida, desenvolver a inteligência, aprimorar a afetividade e o desenvolvimento emocional – enfim, para tornar o surdo mais civilizado (ATAS, 2011).

Em relação à oralização, Bell [1883?] afirmava que a língua de sinais não era natural, nem para as crianças surdas, nem para as ouvintes e não era entendida pelo surdo, até este entrar na instituição escolar e aprendê-la. Ao mesmo tempo, segundo ele, **os ouvintes não conseguiriam se tornar suficientemente familiarizados com essa língua, para qualificarem-se como professores, a menos que residissem pelo menos um ano em uma instituição de “surdos-mudos”**⁶³. Mas esse argumento parece um pouco frágil – afinal, tanto a língua oral

⁶¹ “Coeducation” (BELL, [1883?], p. 46).

⁶² “[...] complete coeducation would only therefore be possible by a change in the methods of teaching gearing children” (BELL, [1883?], p. 46).

⁶³ Note-se como Bell reconhecia a complexidade da formação de professores ouvintes fluentes em sinais - admitia que seria necessário pelo menos 1 ano de contato direto dos futuros professores com os surdos em uma instituição de surdos no campo de formação de professores, portanto, a posição de Bell era muito mais avançada

como a língua de sinais são socialmente construídas. A língua oral não é inata, nem tão pouco é despertada mediante a audição. Não sendo entendida pelo bebê de imediato, a língua oral, assim como a língua de sinais, para ser aprendida pela criança, necessita de outros seres humanos como mediadores (VYGOTSKY, 1998).

Embora compreendesse a complexidade semiótica do sistema de sinais, Bell [1883?] defendia que a prática da língua de sinais atrapalharia a aprendizagem da língua oral e, finalmente – e é essa a grande ênfase dele —, faria com que os “surdos-mudos” se relacionassem apenas entre si na vida adulta e que evitassem o contato com ouvintes, fazendo com que ocorresse o aumento dos casamentos entre surdos, “propagando seu defeito físico” (BELL, [1883?], p. 44, tradução livre)⁶⁴.

A busca pela oralização do surdo no intuito de diminuir a incidência de casamentos de surdos entre si, defendida tanto por Bell como pelos congressistas de Milão, era uma maneira de controlar os casamentos de surdos e o crescimento da população surda através da hereditariedade.

Renato Kehl foi mais radical do que Bell e os congressistas. De fato, enquanto Bell [1883?] colocou-se contra o casamento entre surdos e também de surdos com parentes ouvintes de surdos (pelo receio de que formassem uma outra raça humana), e os congressistas de Milão (ATAS, 2011) cogitaram a proibição da procriação destes e a oralização como maneira de integrar o surdo com os ouvintes, Kehl (1923) considerava não apenas a importância da educação eugênica e o controle de casamentos, mas defendia a esterilização compulsória de pessoas que tivessem qualquer tipo de deficiência ou que tivessem gerado um desceite com deficiência.

Entre os indivíduos destacados por Kehl (1923) para esterilização, estariam incluídos os surdos congênitos ou hereditários: “A esterilização deve ser indicada nos casos de cegueira e surdo-mudez congênita ou hereditária, na epilepsia, idiotismo ou quando o casal já tenha tido um filho com desordem psíquica ou somática” (KEHL, 1923, p. 263-264). A esterilização era defendida por ele como um dos mecanismos utilizados pela ciência para o alcance da saúde integral e, de

do que de alguns estados ou municípios que atualmente aceitam cursos de 120 horas, ou menos, nos editais de concurso público para contratação de professores bilíngues, desde que esses cursos sejam reconhecidos pelo MEC; ou mesmo, aceitam o título de especialista obtido em instituições credenciadas e que não formam professores bilíngues.

⁶⁴ “[...] propagation of their physical defect” (BELL, [1883?], p. 44).

acordo com Kehl (1923), um dos pilares importantes para se alcançar a purificação da raça a partir da hereditariedade.

A educação seria um fator de grande importância, pois a escola, sendo um local de normalização (FOUCAULT, 1987) possibilitaria a divulgação da eugenia e conscientização dos alunos da importância da aplicação desta.

A educação era considerada de grande importância para Kehl (1923), Bell e para os congressistas de Milão (ATAS, 2011), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Educação

EDUCAÇÃO		
KEHL (1923)	CONGRESSISTAS DE MILÃO (ATAS, 2011)	BELL [1883?]
- A solução para o aperfeiçoamento poderia ser a educação e meios seletivos, deixando de tornar necessária a eliminação dos considerados <i>deserdados da sorte</i>, através de ações que evitassem o nascimento de novos degenerados como, por exemplo: a) “[...] a criação de escolas de civismo para os que sabem lêr, e escolas do a.b.c. para os analfabetos; o ensino de preceitos elementares de hygiene, em summa, a implantação no espirito publico da ‘consciencia sanitaria’ e da ‘consciencia civica’” (KEHL, 1923, p. 168). b) “[...] é indispensavel a educação intellectual e moral dos homens; é necessario [...] que cada um concorra para melhorar a sua propria organização somato-psychica, transmittindo caracteres optimos aos descendentes atravez dos seus pronucleos	- A educação através do método oral puro é considerada muito importante para a formação do surdo e a integração dele à sociedade: a) “Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento. Declara: que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo” (ATAS, 2011, p. 19-20). b) Srta. Hull, professora de surdos, afirmou: “Estou mais convencida de que o “surdo-mutismo” ocorre devido ao uso de sinais, pois ao observar a questão pelo ponto de vista oposto, noto uma progressão uniforme no aprendizado da língua e o desaparecimento gradual do “surdo-mutismo”, na medida em que fui deixando de utilizar os sinais” (ATAS,	A educação teria grande importância no desenvolvimento dos sujeitos (surdos ou não) pelos seguintes motivos: - Para o aprendizado da fala e da leitura labial é importante conservar, durante o período de educação, o convívio com ouvintes e uma educação igual para ambos, evitando adaptações para o surdo e implantando a oralização. a) “A falta da linguagem articulada também deveria ser tomada como uma causa indireta da segregação na vida adulta, operando para separar os surdos e mudos das pessoas que ouvem. Por isso, a instrução em articulação e leitura de discurso deveriam ser ensinados a todos os alunos” (BELL, [1883?], p. 47, tradução livre)⁶⁵. - Evitar professores “surdos-mudos” e o uso de sinais, pois prejudicariam a aprendizagem da articulação. a) “Aproximadamente um terço dos

⁶⁵ “The lack of articulate speech should also be noted as an indirect cause of segregation in adult life, operating to separate deaf-mutes from hearing persons. Hence, instruction in articulation and speeh-reading should be given to every pupil” (BELL, [1883?], p. 47).

seleccionados” (KEHL, 1923, p. 504).	2011, p. 71). c) “A fala [que é aprendida nas escolas oralistas] também possibilita ao mudo sustentar-se com o seu trabalho, conquistando, assim, grande independência, visto que passa a adquirir conhecimento por meio da crescente comunicação com pessoas à sua volta. A fala torna o mudo mais civilizado, melhora seu estado de saúde em geral, assim como a sua audição. Além disso, a fala minimiza as chances de contração de doenças pulmonares, prolongando, assim, a vida” (ATAS, 2011, p. 138).	professores dos surdos e mudos da América, são eles mesmos surdos, e isto deve ser considerado como mais um elemento favorável à formação de uma raça surda – deve ser portanto, evitado” (BELL, [1883?], p. 48, tradução livre)⁶⁶. - A redução da surdez hereditária poderia se dar através da educação e de mudanças nos fatores segregadores da educação de surdos. a) “A segregação dos surdos e mudos, o uso da língua de sinais, e o emprego de professores surdos, produz um ambiente que é desfavorável ao cultivo da articulação e da leitura discursiva, e algumas vezes causa o desuso da fala por alunos que são somente surdos, mas que podem falar” (BELL, [1883?], p. 48, tradução livre)⁶⁷.
---	---	--

Fonte: elaboração da autora

⁶⁶ “Nearly one-third of the teachers of the deaf and dumb in America are themselves deaf, and this must be considered as another element favorable to the formation of a deaf race – to be therefore avoided” (BELL, [1883?], p. 48).

⁶⁷ “The segregation of deaf-mutes, the use of the sign-language, and the employment of deaf teachers produce an environment that is unfavorable to the cultivation of articulation and speech-reading, and that sometimes causes the disuse of speech by speaking pupils who are only deaf” (BELL, [1883?], p. 48).

Como se lê no quadro acima, para Kehl (1923) as funções da escola são:

- a) Ensinar os princípios da eugenia e ações que possibilitariam que os indivíduos se mantivessem belos e saudáveis;
- b) Possibilitar a valorização dos costumes saudáveis e moldar os indivíduos belos para que se casassem com indivíduos do mesmo nível, de maneira a proteger a prole;
- c) Ensinar o padrão eugênico de beleza. Os alunos deveriam ter como foco alcançar e manter tal padrão em si, na espécie e em sua descendência.

O Congresso de Milão (ATAS, 2011) defendeu que a educação seria importante para a formação do surdo tendo em vista a profissionalização e a integração à sociedade, para tanto a escola deveria ter com foco a oralização. O Congresso determina como método a ser utilizado o método oral puro que possibilitaria:

- a) maior desenvolvimento do surdo;
- b) aprendizagem da língua oral;
- c) melhor adequação à sociedade por conta da capacidade de comunicação com os ouvintes.

Segundo Bell [1883?], a educação teria grande importância no desenvolvimento dos sujeitos e seria um fator determinante na formação dos surdos, podendo segregá-los ou integrá-los à sociedade, de acordo com os preceitos e a constituição da escola. Segundo ele, pela oralização do surdo e com uma educação que ocorresse junto com os alunos ouvintes, seria possível que ele se relacionasse com todos, inclusive com ouvintes. O surdo aprenderia a falar e a escrever o inglês e a realizar leitura labial, facilitando a comunicação com os ouvintes.

Já uma escola apenas para surdos, que possibilitasse o desenvolvimento da língua de sinais, levaria os surdos a unirem-se entre si e a afastar-se dos ouvintes, por conta da dificuldade de comunicação com estes, agravando ainda mais o isolamento dos surdos (BELL, [1883]). Tenderiam a sinalizar mais do que a usar o idioma inglês. Nesse ponto cabe enfatizar que os Estados Unidos viviam uma tensão

política grande decorrente do fluxo migratório e dos povos anexados ao território americano falantes do espanhol. A língua inglesa era o elo de uma cadeia a ser reforçado para a manutenção da identidade americana (BRUCE, 1990).

Para Bell, a língua de sinais, aliada a outros fatores já citados neste capítulo, seria um fator de risco que levaria à formação de uma raça surda americana. Os sinais possibilitariam a comunicação entre os surdos, mas, ao mesmo tempo, os afastaria dos americanos ouvintes, por conta da dificuldade de comunicação com estes (BELL, [1883?]).

A busca pela prevenção da surdez é expressa nas Atas do Congresso de Milão pelo Sr. Buxton (ATAS, 2011), que questionava se, com os diversos avanços da ciência na cura de doenças e no conhecimento das causas da surdez, seria possível preveni-la, impedindo que viessem a nascer crianças surdas ou que as crianças ouvintes se tornassem surdas pós-nascimento. Ele chegou ao ponto de questionar-se não apenas sobre os malefícios dos casamentos consanguíneos, mas também sobre a necessidade de evitar casamentos e procriação entre surdos.

Kehl (1923) acreditava que sim, ele recomendou a escolha adequada do cônjuge (segundo preceitos eugênicos), destacando a importância dos exames pré-nupciais e a compreensão da necessidade da esterilização caso tal escolha não fosse realizada adequadamente.

O Quadro 4 expressa a concepção de Kehl (1923) em relação à normalidade e algumas marcas encontradas na obra de Bell [1883?] e nas Atas do Congresso de Milão – 1880 (ATAS, 2011):

Quadro 4 – Normalidade

NORMALIDADE		
KEHL (1923)	CONGRESSISTAS DE MILÃO (ATAS, 2011)	BELL [1883?]
- Beleza consiste em normalidade. A perfeição física, moral e psíquica são indissociáveis, na ausência ou deficiência de uma delas o indivíduo é enquadrado na “fealdade”: a) “a Eugénia não admite a dissociação das qualidades somáticas e outras” (KEHL, 1923, p. 27). - Os indivíduos normais são saudáveis, fortes e robustos: a) “A saúde é o bom funcionamento de todos os órgãos internos: coração, pulmões, estômago, fígado, intestinos.... sem perturbações, sem incommodos de qualquer espécie; é o espírito livre, a necessidade de acção muscular; e, em duas palavras, o equilíbrio perfeito do corpo, a alegria de viver” (KEHL, 1923, p. 77).	- A surdez não é um problema dos surdos, é fruto de uma educação inadequada do surdo: a) Sr. Kinsey: “Entendemos, até então, o exato estado físico mesmo daqueles que nasceram sem a audição, os quais muitos de nós chamamos de surdos-mudos, ao passo que, a maneira correta seria apenas surdos. Durante séculos, demonstrou-se que o mutismo não é uma legítima consequência da surdez” (p. 87). b) Caso a oralização não fosse ensinada haveria prejuízo do desenvolvimento intelectual e moral: “Sr. HUGENTOBLE (Lyon) comentou que os surdos-mudos nascem com as mesmas faculdades das crianças ouvintes. Eles diferem do restante dos seres humanos somente por aprenderem os sinais. O desenvolvimento moral é, então, prejudicado. A escrita deveria ser considerada apenas como uma forma secundária de comunicação. A fala deveria ser ensinada através da prática, não através da gramática” (p. 33). - A surdez se associa com diversas doenças a) Dr. Thompson: “O surdo congênito [...] frequentemente herda, além da surdez, outros distúrbios da constituição do organismo humano [...]” (ATAS, 2011, p. 127). b) “Aqueles que se tornam surdos na infância,	- Bell [1883?] desvincula a surdez de doenças e problemas de saúde: a) “Essas pessoas que chamamos de ‘surdos-mudos’ não possuem nenhum outro defeito além da surdez” (BELL, [1883?], p. 43).

	como consequência da febre escarlate, sarampo, meningite, convulsões relacionadas à dentição ou a outras enfermidades agudas, geralmente apresentam deficiência auditiva, não tanto em decorrência da virulência em si, mas sim devido à vulnerabilidade ou debilidade do organismo. Em ambos os casos, nota-se, assim, uma tendência genética do surdo a apresentar saúde e longevidade abaixo da média” (ATAS, 2011, p. 128). c) [...] ficou constatado, há muitos anos, que doenças e declínios são consequências naturais [a surdos], advindas da permanente irritação da mente aprisionada, que impede o desenvolvimento saudável do corpo e da mente [...] Com referência aos resultados do recenseamento (1871), verificamos que 40% dos surdos e mudos se encontram entre cinco e vinte anos de idade; 50% possuem entre vinte e sessenta anos de idade; 7% têm mais de sessenta anos de idade Após os quarenta e cinco anos, ocorre uma rápida diminuição nos números. O número dos surdos que ultrapassa a idade dos setenta anos é muito pequeno (ATAS, 2011, p. 133-134).	
--	---	--

Fonte: elaboração da autora

Nas Atas, são constantes as relações entre a surdez e diversas doenças como frieiras, raquitismo, secreções no ouvido, atrofia no crescimento ou doenças degenerativas, citadas por Dr. Thompson (ATAS, 2011). Ele afirmou que a proporção de surdos com doenças pulmonares é muito maior – duas ou três vezes – do que entre ouvintes e explicou tal situação, afirmando que o surdo apresentava uma tendência genética a ter menor saúde e longevidade (ATAS, 2011).

Essa relação feita entre a oralização e a saúde física e mental seria um argumento para convencer os indivíduos da superioridade do método alemão (oral puro). A melhora da saúde do surdo dependeria da articulação e deste método, de acordo com o Congresso, que conclui, portanto, que

[...] há doenças e estados mórbidos a que estão propensos, particularmente os surdos-mudos, demandando precauções terapêuticas especiais e higiênicas (Item IV, Questão 4). Além das condições conjecturadas para melhorar a saúde e prolongar a vida do surdo, deve-se remover a palavra mutismo. Da mesma forma, deve-se executar a prática dos órgãos vocais respiratórios, conforme o sistema de educação “alemão” considerado o melhor (ATAS, 2011, 143).

Sr. Hugentobler (ATAS, 2011) afirmou que o desenvolvimento moral é prejudicado pela utilização de sinais e não utilização da voz pelo surdo. Em contraposição, para Bell [1883?], a surdez não se relacionava com uma enfermidade em si mesma. A surdez consistiria na ausência da audição e, se o surdo não tivesse sido acometido de alguma síndrome ou outra patologia, não teria nenhum sintoma além da falta de audição. Se a oralidade lhe fosse devolvida, seria uma pessoa como a maioria.

Para o Dr. Thompson, um dos editores das atas, a surdez adquirida por conta de alguma doença (meningite, febre escarlate, etc.), revelaria a vulnerabilidade do organismo. O indivíduo, nesse caso, já teria a tendência à surdez e, por esse motivo, a teria desenvolvido como sequela (ATAS, 2011).

Sr. Buxton, congressista em Milão, questiona-se sobre os tratamentos das doenças que poderiam causar a surdez e sobre suas consequências para as pessoas:

Conseguimos deter as doenças antes que possam destruir a vida, deixando-as ainda mais violentas com a nocividade que destrói a audição? Em outras palavras: temos menos mortos porém mais

surdos? Será isso inevitável? [...] se o primeiro objetivo do aperfeiçoamento do tratamento médico, mesmo temporário, for salvar vidas, em detrimento da audição, decairá o índice de mortalidade geral, porém crescerá o número de surdos. Então, não diminuirá o número de candidatos para ingressar em nossas instituições assim como não diminuirá a sua necessidade de aprendizado com base no melhor sistema e com os melhores benefícios possíveis, demandando benevolência e auxílio públicos (ATAS, 2011, p. 150).

Ele conclui o parágrafo, afirmando que, com o aumento de surdos, aumentariam as crianças em instituições próprias para surdos e as necessidades de investimentos, públicos ou filantrópicos, para educá-las da melhor maneira (ATAS, 2011), ou seja, ele praticamente lamenta os gastos públicos com os surdos destinados a não falar.

O melhor sistema para educar os surdos, de acordo com Sr. Buxton, seria o método alemão que propunha a oralização e proibição do uso de sinais.

Nas Atas do Congresso de Milão (ATAS, 2011), consta que Sr. Hugentobler, de Lyon, o uso de sinais em nenhuma situação. Diante de sua posição, Sr. Tarra, Presidente do Congresso, complementou, afirmando que:

[...] requer muita coragem ensinar somente por fala. Deve-se renunciar o uso de sinais. [...] **É na sala de aula que começa a 'redenção' do surdo-mudo, que espera que seu professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala, seus lábios e não suas mãos, por meio de sinais** (ATAS, 2011, p. 24, grifos nossos).

Ao atentar ao destacado na citação acima, é possível perceber que se esperava que o professor *tornasse o aluno surdo um ser humano*, ao ensiná-lo a falar, ao invés de utilizar sinais para se comunicar. Sr. Tarra não reconhecia a humanidade dos surdos, pois, para ele, a humanidade estaria vinculada à prática da língua oral.

Outro motivo defendido por Bell [1883?] e pelos congressistas de Milão (ATAS, 2011) para a oralização do surdo seria sua melhor integração à sociedade, uma vez que conseguiria se comunicar com os ouvintes.

Os procedimentos da busca pela oralização do surdo fazem parte do que Skliar (1998) denominou de *ouvintismo*:

[...] as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

Como vimos discutindo até aqui, a língua de sinais era tida, no século XIX e XX, como uma manifestação da ausência de uma função orgânica (a audição) e enfatizaria este *defeito* dos indivíduos surdos, o que, conforme o Quadro 1 e o Quadro 4, enquadraria os indivíduos com tais características no rol da fealdade/anormalidade, exatamente por conta da ausência da função orgânica da audição, quebrando a harmonia dos critérios indissociáveis (perfeição física, psíquica e moral) descritos por Kehl (1923).

Ficaria, portanto, a cargo do surdo, de sua família, da escola e do próprio Estado fazer o máximo para que ele fosse *normalizado*, ou seja, para que conseguisse se passar por ouvinte, sem *trejeitos de surdo*. Essa era a busca da maioria dos congressistas em Milão, 1880, os quais, por esse motivo, investiram na formulação de determinações para aperfeiçoar uma educação de surdos *oral pura*, na qual os sinais eram proibidos, na intenção de ensinar o surdo a ter ações que se aproximassem ao máximo das atitudes dos ouvintes, com a voz o mais natural possível e sem utilizar-se de sinais para comunicação (ATAS, 2011).

Quadro 5 - Graciosidade

GRACIOSIDADE		
KEHL (1923)	CONGRESSISTAS DE MILÃO (ATAS, 2011)	BELL [1883?]
- Movimentos graciosos, proporcionalidade e simetria são características do belo. a) “A Eugénia pretende certa regularidade nos traços physionomicos, uma justa proporção nas partes constitutivas do corpo, vivacidade de espirito, movimentos graciosos no andar e nos gestos, além de saúde, força e vigor, para classificar um indivíduo no rol dos typos eugenicamente bellos” (KEHL, 1923, p. 27). b) “A beleza, no sentido mais largo, não se limita aos belos traços physionomicos. É o desabrochar de todo o ser; a harmonia das proporções, a delicadeza das formas; é por sua vez a doçura e a firmeza das carnes, o brilho soberbo e pleno da vida no olhar, reflexo da boa saude; a flexibilidade e a graça das maneiras e dos movimentos; é, enfim o “charme”, a fascinação geral” (KEHL, 1923, p. 77-78).	- O surdo teria movimentos estranhos, devendo aprender a andar corretamente, com elegância e graciosidade. a) Professor Lewis B. Monroe: “muitos surdos-mudos movimentavam-se de modo estranho. Estou convencido que esses movimentos estranhos eram uma expressão da desconformidade interior. Havia um desenvolvimento incompleto e unilateral da mente, o qual se manifestava em movimentos excêntricos. Uma maneira de proporcionar um equilíbrio mental correto seria a prática de exercícios físicos com elegância. A criança deveria aprender a ficar de pé e a sentar corretamente, locomovendo o seu corpo de um modo adequado” (ATAS, 2011, p. 140-141).	- Os sinais provocariam espanto nas pessoas, que relacionariam erroneamente com monstrosidade: a) “algumas vezes, os surdos-mudos são consideradas como sendo um certo tipo de monstrosidade, só servem para serem encaradas e <i>evitadas</i>. Seus gestos provocam surpresa e algumas vezes, até alarmam as mentes (pessoas) ignorantes” (BELL, [1883?], p. 43, tradução livre)⁶⁸.

Fonte: elaboração da autora

⁶⁸ “He [the deaf-mutes] is sometimes looked upon as a sort of monstrosity, to be stared at and *avoided*. His gesticulation excite surprise and even sometimes alarm in ignorant minds” (BELL, [1883?], p. 43).

De acordo com Kehl (1923), a beleza não se limitaria a traços físicos, englobando um conjunto de fatores como já foi citado, um deles seria a graciosidade que por sua vez agregaria: movimentos graciosos, postura, proporcionalidade e simetria.

Além de agregar à surdez a probabilidade de adquirir doenças, os congressistas alegaram que os surdos movimentavam-se de maneira estranha e supunham que o motivo seria a desconformidade interior existente por conta de não possuir uma maneira adequada para se expressar, mais um motivo para, segundo os congressistas ser investido na educação a partir do método oral puro, pois a oralização possibilitaria a modificação destes fatores que estariam causando esta desconformidade interior.

Bell [1883?], também defende a oralidade, mas por motivos diferentes. De acordo com ele, a partir da oralidade seria possível a superação dos preconceitos de pessoas classificadas por ele mesmo como ignorantes, que consideravam o surdo uma monstruosidade. Bell [1883?] afirmou que a partir da oralização seria melhorado o contato entre os surdos e os ouvintes, possibilitando a superação deste preconceito que se originaria do desconhecimento e se agravaria por conta da dificuldade de comunicação. Ele defende que a oralização equiparia surdos e ouvintes e manteria a harmonia de um corpo normal (para Kehl, gracioso).

Kehl (1923) afirmou que a sociedade acreditava, erroneamente, que a fisionomia refletiria o psiquismo e a moral e que uma pessoa sem atributos de beleza física agregaria, além feiura, desvios psíquicos e/ou morais. Mesmo não concordando com tal perspectiva, ele defendeu que, para evitar tais julgamentos por parte da sociedade, seria importante buscar recursos para aproximar-se do “belo” e atenuar a fealdade.

Ele defendeu que, nos casos em que a “fealdade” não pudesse ser curada ou prevenida, seria importante aproximar o máximo possível os indivíduos da normalidade (“beleza”), atenuando a “fealdade” a partir de plásticas, maquiagem, educação, além de outras ações, ou seja, se a harmonia fosse natural, poderia ser alcançada a partir de atenuar a fealdade para manter a graciosidade.

Entretanto, destacava que apesar de ser possível atenuar a fealdade, seria uma ação recomendada em último caso, se a prevenção e cura não foram possíveis. Sendo importante destacar que continuava sendo necessário o cuidado

com a seleção dos casamentos e os exames pré-nupciais, no intuito de não propagar a degeneração (KEHL, 1923).

A posição de Kehl (1923), de Bell [1883?] e dos congressistas em relação ao atenuar da fealdade foi comparada no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Cultivar a beleza e atenuar da fealdade

CULTIVAR A BELEZA E ATENUAR DA FEALDADE		
KEHL (1923)	CONGRESSISTAS (ATAS, 2011)	BELL [1883?]
a) “Além das malformações citadas ainda existem outras; resultantes de posições viciosas, impostas ao corpo durante a adolescência, principalmente nas escolas. A inobservância das regras de hygiene escolar é responsavel por muitos desvios da coluna vertebral e de outras incorrecções morphologicas do corpo. Os mestres devem cogitar, com interesse, de dar aos alumnos bancos de diversos tamanhos de accordo com a estatura dos mesmos e zelar para que elles se mantenham sentados em attitude correcta, permittindo, somente, que as mãos e parte do ante-braço repousem na mesa” (KEHL, 1923, p. 457). b) “A legitima therapeutica da belleza requer o vigoramento do corpo, a sua modelagem scientifica, dentro do padrão eugenico da normalidade. Com a evolução formidavel alcançada pela medicina, em todos os seus ramos, pode-se actualmente corrigir a quase totalidade das imperfeições physicas; grande numero de medicos dedica-se a essa especialidade conseguindo os melhores resultados, tornando bella a apparencia ou, pelo menos, remediando deformidades inestheticas, favorecendo desse modo a situação desagradavel de muitas victimas da cacoplastia” (KEHL, 1923, p. 360).	- Os congressistas recomendavam diversos procedimentos que objetivavam diminuir ou evitar problemas de saúde dos surdos para <i>atenuar a sua fealdade</i>, a oralidade era um deles: a) Sr. Howard, diretor da Instituição de Yourkshire: “No que se refere à saúde, acreditamos que o papel dos pulmões, ao exercitar a voz, aumenta a oxigenação e libera ao sangue dos alunos um estímulo, promovendo uma circulação mais vigorosa e afastando muitas das complicações suscetíveis aos surdos e mudos. Desde a introdução de exercícios orais, como por exemplo: treinos em voz alta, o número de casos de frieiras, na Instituição de Doncaster, que anteriormente se fazia parte da natureza das feridas expostas, reduziu consideravelmente” (ATAS, 2011, p. 139). b) “Conclui-se a partir das observações anteriores, defendidas pelas opiniões de homens cuja experiência os habilitam a falar, e cuja autoridade deve merecer o respeito do Congresso que: há doenças e estados mórbidos a que estão propensos, particularmente os surdos-mudos, demandando precauções terapêuticas especiais e higiênicas (Item IV, Questão 4) (ATAS, 2011, p. 143).	- Não relacionou na referida obra a surdez ou a língua de sinais a traços de fealdade.

Fonte: elaboração da autora

A beleza, inicialmente, depende da genética, mas, para mantê-la é necessário propiciar condições possibilitem seu cultivo, conforme descrito na obra de Kehl (1923). A falta de zelo com as regras higiênicas levariam a muitas conseqüências que poderiam levar indivíduos belos a perderem este *status*, ao adquirir problemas que levassem ao rompimento com a harmonia entre os aspectos físicos, psíquicos, morais e intelectuais.

A beleza deve ser cultivada para que os indivíduos mantenham-se dentro do padrão eugênico de belo, ou seja, mesmo tendo toda a genética para ser belo, de acordo com Kehl (1923), seria possível passar a ser classificado como pertencente à fealdade por conta de se não ter cultivada a beleza, pois os fatores ambientais também influenciam na beleza.

Conforme defendido por Kehl (1923), caso os indivíduos possuíssem algum traço de fealdade deveria ser buscada a cura e nos casos em que não pudessem ser curados, dever-se-ia atenuar a fealdade, aproximando os indivíduos o máximo possível do ideal eugênico de homem com ações que variavam desde a educação eugênica, até exercícios, medicações, procedimentos cirúrgicos, plásticas, dentre outras.

Nas Atas do Congresso de Milão os congressistas não apresentaram de maneira explícita a intenção de, através prática da oralização, atenuar a fealdade do surdo, entretanto, tendo em vista que os congressistas consideravam que à surdez estariam agregados problemas de saúde, eles recomendavam precauções terapêuticas especiais e higiênicas que, segundo eles, possibilitariam a melhora na saúde dos surdos. Ou seja, “atenuariam a fealdade” (KEHL, 1923) no sentido de que diminuiriam os problemas de saúde, restando apenas a surdez. Seria um *mesclar* entre o “atenuar da fealdade” e a prevenção, defendidos por Kehl (1923) no decorrer de sua obra.

Estas ações não se enquadrariam como “cultivar da beleza” porque para ser assim considerado seria necessário, como supracitado, que se tivesse uma harmonia entre a perfeição física, psíquica, moral e intelectual; e a presença da surdez, sendo a ausência de uma função orgânica, impossibilitaria o surdo de ser classificado como belo.

Dentre as ações citadas pelos congressistas para melhorar a saúde do surdo, destaca-se a articulação e, conseqüentemente, a importância dada por eles

ao método alemão que tinha como preceito a educação escolar a partir do ensino da oralidade sem a utilização de sinais (ATAS, 2011).

Além da oralização, também eram recomendados exercícios calistênicos para o desenvolvimento do tórax, garganta e dos canais nasais, desenvolvendo também elegância e facilidade para se movimentar, são exercícios complicados e devem ser praticados com regularidade.

Entretanto, os congressistas afirmavam que “os melhores exercícios calistênicos possíveis para um surdo-mudo, cujo ensino se baseia no sistema “francês”, apesar de inquestionável valor, seriam muito inferiores aos exercícios de articulação, proporcionados pelo sistema “alemão”” (ATAS, 2011, p. 141). Portanto os exercícios calistênicos são importantes, mas deveriam vir juntamente com o uso constante de laringe, faringe, gritos, risos, conversas, exercícios físicos, jogos ao ar livre, fatores determinantes do sistema “alemão”.

Mesmo realizando todas essas ações recomendadas pelo Congresso de Milão, a genética dos surdos continuaria a mesma; logo, segundo os preceitos eugênicos, os surdos deveriam ser conscientizados da necessidade de não terem filhos para não propagarem seu *defeito*, no caso a surdez, para sua descendência, estas recomendações tem como base os preceitos eugênicos descritos por Kehl (1923) em relação aos indivíduos degenerados (dentre os quais se incluem os surdos).

Essa busca por tornar os diferentes iguais a nós, ao invés de respeitar as diferenças existentes, presente nas obras estudadas do final do século XIX e início do século XX permaneceu presente até os dias de hoje, sendo explicada por Luciene M. Silva (2006), contemporânea a nós, que afirma:

o corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano. As pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação [...] O preconceituoso afasta esse “outro”, porque ele põe em perigo sua estabilidade psíquica. Assim, o preconceito cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais (SILVA, 2006, p. 426).

O esforço para normalizar o surdo advém da dificuldade em conviver com as diferenças. O diferente, o desconhecido tende a ser conceituado como inferior,

tendo como consequência a exclusão, pois ele não se encaixa na homogeneidade social. A sociedade, de acordo com Kehl (1923), almeja indivíduos fortes, saudáveis e eficientes, e a ausência dessas características atrapalharia o desenvolvimento da raça humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não se pode fechar os olhos, não se pode olhar para trás sem se aprender alguma coisa pro futuro”*⁶⁹ (RUSSO, 1996), foi essa crença que moveu-me para realização desta pesquisa, não poder *fechar os olhos* para o que já aconteceu e para as conseqüências que deixou. A eugenia tem passado pelo mundo como uma sombra com várias faces, amedrontando uns, encantando outros, formando fiéis seguidores de uma perseguição que se iniciou de maneira clara para ir se mascarando a ponto de os perseguidos não se sentirem mais assim, mas, ao contrário, eles mesmos serem levados a tomarem as decisões de rejeitar a si mesmo e aos outros que sejam como ele.

O movimento eugênico conseguiu um grande feito, os próprios perseguidos são os olhos dos líderes deste movimento denominado hoje de eugenia liberal. Movimento que busca uma homogeneidade social, a formação de uma raça humana superior, que esteja acima das doenças, acima das deficiências, acima de todos aqueles que não se encontrem nesse padrão considerado ideal. O mínimo que aqueles que não se enquadram poderiam fazer seria disfarçar sua feiúra, seus defeitos, para não escandalizar os demais com sua diferença, ao mesmo tempo em que é divulgada a campanha de um *pseudo-respeito* à diversidade.

Pensar na hipótese que posteriormente se confirmou de presença de marcas eugênicas na educação de surdos do século XIX me levou a buscar compreender a origem de suas motivações. Diversas foram as descobertas ao *olhar para trás*, ações como esterilizações compulsórias e proibições de casamentos em busca de normalização me levaram a acreditar que realmente “a humanidade é desumana”⁷⁰ (VILLA-LOBOS; RUSSO; BONFÁ, 2000-2001). Esse pensamento poderia me levar a um pessimismo. Mas, como diz o poeta, “a humanidade é desumana, mas ainda temos chance”⁷¹ (VILLA-LOBOS; RUSSO; BONFÁ, 2000-2001).

Ao observar a presença da tentativa de *normalização* e a rejeição de qualquer sinal que demonstre a surdez nas *Atas do Congresso de Milão – 1880*

⁶⁹ Música: L'avventura.

⁷⁰ Música: Quando o sol bater na janela do teu quarto.

⁷¹ Música: Quando o sol bater na janela do teu quarto.

(ATAS, 2011) e em *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* (BELL, [1883?]) percebi a marca deixada pelo movimento eugênico nestas obras.

Ainda existe chance de mudança e essa esperança se fortalece a partir da consciência da história, do reconhecimento das influências eugênicas e da possibilidade de alteração desses fatores observados, por exemplo, a partir das conquistas recentes dos movimentos sociais de surdos em relação ao respeito à sua cultura e identidade e o reconhecimento da LIBRAS como língua a partir da Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

É necessário o fortalecimento do respeito à diversidade humana e da recusa à defesa da normalização de indivíduos que não se enquadram no padrão eugênico de “belo”, possibilitando que os surdos usufruam das determinações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014)⁷², que em sua estratégia 4.7 da Meta 4 defende a garantia de oferta da educação bilíngüe, tendo a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua e o Português como segunda aos alunos surdos e com deficiência auditiva.

É preciso valorizar as vitórias de grupos que lutaram para enfrentar as determinações de uma sociedade que *se diz inclusiva*, mas que acaba por diversas vezes incluindo com a condição de *enquadramento do diferente* em um padrão considerado ideal, seja através de treino, procedimentos médicos ou outros meios, o importante para esse grupo é que estes indivíduos passem despercebidos, que suas diferenças sejam disfarçadas, “borradas” (GALLO; SOUZA, 2004).

“Quando nascemos fomos programados a receber o que vocês nos empurraram [...] mas agora chegou nossa vez, vamos cuspir o lixo em cima de vocês” (RUSSO, 2000-2001)⁷³. A luta pela justiça e equidade na educação, pelo respeito à diversidade humana e pela concepção de não restringir o potencial da pessoa com deficiência à sua deficiência é uma das maneiras que temos de combater essa programação de aceitação imposta a nós pela sociedade.

A tentativa de normalização dos indivíduos considerados fora do padrão de ideal eugênico e de aproximação, ao máximo, desses indivíduos do *ideal*,

⁷² Estratégia 4.7 da Meta 4 do PNE: “garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos” (BRASIL, 2014, estratégia 4.7).

⁷³ Música: Geração Coca-cola.

borrando a sua diferença (GALLO; SOUZA, 2004)⁷⁴, para que passe, se possível, por ouvinte é presente em diversas situações na atualidade. Um exemplo é quando a inclusão não inclui, verdadeiramente, o indivíduo, fazendo com que ele esteja na escola regular, mas sem respeitar sua singularidade, sua diversidade, sua cultura, sua identidade e suas necessidades. Ela acaba por forçá-lo a se homogeneizar, buscando se tornar igual aos outros, ao invés de ser respeitado com suas especificidades.

De acordo com Dermeval Saviani (2008, p. 6) o papel da escola é “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”, neste sentido é necessário ter muita cautela ao se realizar a inclusão para que ela não reduza a função da escola à mera socialização ou assistencialismo. É necessário ter em mente o desenvolvimento dos estudantes, a aprendizagem, é aí que deve estar o foco da escola, independente se é para pessoas *ditas normais* ou para pessoas com deficiência.

*“Não sou mais tão criança a ponto de saber tudo”*⁷⁵ (RUSSO, 1986). Terminar um trabalho com vários novos questionamentos passa um sentimento de que não houve um fechamento, um sentimento de incompletude. Mas será ruim essa incompletude? De acordo com Paulo Freire (1996, p. 24), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

No decorrer desta pesquisa, várias perguntas foram surgindo, questionamentos possíveis a uma continuidade dos estudos, novos problemas, novas hipóteses, novos objetivos. Quais as influências que a eugenia teve para com a educação brasileira? Quais as marcas eugênicas presentes na educação de surdos na contemporaneidade?

A pesquisa me levou a perceber evidências da presença do ideário eugênico na atualidade, a partir do diálogo com textos atuais sobre a educação de surdos. Essa constatação da permanência das marcas eugênicas não consiste no objetivo desta pesquisa, mas constitui uma possível pesquisa para o futuro.

⁷⁴ Adaptação da expressão “borrar a diferença” (GALLO; SOUZA, 2004, p. 15).

⁷⁵ Música: Quase sem querer.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (coord.).

Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-27.

ANDRADE, Thales de. A crise da autocompreensão espécie humana. **Ambient. Soc.**, Campinas, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2005000100012>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ARROIO, Agnaldo. Louis Pasteur: um cientista Humanista. **Revista eletrônica de Ciências**, São Carlos, n. 31, fev. 2006. Disponível em:

<http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_31/EraUmaVez.html>. Acesso em: 16 maio 2014.

ATAS: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2).

AZEVEDO, Márcio Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BELL, Alexander Graham. **Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race**. New Haven: National Academy of Sciences, [1883?]. 86 p. Disponível em:

<https://ia700702.us.archive.org/21/items/gu_memoirformati00bell/gu_memoirformati00bell.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito - Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos** (pp. 227-246). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BLACK, Edwin. **Guerra contra os fracos:** a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa, 2003.

BOARINI, Maria Lúcia (Org.). **Higiene e raça como projetos:** higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

BOTH, Valdevir. **Biopoder e direitos humanos:** estudo a partir de Michel Foucault. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 maio 2014.

_____. **Lei n. 10.346, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. **Lei n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. **Decreto 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 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BRUCE, Robert V. **Bell:** Alexander Graham Bell and the conquest of solitude. Ithaca and London: Cornell University Press, 1990.

BYDLOWSKI, Lizia. Tormento dos diferentes em nome da raça. **Veja**, v. 30, n. 35, p. 36-37, 3 set. 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: EDUFScar, 2013. v. 1, p. 37-61.

CANGUILHEM, Georges. Norma e média. In: _____. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergentes. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, Ítalo. Protetização auditiva. **Conselho Federal de Medicina**, dez. 2002/jan. 2003. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/Dezembro/pag_13.htm>. Acesso em: 02 maio 2014.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadãos ativos: A Revolta das Vacinas. In: _____. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTRO, Ricardo. **Por uma educação com adolescentes, sem a**

Adolescência. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

COLD SPRING HARBOR LABORATORY. **Research.** Disponível em: <<http://www.cshl.edu/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolingüística:** estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Theraurus, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca. Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DICIONÁRIO MICHAELIS MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Hígido.** 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=h%EDgido>>. Acesso em: 25 jul. 2014

DICIONÁRIO MICHAELIS MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Profilaxia.** 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=profilaxia>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DIWAN, Pietra. **Raça pura:** uma história da eugenia no Brasil e no Mundo. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. **Watson não é racista, é eugenista.** 2007b. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2007/11/06/watson-nao-e-racista-e-eugenista-por-pietra-diwan>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Traduzido por Édi Gonçalves Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

SCOREL, Sarah. **Os dilemas da equidade em saúde:** aspectos conceituais. 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/saude-epidemias-xcampanhas-dados-descobertas/texto-83-2013-os-dilemas-da-equidade-em-saude-aspectos-conceituais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FEIO, Kleber Vinicius Gonçalves. Biotecnologia e direitos fundamentais: uma análise a partir de Habermas. In: ENCONTRO NACIONAL DO COMPEDI, 19, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CONPEDI, 2010. p. 756-764. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3742.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

FIUZA, Ricardo. **Projeto de lei 6960/2002.** Dá nova redação aos artigos 2º, 11, 12 [...] da Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil, acrescenta dispositivos e dá outras providências (Arquivada). Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=56549>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

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

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. Introdução. In: _____. (Org.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 9-28.

GATTACA: Experiência genética (Gattaca). Direção: Andrew Niccol. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Intérpretes: Ethan Hawke, Uma Thurman, Jude Law, Gore Vidal, Xander Berkeley, Jayne Brook, Elias Koteas, Maya Rudolph, Uma Damon, Blair Underwood, Ernest Borgnine, Alan Arkin, Tony Shalhoub. Roteiro: Andrew Niccol. Música: Michael Nyman. EUA: Columbia Pictures / Sony Entertainment Pictures, 1997. 112 min.

GESSINGER, Humberto. Somos quem podemos ser. In: _____. **10.000 destinos**. São Paulo: Universal Music, 2000. CD. Faixa 8.

GONZÁLEZ, Maribel; LISSI, María Rosa; SVARTHOLM, Kristina. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, Chile, v. XXXVIII, n. 2, p. 299-320, 2012.

GT LINGUAGEM E SURDEZ. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). **Conselho Federal Médico sobre SURDOS-MUDOS. Carta**. 2003. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal/#sthash.kgA156dp.dpuf>. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA93cAC/conselho-federal-medico-sobre-surdos-mudos>>. Acesso em: 17 maio 2014.

GUERRA, Andréa Trevas Maciel. Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 4-5, mar. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2010.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**: a caminho de uma eugenia liberal? Tradução: Karina Janini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HECK, José Nicolau. Eugenia negativa/positiva: o suposto colapso da natureza em J. Habermas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, mar. 2006, p. 42-56.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução de Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2001.

IGUALDADE não significa justiça. Disponível em: <http://genjuridico.com/2013/05/15/igualdade-nao-significa-justica/>. 2013. Acesso em: 10 out. 2014.

JANUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores, 1923.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. p. 70-83.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. Disponível em: files.cacoifbavca.webnode.com/200000563-209ec2198c/Abordagens%20Educacionais.doc. Acesso em: 11 jun. 2014.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 1-13, jun. 2006.

MACIEL, Carolina Toschi. A construção social da deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. p. 161-177.

MAI, Lilian Denise. Difusão dos ideários higienista e eugenista no Brasil. In: BOARINI, Maria Lúcia (org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. O que é ser um intelectual pós-moderno? Uma estratégia do pós-moderno diante do projeto emancipatório marxiano do homem. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 4, p. 1-13, 2010. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume4/O_que_ser_um_intelectual.pdf www.revistalabor.ufc.br/artigos4.php. Acesso em: 20 nov. 2014.

MOURA, Simone Moreira de. **Deficiências, educação e o debate sobre avanços tecnológicos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **Fonoaudiologia e surdez**: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

_____. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.

NUSSBAUM, Martha C. Genética e justiça: tratando a doença, respeitando a diferença. **Impulso**, Piracicaba, v. 15, n. 36, p. 65-74, 2004. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp36art02.pdf>>. Acesso em: 03 maio, 2010.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

PESSINI, L. Bioética e o desafio do transumanismo: ideologia ou utopia, ameaça ou esperança? **Bioética**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 125-142, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/14/17>. Acesso em: 9 ago. 2010.

PICCINATO, Ricardo; SEISDEDOS, Andrey; KOGUCHI, Thiago. O lado oculto do Führer. **História em foco especial**, v. 1, n. 2, 2014.

PIMENTEL, José Eduardo de Souza. O estatuto jurídico do embrião humano. **Justitia**. 2007. Disponível em: <<http://www.justitia.com.br/artigos/2a34y8.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

PONTIN, Fabrício. **Biopolítica, eugenia e ética**: uma análise dos limites da intervenção genética em Jonas, Habermas, Foucault e Agamben. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/3412/1/000387905-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

PRESTES, Roger. Direitos humanos e política pública para surdos (palestra). In: SOUZA, Regina Maria de et al. (Org.). **Direitos humanos em questão**: a universidade pública pode se fazer falar em LIBRAS? Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014. (Setembro Azul; 3)

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RICCOBENE, Bianca Florencio. **O estatuto jurídico do embrião humano**. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

RUBIO, Enric Vives. **Declarações polêmicas ao “Sunday Times”**: James Watson diz que os negros são menos inteligentes que os brancos. 17 out. 2007. Disponível em: <<http://www.publico.pt/ciencia/noticia/james-watson-diz-que-os-negros-sao-menos-inteligentes-que-os-brancos-1307829>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

RUSSO, Renato. Geração coca-cola. In: RUSSO, Renato. **Legião Urbana: Como é que se diz eu te amo**. Rio de Janeiro: EMI Music, 2000-2001. CD 1. Faixa 12.

RUSSO, Renato. L'avventura. In: _____. **Legião Urbana: A Tempestade**. Rio de Janeiro: EMI Music, 1996. CD. Faixa 2.

RUSSO, Renato. Quase sem querer. In: Russo, Renato. **Legião Urbana: Dois**. Rio de Janeiro: EMI Music, 1986. CD. Faixa 4.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALGADO-NETO, Geraldo; SALGADO, Aquiléa. *Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal*. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 1, p. 223-239, abr. 2011.

SALVETTI, E. F. Em busca de normatizações políticas e jurídicas que limitem a eugenia liberal: estudo a partir do pensamento habermasiano. **Filosofazer**, Passo Fundo, v. 17, n. 33, jul./dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Braulio de Magalhães. “Nada sobre nós, sem nós”: a participação como fundamento nas políticas públicas para pessoas com deficiência. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2838, 9 abr. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/18867>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHAADE, Sabine. Postagem pública editada. 00:41h, 30 maio 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/sabine.schaade/posts/1023065744377717>:0 Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, set./dez. 2006.

SIMÕES, Alexandre Gazetta. A eugenia liberal a partir do pensamento de Habermas. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 3061, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/20442>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Kellen Araújo. Resenha do livro “Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi”, de José Murilo de Carvalho. **EXAMÃPAKU: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, Curitiba, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/view/2016/1268>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SOUZA, Regina Maria de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 71-87, ago. 1995, p. 71-87. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a09.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

STANCIK, Marco Antonio. Entre a defesa e a regeneração: alternativas e opções para o aprimoramento da raça na década de 1920. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. --Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 21-36, dez. 2003.

_____. Eugenia no Brasil nos tempos da Primeira República (1889-1930): a perspectiva de Aleixo de Vasconcellos. **Espaço Plural**, Ponta Grossa, ano VI, n. 14, p. 32-35, jan./jul. 2006.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006.

THOMA, Adriana da Silva et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UOL EDUCAÇÃO. Biografias. **Inventor escocês. Alexander Graham Bell**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/alexander-graham-bell.htm>>. Acesso em: 2 maio 2014.

VIEIRA, Carolina Fontes. O enquadramento histórico conceitual da eugenia: do eugenismo clássico ao liberal. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, Curitiba, v. 17, p. 1-31, fev. 2012.

VILLA-LOBOS, Dado; RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo. Quando o sol bater na janela do teu quarto. In: RUSSO, Renato. **Legião Urbana: Como é que se diz eu te amo**. Rio de Janeiro: EMI Music, 2000-2001. CD 1. Faixa 11.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.