

JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA COSTA

**O SURDO E AS POSIÇÕES SUJEITO ONTEM E HOJE:
FALTA, EXCESSO OU DIFERENÇA**

Tese a ser apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

CAMPINAS

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C823s

Costa, Juliana Pellegrinelli Barbosa.

O surdo e as posições sujeito ontem e hoje : falta, excesso ou diferença / Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Meireles, Cecilia, 1901-1964 - Crítica e interpretação. 2. Crônicas brasileiras - História e crítica. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Sujeito. 5. Discurso. 6. Surdos. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The deaf and the subject positions yesterday and today: lack, excess or difference.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Libras; Subject; History; Discourse; Deaf.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva, Profa. Dra. Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt, Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi-Rodrigues (suplente), Profa. Dr. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (suplente).

Data da defesa: 03/07/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

Carmen Zink Bolonhini

Ivani Rodrigues Silva

Ivani Rodrigues Silva

Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt

Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

**IEL/UNICAMP
2009**

AGRADECIMENTOS

A Deus, como pai, pelo dom da vida, cuidado e amor.

À Carmen, como orientadora, por depositar confiança em minhas idéias e por suas doces palavras de aprovação.

Ao Cnpq, como suporte, por ter me dado condições materiais de realizar minha pesquisa.

À Unicamp, como universidade, por ter despertado em mim a vontade de descobrir.

Ao INES, pela solicitude.

Ao Eber, como esposo e amigo, pelo apoio, incentivo e confiança sempre.

À Ana Luiza e João Pedro, como filhos, por dividirem minha atenção com um novo projeto de vida.

A Tercio e Diná, como pais, por terem me demonstrado e ensinado valores fundamentais.

À Bete, como amiga, por ter acreditado em meus projetos, em um momento em que eu quase desisti.

Ao Gabriel, como inspiração e símbolo de luta, por ter me feito ver que há questões muito maiores.

RESUMO

Esta dissertação reflete sobre discursos proferidos a respeito do sujeito surdo e as decorrentes posições sujeito ditas e assumidas por este mesmo sujeito ao longo de um determinado período histórico brasileiro. O recorte tomado como corpora para a escrita do trabalho situa-se nos anos 30, especificamente em três crônicas de Cecília Meireles, para um jornal do Rio de Janeiro, nas quais ela destaca o sujeito surdo como foco de seu olhar, no então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, primeira instituição brasileira a lidar com a educação de alunos surdos. Outro recorte/corpora é atual e foi analisado como forma de confrontar os dois discursos e perceber os possíveis deslocamentos presentes. Para a fundamentação teórica da pesquisa, nos apoiamos na Análise de Discurso de perspectiva materialista, (Orlandi, 2004, 2005, 2006). Por discorrer sobre as posições do sujeito surdo em distintos momentos históricos e apontar para a questão de sua formação discursiva e de sua própria constituição como sujeito, este trabalho traz a representação dos deslocamentos ocorridos no discurso a respeito da surdez e conseqüentemente, do surdo.

Palavras-chave: 1. Meireles, Cecília, 1901-1964 - Crítica e interpretação. 2. Crônicas brasileiras - História e crítica. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Sujeito. 5. Discurso. 6. Surdos.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the discourses about the deaf subject and the following subject positions spoken and assumed by this same subject across a given Brazilian historic period. The texts taken as the datas for this paper situates the years 30, namely into three writings of Cecília Meireles for a newspaper from Rio de Janeiro, where she looks to the deaf subject as the center of her attention, at the Instituto Nacional de Surdos-Mudos, the first Brazilian institution to deal with the education of deaf students. Another data/corpora is actual and has been analysed as a form of confront between the two discourses and to perceive(tempo verbal) the possible actual displacements. For the theoretic issues of the academic research, we used the Discourse Analysis in a materialist perspective, (Orlando , 2004, 2005, 2006). By analysing the positions of the deaf subject in some clear-cut historical periods and by pointing to his discursive formation and his own constitution as a subject, this thesis brings the representation of the displacements occurred about the deafness and consequently , about the deaf.

Keywords: Cecília Meireles, Libras; Subject; History; Discourse; Deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

1.1. Linguagem e Sujeito	15
1.2. Compreendendo a metodologia	18
1.3. Organizando os fatos de linguagem a serem analisados.....	21
1.4. Traçando objetivos	23

CAPÍTULO 2

OLHANDO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

2.1. O surdo e as posições-sujeito	25
2.2. O Instituto Nacional de Surdos (INES), sua relação com a linguagem de sinais....	31

CAPÍTULO 3

O DISCURSO LEGISLATIVO ACERCA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....

39

3.1. Lei 10.098 - de 19 de dezembro, de 2000.....	40
3.2. Lei 10.436 – de 24 de abril de 2002.....	42
3.3. Decreto Lei de LIBRAS – de 22 de dezembro de 2005.....	44

CAPÍTULO 4

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES

4.1. Sobre Cecília Meireles.....	47
4.2. Eureka, achei a crônica que faltava! Os discursos que habitavam o sujeito Cecília Meireles de então.....	49
4.3. Sobre a Escola Nova.....	50

4.4. Para perceber sentidos possíveis: As crônicas de Cecília, a Escola Nova e outros temas de sua inquietude.....	54
4.4.1. Na crônica: Escola niveladora? Escola pública, Escola Tradicionalista e Escola Nova – Os subnormais e os supernormais.....	55
4.4.2. Na crônica: Escola niveladora e homogeneidade educacional.....	56
4.4.3. Em outras crônicas: os sentidos de Escola.....	57
4.4.4. Outra crônica e a mesma Escola Nova.....	59
4.5. O Brasil dos anos 30.....	60

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES SOBRE A EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À SURDEZ, EM 1931 E AS POSIÇÕES DO SUJEITO SURDO	65
5.1. A posição sujeito surdo patológico.....	69
5.2. A posição sujeito surdo anormal.....	71
5.3. A posição sujeito surdo enquanto surdo-mudo, uma questão de linguagem politicamente correta?.....	73
5.4. A posição sujeito surdo símbolo do desconhecido.....	75
5.5. A posição sujeito surdo escolar.....	76
5.6. A posição sujeito surdo social.....	78

CAPÍTULO 6

UM OUTRO DISCURSO. SERÁ O MESMO SUJEITO SURDO?

As posições sujeito de uma reportagem jornalística de 2008, como expressão do discurso do presente.....	81
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
--	-----------

ANEXOS

1. Decreto Lei de LIBRAS.....	95
2. Transcrição das reportagens de análise – Jornal O Diário de Notícias, na Página de Educação, de 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931 (cedida pelo INES).....	104
3. Adjetivos ou orações adjetivas para designar o surdo.....	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início através do questionamento sobre os deslocamentos existentes nos discursos sobre o sujeito surdo. É possível perceber este discurso sendo dito em quantidade cada vez maior e não há como negar os deslocamentos em torno das questões que englobam este sujeito. Portanto, a partir da definição de uma pesquisa qualitativa, tomando como ponto de partida, para questionar as materialidades dos textos a serem analisados, o referencial teórico da Análise do Discurso, Pêcheux (1988, 1994); Orlandi (1993, 2001, 2004, 2005), passamos a realizar a pesquisa que se segue. Impelidos por distintas dúvidas, surge a questão: quais as posições sujeito atribuídas ao surdo em discursos de ontem e de hoje? Este se tornou o objetivo principal, pois a análise destas posições passou a ser fundamento para encontrar os sentidos das relações que se estabelecem junto ao surdo.

Para responder a esta questão principal, houve o recorte para a análise, de dois discursos representativos, o primeiro e principal: três crônicas de Cecília Meireles no ano de 1931, publicadas em um jornal carioca, sobre o surdo da primeira instituição brasileira a tratar especificamente a questão da surdez, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), então denominado INSM (Instituto Nacional de Surdos Mudos). E o segundo: uma reportagem jornalística atual, 2008, disponibilizada eletronicamente sobre uma questão envolvendo a surdez.

Os capítulos foram organizados da seguinte maneira: no capítulo 1, são três os focos; uma explicação teórica sobre conceitos principais que nortearão o trabalho, linguagem e sujeito; a compreensão da metodologia e por último, a organização dos fatos de linguagem a serem analisados. No capítulo 2, foi proposto o olhar através da história a respeito do surdo e das posições-sujeito; e ainda, a partir de uma perspectiva mais focada em nosso discurso principal, o INES e sua relação com a linguagem de sinais, até 1931. No capítulo 3, como uma expressão da atualidade, foi procedida a análise do discurso legislativo no que diz respeito a LIBRAS. O capítulo 4 tratou das condições de produção das crônicas de Cecília e de uma crônica especificamente, que se deu entre os dias das três principais, portanto de grande relevância no sentido de integrar tais condições de produção. No mesmo capítulo, houve a tentativa de compreensão do que representou a Escola Nova e os anos 30, histórica e discursivamente. E ainda, como forma de conhecer e aprofundar os temas de importância para Cecília, foram pesquisados os sentidos da escola nova e de outros assuntos inseridos na materialidade de suas crônicas.

O capítulo 5 tratou da análise das crônicas de Cecília, para marcar as posições do sujeito surdo, ali materializadas. O capítulo 6 tratou de uma expressão do discurso presente, em uma reportagem jornalística atual e as posições sujeito nela encontradas. Os dois capítulos finais, em especial, dão ao leitor a possibilidade de perceber os deslocamentos ocorridos nas posições do sujeito surdo, em 1931, constituído pela formação discursiva de completude e tendo sua posição sujeito ligada a anormalidade, como enfermo, como símbolo do desconhecido, a condição de miserável; ou seja, caracterizado pela falta. Em 2008, a posição do sujeito surdo é marcada pelo ser ícone, ativista, escolhido, constituído também por uma formação discursiva de completude, porém agora caracterizada pelo excesso, pelo transbordamento. Em ambos os momentos históricos pode ser vista a individualização deste sujeito como origem de si e a não assunção de que ele é constituído através da linguagem, pelo outro, portanto cindido. Podem também ser vistos os critérios de comparação, que reafirmam a formação discursiva de completude e o desejo de poder que hierarquiza as relações. Propomos, a partir destas considerações, a saída desta formação discursiva para outra, manifestada no decorrer deste trabalho.

Como justificativa deste escrito temos a relação discurso atual sobre o surdo, que se baseia em um discurso anterior sobre o mesmo. Há oposições neste discurso, oposições, que não sendo assumidos desta forma, não podem ser bem analisadas para se pensar as questões que se relacionem ao surdo.

Temos também, como razão para esta pesquisa, o fato deste sujeito e as questões que se movem em torno dele serem ditas em profusão, o que não acontecia e outros tempos. Assim, perceber as causas deste dizer contínuo passa a ser questionado.

Há uma razão fundamental para esta pesquisa e a partir dela, outras se instalam, a análise discursiva, que toma os ditos como discursos, que desloca sentidos em relação à concepção de sujeito surdo, de linguagem sobre o surdo e de história do surdo. Logo estão presentes, neste deslocamento, não mais o indivíduo, origem de si, mas o sujeito; não mais a linguagem transparente, mas como efeitos de sentido entre interlocutores; e não mais a história como fatos a serem contados, mas como efeitos de sentido em uma determinada direção e não em outra. Ou seja, retira do texto seu caráter de interpretável em busca de uma verdade e o torna questionável, dialogável, inesgotável.

A partir da materialidade pensada discursivamente, esta análise proporciona condições de desenvolver práticas em relação ao surdo, em vários aspectos, como: na medicina, na sociedade, na educação, na legislação, etc. As ações em relação ao surdo ou

a qualquer outro sujeito sendo pensadas a partir de uma reflexão não ingênua poderão contribuir para o desenvolvimento deste sujeito.

É relevante pensar nas relações sociais como estruturadas por uma formação discursiva que leva em conta as posições sujeito inconscientemente assumidas por todos nós, a respeito de nós mesmos e dos outros. Este ato pode ser propulsor de deslocamentos em nossa linguagem e ações.

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO:

1.1. LINGUAGEM E SUJEITO

Para o início do presente escrito, procuraremos responder as questões que se colocam à nossa frente no que diz respeito ao arcabouço teórico da Análise do Discurso Materialista (doravante AD). Tendo em vista, como interesse principal da pesquisa proposta, os diversos discursos sobre o sujeito da surdez, procuramos responder às seguintes questões: quem é o sujeito e qual a concepção de linguagem na visão da Análise do Discurso? Como é vista a questão da metodologia? Tais questões nortearam o presente capítulo.

Para a AD, a concepção de sujeito está intrinsecamente ligada à concepção de linguagem. Isto porque o primeiro é constituído pela segunda. Por outro lado, é o sujeito que coloca a linguagem em movimento, constituindo, nesse processo, outros sujeitos.

A linguagem, para a AD, não é transparente. Os significados não estão presentes nos objetos simbólicos, mas sim, os objetos simbólicos produzem efeitos de sentido.

O sujeito, interpelado pela linguagem, está submetido, segundo Pêcheux (1988), aos esquecimentos número 1 (ideológico, inconsciente) e 2 (da enunciação), que serão ligados ao conceito de linguagem pelo qual se estabelece a AD. O esquecimento 1 se dá porque o sujeito falante encontra-se em uma formação discursiva que o domina, isso acontece inconscientemente. Já o esquecimento 2 diz respeito à seleção que o sujeito falante faz no interior da formação discursiva que o domina, ou seja, dentro daquilo que pode e deve ser dito, segundo sua formação discursiva.

A partir destas considerações, entra em questão uma perspectiva diferenciada tanto de linguagem, quanto de sujeito. Esta perspectiva assume que escrever sobre linguagem, segundo a AD é assumir que seus efeitos de sentido não estão lá, já postos, como em um dicionário. Ao contrário, de acordo com Orlandi (2005), os efeitos de sentido dependerão da formação discursiva¹ de quem foi por ela constituído.

Tal concepção assenta-se sobre a teoria elaborada por Lacan, que vai além da lingüística estrutural de Saussure, em Lacan, o sujeito é produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente, (cf. Authier-Revuz, 1998). A categoria lacaniana do imaginário é assegurada, no sujeito, por um ego ocupado em anular, imaginariamente, a divisão que afeta o eu, reduzindo sujeito e enunciação ao que é imaginário (op. cit). Nós não vemos as coisas do mundo e lhes atribuímos palavras, ao contrário, as palavras fazem com que interpretemos o mundo. Por mais que alguém se esforce em escrever um dicionário completo, com todos os significados imagináveis para um dizer, não seria possível esgotar a riqueza da linguagem porque mais que meras palavras, ela tem relação com a existência de diferentes formações discursivas, tem a ver com o valor que as palavras passam a ter.

A linguagem não é direta, pois ela cria sentidos diferentes em diferentes interlocutores. As palavras são vazias de sentido e cabe ao sujeito imbuí-las de sentido. Esta afirmação liga-se ao fato de que a linguagem é polissêmica. A polissemia faz com que os sentidos possam deslizar, ocorrendo o efeito metafórico, o deslize dos sentidos, (cf Orlandi, 2005, p.44).

O fato de a linguagem não ser transparente relaciona-se a outro fato, igualmente importante. A figura do sujeito aparece em um lugar de destaque e junto ao sujeito ganham foco também a história e a ideologia². Retomando as palavras de Orlandi (2004, p.28), a linguagem pela qual a AD se interessa será tomada como prática, como ação que constitui identidades e não como instrumento de comunicação.

A linguagem é um conjunto de imagens visuais, sonoras, táteis e olfativas. Dessa maneira, ela não diz respeito somente ao intelecto. Estas imagens compõem nossa formação imaginária, sempre em movimento, se construindo e reconstruindo. A formação

¹ Em Foucault (2005, p. 43) temos que formação discursiva seria o caso em que pudéssemos “(...) descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações (...))”

² Ideologia não como um conjunto de idéias, porém como gestos de interpretação, como mecanismo de produção de sentido. Conforme Orlandi (1990, p.36), a ideologia aparece não como dissimulação, mas interpretação do sentido em uma direção.

imaginária funciona, de acordo com Pêcheux, de maneira a fazer com que o sujeito selecione, dentro de sua formação discursiva, as formas que considera adequadas para uma determinada situação, levando em consideração as imagens que temos: nossa, de nossos interlocutores, e da situação de enunciação. Sendo assim, se nos dispusermos a falar com o reitor da universidade, nossa posição sujeito é uma e nossa linguagem é direcionada por estarmos com ele falando e não com nosso melhor amigo. Não nos referimos ao reitor como “cara”. Se assim nos referíssemos a ele, seria nosso inconsciente entrando em cena de algum modo. Deste simples exemplo tiramos ao menos duas premissas: 1. temos um acervo de discursos que nos constituem, e 2. a linguagem é também o lugar da materialização do inconsciente.

A AD considera a existência do inconsciente. Não assumirmos uma postura de consciência de tudo aquilo que trazemos à tona através da linguagem, em qualquer situação. É importante dizer que, apesar de a AD considerar o inconsciente, este não é objeto de seu estudo.

Para a AD, a concepção de sujeito está ligada à de linguagem. Isso porque, de acordo com Orlandi (2002, p.66) “Ele, o sujeito, não poderia ser a origem de si.(...) se fala *ao* sujeito, se fala *do* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer”.

Segundo a concepção de sujeito da AD, a forma como encaramos este conceito muda o nosso olhar frente ao objeto de pesquisa. Quem é este sujeito? Passaremos a mostrá-lo a partir dos textos de Orlandi (2004) e Brandão (2004). O primeiro aspecto concernente ao sujeito é o fato dele ser histórico, marcado no tempo e no espaço. Ou seja, ele enuncia a partir de um determinado lugar e em uma determinada época, ou seja o sujeito é também ideológico.

Outro ponto fundamental, segundo Orlandi (1993), a identidade do sujeito esconde a identificação que se dá pela interpelação que o constitui. A interpelação acontece pela ideologia e produz o sujeito sob a forma de sujeito de direito (jurídico), que corresponde à forma – sujeito do capitalismo, historicamente.

Pensemos sobre o imaginário, o enunciador fala de uma posição historicamente definida, que tem relação com a ideologia, e assim mesmo é imaginária – na aula, o professor assume que sabe e o que o aluno não sabe – isso é assumido imaginariamente, são representações imaginárias que fazem nascer o sujeito descentrado, retirado de seu centro de controle, não senhor de si.

(...) “o sujeito, na análise do discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).” (Orlandi, 2001, p.99)

Por último, mas, não menos importante, assumimos este sujeito como efeito da linguagem, representação daquilo que ele diz e que na verdade o diz, ou seja, se o discurso do outro o diz e se ele diz-se do discurso do outro aparece o sujeito como ligado à linguagem.

O conceito de lugar social, de Certeau (1986), vindo da sociologia, toma o indivíduo que produz uma fala como aquele que parte de um lugar social, logo os valores de sua fala são advindos deste lugar social. Na AD, contudo, o sujeito, ao enunciar pode fazê-lo através de posições sujeito que podem ou não coincidir com o lugar social que ocupa. Uma professora pode ocupar o lugar social de professora e no entanto, discursivamente, falar da posição sujeito mãe, ao conversar com seus alunos. E nos perguntamos: de quem é a voz que enuncia? Não vem do lugar social e sim da posição sujeito. Isto acontece, pois apesar de ocupar o lugar social de professora, no momento da enunciação, sua constituição como mãe pode aparecer em sua linguagem, mesmo que inconscientemente.

Assim, ao ocupar o lugar social de jornalista, portanto ser considerada apta a desempenhar sua função-autora³, Cecília Meireles a desempenha como porta voz dos sentidos ditos principalmente pelo discurso médico e pelo discurso do estado. Portanto, no lugar social jornalista, a posição sujeito autora (porque ela se representa nesse lugar) se dá como porta voz do que é dito por outros, ela define a direção dos efeitos de sentido dos objetos simbólicos segundo a ideologia presente nos discursos médicos e do estado e ainda outras, são ecoadas as vozes de outros. Este ecoar de vozes de outras nos levam diretamente à questão da identificação/identidade, trata-se de uma questão identitária, no lugar social de jornalista a posição sujeito ocupada por Cecília Meireles, nos faz ouvir que outros ditos?

1.2. COMPREENDENDO A METODOLOGIA

³ Cf. Orlandi 2004 “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor(se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo.

Propomo-nos a uma pesquisa de natureza qualitativa, que se pautará no paradigma indiciário de Ginzburg (1986). O paradigma Indiciário ou Modelo Epistemológico vem a ser a própria proposta metodológica com a qual trabalharemos. Este paradigma consiste em observar os pormenores mais negligenciáveis, em não procurar no óbvio, mas em detalhes que signifiquem, procurar pistas e olhar atentamente a materialidade histórica para buscar nela os sinais e trilhar a análise. Buscaremos compreender os efeitos de sentido produzidos na materialidade da linguagem em seu funcionamento e a que direções estes efeitos de sentido apontam.

Os dados, nesta pesquisa, serão os discursos analisados como efeito de sentidos entre interlocutores. No texto (op. cit), o autor traça um paralelo entre o tipo de pesquisa que é realizado por Freud, na psicanálise; por Conan Doyle, na literatura, através de Sherlock Holmes e por Morelli, na pintura. Os três procuram por pistas, sintomas, indícios e signos pictóricos que apontem para efeitos de sentido⁴ capazes de levar adiante a investigação. Significa o fato destes três sujeitos terem sido médicos, ou seja, tiveram semelhante formação discursiva. Foram ensinados a procurar em seus pacientes, indícios de enfermidade e assim fazendo atuam como pesquisadores, procuram sinais, investigam detalhes, entendem que as minúcias são dados importantes para compor um todo significativo. Este modo de investigação vem a ser o próprio paradigma indiciário, os indícios apontam o caminho da pesquisa, a pesquisa não é pré-moldada, ao contrário, desenha-se conforme as curvas do próprio caminho.

Ainda outro ponto a ser considerado quando pensamos em metodologia é o fato de que a relação do pesquisador com o objeto empírico nunca se pretenderá inesgotável, ou seja, não é possível haver exaustividade em relação ao corpus da análise. Isto acontece exatamente pelo fato de que, (cf. Orlandi, 2005, p.62), todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Há assim, um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes e múltiplas possibilidades de leitura.

Pretende-se proceder a uma análise subjetiva pelo fato da explicitação do modo de produção de sentidos do corpus em observação. Esta explicitação pressupõe que o material da análise seja relacionado ao seu momento histórico discursivo.

⁴ Conforme Orlandi (1999), consideramos que os objetos simbólicos não têm um sentido próprio, eles produzem efeitos de sentido dependendo das condições de produção.

Alguns procedimentos relacionados à pesquisa realizada serão aqui descritos. Primeiramente, após definida a temática relacionada ao sujeito surdo, realizamos a busca de material no arquivo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ao definirmos três crônicas de Cecília Meireles como foco principal de nossa análise, passamos a extrair delas os adjetivos e locuções adjetivas que diziam respeito ao surdo. Optamos por denominar esta materialidade discursiva como imagens a serem pensadas. A partir daí, as imagens foram separadas por formações discursivas e tabuladas para que então procedêssemos a pesquisa sobre as condições de produção destes discursos e realizássemos finalmente a análise.

Há perguntas que engatilharam o processo analítico dos fatos discursivos, o que Orlandi (2005, p.65) chama de processo de de-superficialização. Foram elas: como se diz? Quem diz? E em que circunstâncias? Tais questões nos darão vestígios para compreendermos o modo como o discurso pesquisado se textualiza. A partir deste ponto, passamos a perceber as formações discursivas⁵ que dominam o texto em questão. Em uma próxima etapa, nosso trabalho de análise se concentrou em relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que conduz as relações através da percepção do dizer e não dizer, do uso de paráfrases e sinonímias. Todo este trabalho foi desenvolvido de forma a perceber a maneira pela qual a materialidade do texto analisado produz efeitos de sentido.

Ao escrever este trabalho, há a tentativa de separar conceitos para que eles fiquem bem definidos, para que o texto fique claro, didático e possa ser bem compreendido; contudo há um movimento na própria AD que impede os conceitos de estarem estáticos e de serem vistos separadamente. Nas palavras de Orlandi (2004, p.38), análise e teoria são inseparáveis.

Os conceitos se chocam e não há como falar de sujeito, linguagem e metodologia separadamente. Os conceitos se amarram e na própria constituição do corpus já há o princípio da análise. Existem dados em AD?

(...) os “dados” não tem memória, são os “fatos” que nos conduzem à memória lingüística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. (Orlandi, 2004, p.58)

⁵ (Orlandi,1992, p.20) “As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes.”

E o que é o discurso? O discurso é a linguagem em sua relação com o mundo, da qual resulta constitutivamente a noção de ideologia. A linguagem constitui o sujeito, o sujeito pratica a língua para interpretar e para significar. A pergunta que se coloca e que pretendemos responder para a realização da análise é: o que temos que investigar como analistas? A resposta é de certo modo simples por estar presente na linguagem instaurada pela captura do corpus e de certo modo complexa porque não se faz óbvia; temos que verificar como os sinais presentes na materialidade discursiva produzem efeitos de sentido e em quais discursos anteriores o atual se ancora. Isso implica um trabalho sobre o que Pêcheux denomina “arquivo”.

Pêcheux, em seu artigo intitulado “Ler o arquivo hoje”⁶, chama atenção para duas culturas que a tradição escolar-universitária francesa designa, a literária e a científica. O autor olha para a história das idéias dos séculos XVIII ao XX, mostrando que uma ciência ignora a existência da outra. Pêcheux ainda entende ali o arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Sobre as formas de ler este arquivo, são apontados dois distintos caminhos, um tirando da leitura literal uma leitura interpretativa, já uma escritura. A essa leitura ele diria ser o trabalho da memória histórica consigo mesma. O outro caminho, que ele chama de fatídico, seria o que vem desde a Idade Média, com os clérigos, passa pela Era Clássica e chega até nossos dias. Trata-se de uma leitura que se inscreve como renúncia da originalidade, a que apaga o sujeito leitor, através da instituição. É a leitura a serviço da igreja, do rei, do Estado, da empresa e aí acrescentaríamos, da escola.

Pêcheux aponta ainda para a divisão social do trabalho da leitura como evidência de uma dominação política. A alguns o direito de originalidade na interpretação, definir a direção dos efeitos de sentido.

1.3. ORGANIZANDO OS FATOS DE LINGUAGEM A SEREM ANALISADOS

A noção de arquivo esteve presente na escolha do material que formou o corpus analisado. Este será constituído de várias seqüências discursivas pertencentes a

⁶ Pêcheux, Michel (1994). Ler o arquivo hoje. In: Gestos de leitura: da história no discurso/ Eni P. Orlandi (org.); tradução: Bethânia S. C. Mariani. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

posições ideológicas heterogêneas, ou seja, a diferentes formações discursivas. Serão seqüências produzidas em sincronia porque os discursos atuais é que nos fazem ter interesse pelo passado, pela história e seqüências produzidas em diacronia, pois é dever do analista do discurso considerar os discursos em forma processual, fazendo valer o histórico, o antigo que é trazido como novo, deslizando em nova forma. Estes dois tipos de seqüências acabarão compondo um conjunto complexo.

De acordo com Orlandi (1990), diante do corpus não podemos permanecer na horizontalidade do dito. É importante a procura pelo não dito que aparecerá sob variadas formas, inclusive através das condições de produção⁷ do discurso analisado, pelas quais um dizer acontece em condições sócio-histórico ideológicas.

Serão feitas análises de uma materialidade específica, coletada a partir de discursos selecionados a respeito do sujeito surdo e analisados sob a perspectiva discursiva. Como corpus desta pesquisa, alguns gêneros de linguagem serão apresentados com o fim de explorar a riqueza de meios de dizer o sujeito surdo.

As fontes dos discursos que pretendemos analisar são as seguintes: as primeiras fontes virão de uma instituição, o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, uma instituição com 150 anos de história, fundada em 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II,⁸ no Rio de Janeiro.

O Instituto Nacional de Surdos, doravante INES, foi visitado nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2007. No INES, Solange Rocha, responsável pelo setor histórico do Instituto, nos recebeu e revelou um arquivo riquíssimo. O arquivo inteiro nos foi colocado à disposição. Foi possível, então, vivenciarmos estes três dias de pesquisa e intensa leitura, momentos considerados cruciais para a compreensão de aspectos que seriam de impossível percepção, não fosse através do contato real, manual, olho no papel, com a ajuda da lupa, sentindo o cheiro do antigo, do histórico. Nestes momentos, inigualáveis, de uma riqueza indescritível, de muitas dúvidas diante de tão diverso e precioso material a ser pesquisado, nos foi dado o privilégio de selecionar os documentos para análise.

Depois de selecionados, os documentos foram disponibilizados digitalmente, pelo INES, para nosso proveito. Foram escolhidas três crônicas de Cecília Meireles, escritas para um jornal carioca, “Diário de Notícias”, na Página de Educação, nos dias 11,

⁷ Condições de produção – compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. (Orlandi, 2005, 30)

⁸ Informações disponíveis no site <http://www.ines.org.br/Paginas/historico.asp>, acessadas em julho de 2007.

12 e 13 de fevereiro, de 1931. As crônicas foram escritas sobre o então denominado “Instituto Nacional de Surdos Mudos”, tiveram como título o dizer: “Justiça Social para a criança brasileira”. As páginas destes textos jornalísticos contavam com algumas fotos do diretor, de alguns alunos e de dois dos professores que ali trabalhavam, além de um desenho feito por um dos alunos do Instituto.

O corpus será analisado de forma a capturar as distintas formações imaginárias a respeito do sujeito da surdez, que são estabilizadas ao longo de anos, através de diferentes discursos, e analisar os deslocamentos na posição do sujeito surdo instauradas por um discurso distinto daquele que existia anteriormente sobre o mesmo. Dessa maneira, verificaremos como a sua posição sujeito foi deslocada.

Em um momento posterior de análise, passaremos a comparar e contrastar estes discursos, de modo a perceber as formações discursivas que constituem nosso imaginário, e que acabam por constituir uma posição sujeito para o próprio sujeito da surdez, evidenciando a incidência, cada vez maior, de discursos sobre este sujeito.

A partir da coleta do corpus, passamos a olhar a materialidade discursiva de modo a evidenciar os deslizamentos de sentido que acabaram por constituir as condições de produção para a circulação de discursos sobre o surdo na mídia, na escola, nas instituições de forma geral. Isso trouxe, como consequência, a instauração paulatina de uma formação discursiva e imaginária, de certo modo⁹, deslocadas, sobre este sujeito. Se admitimos o sujeito constituído pelo outro, passamos então a reconhecer no discurso do outro a constituição da formação imaginária deste sujeito surdo deslocado, no corpus analisado.

1.4. TRAÇANDO OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa está em perceber as posições sujeito que o surdo ocupou nos anos 30 e perceber se o discurso dos dias atuais traz em seu bojo deslocamentos. Para tanto, faz-se necessária uma breve caracterização das posições sujeito assinaladas através do texto das crônicas.

Importa-nos sublinhar que os sujeitos surdos em questão foram olhados em um instituto que se destina à sua educação. A posição sujeito surdo patológico é proveniente

⁹ Ao dizermos, de certo modo, queremos fazer-nos entender como aquilo que soa novo, mas que se ancora, se inscreve na história e desliza pelo presente e futuro.

do discurso médico e torna o aluno um paciente a ser diagnosticado. A posição sujeito surdo anormal é aquela que mostra o surdo que não é segundo a norma, exatamente por não ser ouvinte. Foucault (2001) escreve sobre a genealogia da anomalia e aponta duas imagens que se encaixam, segundo a materialidade analisada, aos padrões de anormalidade, o monstro humano e o indivíduo a ser corrigido.

A posição sujeito surdo enquanto surdo-mudo refere-se à maneira como aqueles sujeitos eram chamados e a pensar a questão da nomenclatura, da denominação do sujeito surdo e da sua constituição de incompletude revelada através da adjetivação. A posição sujeito surdo símbolo do desconhecido seria caracterizada pelo estranhamento sentido frente ao surdo, no caso destes alunos que a crônica descreve, eram mesmo asilados, separados e àqueles que deles se aproximavam sentiam na pele a sensação de desconforto em relação àquilo que não lhes era habitual, anormal.

A posição sujeito surdo escolar sinalizando em direção a uma educação especializada, educação especial ligada a sentidos de protecionismo. A posição sujeito surdo ser social revela imagens de discursos variados, dentre eles figuram o discurso médico, o discurso do trabalho e o discurso religioso, mas, sobretudo os sentidos são colocados de forma dramática e assistencialista.

Mais adiante, já no momento da análise estas posições sujeitos poderão ser melhor observadas, pensadas e compreendidas.

CAPÍTULO 2

OLHANDO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

2.1. O SURDO E AS POSIÇÕES-SUJEITO

Baseados nos escritos de Lima (2004), passaremos a traçar alguns aspectos sobre a posição sujeito que se inscreveu a respeito do surdo. Para tanto, apresentaremos as condições de produção dos discursos que circulam a respeito do surdo, e definem assim a sua posição-sujeito. Faremos este exercício apresentando alguns discursos que circulam e que constituem a história do surdo e também dos métodos de ensino utilizados para a educação deste sujeito.

Para os egípcios, (cf. Lima, 2004), há cerca de 4000 anos atrás, a posição sujeito ocupada pelo surdo não seria a mesma de um humano, por ele não falar e por ser incapaz de aprender. Para os romanos, a discussão em torno de sua posição-sujeito era determinada pelo fato de eles terem uma formação imaginária segundo a qual os surdos não tinham possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Uma das conseqüências dessa formação imaginária foi que, em 483 a.C., segundo o código Justiniano, também em Roma, o surdo não podia ser educado.

Essa formação imaginária também serviu de base para as leis judaicas, de 2000 a 1500 a.C., segundo as quais o surdo tinha direito à vida, mas, novamente, não à educação. Na Grécia, em 384 a. C., eles eram considerados insensíveis, sem raciocínio e não humanos. Para Aristóteles, não sendo capaz de falar, o surdo também não tinha a possibilidade de ser educado, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos.

Em Israel, nas linhas do Antigo Testamento, a posição sujeito surdo é definida como tendo imagem subnormal, impuro para o culto, rejeitado socialmente por despertar medo e por razões de profilaxia. Benvenuto (2006) assinala ainda que em Jesus, o aleijado é integrado à comunidade e torna-se assunto da consciência ética e espiritual do indivíduo.

Na Idade Média, (op. cit.), a figura da surdez era confusamente assemelhada à da loucura e os surdos eram adotados, no século VI, pelas congregações religiosas que seguiam a regra do silêncio de Saint Benoit, na qual os monges se comunicavam através de signos. Pela ausência da comunicação oral, a posição sujeito surdo se aloca como fora do universo humano.

Neste mesmo período, Reily (2007) considera que o papel dos mosteiros como centro de cópias de livros clássicos e religiosos fez com que os monges usassem os sinais tanto para se comunicarem silenciosamente no trabalho como também para criar sinais que correspondessem às letras do alfabeto a fim de que os escribas pudessem conferir suas cópias. Contudo, Reily (2007) afirma que a origem da língua de sinais dos surdos não se encontra nos sinais monásticos, por terem estes últimos, léxico não suficientemente partilhado e sintaxe não equivalente. A autora afirma que outras duas contribuições vieram sim do movimento monástico, uma delas mobilizou a concepção dos pioneiros a entender que a comunicação gestual constituía uma forma válida e eficaz de comunicação; e a outra contribuição foi com respeito à prática do registro, que nos legou documentos preciosos com resultados de suas experiências, exercícios pedagógicos e princípios de ensino. Assim, baseados em uma concepção discursiva de linguagem, podemos afirmar, em contraposição ao que nos faz refletir Reily, que a origem da língua de sinais contempla sua historicidade e portanto, suas origens, nos sinais monásticos.

Com base nas palavras de Lima (2004), até o século XV, o mundo não encarava o sujeito surdo como um ser capaz. Logo, a posição sujeito que cabia ao surdo era a de incapaz de se expressar oralmente, de se desenvolver intelectual e moralmente, também incapaz de expressar sentimentos ou qualquer pensamento, logo não tinha nenhum tipo de acesso à educação, que só começou a existir a partir do século XVI.

A partir do século XVI, primeiramente através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizadas, a educação dos surdos passa a dar-lhes uma posição sujeito em processo de deslocamento. O sujeito surdo passa a ser olhado como apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não é mais considerado um ser rudimentar, a posição sujeito surdo é tornada humana. Faz-se presente, através deste deslocamento, a força da ideologia e sua formação que acontece no processo de historicidade e leva a sociedade a ter novas concepções sobre antigas questões que sempre foram postas á humanidade, a presença do sujeito surdo.

Houve um deslocamento nessa posição-sujeito marcada pela incapacidade, pela não-humanidade que definia os surdos. O primeiro a declarar o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado foi Girolamo Cardano, em 1579. Ele o fez contando com seu método de associação de figuras desenhadas. O sucesso de seu empreendimento foi devido à sua percepção de dar ao surdo a possibilidade de elaboração de conceitos. Nessa mesma época, um deslocamento na mesma direção, ou seja, atribuir ao surdo uma

posição-sujeito daquele que é capaz, foi promovido pelo que é considerado o primeiro professor de surdos da história: um monge Beneditino, na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Educou surdos filhos de nobres e os ensinou a falar, ler, escrever e sobre o Cristianismo. Trabalhou através da datilologia, escrita e oralização e fundou uma escola de professores de surdos.

Obras que passam a assinalar a educação do surdo se fazem presentes em 1620, contando com o alfabeto manual de Ponce de Leon, por Juan Pablo Bonet, na Espanha. Em 1644 e 1648, respectivamente, são publicados por J. Bulwer, *Chirologia* e *Philocorpus*, livros que evidenciam a língua de sinais.

Na França com Tissot, por volta de 1760, o projeto ortopédico impunha ao sujeito surdo a ginástica do tipo militar e moral para coibir a sexualidade, a prática da masturbação. Havia exercícios de respiração, utilização das piscinas, práticas de outros exercícios, todos esses fatores ajudavam na fala. Por fim, a proibição total da linguagem de sinais, a posição sujeito obrigatoriamente oralizado ou oralizável.

Dez anos antes, a primeira escola pública para surdos foi criada na residência do abade francês Charles Michel L'Epée, em 1750, denominada "Instituto de Surdos e Mudos de Paris". Seu método manual incorporava a língua falada, gerou os "Sinais Metódicos", uma abordagem **gestualista** que obteve êxito.

Etimologicamente¹⁰, a palavra gesto deriva do latim, *gestus*, significa movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir idéias; sinal; mímica. No plural, movimentos da fisionomia, da cabeça e dos braços, com que o orador comenta ou dramatiza o discurso. Vê-se a idéia de gesto como forma de expressão de idéias e logo após, seu uso ligado à fala, ao teatro, ao discurso público. Aparece assim, a idéia de gesto como linguagem corporal que complementa e enfatiza a linguagem oral, como seu enriquecimento e não como linguagem plena, completa em si mesma.

O gestualismo, com base nos escritos de Lacerda (1998), antes de ser considerado uma abordagem, teve sua filiação histórica. Os esforços no sentido da educação do surdo eram, no século XVI, realizados através de metodologias não compartilhadas, ora por não haver mesmo o hábito ou a necessidade, ora por ser intencionalmente mantido em segredo em razão da dificuldade na realização do ensino. A educação era privilégio de poucos surdos, somente dos nobres e influentes, com o objetivo da fala, para a manutenção dos direitos legais.

¹⁰ Conforme o dicionário etimológico on line:

http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx - acessado em 16 de novembro de 2008.

Conforme Lacerda (op.cit.), com respeito à grande maioria de surdos não educados, pode-se considerar que desenvolveram algum tipo de linguagem de sinais. O gestualismo passa a ser abordagem gestualista, no final do século XVIII, tem como seu representante mais significativo abade L'Épée. Nestes tempos a fala era valorizada para a aceitação social do surdo, conseqüentemente também a oralização. Com a percepção de que os surdos com dificuldade de fala eram obrigados a viver de modo clandestino, os gestualistas consideravam a linguagem desses surdos eficaz para comunicação e para abrir-lhes portas rumo ao conhecimento.

Concomitantemente, difundiam-se outros métodos de ensino dos surdos, como o método oral de Heinecke de grande força na Alemanha e Inglaterra e tem início as discussões sobre os métodos de ensino. Congressos como o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, em 1872 e o I Congresso de Professores Italianos de Surdos, em 1873 dão maior força ao método oral. O método misto, baseava-se no ensino da língua oral e escrita e também era utilizado.

Conforme Lima (2004) o Congresso de Milão, em 1880, considerado um congresso mundial, declara a utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das idéias. O **método oral puro** é então declarado como aquele que deve ser adotado de forma oficial e definitiva.

Lima (2004) assinala a participação de apenas um professor surdo entre os 174 congressistas do Congresso de Milão, momento considerado como um marco da erradicação dos profissionais surdos das escolas. Como medida para coibir a comunicação gestual dos surdos, eles eram obrigados a sentar sobre as mãos, os vidros das portas das salas de aula eram retirados com o objetivo de que não houvesse entre eles nenhum tipo de comunicação gestual, nem mesmo entre alunos de fora da sala de aula com os que estivessem do lado de dentro.

A força da ideologia nas formações discursivas nos leva a um determinado discurso, que por sua vez, gera posições sujeito marcadas, mas, que podem ser deslocadas. Visto através de uma posição sujeito em deslocamento, se reconstituindo com o advento da educação de um sujeito sendo descoberto pelo outro, olhado como quem será investigado ou pesquisado, novas questões começam a eclodir. Estas questões passam a ser tema de encontros de educadores, dos congressos e posições ideológicas passam a ser determinadas, motivadas pelo eterno desejo de homogeneizar hierarquicamente os métodos de educação, o fazer das escolas e dos professores.

Na hierarquia dos poderes daqueles que estão diretamente relacionados à questão da educação do sujeito surdo, tanto os que se posicionam a favor da oralização como os a favor de uma abordagem gestualista, termos ainda usados na época à qual nos referimos, não de concordar, o sujeito surdo era o que menos falava. Ser o que menos falava, sem apontar para a ironia que estas palavras podem carregar no contexto da surdez da época; o surdo era o que menos falava no sentido de não opinar, não contar. Utilizamos aqui o verbo falar propositalmente, com o intuito de marcar a indefinição de um verbo, a ausência de uma palavra para representar a voz do surdo, para dar vez à expressão de seu pensamento através de uma linguagem que fosse a sua. Nesta indefinição fica marcada a posição sujeito que é atribuída ao surdo exatamente pela característica que o distingue de outros sujeitos, o não ouvir. Posição que se dá, através da voz do ouvinte, posição de estranheza, de não lugar, contudo, abafada pela tentativa de dominar qualquer aspecto que lhe escape ao controle, que marque a diferença, a heterogeneidade. O que caracteriza este domínio é a imposição do ouvinte, neste caso, o uso do método oral puro estabelecido como verdade, como a expressão do desejo de homogeneização.

O surdo não contava, nem quantitativamente, como evidencia o número de participantes surdos em um congresso no qual seriam definidas, juntamente com sua educação, suas perspectivas de vida futura e nem no que diz respeito à importância de sua colaboração, conforme evidencia também a pequena participação do surdo no congresso mencionado.

Ora, se o surdo acabara de ter acesso à linguagem escolarizada, se sua participação tanto enquanto aluno como enquanto profissional ligado à educação era inicial, portanto ainda tímida, quais eram os meios que ele dispunha para fazer valer a expressão do seu pensamento?

Não pensamos que a expressão do pensamento do sujeito surdo seria uniforme, pois ela era advinda de experiências de ensino distintas, conforme o meio disposto na região em que os surdos obtinham acesso à educação. Também não pretendemos dizer que se eles tivessem opinado em igualdade quantitativa de participação frente aos ouvintes, as decisões dos congressos teriam sido acertadas ou não. Também não há como saber se estas decisões, como aconteceram, foram melhores ou deixaram de ser. O fato é que as vozes dos surdos foram silenciadas e decisões surdas foram tomadas em nome do que se quis consagrar como o melhor método de ensino para o surdo.

O fato é que, com a oralização sendo posta como o método de ensino ideal a partir do Congresso de Milão, em 1880, a posição sujeito surdo foi afetada. Este sujeito agora deve falar, não deve gesticular. Deste modo, são concebidos lugares sobre a posição sujeito surdo, sobre aquele que gesticula e que não gesticula. O surdo que gesticula é aquele que não se encaixa aos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que não gesticula é aceito pelos ouvintes que o rodeiam e conseqüentemente, por outros surdos.

Em Descartes e teóricos de Port Royal, na consideração da comunicação através dos sinais, há o caráter de língua e assim a inclusão do surdo na sociedade. O abade l'Épée, no século XVIII, espelha o pensamento cartesiano e refere-se aos surdos em posição sujeito de infelizes, semelhante a nós, ouvintes, mas reduzidos à condição de animal se não chegassem a ser ensinados e cristianizados para que lhes fosse concedida a condição de humanização. Seu ensino bilíngüe ia do ensino escrito ao oral.

Benvenuto (2006) refere-se aos surdos, figura da anormalidade até o século XIX, como sujeitos de experiência e diz que a figura oposta a da anormalidade é a do surdo membro de uma comunidade lingüística e cultural, a partir dos séculos XIX e XX. Há nestas falas, duas posições que circulam, a do surdo anormal, não educado e a do surdo lingüística e culturalmente inserido, educado e normalizado, neste sentido ele não mais é sujeito de experiência, mas, diríamos que tanto um quanto o outro continuam a ocupar a posição de sujeitos de experiência.

Através de uma corrida pela história, Benvenuto (2006), apresenta posições que rondaram o sujeito surdo. Ele ocupou, assim, posição-sujeito definida como monstro bestial com semelhança à animalidade por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza até o século XIX. Dentre os séculos XVII ao XIX, a posição do sujeito surdo acontece sob a ótica da ciência e da filosofia como desprovido de linguagem, pois a linguagem não era concebida fora da oralidade.

Benvenuto (2006) mostra, a partir de palavras utilizadas para designar o sujeito surdo, imagens que o significaram. A palavra *kophós* era uma delas e significava estar desprovido de alguma coisa, enfraquecido, cortado, cego, impedido, abobalhado ou estúpido, fraco de espírito e sem inteligência.

Para Johann Gottfried Von Herder, segundo Benvenuto (2006), a linguagem, sendo de origem divina, encontrava no sujeito surdo a posição de profanador desta lei, de monstro, de idiota, compara os gritos do surdo, sua entonação aos sons do macaco.

Na expressão de tão variadas posições sujeito ocupadas pelo surdo, através dos tempos, há algo que se impõe como característico nos textos pelos quais passamos: a imagem do surdo não humanizado ou a figura humana de natureza inferior, não aceita e não compreendida pela sociedade que busca figuras para representar este sujeito. Sua imagem encontra similaridades entre os animais e os monstros. Ligado a sentidos que se esboçam na tentativa de compreender o surdo, pelas palavras de Benvenuto (2006), não, estas imagens não se organizam temporalmente, elas se confundem, num vai e vem que não reconhece na educação do sujeito surdo um lugar de mudança marcante do imaginário, pois continuam a aparecer declarações e comparações que tiram do surdo o estatuto de humanidade, a posição sujeito humanizada.

É certo que a educação do surdo trouxe deslocamentos ligados à posição ocupada pelo sujeito surdo, mas não ao ponto de tirar-lhe o peso da anormalidade. Benvenuto mostra este fato na exposição das tentativas diversas de normalização do corpo, que a nosso ver tem mais relação com um anseio de uniformização, de homogeneidade, de disciplinarização do lugar desconhecido.

2.2. O INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS (INES) E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM DE SINAIS

Com o intuito de mostrar um pouco da história da educação de surdos, tomo como foco de meu olhar a história do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, a partir de alguns apontamentos dentro do histórico do Instituto, feito por Rocha (1997). Procuraremos evidenciar a imagem do sujeito surdo, as posições desse sujeito através da vivência do Instituto durante seu caminho percorrido até o ano de 1932.

Torna-se importante chamar a atenção para a questão da nomenclatura utilizada neste espaço de tempo entre a fundação até 1932, que será aqui reproduzida como encontrada no texto (op. cit.). Este texto foi fundamentado em alguns trechos reproduzidos dos documentos e também no quadro de disciplinas ensinadas pelo INES, que fazem parte do acervo daquela instituição.

O INES foi fundado em 1857, época do Império, no Rio de Janeiro, por Ernest Huet. Francês, professor de surdos, também surdo. Huet, recomendado por uma carta de apresentação do Ministro da Instrução Pública da França ao ministro da França, Saint Georg, foi apresentado ao Marquês de Abrantes. O Marquês encaminha-o ao Imperador

D. Pedro II, que concretiza seu desejo de fundar o então denominado Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Reily (2007), afirma que o agrupamento de uma comunidade surda, fator fundamental para consolidar a língua de sinais como prática cultural advém da proposta pioneira de Ponce de León e da proposta de reinventada de l'Épée. Podemos então apontar que da mesma forma, Huet proporcionou aos surdos brasileiros, o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades. Sem levar em consideração o fato da língua de sinais não ter ainda sua legitimação pelos que detinham o poder de considerá-la adequada, o fato de unir surdos que até então não dispunham de meios para comunicação e para a educação, o pertencimento ao grupo, o viver em comunidade, já configurava um avanço em termos de aprendizado e de vivência.

Para a fundação do Instituto, em 1856, Huet apresenta o programa de ensino que **engloba¹¹ em suas disciplinas a de Linguagem Articulada e a de Leitura sobre os Lábios**. Há, neste momento, o reconhecimento do **ensino da linguagem oral** aos que tinham aptidão, e a **Leitura sobre os lábios** seria somente para os que tivessem resíduo auditivo. Por meio de uma análise que se coloca sobre a materialidade dos nomes das disciplinas do currículo do INES, em seus anos iniciais, a posição sujeito ocupada pelo surdo, se faz em torno de quem seria ou não capaz de se oralizar, portanto de se comunicar através da fala. No entanto, falando ou não, o surdo é tomado como aquele que deve, de formas distintas, fazer valer a expressão de seu ser perante a sociedade, por meio da Língua Portuguesa.

Em 1867, conforme Rocha (1997), após mudanças no quadro de funcionários do Instituto, é estabelecido um novo quadro de disciplinas e **desaparecem a Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios**. Ficam então as seguintes disciplinas: **Leitura, Escrita**, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade.

Em 1873, segundo (op. cit.), houve o **retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios e a criação do professor repetidor**. O ensino volta-se para a área profissional. O professor repetidor, dentre as muitas tarefas que realizava em sua função, assistia e

¹¹ Os destaques em negrito são referentes aos nomes das disciplinas ministradas no INES, nos momentos destacados.

repetia as lições do professor havendo um repetidor para cada disciplina. **Aos repetidores da Linguagem Articulada cabia a tarefa de desmutização dos alunos.**

Em 1883, o congresso da instrução do Rio de Janeiro trata da escolaridade do surdo. No Programa das Questões Sobre quem deve versar as Conferências do Congresso, no qual a primeira sessão trata da instrução primária, secundária e profissional aparece o sujeito surdo como participante do processo educacional brasileiro. Nesta sessão, constam 29 questões, e a vigésima sexta trata da questão do ensino de surdos-mudos. São tomados os pareceres do Dr. Menezes Vieira, professor do Instituto e do então diretor Tobias Leite. No parecer do Dr. Menezes aparece a veemente discordância ao programa educacional do Instituto que oferecia as mesmas linhas do Instituto de Paris, **sem enfatizar a oralização**. Posicionando-se desta maneira, **defende a palavra articulada como caminho para o ensino**. O Dr. Menezes utiliza, como força legitimadora de sua posição uma estatística na qual afirma que, na época, na Alemanha, Itália e França, em se tratando de educação de surdos, haviam **10.506 alunos educados pelo método oral, 9.887 pelo método combinado, mímico-oral e 1574 pela mímica**.

Entre 1897 e 1898, o professor Cândido Jucá assume **a vaga da cadeira de Linguagem Articulada no Instituto** e conforme Rocha (1997), tornou-se **célebre oralista** no Instituto.

Antes de Cândido Jucá, outro professor fora mandado para a Europa para estudar as **possibilidades de oralização**. O ensaio durou sete anos e em 1889 é enviado ao governo, um ofício mostrando que **os alunos de Linguagem Articulada não haviam adquirido nenhuma instrução e os alunos de linguagem escrita apresentaram notável adiantamento**. **A cadeira de Linguagem Articulada fica, então, vaga até a chegada de Cândido Jucá**.

A. J. de Moura e Silva, professor do Instituto, freqüentou cursos realizados no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Em 1896, envia um relatório intitulado **“Surdos-Mudos Capazes de Articular e Meios Práticos de Lhes dar a Palavra e, com ela, o ensino”**. O título do documento já evidencia a clara posição favorável à questão da educação de surdos através da oralidade.

Em 1901 há uma volta ao regulamento de 1873, no qual, **a Linguagem Articulada e a Leitura dos Lábios eram concedidas aos alunos aptos**. Em 1908, **mais uma cadeira de linguagem escrita é criada** e o curso passa a ter 6 anos, somando 3 os professores da área. Tal medida é vista pelo Instituto como um ganho.

Em 1911, o artigo 9 do decreto 9198 realiza uma mudança no ensino; o **método oral puro deveria ser adotado no ensino de todas as disciplinas. Os três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para as cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios.** Em 1913, o regente das cadeiras de Linguagem Articulada, Manoel Dantas Sobrinho apresenta um **novo programa** contemplando as seguintes disciplinas: **Gramática Imitativa e Progressiva, Leitura Sintética dos Lábios, Educação do Tato, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Preparo dos Órgãos de Articulação da Palavra e Desmutização.** Vê-se, nitidamente, no programa, a presença marcante da oralidade direcionando todo o ensino no Instituto.

Em 1914, após **três anos de Método Oral Puro**, o envio de um relatório pelo Dr. Custódio, ao governo, mostra os resultados por ele mensurados, **60% dos alunos não chegaram a um nível satisfatório.** Em 1921, **dois decretos acabam com a cadeira de Linguagem Articulada e com uma vaga de professor repetidor.**

A partir de 1925 o ensino no Instituto passa a ter dimensões de profissionalização e de **ensino da escrita.** Em 1930, Getúlio Vargas nomeia o Dr. Armando Lacerda, médico otologista, escritor de trabalhos reconhecidos pela ciência e divulgados pela imprensa, diretor do Instituto. Nesta gestão, o plano pedagógico contemplava **dois departamentos chamados de oral e silencioso, sendo que o segundo compreendia a linguagem escrita e tentaria substituir a “mímica”, vista como meio de comunicação espontânea do surdo, natural a ele, pela dactylogia, meio de comunicação convencional,** porém não natural ao surdo.

A palavra datilologia¹², do grego, datilo: dedo e logia: estudo, ciência; designa a representação do alfabeto, por meio das mãos. Pensando na palavra datilografia, vemos também do grego, datilo: dedo e grafia: escrita; e em seu sentido de escrita com os dedos, à máquina. Relacionando este uso à datilologia, esta palavra não teria, então, seu sentido ligado a estudo ou ciência com os dedos. O que pretendemos assinalar é que não se encontra na formação da palavra datilologia, menção ao fato de ser esta uma forma de comunicação ou de representação do alfabeto de uma outra língua. Já, neste fato, está marcada a não aceitação dos sinais como forma de linguagem. Em 1931, datilologia era conhecida como meio convencional de comunicação por ter sido já utilizada como forma de ensinar ao surdo a língua padrão. Ou seja, a sinalização consagrada pelo uso ou pelo

¹²Definição encontrada no site:

<http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=datilologia&id=114>

Acessado em 25 de novembro de 2008.

meio convencional, poderia ser utilizada como forma de se chegar à língua portuguesa, no entanto, a mímica, a sinalização não convencional, não era considerada, deveria ser barrada. E não eram, tanto a *dactylogia* quanto a *mímica*, linguagens de sinais?

Podemos afirmar que, o embate da educação de surdos, no Brasil, tem seu início nestas constantes mudanças evidenciadas no quadro histórico do INES. Através destes apontamentos históricos, conforme Rocha (1997), especialmente os destacados em negrito, percebe-se o vai e vem da oralização. Através das mudanças no quadro das disciplinas, da abertura e fechamento de vagas para professores em determinadas áreas, das diversas tentativas de ensino por diferentes metodologias utilizadas. Destacamos as posições sujeito imputadas ao surdo ao longo da história. Ele era significado por uma verdade estabelecida em relação à sua linguagem, que ora deveria ser oralizada, ora poderia ser gestualizada, apenas como meio de oralizá-lo. A datilologia é um código criado a partir da realidade do ouvinte, não é natural ao surdo, uma criança não alfabetizada não pode compreender a datilologia. Nunca se assumiu como linguagem legítima o uso de sinais, na história do instituto até 1932. Este fato faz parte da posição do sujeito surdo brasileiro. Vale lembrar que tratamos aqui do mais antigo Instituto a lidar com a questão da surdez, no Brasil. Apesar de se comunicar com mais facilidade por meio da linguagem de sinais, esta comunicação era vista como deformação da linguagem estabelecida, ou no máximo como meio para se chegar à linguagem aprovada. Para o surdo, a imagem de sua linguagem lhe concede uma posição de sujeito não aceito, de sujeito à margem, que não se expressa naturalmente conforme os padrões aceitos.

Através destas poucas linhas, acabamos de olhar para 75 anos de história, dentre os quais vemos a educação rumar para diferentes pólos. Não nos ateremos à questão das causas de tais mudanças, pois elas podem ser inúmeras. Há diversas tendências aqui evidenciadas: a da oralização dos então chamados surdos-mudos e conseqüentes tentativas de desmutização; a do ensino através da escrita, negando a oralização e concentrando esforços em uma educação não tão focada na questão da surdez; e também a questão do trabalho, do aprendizado de um ofício, pelo sujeito surdo.

Uma questão se coloca e a partir dela muitas outras podem ser pensadas; o que significa, para o surdo, estar em cada posição sujeito que lhe foi atribuída? Qual a razão de ser de qualquer projeto de educação que se firme em um princípio de homogeneidade? Será que todos os surdos devem falar? Será que todos os surdos devem somente escrever? Será que todos os surdos devem aprender um ofício, desde cedo? Será que a comunicação

do surdo deveria ser apenas por meio da dactylogia e não da mímica ou gestualização, como era chamada a comunicação do surdo?

Como forma de pensar a relação INES/LIBRAS, vista historicamente, podemos perceber que a língua de sinais, apesar de não receber este nome, tem sua presença evidenciada, nestes escritos. Em 1930, o Dr. Armando criou o programa que englobava o departamento silencioso, que procuraria substituir a “**mímica**” pela dactylogia. A língua de sinais é dita e vista, então, como mímica, e é definida como meio de comunicação espontânea, porém rudimentar, dos surdos. A linguagem utilizada espontaneamente pelos surdos é vetada e em seu lugar cria-se, fazendo uso da dactylogia, uma maneira de comunicação que acontece via ouvinte-surdo por meio da língua portuguesa e não via surdo-ouvinte, por meio da língua de sinais.

Ao referir-se à linguagem utilizada pelos surdos e apresentar uma nova forma de ensino para o INSM, na crônica de Cecília, o Dr. Armando refere-se à substituição da mímica pela dactylogia e diz ser isso uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da *contaminação mímica* que fazia com que os surdos em poucas horas se comunicassem entre si por esse meio instintivo e deficiente. À datilologia, o diretor chama de meio convencional, logo autorizado, permitido. À linguagem de sinais, apesar de reconhecer a facilidade com que os surdos dela faziam uso, o Dr. Armando, como expressão do que era dito na época, chama de deficiente, palavra que tem sua raiz em déficit, em negatização; e também de instintiva, de instinto, de animalesco e como não lembrar da comparação feita com os macacos, conforme assinala Benvenuto (2006), acontecer até o século XIX.

Vemos, por meio das palavras do Dr. Armando, que o século XX traz a historicidade do século XIX, e os sujeitos evidenciam em seu discurso corrente, sentidos marcados pelo ontem e ao mesmo tempo marcadores do amanhã. Há deslocamentos, a história não aprisiona os sentidos. A linguagem não é completa, não dá conta de todos os sentidos, fala-se de um sentido e ouve-se de outro e é exatamente neste lugar, da incompletude da linguagem, da falta, é que aparece a possibilidade do deslocamento, do novo, tanto dos sentidos, quanto dos sujeitos. Palavras antigas, discursos antigos não dão conta de novos sentidos provenientes da história em sua atualidade, assim, novos sentidos se materializam em palavras antigas ou novas palavras se materializam a partir de palavras antigas, com novo sentido, eis a nova discursividade e eis o deslocamento. Quanto à palavra *contaminação*, seu uso é nitidamente ligado a doenças, é pejorativo, como se o uso de sinais fosse considerado uma enfermidade e como tal, necessitasse de

cura. A cura é representada pela datilologia, atravessada pelo controle, pelo exercício do poder daqueles que legitimavam uma forma de linguagem considerada correta, normal. Também é representada pela linguagem escrita, novamente a linguagem dos surdos sendo atravessada pela língua portuguesa.

A razão de ser de qualquer projeto que não permite a diversidade é calar sentidos, é disputar o poder, é fechar posições, é não pensar, é não dialogar, é não ouvir, é não permitir a circulação de posições que questionem a formação discursiva estabelecida.

O que se pretende ressaltar é a questão das diferentes formações discursivas¹³ dos sujeitos que eram professores, diretores, governantes que operaram com total força para dizer aquilo que deveria ser silenciado ou dito, em cada tempo. Pretendemos olhar para aqueles que mandavam relatórios com informações, por eles destacadas, como eficazes ou não. Olhamos para o fato da fundação do primeiro modo de ensino aos surdos, no Brasil, ter sido trazido por um estrangeiro e legitimado por uma carta de recomendação de um marquês francês, como uma tendência internacional de um modelo que deveria ser seguido em nosso país. Queremos mostrar as diversas relações de poder¹⁴ afetando diretamente o dia a dia de um Instituto, desde a decisão de sua fundação até a vida dos professores, funcionários e principalmente dos sujeitos surdos que ali viviam. E afetando-os, afetou também a sociedade, apareceu no discurso da mídia, afetou a educação dos surdos e ouvintes de ontem, ecoando na vivência da educação de hoje.

Dizer se foi erro ou acerto o uso ou não da oralização não é objeto deste escrito. Salientar a existência de diversas formações discursivas e a valorização daquilo que é internacional escrevendo a história das posições do sujeito surdo sim, é.

Pela própria vivência do ensino, sabemos que anos se passam, métodos são apresentados como válidos e a sala de aula mostra uma incrível dificuldade de vivenciá-los da forma como se mostram em sua teoria. Isso ocorre porque sentidos outros e formações discursivas outras constituem o sujeito professor e os mesmos aparecem em sala de aula, na forma de ensinar. Isso mostra a eterna insistência ou necessidade de homogeneizar o que, em essência, é heterogêneo, ou seja, o ensino e o sujeito.

¹³ Formação discursiva – segundo Orlandi (2005, 43), o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Percebemos que as palavras não têm um sentido nelas mesmas. Elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem

¹⁴ Relações de poder – conforme Fedatto e Machado (2007, 10), tais relações podem ser pensadas como uma tensão entre diferentes sentidos.

Por que silenciar¹⁵ sentidos possíveis dentro de outra formação discursiva, negando tudo que um posicionamento possa compartilhar frente a outro? Talvez haja mesmo a necessidade de tomar uma postura que norteie nossas práticas para encontrar formas de trabalhar dentro da educação, na vivência das instituições de ensino que lidam com a questão da surdez. Mas, como educadores, este posicionamento necessita de abertura e avaliação constantes. Qual a necessidade de nos fecharmos como academia ou no exercício da educação em sala de aula? Seja qual for a posição sujeito que ocupemos, por que não deixarmos abertos os espaços para o conhecimento de novas perspectivas?

Atrevemo-nos a questionar: será mesmo que há um paradigma a ser seguido quase que cegamente em detrimento de experiências anteriores ou posteriores vividas por surdos e ouvintes, que surtiram algum aprimoramento por parte dos sujeitos surdos que viveram tais experiências? Por que sermos conduzidos por um meio considerado o melhor sem dialogarmos com outras experiências? Por que nos estagnarmos na posição de os que já chegaram a uma verdade em relação a algo que nos movimenta e que reflete discursos tão opostos entre si? Por que nos fixarmos em um pólo, sem considerarmos o entremeio, a fronteira¹⁶?

A partir destes apontamentos, lançamos nossa reflexão sobre os discursos aceitos e não aceitos em cada época. Na sociedade como um todo, na mídia, seja ela eletrônica ou não; nas escolas e universidades, ou seja, na educação, constatamos a língua de sinais e a defesa da cultura surda criando um imaginário¹⁷ sobre o sujeito surdo de maneira expandida e diferenciada em relação aos tempos passados. A posição do sujeito surdo é deslocada a partir da forma como ele é visto em sociedade.

Não pretendemos discutir os ganhos ou perdas de tais posicionamentos frente ao sujeito surdo. Pretendemos problematizar a partir de uma perspectiva histórica, ancorada nos fundamentos da AD¹⁸, as posições sujeito que o surdo adquire.

Somos, assim, convidados a sair de nossa formação discursiva de origem, a buscarmos a saída de nossas concepções cristalizadas e tentarmos olhar através de outro

¹⁵ Silenciamento – segundo Orlandi (1992, 105), considero o silêncio que não é ausência de palavras, mas impedir o interlocutor de sustentar outro discurso. É em certas condições impedir que se digam coisas que possam causar rupturas nas relações de sentidos.

¹⁶ Fronteira – segundo Orlandi (2005, 44) Os sentidos não são predeterminados. As formações discursivas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas, suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações.

¹⁷ Imaginário- conforme Orlandi (2005, 74), o imaginário é a unidade, a coerência, a completude, a não contradição a nível de representações.

¹⁸ Análise do Discurso – conforme Orlandi (2002, 66), “se, na psicanálise, temos a afirmação de que o inconsciente é estruturado como linguagem, na Análise do Discurso considera-se que o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia.

lugar discursivo a questão da educação de surdos e da posição sujeito que determinamos como lugar de verdade previamente constituído. Que estas concepções estejam sempre prontas ao deslocamento, à ruptura.

CAPÍTULO 3

O DISCURSO LEGISLATIVO ACERCA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao pensar sobre a questão da língua dos surdos e considerar como fundamental o modo como essa língua os constitui, passamos a refletir sobre a materialidade dos decretos que falam sobre libras. As leis apontam o caminho de deslocamentos, de questões que tiveram que ser pensadas após a consideração da língua brasileira de sinais como parte da formação discursiva do sujeito surdo.

Um fato que nos faz perceber a historicidade das leis atuais é o caminho que elas mesmas apontam em relação às leis anteriores, nas quais estas se fundamentam e se legitimam.

Como um breve apontamento no sentido de compreender a historicidade da legislação brasileira marcada em relação ao sujeito surdo, já se pode vislumbrar por meio da Constituição de 1988¹⁹. Os deslocamentos em relação a minorias são ali sinalizados no que diz respeito aos direitos de saúde, cidadania e educação. No Capítulo 3, Artigo 208, Seção I – Da Educação, no item III, vemos contemplado o direito de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Na Seção IV, Da Assistência Social, Artigo 203, itens IV e V, temos: “a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”; e “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal a pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”. Ainda a existência de um capítulo destinado aos direitos dos Índios, representa o deslocamento em direção aos direitos das minorias.

A Constituição de 1988 é a primeira legislação brasileira a contemplar os direitos das pessoas portadoras de deficiência ou dos portadores de deficiência conforme

¹⁹ Disponível em: <http://www.soleis.com.br/ebooks/1-Constituicoes5.htm#89>, acessado em abril de 2009.

o texto da mesma. Anteriormente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967²⁰, não havia menção alguma aos direitos dos surdos, sob qualquer nomenclatura. Portanto, o início do deslocamento legislativo em relação ao sujeito surdo está representado no documento de 1988. A seguir, poderão ser observadas outras materialidades que representam o deslocar da linguagem até que chegássemos à Língua de Sinais, reconhecidamente considerada através da legislação brasileira.

3.1. Lei 10.098 - de 19 de dezembro, de 2000.

A Lei 10.098 é um discurso fundador²¹ referente a **libras**, por ser o primeiro documento a referir o surdo de forma a considerar a linguagem de sinais como seu meio de comunicação. Deste modo, são instaladas as condições de formação de outros discursos sobre o surdo. A produção dominante de sentidos era configurada pelo não reconhecimento legal da linguagem de sinais como comunicação do surdo. Ela era uma língua bastarda, clandestina, e como tal, não se filiava à sua própria possibilidade de conflito. Há, a partir da lei, uma ruptura, um deslocamento que institui uma região de sentidos e configura um processo de identificação para os surdos.

As barreiras nas comunicações são definidas como qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa. Está posto aí um novo critério, a facilitação da comunicação, que no caso, não se refere unicamente à linguagem do surdo, contudo, também à postura da sociedade ou a equipamentos que possam facilitar esta comunicação. Vejamos:

“CAPÍTULO VII - DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art.17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

²⁰ Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/22/1967.htm>, acessado em abril de 2009

²¹ Discurso Fundador – conforme Orlandi (2003), instala as condições de formação de outros discursos, filiando-se à sua própria possibilidade por uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo ruptura, um deslocamento, que institui em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade.

Art.18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art.19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento”²²

O capítulo VII da lei versa sobre acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. Neste capítulo, o artigo 17 propõe a eliminação de barreiras para a garantia do **acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer**. A linguagem de sinais, embora não diretamente mencionada, pode ser pensada a partir dos sentidos da eliminação de barreiras para os fins aqui mencionados.

Ainda no mesmo capítulo, o artigo 18 trata, entre outros assuntos, da **implementação da formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais**. O objetivo do artigo 19 é a garantia do acesso à informação, chamando os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens a adotar medidas técnicas para permitir o uso de linguagem de sinais.

Eliminar barreiras, formar intérpretes e adotar medidas técnicas para o uso da linguagem de sinais concedem ao surdo o início de uma nova posição sujeito, um novo aspecto à sua identidade, uma posição sujeito em deslocamento. Legalmente é legitimada a existência da linguagem de sinais, ainda não de uma língua, como parte da vivência do surdo. O intérprete passa a ser parte fundamental da comunicação do surdo com o ouvinte. A atenção à formação do intérprete significa normatizar a linguagem de sinais, é o início da concessão de status de língua. A existência da lei significa para um segmento da sociedade, porém, muitas vezes, olhado na prática, na vivência em sociedade, torna-se inexistente. As leis têm o poder de participar especialmente da constituição da identidade dos sujeitos a quem esta se refere, no entanto, não é possível negar a existência de sujeitos não constituídos por esse discurso, sujeitos que se encontram fora desta formação discursiva e que continuam a viver como se a lei não existisse.

Trazer a linguagem de sinais para o centro do discurso ressignifica as posições sujeito de surdos e ouvintes em relação à surdez. Os contrários ao uso desta linguagem

²² Lei encontrada no site:
<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2000/10098.htm>
acessado em 5 de novembro de 2008.

estão fora, fora da lei, fora da regra, fora da norma. O movimento de falar e calar relaciona-se diretamente ao conceito de Formação Discursiva. Ou seja, o que pode e deve ser dito²³ em cada época. O que pode e deve ser dito com respeito ao surdo consta nas leis a respeito dele e a respeito da postura legitimada como válida pela sociedade em relação a ele.

Como vimos anteriormente, através da história houve constantemente uma luta no que diz respeito a definir a linguagem do surdo, a língua do ouvinte foi sempre imposta ao surdo como meio de contato e posição diante da sociedade. O reconhecimento da linguagem de sinais neste documento brasileiro desterritorializa e reterritorializa, remarca as fronteiras entre surdo/ouvinte/intérprete/língua/linguagem/história/discurso. O que pode e deve ser dito sobre o surdo a partir do ano 2000 é que sua linguagem é de sinais e não é oralizada.

3.2. Lei 10.436 – de 24 de abril de 2002

Cronologicamente, a lei posterior, que se refere ao surdo, data de 24 de abril de 2002, é a lei N.º 10.436. O tema desta lei é a linguagem do surdo e o termo utilizado para referir-se a ela não é mais linguagem de sinais, mas língua brasileira de sinais, LIBRAS. Outro deslocamento é firmado. Conforme Orlandi (2002), “na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na relação com a formação do país”. Se a linguagem do surdo passa a ser língua brasileira do surdo, ela é sua língua nacional e como tal, tem uma história constituída, ligada à forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na formação do país em relação a esta língua. Escrever Língua e não Linguagem é tratar de outros sentidos, é dar um lugar sócio-político à linguagem de sinais e ao sujeito surdo.

“* LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002 *

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira

de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de

comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão

da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização

corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de

assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores

de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e

do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação

Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino

da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade

escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza²⁴

Sobre a Libras, segundo a lei, é reconhecido seu uso advindo de comunidades de pessoas surdas do Brasil, é forma de comunicação e expressão, é sistema lingüístico visual-motor de transmissão de idéias e fatos, e tem estrutura gramatical própria. Parafraçando Orlandi (2005)²⁵, ao inscrever-se na LIBRAS, o surdo é interpelado em sujeito pela ideologia, resultando uma forma sujeito histórica, sujeito do capitalismo. Nesta interpelação estão constituídos o sujeito e o sentido. Logo, o sujeito surdo passa a ser constituído pela interpelação da ideologia da Libras, diferentemente do passado, como língua permitida, como língua legal(izada). A experiência de mundo do sujeito o significa, cf. Orlandi (op.cit.).

A posição da Língua Portuguesa em relação a LIBRAS, no entanto, pode ser considerada hierárquica e de superioridade, já que LIBRAS não poderá substituir a

²⁴ Lei 10.436, encontrada no site:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.txt>

Acessado em 7 de novembro de 2008.

²⁵ Apresentação no II SEAD no Rio Grande do Sul (2005) e em João Pessoa

modalidade escrita da língua portuguesa, doravante LP. Por intermédio da lei, a LIBRAS ascende, contudo, não ao ponto de ser completa. Ora, LIBRAS é considerada, desta forma, como língua de comunicação e continua a necessitar da LP para sua completude, é atravessada pela LP. E quanto ao sujeito surdo, ele é tornado oficialmente bilíngüe e de uma nova categoria, já que sua língua de comunicação é LIBRAS e sua língua escrita é LP. Conforme sua filiação, sua língua materna pode também variar se filho de surdos ou ouvintes.

A lei contém somente 5 artigos que dispõem sobre Libras. O artigo 1 trata do que é LIBRAS, o artigo 2 trata do dever público, empresas e serviços, de apoiar o uso e a difusão de LIBRAS. O terceiro artigo versa sobre o apoio da saúde ao portador de deficiência auditiva, o quarto artigo versa sobre o papel da educação de incluir LIBRAS nos cursos de formação, como integrante dos parâmetros curriculares nacionais, PCNs. O último artigo trata da entrada em vigor da lei.

LIBRAS – língua brasileira de sinais, assim é denominada a língua dos surdos, não mais sua linguagem. Os sinais são agora reconhecidos não mais como forma de comunicação, mas como língua. Isso significa dizer que LIBRAS ganha status científicos; com funcionamento gramatical e enunciativo próprio. Ela funciona no território nacional e tem sua história e produção discursiva específicas²⁶. A palavra *brasileira* aponta para estas especificidades. Ora, este reconhecimento desloca a posição do sujeito surdo brasileiro, dá a ele um novo lugar social, tendo língua própria, ele agora é reconhecidamente marcado por uma distinta brasilidade, dá a ele a condição de pertencimento, de patriotização, é o surdo possuidor de uma língua do Brasil.

3.3. Decreto Lei de LIBRAS 5.626 – de 22 de dezembro de 2005.

Este decreto²⁷ mostra todos os desdobramentos subseqüentes da legitimação de LIBRAS como língua do surdo e da LP, como sua língua escrita. Com um simples olhar sobre o documento vemos a extensão destes desdobramentos, 9 capítulos distribuídos em 31 artigos. A necessidade da imposição das regras para um

²⁶ (Cf. a Enciclopédia das línguas no Brasil, disponível no site: http://www.labeurb.unicamp.br/elb/libras/lingua_bras_sinais.html acessado em 25 de novembro de 2008.

²⁷ O Decreto Lei de LIBRAS consta nos anexos desta tese, devido à sua extensão. Pode também ser encontrado no site: http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&banco= Acessado em 25 de novembro de 2008.

funcionamento padrão em diversos itens que se associam a esta mudança pode ser vislumbrada nas linhas do decreto.

O documento versa sobre: a definição de pessoa surda; a colocação de LIBRAS como disciplina curricular e a ampliação dos cursos que a ensinam, a obrigatoriedade e não mais o garantir da disciplina, e em alguns casos a opção nos cursos; a formação do professor e do instrutor de LIBRAS; exames de proficiência e outras avaliações; medidas para difusão e uso de LIBRAS e LP como forma de dar ao surdo acesso à educação; a formação do tradutor intérprete de LIBRAS/LP; a garantia dos direitos dos surdos à educação e à saúde; o papel do poder público no apoio à difusão de LIBRAS; o controle do orçamento público e o controle do uso e difusão das medidas legisladas.

Conforme Orlandi (2005)²⁸, a língua nacional é questão que faz parte de qualquer Estado soberano que pode representar na variedade concreta da língua, uma unidade imaginária que dá identidade aos sujeitos desse Estado. Quanto a formas de controle de subjetividade, a normalização da linguagem, com toda a violência contra o imaginário que ela implica, tem papel crucial. Logo, a normalização da LIBRAS, que pelo próprio nome que recebeu já é concebida como língua nacional, unifica a língua, a padroniza e controla a subjetividade do surdo. Porém, há uma diferença substancial na comparação LP/língua nacional com LIBRAS/língua nacional. O imaginário de língua nacional, para os sujeitos desta língua, não era, em sua legalização ou ao ser considerada língua nacional, ligado à LP, por isso a agressão. Já o imaginário de língua nacional, para os surdos, em sua legalização ou ao ser considerada língua nacional, é mesmo ligado à LIBRAS, portanto, não representa agressão.

Podemos assim afirmar, que o controle da subjetividade do surdo se dá através das leis, do pertencimento ao grupo. Orlandi (2006), afirma que a metáfora do grupo-corpo acalma a angústia da cisão do sujeito. Ou seja, na condição de pertencente ao grupo, pela própria condição de aceitação da diferença, que inicia em seu corpo, o sujeito surdo acalma a angústia de sua cisão, que no entanto, não deixa de existir. Ora, somos todos sujeitos cindidos, algumas cisões são mais visibilizadas, outras nem tanto.

Estamos diante de um paradoxo, ao mesmo tempo em que a língua de sinais precisava de reconhecimento como língua, esse reconhecimento a normaliza, é posta na fôrma, uma fôrma de 31 artigos, até agora. Da normalização da língua procede a

²⁸ Texto apresentado no II SIAD no Rio Grande do Sul (2005) e em João Pessoa

normalização do sujeito surdo, que tornado normal, tem uma língua anormal (fora da norma) porque atravessada sempre por outra língua, a LP; porque tem a necessidade de um intérprete em seu próprio país. E o sujeito surdo é diferente e gera, outra vez, a normalização ou a diferenciação, por meio das regras. Que regras são estas? Os capítulos IV e V do decreto de libras, que tratam do uso e da difusão da LIBRAS e da LP para o acesso das pessoas surdas à educação e da formação do tradutor e interprete de LIBRAS /LP.

O sujeito surdo não é mais anormal, através do reconhecimento de sua língua ele é agora tornado diferente. Mas a pergunta que nos vêm é: houve deslocamento? Sim, as palavras anormal e diferente dão sentidos distintos à posição sujeito surdo. A primeira palavra remete a anômalo, fora das normas, irregular, contrário às regras. A segunda palavra remete ao que não é igual, ao que é diverso, modificado. Deslocamos de uma formação discursiva de completude caracterizada pela falta para uma formação discursiva da diferença. A falta é a mesma, a audição. Contudo, o sujeito surdo, não é posicionado pela falta/incompletude, ele agora é posicionado pela falta/diferença.

A intenção deste breve olhar sobre as leis que fundam e legitimam uma nova discursividade sobre a posição do sujeito surdo, através da LIBRAS, é capturar os sentidos que emergem na atualidade e compará-los ao que acontecia no discurso das crônicas. A posição do sujeito surdo encontrada nas leis continua a ser definida pelo discurso sobre língua/linguagem, no discurso do estado, da saúde, da educação. Há ainda uma questão merecedora de nossa atenção em especial, a questão da palavra nova e velha. Os discursos vão se instaurando, se legitimando, se consagrando e a linguagem é palco deste acontecimento. Ora, pensar sobre os sentidos da linguagem nos leva a perceber que nem sempre uma palavra nova instaura novos sentidos e da mesma forma, nem sempre a palavra velha instaura um velho sentido. Retornamos à questão da não transparência da linguagem e então perguntamos: como se configuram novos sentidos? O que determina novos sentidos a uma velha palavra e velhos sentidos a uma palavra nova? Na tentativa de representar uma perspectiva que conduza a esta resposta, afirmamos, os sujeitos são a fonte da significação das palavras, contudo, para não sermos simplistas, há que se considerar a historicidade que o envolve, as condições de produção dos discursos anteriores a ele, considerando as vozes dos outros que o constituem.

CAPÍTULO 4

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES

4.1. SOBRE CECÍLIA MEIRELES

Ao perguntar sobre a origem dos discursos, quais são as vozes que se ouvem no jornal carioca, Diário de Notícias, na Página da Educação, surge a necessidade da pesquisa sobre a escritora das três crônicas reveladoras do sujeito surdo, além de outras vozes que ecoam no que Cecília Meireles escreve.

Cecília passa por variadas fases em sua literatura, fases que acompanham as questões colocadas pelo perfil histórico das épocas nas quais escreveu e também que representam um deslocamento em relação a posições discursivas seguidas pela maioria dos escritores da mesma época. Goldstein e Barbosa (1982) mostram Cecília nos anos 20, que já havia publicado duas obras, ainda presa às formas tradicionais do Parnasianismo e do Simbolismo. Já nos anos 30, Cecília participa de reformas na educação através do jornal Diário de Notícias, da fundação de uma biblioteca infantil especializada, no Rio de Janeiro e fechada sob alegação de que continha livros perniciosos à formação da criança; nesta mesma época sua poesia neo-simbolista cresce vigorosamente. Os anos de 37 e 45 assinalam uma poesia denunciadora dos problemas sociais, de uma poesia metafísica questionadora do sentido da vida humana, na qual também está situada a obra de Cecília Meireles.

A pesquisa sobre a vida e obra da autora indica que ela ocupa dois lugares sociais – funcionária pública e escritora - e ocupa, também, diversas posições-sujeito. A diversidade de lugares sociais revela a situação do escritor brasileiro da época, que encontrava no funcionalismo público, conforme assinala Oliveira (1988), a tranqüilidade financeira capaz de possibilitar o exercício literário. Sendo assim, ocupando uma posição-sujeito que a ancorava a uma formação discursiva ideologicamente, por vezes contrária ao governo, Cecília fez circular discursos de grande importância para o contexto político da época. No entanto, ressaltamos, no que diz respeito às condições de produção das crônicas, Cecília encontrava-se em uma posição-sujeito ancorada a uma formação discursiva ideologicamente favorável ao governo do Estado Novo.

O intuito aqui não é fazer um panorama de tudo o que a autora escreveu, revelando datas e nomes de obras, mesmo porque só de sua obra poética encontram-se 74

títulos, mas sim, revelar o que representou Cecília para o Brasil nas áreas nas quais atuou. Oliveira (1988) mostra uma Cecília que começou professora primária, lecionou literatura e cultura brasileira, no Brasil e no exterior; ministrou conferências e cursos sobre folclore; deu aulas de literatura dramática oriental; foi desenhista para ilustrar suas conferências em Portugal acerca do folclore afro-brasileiro. Cecília foi jornalista, fundadora e diretora de biblioteca; escreveu sobre os problemas de literatura infantil, escritos estes que foram utilizados como manuais didáticos. Motivada pela resolução de problemas de aquisição da linguagem da criança, acrescentou em seus poemas, trava-línguas que ainda são usados por grupos de teatro para melhorar a dicção dos mesmos. Traduziu obras. Foi secretária do Congresso de Folclore, em 1950, em Porto Alegre. Colaborou com a implantação do museu do Folclore, em São Paulo. Trabalhou ainda em Revistas e teve suas crônicas publicadas em jornais e lidas no rádio.

Sobre o período de 1930 a 1934, recorte épico que interessa à análise que prossegue, Oliveira (1988), assim como vários outros autores, somente cita a participação ativa de Cecília nas reformas no campo da educação da época, através de jornais cariocas. Nas palavras de Azevedo Filho, em Meireles (2003), no roteiro biográfico e bibliográfico de Cecília Meireles vemos os anos de 1930 a 1934. Na obra, estes anos, no Diário de Notícias são vistos como empenho da autora no movimento de renovação educacional no Brasil, nos quais Cecília expunha idéias pedagógicas renovadoras e publicava crônicas sobre acontecimentos diários.

No livro, *A Farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*, de Verônica Lamego, aparece uma Cecília além da figura de educadora ou poeta, além da figura estudada nas escolas, além do lugar comum que Cecília representa em quase todos os escritos sobre os quais nos debruçamos a estudar. Por ser esta a Cecília que mais condiz com a que pudemos observar através de seus escritos, partimos de algumas considerações tecidas por Lamego (1996) e principalmente por outras observadas em algumas crônicas que foram por Cecília escritas.

A *Farpa* representa a Cecília política, a *Lira* representa a Cecília poeta. A *Farpa* é um viés novo a quem se consagra como poeta. É o deslocamento presente na figura de uma mulher que, a partir desta visão, quase não é contemplada pelos inúmeros sites e livros que se embrenham a falar sobre a vida e obra da autora. O período entre 1931 e 1933 da obra de Cecília é apenas citado por muitos escritos, sem, no entanto, esclarecer aquilo que ele representou. A Cecília deste período é a que nos interessa conhecer.

A partir das considerações de Lamego (1996) é possível perceber uma Cecília que desloca da ideologia governista do Brasil da época. Ela luta por uma república democrática no seio da Revolução, não tem medo de criticar abertamente as questões com as quais não concorda, criticou até mesmo o então presidente Vargas, referindo-se a ele como “Sr. Ditador”. No entanto, o que evidenciamos no decorrer das crônicas ainda não é esta Cecília e sim a que, ao ocupar a posição sujeito jornalista é porta-voz do estado, ecoa os efeitos de sentido sobre os objetos simbólicos segundo aquilo que acredita ser a ideologia do discurso do estado. Ela ainda não percebe, neste período de 1931, as discrepâncias entre o que é dito e o que é realizado. Ora, a Revolução acabara de acontecer e a autora vive um momento de idealismo, no qual acredita no governo que se instaura.

A escritora defendia os princípios da Escola Nova, era contrária ao Estado autoritário e à ascensão da igreja católica que tentava reaver seu poderio após 40 anos de uma república laica. Criticou o ministro Francisco Campos pela inclusão do ensino religioso na escola pública. A escritora, segundo Lamego (1996), tem como suas principais lutas; a laicidade da escola, a co-educação dos sexos e uma escola pública livre dos arbítrios da família e da igreja.

Perseguida pela censura Vargas, pela igreja Católica e pelos concursos literários por sua voz política que não se calava, Cecília revela seu “horror” à política e sai do jornal em 1933. Após sua saída escreve para o jornal carioca “A Nação”, com a ressalva de escrever sobre tudo, menos sobre política. Mais tarde, já na década de 40, escreve sobre folclore no jornal “A Manhã”.

Mesmo após a série de 5 livros, “Cecília Meireles - Crônicas de Educação”, pouco se analisa sobre a materialidade destes escritos. Nelas e a partir delas pretendemos buscar a Cecília das condições de produção deste escrito. Um dado relevante sobre as crônicas que pretendemos analisar é o fato destas não aparecerem nas 5 obras acima citadas. Isso nos faz olhar com maior curiosidade e atenção para o material de análise.

4.2. EURECA, ACHEI A CRÔNICA QUE FALTAVA! OS DISCURSOS QUE HABITAVAM O SUJEITO CECÍLIA MEIRELES DE ENTÃO

As crônicas selecionadas com vistas a analisar a constituição da posição do sujeito surdo são datadas de 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931. No dia 13 de fevereiro ocorre uma interrupção do assunto “Justiça social para a criança brasileira”, na página da

Educação do Diário de Notícias. A crônica deste dia foi encontrada no livro *Crônicas de Educação, 2/ Cecília Meireles*²⁹. Exatamente por interromper um assunto em andamento, de uma seqüência de crônicas tendo como cenário o então Instituto Nacional de Surdos Mudos, a crônica intitulada “Um compromisso da Revolução”, do livro 2 de Meireles (2001), revela a preocupação política e educacional de Cecília e integra as condições de produção dos discursos que analisamos.

Cecília estampa, nessa crônica, as bandeiras que hastia para o desenvolvimento da educação no país; a Revolução de 30 e a Reforma Fernando de Azevedo. A escritora apresenta o Dr. Frota Pessoa, subdiretor administrativo de Instrução Pública, o aponta como conhecedor da Reforma Fernando de Azevedo, pelas sugestões que o próprio Dr. Frota recolheu durante o tempo de sua implantação. Ela o faz para apresentar o livro, *A realidade brasileira*, de Frota Pessoa, que diz ser cheio de excelentes informações sobre nossas escolas. Tanto ao livro, como ao seu escritor, Cecília elogia incessantemente. Do livro, Cecília fala colocando-o como aquele que faz flamejar a chama da Revolução e do idealismo dos educadores, dentro dos moldes da ideologia desses grandes educadores.

Cecília conclui sua crônica apresentando, novamente, o Dr. Frota Pessoa como autoridade no assunto, o que a faz legitimar as palavras do subdiretor, ainda mais, se somadas à forma como ela refere-se a ele, elogiando-o sempre, durante a crônica.

A escritora cita parte do livro, na qual o Dr. Frota Pessoa exalta as idéias modernas vividas nos últimos seis anos da época e coloca a educação como aquela que deveria ter a prioridade orçamentária do governo. O trecho diz que se avoluma o número dos incapazes e dos desgraçados. Pensamos, com base nesta materialidade discursiva, que isso significa. Cecília trata do assunto entre os dias nos quais fala de justiça social para a criança brasileira. A forma como a autora refere-se às crianças surdas será melhor contemplada à frente, porém, desde já, podemos marcar as palavras, incapazes e desgraçados, como referentes também à questão da criança surda.

4.3. SOBRE A ESCOLA NOVA

²⁹ Meireles Cecília, 1901-1964. *Crônicas de educação, 2/ Cecília Meireles*; apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.- (Cecília Meireles: obra em prosa) p. 153

Sobre a Escola Nova, além de perceber o que Cecília aponta através de suas crônicas, gostaríamos de caminhar nas linhas da história. Por meio dessas linhas, Lourenço Filho (1978), vê a Escola Nova como novos princípios destinados a rever as formas tradicionais de ensino. Para o autor, o ensino seria agora visto por uma nova compreensão da infância que se fez através da psicologia, da biologia e aponta para funções da escola com respeito a mudanças sociais. Ele afirma que o crescimento e desenvolvimento da criança estão estritamente ligados a fatores de nutrição, habitação, conseqüentes da situação econômica da família. Assim como as condições emocionais da criança, que são também conseqüências de suas relações humanas.

Segundo Lourenço Filho, nas primeiras escolas à formação educadora da criança bastavam a ação da família, da igreja e da comunidade. A aprendizagem escolar não se relacionava às atividades profissionais que a população ocupava. A formação para o trabalho era realizada pela própria família e de certa forma, colaborava para a perpetuação da estrutura social vigente.

O nome “Escola nova” ou “Pedagogia Contemporânea”, segundo o autor, relaciona-se ao espírito crítico e á uma atitude criadora que vem rever a pedagogia tradicional. O olhar pedagógico passa a ser redirecionado e quer contemplar então o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões. Essa fase é predominante até poucos anos depois da primeira grande guerra.

A criança, na Escola Nova, passa a ser objeto de investigação sistemática, passa a ser foco de indagações sobre o ato de aprender. Conforme Lourenço Filho (op.cit.),concebe-se no início, uma ciência única que contempla aspectos biológicos, psicológicos e educativos, a pedologia. Depois passa a ser dividida em dois campos, **antropologia** pedagógica ou biologia educacional e a **psicopedagogia** ou psicologia da educação, a psicologia evolutiva ou das idades, a da aprendizagem, a das **diferenças individuais**, ramos mais descritivos e explicativos. Com respeito a ramos teóricos e de aplicação, houve ainda a **psicologia dos anormais**, das matérias de ensino e da personalidade.

Os sistemas escolares se expandiram também em virtude das transformações político econômicas em quase toda a Europa e em países da América e da Ásia. O trabalho industrial modificou regiões, a aplicação de tecnologias transformou o transporte e melhorou as comunicações, havendo a necessidade cada vez maior do desenvolvimento das escolas. O desenvolvimento e especialmente a origem da escola nova teve em seu bojo essa complexidade social e os conflitos armados, como a guerra-fria.

As primeiras Escolas Novas, segundo Lourenço Filho (1972), surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e outros países. No Brasil, podem ser citadas duas iniciativas, a da Pedagogium, no Rio de Janeiro, em 1897 e a da Escola Normal de São Paulo, que inaugura em 1914, um laboratório de pedagogia experimental.

A primeira grande guerra, em 1914, em seus quatro longos anos, deu à escola um novo sentido. Não se podia esperar que das nações mais cultas, em pleno desenvolvimento técnico, das ciências, das artes e das letras viesse um conflito armado que provocaria uma mudança social intensa. A partir deste novo enquadramento social, a escola ganha novas características que em seu princípio se destinavam à preservação da paz.

Em meados de 1930, como nos aponta Lourenço Filho (op.cit.), a escola nova passa das instituições privadas às públicas, ganham foco os estudos da psicologia e biologia da infância e adolescência. Os sistemas de ensino recebem novos objetivos sociais para contemplar problemas referentes à saúde, trabalho e família e surgem instituições auxiliares da escola. Na V Conferência Mundial da escola Nova, desenvolvem-se temas como os citados acima no mesmo parágrafo e ainda se ajuntam novos, como o das avaliações dos trabalhos escolares até ali; melhor formulação de princípios teóricos e ainda doação do sentido de paz na formação da personalidade dos educadores.

Após a segunda grande guerra, novos desafios são impostos à educação. A partir da primeira guerra se esperava que os ideais de paz e os princípios de democracia se consolidassem. No entanto, isso não ocorreu nos anos que se seguiram, e nasceu em 1946, a UNESCO, Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas apoiado por 43 países imediatamente. A Carta das Nações Unidas veio a propor a paz, a segurança, estreitadas pela educação, ciência e pela cultura, pela colaboração entre as nações para o respeito pela justiça, pela lei, pelos direitos do homem. Deveriam ser respeitadas as liberdades fundamentais de todos, sem distinção, fosse de raça, sexo, língua ou religião. Ainda segundo Lourenço Filho, esse esforço visa um mundo mais integrado, ou “um mundo só”, que encontram grandes obstáculos em decorrência das ideologias dominantes³⁰ e da atitude emocional de luta.

³⁰ O sentido de ideologia dominante mencionado não é o da Análise do Discurso. O sentido da Análise do Discurso seria o de efeitos de sentidos em uma determinada direção.

Ao falar sobre a situação atual, referindo-se até o ano de 1972, ano em que o livro foi publicado, o autor assinala: “São muito recentes as descobertas sobre a **hereditariedade, a transmissão das doenças, a evolução econômica e social do homem, as condições enfim, de ajustamento normal e anormal.**” Na tentativa de compreender as então chamadas **crianças deficientes ou anormais**, muitos propugnadores da reforma escolar na escola nova se interessaram pela formação **biológica e pela medicina**, conforme (Lourenço Filho, 1972, 40).

Sobre a Escola Nova no Brasil, Lourenço Filho assinala dois ensaios, em instituições públicas mantidas por educadores norte-americanos, a Escola Americana, na capital de São Paulo e o colégio O Piracicabano, em Piracicaba. Rui Barbosa, em 1882, no parecer que redige sobre o primário, refere-se a novos procedimentos experimentados no Rio de Janeiro, no Colégio Progresso. O autor, diz da década de 20, ser a década do desenvolvimento da escola nova, no Brasil, com escolas na Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, em outros estados e novamente com intenso movimento no Distrito Federal. Quanto ao ensino particular, o autor menciona muitos ensaios que se deram com adaptações do sistema de Montessori e Decroly.

Sobre os princípios da Escola Nova, Lourenço Filho (op.cit.), elenca 4 principais. O primeiro deles é sobre o respeito à personalidade do educando ou reconhecimento de que ele deverá dispor de liberdade. O segundo princípio é o da compreensão funcional do processo educativo sob o aspecto individual e social. O aluno aprenderá em situações de jogos e atividades livres, ele aprenderá a pensar pensando e aprenderá a fazer fazendo, em situações definidas. O terceiro princípio abrange compreender que o aprendizado se desenvolve simbolicamente em situações de vida social. É a escola funcionando como uma comunidade social, na qual a noção de liberdade individual ganha seus limites na responsabilidade. O último princípio diz que as características de cada indivíduo serão variáveis conforme a cultura da família, grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa. O autor ainda sistematiza as condições do processo educativo com base na escola nova e as cita como sendo o **normal desenvolvimento biológico do educando**; a socialização e aculturação, com participação espiritual no ambiente em que vive; **a preparação para o trabalho; afirmação pessoal de sentido humano com participação a mais útil e produtiva em relação a si mesmo e ao grupo**; e relacionamento com os mais altos fins de expressão humana em aspirações e valores visando o equilíbrio espiritual e saúde mental.

A partir do histórico da escola nova, olhando as palavras ou expressões realçadas acima, é possível destacar as condições de produção do discurso das crônicas, percebendo o papel social da escola. Naquela ocasião, a escola deveria conceber o aluno através da antropologia, da psicopedagogia, de diferenças individuais, da psicologia dos anormais, da hereditariedade, da transmissão de doenças, da evolução econômica e social do homem, do ajustamento normal e anormal, do normal desenvolvimento biológico, da preparação para o trabalho, da afirmação pessoal de sentido humano com participação a mais útil e produtiva em relação a si mesmo e ao grupo. Todos estes critérios podem ser afirmados como existentes no discurso das crônicas.

Conforme Lourenço Filho (1972), a tentativa de compreender as chamadas crianças deficientes ou anormais através da antropologia, acontecia, pelos propugnadores da escola nova, através do interesse pela formação biológica e pela medicina. As formações discursivas médica, psicológica, social e pedagógica norteiam a escola para a compreensão dos alunos e para a forma de adequar estes alunos a um modelo que se promova como normal, saudável; ou seja, critérios de metodologias de ensino. Todos estes fatores, dão ao surdo uma posição sujeito de desajuste, de falta, de anormalidade mesmo, pois ele não se encaixa aos padrões médicos, psicológicos, sociais e pedagógicos propostos. O sujeito surdo pertence a estas formações discursivas sempre pela contrariedade, pela falta.

4.4. PARA PERCEBER SENTIDOS POSSÍVEIS: AS CRÔNICAS DE CECÍLIA, A ESCOLA NOVA E OUTROS TEMAS DE SUA INQUIETUDE

Em Meireles (2001), livro 3, na crônica *A inquietação da Escola nova e a Renovação do Mundo*, de 17 de março de 1931, podem ser encontrados sentidos, que para Cecília davam significado à Escola Nova. Isto é perceptível desde o título da crônica até seu rico modo de trabalhar com os adjetivos. Cecília discorre sobre o interessante do ser, do existir desta escola e diz que não seriam os métodos, a divisão de trabalho ou sua organização e sim a inquietação de transformar uma humanidade em decadência.

Cecília fala sobre o desrespeito à liberdade da criança como maneira de formar homens de acordo com padrões de interesse do mundo e sobre o combate a este cerceamento através dos novos meios de educar, pondo-se em contato com as famílias, dando-lhes assistência material e moral por meio da escola. Chama a Escola Nova de escola que se interessa pelo lar e pela criação da arte especialmente para a criança, de

escola moderna, de abrigo para a criança, de recanto onde se aprende a amar outras crianças e a natureza, lugar de descoberta de aptidões orientadas por sua vocação, a chama de advertência para a humanidade.

Cecília ao definir a escola nova a coloca no lugar de completude, como se ela fosse a solução de todos os problemas, não só educacionais: *formar, criação, aprende, descoberta, aptidões, orientadas*; como psicológicas: *vocação*; familiares: *contato com as famílias, lar*; sociais: *assistência material, abrigo para a criança, recanto onde se aprende a amar a natureza, advertência para a humanidade*; morais: *liberdade, combate ao cerceamento do mundo, assistência moral, recanto onde se aprende a amar*. Coloca os sujeitos não educados desta forma como não humanos, incompletos. Pode-se afirmar que o discurso de Cecília encontra-se firmemente alicerçado na ideologia da escola nova e assim, também os sentidos materializados nas crônicas e as posições sujeito ancoradas aos efeitos de sentido nesta direção.

4.4.1. NA CRÔNICA: ESCOLA NIVELADORA? ESCOLA PÚBLICA, ESCOLA TRADICIONALISTA E ESCOLA NOVA - OS SUBNORMAIS E OS SUPERNORMAIS

Nesta outra crônica, Meireles (2001), há a percepção daquilo que Cecília vê como Escola Nova. Escrita em 28 de maio de 1932, com o título *A propósito da escola pública*. Há na crônica uma clara oposição a um dizer do Sr. João Ribeiro em uma obra educacional não referida no texto. João Ribeiro diz ser a escola pública niveladora, que comprime os que se avantajam e exige esforço dos que se retardam. Cecília faz valer sua formação discursiva inserida na Escola Nova e diz de tal afirmação não ser de acordo com a realidade da época.

Na crônica, Cecília conceitua a escola tradicionalista e a escola nova, espaço no qual vê a escola pública daquele momento. Da escola tradicionalista diz ser dogmática, hostil, fábrica de meninos com diplomas inúteis e repetidores de textos memorizados, que leva as aptidões ao nível de mediocridade e por isso a chama de niveladora. A escola que a autora vê respeita a liberdade e as personalidades.

Usado como argumento para contradição das palavras de João Ribeiro, temos também a citação de serem levados em conta os subnormais e os supernormais.

“Se a escola fosse niveladora, como diz o ilustre crítico, não seriam levados em conta nem os subnormais nem os supernormais. No entanto, a Escola Nova tem serviços especiais para o estudo e aproveitamento desses casos. E esse estudo, é claro, não consiste em levar os atrasados e os adiantados para a mesma linha média, forçando uns para frente e outros para trás – mas em permitir que ambos avancem até onde lhes for possível, promovendo o descobrimento de poderes individuais, que mesmo aos, à primeira vista, menos favorecidos, venham a dar possibilidades de vida eficiente.”
Maireles (2001)

Temos como interessante o fato de Cecília escrever Escola Nova com letra maiúscula e escola pública, assim como escola tradicionalista, com letra minúscula. Significa o fato de a autora inserir a escola pública nos ideais da escola nova e, no entanto, referir-se somente à escola nova com letra maiúscula. Assim fazendo, Cecília dá a esta última uma posição de destaque e ao mesmo tempo contradiz a afirmação de que o Sr. João Ribeiro, em sua visão da escola pública, não estaria muito de acordo com a realidade do momento.

De acordo com as crônicas sobre a quais firmaremos a análise das posições sujeito ocupadas pelo surdo, a autora classifica-o como subnormal. No parágrafo citado acima, a autora fala do subnormal em sua relação com a escola. É certo que ela o faz para combater a expressão “niveladora” usada por João Ribeiro para referir-se à escola pública. No entanto, o que salientamos é novamente, a posição sobre o surdo aplicada a estas linhas, um sujeito subnormal, atrasado, capaz de avançar até onde lhe for possível, sujeito capaz de descobrir seus poderes individuais, sujeito à primeira vista menos favorecido, porém que através da escola pode ter uma vida mais eficiente.

Estas posições sujeito ocupadas pelo surdo, tem suas raízes históricas na ideologia da escola nova e encontram-se firmadas em outros fios que tecem esta trama e que serão mais amplamente discutidos no momento da análise das crônicas.

4.4.2. NA CRÔNICA:

ESCOLA NIVELADORA E HOMOGENEIDADE EDUCACIONAL

Na crônica de 12 de dezembro de 1930, em Maireles (2001), livro 1, *Educação e trabalho*, Cecília fala sobre o problema econômico que afeta o país e afirma: “E é assim que, em educação, esse problema influi poderosamente, dificultando a homogeneidade educacional que deveria nivelar a casa e a escola.”

Estas palavras de certa forma negam a crítica que a escritora do jornal faz ao dito do Sr. João Ribeiro, mas não é para isso que chamamos a atenção. Mas sim para o fato de Cecília ter sido formada no ambiente de escola tradicionalista e estar também constituída por esse desejo de homogeneização na educação e de nivelamento. Embora agora se inscrevesse em um momento de deslocamento, diríamos, na formação discursiva da escola nova, através desta fala, ela mostra uma ambigüidade, um momento de transição, de negação do novo, uma inscrição em outra formação discursiva que não comunga com os ideais da escola nova. Não se pretende afirmar que Cecília não estivesse engajada nos ideais de uma nova escola, mas sim, mostrar o lapso, o que habita também sua memória discursiva e dá respaldo para a negação da antiga escola.

4.4.3. EM OUTRAS CRÔNICAS: OS SENTIDOS DA ESCOLA NOVA

O olhar para as crônicas se fez no sentido de buscar nelas, concepções sobre a escola, de perceber as questões que estavam presentes no discurso de Cecília no momento em que se dedicava a escrever em uma página sobre educação. Foi difícil a concentração no que se pretendia buscar nas crônicas, já que, a todo o momento, houve o encontro com questões já vistas e que, de certo modo, representavam Cecília Meireles especialmente nos anos de 1930 a 1934.

Na crônica *Educação e trabalho*, de 12 de dezembro de 1930, em Meireles (2001), livro 1, Cecília discorre sobre a influência do trabalho dos pais na vivência de seus filhos na escola. Ela o faz relacionando o fato à situação econômica dos pais e conseqüentemente do país. Toma como exemplo a não participação dos pais nas reuniões escolares causada pelo problema financeiro.

Ao discorrer sobre os problemas na educação, Cecília não responsabiliza os pais, como já apontado. Também não responsabiliza os professores ao vê-los como “desejosos de pôr em prática os modernos ideais pedagógicos”. Não o faz também em relação à escola como um todo, por dizer que “atravessamos” uma excelente reforma de ensino. A palavra destacada pode ser vista como se remetendo à escola, à educação, aos professores e ao Brasil. Sobre o Brasil, a autora diz estar se expandindo naturalmente e levando, juntamente com os professores, o programa ideológico de acordo com o momento atravessado no mundo. Ao enxergar o país dessa maneira, Cecília manifesta seu total apoio à Revolução, à qual se refere também em outras crônicas.

Sentidos da escola nova e do que era a educação antes dela, podem ser vistos na crônica de 7 de março de 1931, *O espírito da Nova Educação*, encontrada em Meireles (2001), livro 2. Nela, Cecília propaga um curso que seria dado por uma professora, Mme. Artus Perrelet, que falaria sobre a nova maneira de ensinar da escola nova. Mais que isso, a autora prepara a recepção da escola nova pelo professorado.

Cecília fala, primeiramente, da necessidade de uma ideologia que sustente a qualquer transformação de forma mais ampla. A escritora define em suas palavras qual seria a ideologia que se pauta em uma consciência definida do sentido educacional. Afirma que os professores descobrirão, através do curso, o sentido da Nova educação. Ela compara a escola que é então proposta com a que se havia vivenciado. Da escola velha, diz que os professores teriam que nela sucumbir sob frias preleções memorizadas. Da escola nova, e aí também se vê o sentido que ela dá à nova educação e à ideologia da mesma, palavras que traduzirão “uma sentida compreensão da vida humana” e a ligação entre o processo de educação e o viver.

Sobre a reação de uma professora mineira ao entrar em contato com a explicação daquela que daria o curso a respeito do que era feito em sala de aula; também é possível perceber os sentidos que são dados à escola nova e a anterior a esta. Seria então a primeira, um mundo novo, uma visão diferente e a segunda, em comparação à primeira, numa expressão de novidade e encanto, não era assim que ela tinha aprendido e experimentado. Cecília termina dizendo que método é método e nada mais, refere-se à escola velha e à escola nova, chama de nova educação e vida, afirma ser difícil de penetrar, mas muito admirável.

Sobre o Brasil, Cecília diz que vive um momento de transição e que o curso ainda teria uma significação ampla e trabalharia a sério na organização do país.

Ainda sobre os sentidos da escola nova para Cecília Meireles, temos a crônica *Escola Nova*, de 22 de julho de 1932, em Meireles (2001), livro 3. Nesta crônica, Cecília assume postura de militância em favor da escola nova. Assim fazendo, a autora mostra como era recebida na prática, na vivência de pais, educadores e alunos, o retrato da escola nova, o imaginário que circulava sobre a mesma. Como qualquer assunto, teoria ou posição nova que nega o anterior, e especialmente uma nova pedagogia, é colocada uma situação de incômodo e de temor pelo que possa vir. Ela se põe a dizer que agora todos falavam mal da escola nova como se dela entendessem.

Sobre a imagem da escola nova, neste ambiente de conhecimento da mesma, temos nas palavras de Cecília: “Tudo quanto aparecer de mau, de incompreensível, de contrariante, de inesperado, em matéria de ensino, - ah! Já se sabe: é a Escola Nova...”

Cecília conta uma história que lhe contaram sobre uma menina que aprendera números pares e ímpares, na escola, escrevendo folhas e mais folhas só de números pares, depois só de números ímpares. E afirma que certamente diriam que isso é Escola Nova. Passa então a descrever o que se faz na escola velha, referindo-se a quem faria a acusação contra a escola nova: “os partidários da palmatória, da tabuada e de outras veneráveis relíquias do passado.”

Na crônica, vemos os imaginários funcionando sobre a forma de conceber e acolher a escola nova. Cecília posiciona-se claramente a favor, pela vivência da escola podem ser vistas posições contrárias. Na negação da crítica vemos instaurado o conflito, a resistência a esta escola como a detentora da melhor educação, pelos educadores do período. Os gestos de interpretação dos sentidos da escola nova definem as posições sujeito ocupadas pelos educadores do tempo em questão e também as posições sujeito ocupadas pelos alunos, em nosso caso, o sujeito surdo.

4.4.4. OUTRA CRÔNICA E A MESMA – ESCOLA NOVA

Ainda outro escrito, no qual podemos perceber claros os sentidos da escola nova é na crônica “*Boletim de Educação Pública*”, de 1º de novembro de 1932, em Meireles (2001), livro 4. Nela é apontada a existência de um boletim que procurava unir as administrações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, como que passando por cima da interrupção e da crise que sofrera a educação nos meses que se seguiram à Revolução.

Os sentidos de escola nova, vistos por imagens contrárias ao termo escolhido para designá-la. Trata-se de imagens ditas pelo diretor geral de Instrução, Dr. Anísio Teixeira, proferidas na 4ª Conferência Nacional de Educação, em 1931, na Escola de Belas Artes.

O diretor pergunta sobre o nome “escola nova”, fala da precariedade insustentável do adjetivo, de algo combativo e atrevido, que choca. Posiciona-se em favor dos da escola tradicionalista que estariam receosos de uma ofensiva aos valores reais da escola.

A resposta de Cecília se faz através das imagens da escola nova, ditas pelo que ela é e não é. Segundo ela, a escola nova não é invenção postíça arbitrariamente oposta à vida e é uma instituição flexível como a vida que a determina e serve.

O diretor ainda diz que esta designação ganharia em ser abandonada e sugere o nome “Escola Progressiva”, como nos Estados Unidos. Em favor de sua sugestão justifica-se dizendo que progressiva mostra uma ciência que sempre se refaz, de mudança permanente e que Escola Nova não é suficiente para designar mais que uma escola transformada. Os sentidos que saem dessa fala são os de que a escola nova é algo que transforma, no entanto pode parar, estagnar, enquanto que o sentido de progressivo dá idéia de continuidade.

Cecília confirma as palavras de Anísio Teixeira, chama sua conferência de programa de ação claro e justo, de uma realidade que estimula e impressiona. Ela também estimula a leitura de toda a revista.

A escola nova ganha, através do discurso de Cecília, lugar de continuidade, de novo que é capaz de se renovar quando chegar a ser antigo. Faz-se outra marca de deslocamento da escola nova em relação à escola tradicional.

4.5. O BRASIL DOS ANOS 30

O fato que marca o Brasil dos anos 30 e permanece na memória dos brasileiros, mesmo daqueles que não sabem bem o que ela significou, é a Revolução de 1930. Olhar para o que se passou neste momento é olhar para o entorno dos acontecimentos que cercavam Cecília enquanto escritora das crônicas a que nos ateremos. Para entender a Revolução de 30, (cf. Fausto, 1976, p.51), lança mão da história, mostrando os aspectos pelos quais a Revolução existiu. O autor aponta o fato de alguns historiadores verem-na como revolução das classes médias que revelou o choque entre a pequena-burguesia e a burguesia nacional.

Por pequena-burguesia, entende-se os funcionários, empregados do comércio, o proletariado urbano e rural e por burguesia nacional entende-se categoria que engloba industriais, comerciantes e fazendeiros de café. As classes médias teriam, então, encontrado sua expressão política no movimento tenentista e posteriormente, ascendido ao poder. Seria como se o exército tivesse desempenhado papel protetor da classe média, expressado na figura de Vargas, que chega à presidência em 1930, como representante desta classe.

O Recenseamento de 1920, (op. cit.) mostra um quadro do Brasil da época, registra uma população de 30.635.605 habitantes, a população economicamente ativa representava 30% deste número, 9.191.044. A exploração do solo e subsolo representava a maior profissão em número, 6.451.530. Em seguida vêm profissões ligadas à indústria, com 1.189.530 trabalhadores. Estes números mostram um Brasil rural em transformação.

Nas capitais, São Paulo e Distrito Federal, as profissões ligadas à indústria aparecem em primeiro lugar, e a exploração do solo surge em sexto lugar. Estes dados sugerem uma mudança significativa no que diz respeito ao Brasil já que o Distrito Federal e a cidade de São Paulo abrangiam 54% da população das capitais de Estados. Qual seria o Brasil sonhado pela classe média? Que mudanças sociais eram desenhadas por este recenseamento? Era a burguesia industrial almejando o poder e exercendo-o para mudar os rumos da história do Brasil.

Segundo Fausto, (op. cit) o café, que em 1930 e 1931, respectivamente representava 62,6% e 68,8% da exportação brasileiras, vai diminuindo sua participação na economia do país, chegando em 1937 com a representação de 42,1% destas exportações. Este fato evidencia a mudança econômico-social e também política do país. (Cf. Ribeiro, 2001, p.110), em meados de 1928, já se sabia que a safra de café seria maior que a absorção mundial, criando o aumento de nosso estoque, a queda dos preços e a redução, pela economia brasileira da expectativa de receita em dólares, muito necessários ao país. Em 1931, o preço do café caiu a um terço do que havia sido nos cinco anos anteriores, fato que demonstrou a dependência das finanças brasileiras do mercado internacional .

Em 1930, a economia brasileira era o café e o café era São Paulo. O principal produto de exportação era o mesmo café, é fato que a economia nacional seria ferida pela crise deste produto e esta crise, por sua vez, era afetada pela crise mundial do capitalismo.

O momento de dificuldade econômica brasileira, gerado pela crise cafeeira, somado ao descontentamento dos trabalhadores da indústria, à perda da força das oligarquias rurais, ao modelo agrário exportador não adequado às transformações do país, à política oligárquica baseada no poder dos estados, todos estes fatores somados formam um cenário propício para a Revolução.

O tenentismo assume formas distintas antes e depois da chegada ao poder, em 1930. Antes dessa data, o tenentismo tinha, segundo (Fausto, 1976, p.57), características militares e autoritárias, tendo no Rio Grande do Sul uma irradiação popular maior. Em

nome do povo, os tenentes se julgavam responsáveis pela salvação nacional e contavam com a simpatia popular. No poder, o governo tenentista revela objetivos, nem sempre coerentes na teoria e na prática. Os tenentes assumem postos importantes no Estado e servem a Vargas para neutralizar as oligarquias sem modificar a estrutura socioeconômica, não são, portanto, representantes do povo.

Conforme Fausto (op. cit.), não se pode entender o movimento de 30 sem a intervenção das classes médias e nem como uma revolução destas classes. Elas não foram o setor dominante e nem seus principais beneficiários. Ampliaram-se as oportunidades para as classes médias e formaram-se novos segmentos em seu interior, no governo Vargas.

Ribeiro (2001), coloca os principais acontecimentos dos anos 30, a candidatura de Getúlio Vargas, a Aliança Liberal e sua campanha, a Revolução de 1930 como movimentos impulsionados pelo propósito de democratizar a República no Brasil e resgatar a dívida social deixada pelo Império e pela República Velha, oligárquica e antidemocrática.

O poder era, antes de Revolução, dividido entre os estados de maior eleitorado, Minas e São Paulo. Washington Luís vetou a candidatura do mineiro Antonio Carlos Ribeiro de Andrada e impôs a candidatura do presidente de São Paulo, Julio Prestes. As forças mineiras fazem a proposta da candidatura do presidente do Rio Grande, Getúlio Vargas. Apesar da reação mineira, Washington Luís permaneceu firme em sua posição. Em 1º de março de 1930, Vargas foi derrotado nas urnas e candidatos paraibanos e mineiros não tiveram sua eleição reconhecida. Vem a Revolução como uma resposta mineira e rio grandense à candidatura de Julio Prestes. Ribeiro (2001) diz ser a Revolução contra a degola dos direitos de cidadania do Brasil, direitos de voto, direitos trabalhistas, sociais e econômicos.

No dia 3 de outubro de 1930, tem início a Revolução. No dia 24 do mesmo mês, uma junta militar depõe o governo de Washington Luís e no dia 3 de novembro toma posse o governo provisório de Getúlio e é fechada a República Velha. Segundo Murakami (1980), Vargas ocupou a qualidade de chefe de governo provisório até julho de 1934, com sua própria eleição para a presidência da República pela Assembléia Nacional Constituinte. Murakami (op. cit.), aponta, a Revolução foi acontecendo no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, em Santa Catarina e no Paraná, no Espírito Santo, Pernambuco e na Paraíba para só então chegar à capital da República. O governo impedia a circulação de jornais, efetuava prisões, enquanto as forças armadas acompanhavam a evolução da

situação político-militar. Até que, pelas mãos do cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, chega um documento intimando Washington Luís à renúncia.

(Cf. Ribeiro, 2001, p.133), o compromisso da Revolução tinha em suas bases o projeto econômico do desenvolvimento industrial, o projeto social das leis trabalhistas e do desenvolvimento da educação.

Após a Revolução, o governo de Getúlio anunciou um programa de 17 itens. Segundo Ribeiro (op. cit.), os itens eram: anistia aos rebeldes, militares e civis; extirpação ou inutilização dos agentes de corrupção; criação de um conselho consultivo composto por personalidades integradas à corrente das idéias novas; a reforma do sistema eleitoral com o voto secreto; e outros itens ligados à educação, trabalho, desenvolvimento industrial, transporte e agricultura. No item agricultura, o governo propunha a extinção progressiva do latifúndio e a proteção à pequena propriedade.

Segundo (Meirelles, 2006, p. 649), o discurso de posse de Getúlio afirmava os ideais da reconstrução nacional defendido durante a campanha da Aliança: a promessa de erradicar a pobreza, a miséria, o atraso, as doenças e o obscurantismo. Este autor segue na direção contrária de José Augusto Ribeiro, que pelo teor de suas afirmações posiciona-se claramente a favor de Vargas e contra Washington Luís, chegando até mesmo a referir-se ao último como obsessivo e não inteligente. Sobre o projeto de eleger Prestes, esmagar Minas pela degola e neutralizar o Rio Grande temos:

Podia ser um projeto astucioso, mas a astúcia exige inteligência e Washington Luís, dominado pela obsessão, não vivia um de seus momentos mais brilhantes. Pela teimosia e cegueira, Washington Luís ajudou a montar a Revolução de 30 e a desencadear a desgraça de seu próprio governo. (Ribeiro, 2001, p.129)

Domingos Meirelles vem contar o outro lado da história, pelo próprio título do livro, “Os órfãos da Revolução” e demais subtítulos. Tomando um subtítulo como exemplo, temos, “Velhos de roupa nova”, ao falar sobre aqueles que assumiam o governo brasileiro após a Revolução. Ainda, ao citar O Manifesto de Prestes, através da seleção do trecho, revela ainda melhor seu posicionamento:

No Brasil, como em toda a América Latina, os mistificadores servem-se da palavra revolução para enganar grosseiramente as massas. (...) Com promessas de honestidade

administrativa e voto secreto, (os novos governantes) procurarão enganar os trabalhadores (...), a fim de que possam ser (melhor) explorados. (Meirelles, 2006, p. 657)

Sabemos que uma briga política sempre possui dois ou mais lados distintos e é interessante perceber como os autores se posicionam em relação aos fatos que fizeram a história de nosso país. Porém, nossos apontamentos em direção a este período pretendem marcar não o acontecimento histórico em si, mas entender os dizeres de Cecília através de uma perspectiva mais ampla. É fato que Cecília Meireles era a favor da Revolução, acreditava nos ideais da Escola Nova e no desenvolvimento do país. Ela era a favor do governo de seu tempo, via o momento político com um encantamento e uma esperança que chega a ser quase assustador. Ela acreditava na mudança do país para melhor e até mesmo poetizava assuntos a este respeito.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES SOBRE A EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À SURDEZ, EM 1931 E AS POSIÇÕES DO SUJEITO SURDO

Uma questão cabível antes do início da análise seria: por que tomar como material de análise, crônicas de Cecília Meireles³¹? Pensando a partir da atualidade, os escritos de Cecília e também as posições sujeito que ocupou, são representativos e significam à medida que ainda são foco de estudo na educação brasileira. Historicamente, Cecília desloca de seu lugar social de professora e segue rumo ao político, como revela Lamego (1996), e ainda como é possível perceber através de seus escritos jornalísticos. Pensando um pouco mais além, podemos perceber Cecília como porta voz da história do INES, conseqüentemente, como porta voz da história da posição do sujeito surdo brasileiro; como formadora de uma discursividade que inaugura sentidos por meio da escrita difundida pelo Rio de Janeiro e pelo Brasil.

Ao falar sobre elementos decisivos para o acontecimento da linguagem, (Guimarães, 2005, p.11) aponta para a língua, o sujeito, a temporalidade e a materialidade histórica do real. Como materialidade histórica do real, o autor explica, enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico, num mundo vivido através do simbólico. Como temporalidade, ele diz que se configura como um presente que significa porque projeta em si mesmo um futuro (futuridade), funcionando por um passado que os faz significar, passado não como recordação pessoal de fatos anteriores, mas, rememoração de enunciações por ele recortadas, fragmentos do passado recortados como seu passado, que se dá como parte de uma nova temporalização.

Retomemos a questão da temporalidade, colocada por Guimarães (op. cit.), o presente pode ser visto como o discurso escrito por Cecília nas crônicas analisadas, o futuro (futuridade) projeta a novidade tanto na educação, como na administração do instituto, refletindo em nova abordagem de ensino, novos alunos. São ares de esperança que se lançam nos escritos analisados. Esse discurso só funciona pelo passado que o faz significar e que neste caso, se ancora nos ecos da revolução de 30, da escola nova, do novo governo, da não república velha, do não tenentismo, da não escola tradicionalista.

³¹ Para a melhor compreensão da análise, recomenda-se a leitura da transcrição das três crônicas, no Anexo 2.

Tais fatos políticos, históricos se dão como parte de uma nova temporalização que nega os paradigmas passados e se desloca sentido à novidade.

Como complemento de nossa análise, lançaremos questionamentos que podem ajudar na compreensão do discurso analisado. Para quê se fala? Como se fala? O que se fala?

Algumas questões acima merecem maior aprofundamento e já são parte da análise. Para quê se fala? Fala-se para marcar a mudança na administração do instituto, de 1930 até 1947, para propagá-la e para dar ao mesmo uma nova relação de poder perante a sociedade que o acolhe. Fala-se para dar ares de Escola Nova ao processo de educação inaugurado pelo Dr. Armando Lacerda, ares de revolução, como aponta Cecília na própria crônica, ares de um regime revolucionário, representado pelo governo da época. Cecília fala para legitimar a nova administração, já que a anterior, do Sr. Custódio Ferreira Martins, de 1907 a 1930, foi considerada, conforme Rocha (1997), fracassada. A tese de doutorado do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar faz a esta administração duras críticas. Somando-se a estas críticas, o jornal Vanguarda, em 1923, no Rio de Janeiro, também expõe fatos negativos sobre a mesma administração.

Como se fala? Fala-se adjetivando o tempo todo, como acontece também em suas crônicas. Adjetivar é característica de sua escrita. Fala-se bem dos que estão no poder, fala-se do surdo como quem o está descobrindo, descrevendo-o com admiração, com entusiasmo.

As fotos também representam uma materialidade significativa. Na crônica do dia 11 de fevereiro, de 1931, há uma foto do diretor do instituto, Dr. Armando Lacerda, apenas de seu rosto, para apresentá-lo. No dia 12 há duas fotos dos meninos surdos trabalhando nas oficinas de encadernação e sapataria; na primeira há 5 meninos, na segunda, 4 meninos e um homem que possivelmente seria um professor. Na mesma página há ainda os desenhos de um dos internos, o menino surdo Mauricio Puslitnih. São 4, um dos desenhos não é possível distinguir e não foi comentado por Cecília, os demais são um homem comendo e um sapato, feitos a pedido de Cecília, o outro desenho é de uma cabeça de cavalo, feita por iniciativa do menino. No dia 14, consta uma foto de corpo inteiro do Dr. Armando Lacerda ao centro e seus auxiliares, Luiz Coelho, repetidor, e Saul Borges Carneiro, catedrático de linguagem articulada.

A escolha das fotos não foi aleatória. Todas as fotos aparecem de forma a criar uma imagem positiva em relação ao Instituto e à sua recente administração. A foto 1 apresenta o diretor do Instituto e a crônica dá sentido à foto. Ela enaltece o trabalho do

diretor, segundo Cecília, jovem médico especializado em reeducação auditiva, cita as revistas nas quais os escritos do jovem estão registrados. A foto dos meninos trabalhando nas oficinas e do desenho de um deles também nos leva a visualizar a produtividade, o desempenho, tanto da instituição, como dos meninos. A última foto, do diretor junto a dois funcionários, mostra os rumos da educação na ênfase que era dada, na época; a linguagem articulada e o professor repetidor, que privilegiavam a fala por parte dos alunos. Dessa forma, a foto ainda aponta sentidos na direção da eficácia do ensino, que acompanhava os rumos, então considerados, como válidos no Brasil e fora dele.

Dois fatos chamam atenção: o de ter sido, conforme Rocha (1996), o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, quem dá posse ao Dr. Armando Lacerda, nomeando-o diretor; somado a este, o fato da comemoração da imprensa, inclusive de Cecília, apontam para o caráter político das páginas do Diário de Notícias aqui analisadas. Em 1930, época da transição do Brasil velho para o novo, esta diretoria é nomeada. O momento histórico é de novidade, de revolução, de esperança, no qual, Cecília, fortemente engajada, escreve suas crônicas sobre o Instituto e significa a posição do sujeito surdo. Por isso, as condições de produção deste discurso seguem a mesma linha histórica e política na qual se insere a autora.

O que se fala? Cecília fala do passado do instituto, criticando a administração de Dr. Custódio, usa como legitimação de seus argumentos, a tese de doutorado do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar. Explica a questão da surdez como patologia, pela ideologia médica. Percorre o instituto mostrando a realidade ali vivenciada naquela nova administração. E finalmente, em sua última crônica, entrevista o Dr. Armando e expõe seu plano de educação, chamado de plano médico pedagógico.

Antes de iniciarmos qualquer reflexão a respeito da posição sujeito ocupada pelo surdo é necessário deixar claro que não estamos com isso, almejando fixar um julgamento sobre esse sujeito. A partir de uma análise de perspectiva discursiva pretendemos perceber, através da materialidade discursiva inscrita nas reportagens selecionadas, aspectos de um retrato daquilo que se pensava na época. Este pensamento aparecerá inscrito entre perspectivas que se ancoram em diferentes formações discursivas³². Algumas delas nos causarão estranhamento se comparadas ao discurso atual e às conseqüentes posições sujeito que este mesmo discurso inaugura.

³² Formação discursiva - O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido, tiram seus

Ao pensar em registrar as primeiras impressões sobre os adjetivos e orações adjetivas que compõem a estrutura da reportagem sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos, então Instituto Nacional de Surdos Mudos, mostraremos uma percepção que nos ocorre na leitura de todo o texto. O fato é que não há como discernir entre os adjetivos e orações adjetivas que se colocam claramente na reportagem e as impressões da autora, pois esta adjetivação constitui as impressões de Cecília. É como se toda nomenclatura usada para definir o sujeito surdo e os sentimentos da autora em relação a este sujeito estivessem colados. E assim estão realmente, pois não há como separar o sujeito da ideologia que o inscreve exatamente como este sujeito e não outro.

Ao olhar para uma página de educação, em um jornal de 1931, em uma reportagem sobre o Instituto Nacional de Surdos Mudos e capturar neste texto a figura do surdo, as posições sujeito que dele surgem, fica a pergunta: o que os números querem significar nesta análise?

Atrevemo-nos a responder. Primeiramente, houve a separação dos discursos que aparecem na materialidade do texto, para descobrir a quais formações discursivas eles se remetem. Foi feita uma classificação segundo as palavras que sinalizam tal e tal discurso. E qual não foi nossa surpresa ao perceber os números apontando um novo olhar.

A discursividade que se esperaria ao pensar na pesquisa sobre a autora, em sua condição de educadora e em se tratando de uma coluna de educação seria predominantemente escolar ou da educação, no entanto, percebemos nos fragmentos analisados a presença marcante de um discurso médico que aponta para sentidos outros no seio da educação da época.

Como forma de revelar os números e olhando os mesmos com a eterna necessidade de interpretar³³, percebemos a existência de algumas formações discursivas e as respectivas posições sujeito que delas derivam. Dentre elas estão, **o surdo patológico**, que conforme a tabulação dos dados encontra-se revelado em 40 imagens.

O **surdo símbolo do desconhecido** é ressaltado em 5 imagens revelando o estranhamento da autora diante do sujeito surdo e a estas acrescentamos ainda outras 17 imagens, que se dedicam a uma descrição das crianças surdas com as quais a escritora se encontra em suas andanças pelo instituto. Inserir estas 17 imagens entre as que abordam o

sentidos, segundo as posições dos que as empregam, em relação às posições ideológicas daqueles que as empregam. (Orlandi, 2005)

³³ Conforme Orlandi no livro *Interpretação*

sujeito surdo como símbolo do desconhecido revela a causa da insistência em descrever tais crianças. Não se descreve, tão minuciosamente alguém que já é conhecido. A autora concede ao leitor a quase visualização dos alunos que do instituto, isto não acontece sem um propósito. O propósito é claro, dar visibilidade ao desconhecido.

Há ainda, **o surdo escolar** ou da educação aparece em 24 imagens. A materialidade analisada ainda demonstra **o surdo social**, revelador de 14 imagens. E por último, **o surdo ser social**, assinalando 9 imagens.

5.1. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO PATOLÓGICO

“A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (Foucault, 1987)

Ao pensar sobre a presença marcante do discurso médico nas falas sobre o surdo. Que sentidos podem ser pensados? Primeiramente, considerando ser o diretor do instituto, na ocasião, um médico, podemos dizer que sua voz é dominante. Outro ponto a ser considerado é o fato de a surdez ser vista como uma patologia e portanto, merecer um foco médico. Logo, mesmo falando de um plano, denominado médico-pedagógico, a ênfase é sempre dada à parte médica. Cecília o entrevista e retira dele as informações sobre as quais fundamenta suas crônicas. As fotos também sinalizam nessa direção. Durante a entrevista, ao falar da ação pedagógica pretendida, o Dr. Armando cita Parrel, e diz: “Vale muito instruir os surdos-mudos e preparal-os para a vida social, mas, vale mais, ainda, diminuir-lhes o número”; ou seja, o foco da surdez era, efetivamente, a posição sujeito ocupada pelo surdo enfermo, como aquele que precisa ser curado e como portador de um mal que deveria ser erradicado. Ao falar especificamente da parte pedagógica, o diretor divide os alunos em três categorias; a primeira é destinada aos surdos totais de inteligência normal, aos semi-mudos não congênitos e aos semi-surdos. A segunda categoria é destinada aos retardados de inteligência e aos surdos entrados depois dos nove anos; e a última, destinada aos que não pudessem aproveitar o tratamento médico, voltada também para a área profissional. Percebe-se claramente que a classificação feita baseia-se em critérios médicos. Historicamente, o discurso médico sempre teve maior representação, foi mais dito, mais aceito, melhor legitimado, pois conta com a segurança dos exames. Os exames trazem ao diagnóstico, mais exatidão,

mais autorização. Trazer ao discurso pedagógico a legitimidade do discurso médico, o torna mais científico, verossímil, verdadeiro, mais confiável, o torna comprovável.

A Escola Nova traz para a educação uma nova maneira de abordar o ensino, que passa a ser também considerado, conforme Lourenço Filho (1972), pelo viés da Antropologia Pedagógica ou Biologia Educacional, considerada como um dos dois campos desta nova ciência. Também por esta razão, Cecília deixa falar tão alto a voz de um médico em seus escritos, qualquer aluno é visto por este novo olhar, aluno surdo, em especial, por todas as características que o acompanham desde antes do processo escolar, em muito maior escala.

Como forma de captura do **surdo patológico**, temos:

“Encontrei estas crianças em completa promiscuidade. Não possuem fichas individuais. Não passaram por nenhum exame médico. Não foram submetidas a nenhum teste. De algumas, nem se conhece a origem. Nem se sabe como se chamam... Ahi está uma coisa perturbadora; uma criança sem nome, sem indicações sobre sua vida... E surdo muda... Não pode haver mais completo mysterio que um destino assim.

(fala do Dr. Armando – Anexo 3, folha 9³⁴)

Por suas regularidades, este texto em destaque, remete-se à formação discursiva derivada de um jogo definido pela formação ideológica aqui dominante, (cf. Orlandi, 2005, p.63), neste caso, a da medicina, a do discurso médico. É como se ao falar dos alunos do instituto, o Dr. Armando estivesse em plena consulta, tentando descobrir, sem sucesso, pistas que o levassem a um diagnóstico, para iniciar a cura.

O termo promiscuidade, na linguagem médica,³⁵ designa a mistura de indivíduos de baixa esfera social. O médico explica a completa promiscuidade, argumentando através da ausência de fichas individuais, de qualquer tipo de exame médico ou teste, referindo-se a todos os alunos. De alguns, ele diz não haver indícios sobre o nome ou a origem e soma a isso o fato das crianças serem surdas-mudas; o que claramente significa no sentido de não poderem comunicar-se plenamente, em sua visão, nem com ele e nem com quem lhes pudesse ter dado informações, no passado. A situação de baixa esfera social é também justificada pela falta de informações. A “alta esfera social” não teria este mesmo “destino”, não se apresentaria como um “completo mistério”.

³⁴ A numeração das folhas é referente à transcrição das frases adjetivas encontradas nas crônicas.

³⁵ Termo promiscuidade na linguagem médica, encontrado em:
<http://www.dicionariomédico.com/promiscuidade.html>

A visão médica se evidencia no fato de não haver qualquer informação que apontasse para a questão do histórico, de uma possível hereditariedade, da classificação por informações, para aumentar a veracidade e a capacidade da pesquisa médica. Sem exames, sem fichas, sem diálogo, sem nome não há consulta que se sustente.

A posição sujeito surdo que deriva do discurso patológico, torna o aluno um paciente a ser diagnosticado. Uma instituição educacional passa a ter prioritariamente uma função medicinal, de classificação, de diagnóstico. O princípio de homogeneização aí funciona na base do processo de educação; de forma a organizar, classificar, categorizar, hierarquizar, controlar para dar condições de igualar e a partir da pensada eliminação das diferenças, seguir em busca do conhecimento.

Pensando a hierarquização, ela surge como forma de manter a funcionalidade da instituição e se perpetua como forma de manutenção de posições de poder. Classificar para, a partir dos iguais, manter a ordem, definir os espaços marcados dos sujeitos, com vistas a educar com mais facilidade. Definindo os espaços, definem-se, por conseguinte, as posições sujeito pelas quais estes mesmos sujeitos se significam. É como se houvesse, assim, a eliminação da diferença e ao mesmo tempo, a marca de sua existência, porque é agora, organizada.

5.2. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO ANORMAL

Há, ainda, outro termo usado para referir-se ao surdo, durante toda a crônica, que claramente se insere na imagem do surdo patológico. É o vocábulo anormal. Tal nomenclatura merece um pouco mais de atenção pelo fato de sua repetição contínua e ainda por derivar do discurso médico e alcançar os demais discursos pelos quais a imagem do surdo transita. A palavra anormal é também utilizada em outras áreas de estudo, como evidencia Lourenço Filho (op. cit.), quando aborda a questão de um novo olhar sobre a criança da Escola Nova. A psicologia dos anormais foi estudada como ramo teórico e de aplicação, entre as matérias de ensino e da personalidade. O surdo, para os padrões da época encontra-se nesta categoria.

Etimologicamente, anormal deriva da palavra norma, padrão. Anormal é aquele que foge à regra, que não se enquadra às normas. E temos a gramática da vida, a norma, o normal, o anormal, o surdo, fora da norma, fora da regra. A gramática, segundo

Orlandi (2005)³⁶ é muito mais que um lugar de norma, ela é a forma da língua com a sociedade na história; é a posição sujeito que somos convidados a ocupar ao aprendermos a língua. O estar fora da norma, no caso do sujeito surdo, fez com que ele resistisse à Língua Portuguesa e sempre gerou marginalização.

O sujeito surdo é considerado anormal exatamente por não ser ouvinte. Foucault (2001), escreve sobre a genealogia da anomalia e designa as três figuras que a constituem, diz serem elas, o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. As duas primeiras imagens se encontram com as posições sujeito ocupadas pelo surdo através da história. O monstro humano é uma noção jurídica, ele constitui em sua existência uma violação das leis da sociedade e das leis da natureza, está no campo “jurídico biológico”, conforme Foucault (op. cit.). O surdo, do discurso da crônica, viola as leis da sociedade porque não pode estudar, trabalhar, ser economicamente ativo, ser cidadão conforme o padrão de normalidade então estabelecido. Ele também viola as leis da natureza porque um de seus cinco sentidos, e em alguns casos, dois, não desempenha a função para a qual foi criada.

Segundo Foucault (op.cit.), esta figura do anormal, provinda do século XVIII, arma uma arapuca para a lei, porque é capaz de suscitar violência, vontade de supressão, cuidados médicos ou piedade, conforme evidenciado historicamente, tornando-se o primeiro equívoco da lei. O segundo equívoco, que acontece no decorrer do século XIX, advém do princípio de inteligibilidade tautológica, da necessidade de descobrir o fundo de monstruosidade das pequenas anomalias, mas ser em si mesmo ininteligível. As técnicas judiciárias e médicas girarão nesse entorno.

Reconhecemos o discurso médico, do recorte destacado acima, nas palavras de Foucault. O exame médico que está ali exposto, se designa a compreender aspectos a respeito do sujeito surdo, que se fossem compreendidos, não atingiriam a completude do que se pode entender. Questões permanentes se colocam, o que justifica, o atual momento de discussões ao redor do surdo.

Quanto ao indivíduo a ser corrigido, Foucault (op. cit.), reconhece, por seu contexto de referência, a família no exercício de seu poder interno, na gestão de sua economia ou a família em sua relação com as instituições que a apóiam. O fato de este indivíduo ser muito corriqueiro, regular em sua irregularidade, faz com que, após o século XVIII, gire em torno da problemática do homem anormal, uma série de equívocos.

³⁶ Texto apresentado no IISIAD no Rio Grande do Sul (2005) e em João Pessoa

O primeiro deles é que, por sua freqüência, será difícil determiná-lo, não há provas e não se pode demonstrar. Outro equívoco é que há a necessidade de corrigi-lo, mas à medida que fracassam os investimentos familiares ou educativos, o indivíduo a ser corrigido torna-se incorrigível. No entanto, giram em torno dele intervenções, sobreintervenções, técnicas de educação, reeducação. Neste ponto, Foucault (op. cit.) afirma, “esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente.”

A relação da família com o INES, então INSM, se dá, ancorada nesta visão da anomalia e poderíamos mesmo afirmar que fundamentada na corrigível incorrigibilidade esta relação se faz. O surdo é mandado para a instituição a fim de ser educado e corresponder aos anseios familiares do padrão da normalidade esperado, de corresponder às expectativas da manutenção de seu poder interno, de corresponder ao padrão de normalidade da gestão da economia familiar. Como lidar com um sujeito incapaz de obedecer às leis da família? Como lidar com um sujeito incapaz de contribuir com a economia familiar? Como lidar com um sujeito incapaz de pensar segundo os padrões familiares por não ter sido educado?

O que nos impacta em todas estas questões e nos causa estranhamento é que elas se fundamentam em uma verdade estabelecida, o surdo por não poder se comunicar segundo a norma é considerado à margem na educação, na economia e na relação familiar e este é o motivo de sua entrega à instituição. O conceito de anormalidade, dessa forma, pode ser considerado como a gênese da posição alocada pelo sujeito surdo, há séculos.

5.3. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO ENQUANTO SURDO-MUDO, UMA QUESTÃO DE LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA?

Também o termo surdo-mudo, embora não politicamente correto, nos dias atuais, é ainda, freqüentemente utilizado. Vejamos as razões que fundamentam o politicamente incorreto em relação a dizer, surdo-mudo, na atualidade. Como forma de pensar a designação, o dar nomes, temos a afirmação, de Guimarães (2005), a relação integrativa de uma expressão deve ser remetida à sua textualidade e não às relações imediatas e segmentais de um enunciado. Isto é ligado ao caráter político da linguagem. Assim, designar constitui significação como uma apreensão do real, logo, o dizer identifica este real para os sujeitos.

O caráter político da linguagem não significa dizer que devem ser vetadas expressões em nome daquilo que se considera politicamente correto. A visão que se assume, hoje, do que vem a ser o politicamente correto não tem outra função senão elidir aquilo que é politicamente explícito e que não se cala simplesmente porque um grupo assim o quer. Ou seja, na tentativa de extinguir o considerado incorreto, os nomes são mudados e seus sentidos permanecem, porque são históricos, são políticos, se relacionam a memórias. E mesmo vetados, esta nomenclatura censurada é utilizada porque não ecoa na história, não faz sentido. Dizer de determinado modo e não permitir o dizer de outro modo é identificar o real para os sujeitos em uma relação de poder que liga o dizer de tal modo ao pertencimento a um grupo. Assim fazendo, mobiliza o desejo dos sujeitos, de ser como aquele grupo e gera a repetição empírica³⁷. Segundo (Orlandi, 2002, p.28), “aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”.

Este é o caso da expressão surdo-mudo, que ainda se ouve, embora não seja aceita. Segundo Sasaki (2003), o termo surdo-mudo, “quando se refere ao surdo, não corresponde à realidade dessa pessoa”. O autor diferencia deficiência auditiva total, parcial e perdas auditivas como forma de dizer que quase todo surdo não é mudo. Tal classificação se assenta sobre o discurso médico, são os exames médicos é que modificam um conceito que necessita de mais tempo para ecoar na história. Ao escrever sobre termos não aceitos, já está pré-assumida a questão do uso destes termos.

Em 1930, o Dr. Armando já dispunha destas informações a respeito do surdo ser ou não mudo, no entanto, o Instituto ainda era denominado Instituto Nacional de Surdos Mudos. Essa não parecia ser uma questão importante. Somente em 6 de julho de 1957, o nome da instituição é mudado para Instituto Nacional de Educação de Surdos. Conforme Rocha (1997), isso acontece em virtude dos avanços educativos na área da surdez e na concepção educativa da pessoa surda. Ao pensarmos sobre o tempo decorrente desta mudança e sobre a persistência do assunto nomenclatura até os dias atuais, podemos dimensionar a lentidão da desconstrução dos sentidos, historicamente.

Etimologicamente³⁸, vejamos as palavras, surdo e mudo. Surdo é um adjetivo, proveniente do latim, *surdu*, que não ouve; que não quer ouvir; insensível; que não é sonoro, que não tem eco; fraco, pouco perceptível; mudo, silencioso; surdo-mudo.

³⁷ Conforme (Orlandi, 2004, p.140), a repetição empírica ou mnemônica é a retomada mecânica do dizer, o efeito “papagaio”. O aluno repete sem entender, sem formular aquilo que é dito pelo mestre.

³⁸ Conforme Machado (1959)

Quanto à palavra mudo, também adjetivo, do latim, *mutu*, privado do uso da palavra. Notamos, não ao acaso, que ao sentido da palavra surdo são adicionadas as palavras, mudo, silencioso e por fim, surdo-mudo. O silêncio é atribuído ao surdo como condição da surdez, ou seja, a ausência de som é atribuída ao surdo, não por não falar, mas por não ouvir. A distinção principal entre o surdo falante e o ouvinte falante, atribui-se ao fato do primeiro poder produzir som, mas não ouvi-lo; e temos a falta. A condição de insensível e pouco perceptível relacionam-se aos sentidos. Se o sujeito é privado de um dos cinco sentidos, temos novamente a falta. Ser mudo não bloqueia um sentido, não atrapalha a percepção ou a sensibilidade do sujeito. Assim, não falar não se constitui como falta. Etimologicamente, ao surdo é atribuída a mudez, e temos surdo-mudo; ao mudo não é atribuída à surdez, e não temos mudo-surdo.

Ainda outro ponto a ser pensado é a comunicação ouvinte/surdo. O ouvinte designa o surdo como surdo-mudo exatamente porque diante do surdo sua comunicação se faz muda. O desconforto do ouvinte em relação ao surdo diante da necessidade de comunicação é inegável. Assim, o ouvinte mudo designa o surdo como surdo-mudo, mesmo que ele não seja.

Interessa à nossa análise o fato do sujeito ser conhecido nominalmente por um adjetivo. Ou seja, o que caracteriza a posição desse sujeito é exatamente a falta de um atributo, a não completude em relação a, a comparação, o desejo de ser. Estes são elementos que constituem a posição sujeito ocupada pelo surdo.

5.4. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO SÍMBOLO DO DESCONHECIDO

Para representar **o surdo como símbolo do desconhecido**, temos;

“espreitando, curiosas, gesticulando, rindo, encolhendo-se com desconfiança pelos cantos, ou olhando passivamente ao acaso, umas doze crianças vestidas de azul, nos aparecem, com essa estranha fisionomia dos que não ouvem e não falam, e que nos dão a impressão de os podermos, de repente, desencantar... (observadoras, curiosas, desconfiadas, de olhares passivos, vestidas de azul, uniformizadas, de fisionomia estranha, dão impressão de que são encantadas)” (Anexo 3, Folha 8)

O recorte acima nos mostra, em sua materialidade, a face do estranhamento, tanto da educadora, quanto dos alunos surdos. Quanto aos alunos, é possível vê-los na descrição de Cecília. O que vemos é a imagem de crianças cerceadas, pois espreitam, são uniformizadas, desconfiadas, encolhidas, pelos cantos, olhando passivamente ao acaso.

Ao tratar da sanção normalizadora, Foucault (1997), discorre sobre o poder da Norma e afirma que esta aparece através das disciplinas e funciona facilmente em um sistema de igualdade formal que introduz as diferenças individuais dentro de uma homogeneidade, que é a própria regra. Ora, não é esta a intenção da educação de um instituto específico para surdos, aproximá-los ao máximo da normalidade? A postura de seus corpos, seus olhares, suas roupas, os locais que ocupam, são sinais da regra.

No momento em que Cecília as descreve, elas estão soltas pelo instituto, não estão em aula ou em qualquer outra atividade. Elas riem, gesticulam e parecem curiosas. Estes são sinais de resistência, de deslocamento, do incorrigível. Especialmente o gesto, que configura sua linguagem e que não era dito como norma, como aceitável.

Com respeito à visão de Cecília diante das crianças que não ouvem e não falam, elas são estranhas e encantadas. Dentre os sinônimos de estranho, encontra-se a palavra anormal. A palavra encantada remete a atração e sedução. É paradoxal, ao mesmo tempo em que o desconhecido nos causa efeito de exterioridade, porque não nos vemos como parte do que o outro é, ele também nos atrai, pois, de certa forma queremos que nos seja inteligível. Constituídos como somos, pelo princípio da normalidade, da homogeneidade, diante do surdo, nos tornamos normais e aquilo que falta nele, gerava nos ouvintes à sua volta, um sentido de completude.

Cecília fala não do lugar social³⁹ de professora ou escritora que tem, mas de outra região do interdiscurso, do senso comum, pois faz a descrição da cena que vê como quem não experimentara contato nenhum com a criança surda. O lugar que ela toma para si, visto através de sua fala, poderia ser ocupado por qualquer pessoa que visitasse o instituto.

A posição do sujeito surdo derivada da simbologia do desconhecido, na relação surdo-ouvinte, configura-se através da comparação, do estranhamento, do recuo, da observação, do endividamento diante da falta de um de seus sentidos.

5.5. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO ESCOLAR

Para representar o **surdo escolar ou da educação**, temos:

“surdos-mudos e cegos, anormaes por defeito physico, que necessitam de uma educação especializada que não pode fazer parte de uma classe de simples anormaes de intelligencia, seja qual for o seu grau, porque,

³⁹ Conforme (Guimarães, 2005, 28) podemos ter um lugar social e no entanto, ocupar uma posição proveniente de outra região do interdiscurso.

nestes, o mal não é interno, não se trata de desenvolver uma mentalidade rudimentar ou incompleta, mas servida por uma integridade física dos sentidos” (Anexo 3, Folha 4)

A educação se mostra, no fragmento acima, como diferenciada, basicamente, em razão da anormalidade. No entanto, uma categorização é apontada; parafraseando Cecília: há os anormais de inteligência, nesses o mal é interno e a educação tem, então, o papel de desenvolver uma mentalidade rudimentar ou incompleta. No caso dos surdos-mudos e cegos, sua anormalidade se constitui apenas pelo defeito físico, considerado um mal externo e sua mentalidade deve ser servida pela integridade física dos sentidos. O título do trecho no jornal é “distinção necessária”, o que dá à categorização uma importância singular, na linguagem de Cecília. Ambos os tipos de anormais necessitam uma educação especializada.

A noção de mal interno e externo se estabelece em uma posição sujeito dividida, bipolarizada, como se pudéssemos separar o lado de fora e o lado de dentro. O que é um mal externo? Será que os nossos sentidos estão em nosso exterior?

Por mentalidade servida pela integridade física dos sentidos podemos perceber Cecília afirmando uma mentalidade que encontra nos sentidos o apoio para desenvolver-se, ou seja, os sentidos são a fonte que alimentam a mente. De integridade física dos sentidos, pode-se deslizar para a noção de surdez do discurso médico, como doença, desde a prevenção até a cura. Se os sentidos não forem íntegros, não servirão a mente, e a mente não servida sofrerá pela falta da inteligência.

No termo educação especializada podemos notar a filiação da educação especial. À palavra especial em relação ao surdo, podem ser atribuídos dois sentidos, um primeiro que deriva de espécie e o segundo que seria excelente, estes sentidos se contrapõem. O primeiro retorna à questão da anormalidade, de outra espécie, de categoria biológica, que se aproxima do animalesco. Conforme vimos anteriormente, a questão da anormalidade, vista na crônica, podemos encontrar neste primeiro sentido o que Cecília quer significar em sua linguagem.

O segundo sentido, envolve uma excelência que encobre a surdez como falta e concede a ela um imaginário de protecionismo, de conto de fadas, de triunfalismo. Este é o sentido que encontramos atualmente, em vários discursos a respeito do sujeito surdo, que vai de um extremo a outro, o surdo anormal passa a ser o surdo especial, encantado, conforme designou a própria Cecília no recorte anterior a este. O surdo como especial tem sua gênese no nascimento da instituição especializada na educação do mesmo.

A educação especializada passa a constituir a posição sujeito destinada ao surdo. Ou seja, a memória de sentidos que constitui o sujeito surdo se faz a partir da educação em institutos especializados. O surdo é reconhecido em sua heterogeneidade, porém, para ser levado à homogeneidade, pois quanto mais parecido com o ouvinte, mais corresponderá à norma estabelecida. (Cf. Guimarães, 2005, p.14), enunciar pelo funcionamento da língua no acontecimento é falar enquanto sujeito. Sujeito que fala não no tempo, porém de uma região do interdiscurso, memória de sentidos estruturada pelo esquecimento que faz a língua funcionar. Ser sujeito de seu dizer, ser sujeito, é falar de uma posição de sujeito.

5.6. A POSIÇÃO SUJEITO SURDO SOCIAL

Como representação do surdo social, destaca-se:

“criaturas abandonadas à sua miséria, desajudadas pelo poder das criaturas sãs” (...)
(...) “Oprimidos por predestinação orgânica ou social.” (Anexo 3, Folha 1)

Segundo a formação discursiva que se serve da ideologia do discurso social da época, a posição do sujeito surdo é a de criatura abandonada à sua miséria. Socialmente, o surdo não ocupa sua posição de cidadania como os demais ouvintes. Criatura remete ao discurso religioso, porque fora criado, houve um criador, porém, nem mesmo seu criador o ajudou. O surdo é, assim, miserável, doente e sem poder, porque não fora ajudado nem por seu criador e nem pelos seus irmãos, criaturas sãs, detentores do poder. Notamos que como detentores do poder, Cecília não se refere ao poder público, à figura de políticos, mas a todos os que não são surdos. Aparece na individualização da responsabilidade social a posição do sujeito jurídico capitalista⁴⁰, sujeito de direitos e deveres.

Outra vez o discurso religioso aparece no recorte, pois o surdo é predestinado, sem possibilidade de mudança de destino, termo que se liga à divindade. Além de oprimido, o surdo é alvo da crueldade do poder, que pode ser tanto político quanto espiritual. Sua predestinação se liga ou à vida, ao corpo, aos órgãos ou à sociedade. Mas,

⁴⁰ (Cf. Orlandi, 2002, p.72) Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, o indivíduo, como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta, no caso do capitalismo que é o presente, a forma de indivíduo livre de coerções e responsável que responde como sujeito jurídico diante dos homens e do Estado.

de qualquer forma, não lhe cabem alternativas e todos lhe devem, desde a divindade até toda a sociedade sã.

O tom do discurso social é dramático, tão dramático quanto se configurava o momento político vivido. Às vésperas de uma revolução, o povo se sente o mais injustiçado e a posição do sujeito surdo não poderia ser diferente, toda e qualquer expressão de poder se esquecera do surdo.

Para caracterizar o surdo do trabalho ou profissional, temos:

“anormal aproveitado que pode viver pelo seu aproveitamento, pelo seu poder de trabalho, pela sua limitada capacidade de criação” (Anexo 3, Folha 3)

Também como expressão do discurso social, vemos o trabalho como legitimador do lugar de ascensão social. Apesar de anormal, se for aproveitado, se o aproveitarem porque não é capaz sem ajuda, pode viver por seu aproveitamento. O trabalho se mostra como concessor de poder, quem trabalha tem poder, poder de compra, poder de retomar o lugar social, econômico, que lhe fora tirado quando de sua entrada na instituição. O surdo tem capacidade de criação, limitado, mas se bem aproveitado, pode surtir algum rendimento.

As oficinas de sapataria e encadernação do instituto seguem esta tendência. Se o surdo não é capaz de continuar seus estudos, pode ao menos trabalhar, desde que não tenha a necessidade de criar muito, de imaginar, de pensar em demasia. Em relação aos tempos em que o surdo era considerado animal, portanto, irracional; houve um deslocamento, porém a categorização de seu lugar social, de suas potencialidades ainda é marcada. Ora, se sua inteligência é servida pela integridade dos sentidos e um de seus sentidos não é são, como ser plenamente inteligente à semelhança dos normais?

Assim sendo, a posição sujeito alocada pelo discurso social daqueles tempos é a de anormal, miserável, abandonado, doente, sem poder, sem possibilidade de mudança em seu destino, oprimido, injustiçado, possuidor de capacidades limitadas, capaz de gerar economia. Seu lugar social é assim delimitado e a imagem que o surdo tem de si é arraigado nestas concepções.

CAPÍTULO 6

UM OUTRO DISCURSO. SERÁ O MESMO SUJEITO SURDO?

Para desfazer a ilusão de que algo só poderia ser dito de determinada maneira, analisamos o que é dito em um discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas. (Orlandi, 2005, p. 65)

As posições sujeito de uma reportagem jornalística de 2008 como expressão do discurso do presente

“Casal britânico quer direito de escolher embrião surdo

O casal surdo deve passar por tratamento de fertilização e gerou polêmica.

Da BBC

Um casal britânico de surdos iniciou uma polêmica ao afirmar que quer selecionar um bebê com a mesma característica no processo de fertilização artificial ao qual deve se submeter.

Tomato e Paula Lichy se transformaram em ícones do movimento dos portadores de deficiência auditiva na Grã-Bretanha, que não considera a surdez uma deficiência, mas sim o primeiro passo para uma cultura rica, com sua própria linguagem, história e tradições.

O casal já tem uma filha portadora de deficiência auditiva e quer ter uma outra criança. Paula, que já tem mais de 40 anos, provavelmente precisará de um tratamento de fertilização.

A Lei de Embriologia e Fertilização Humana da Grã-Bretanha não permite que casais que passem por tratamentos do tipo escolham os embriões que possam desenvolver algum problema, anormalidade ou condição médica, deixando de lado os embriões considerados normais.

"A questão central é que o governo afirma que pessoas surdas não são iguais às pessoas que ouvem", disse Lichy à BBC.

Polêmica

Segundo a lei britânica, se o casal se submeter ao tratamento e produzir apenas embriões portadores de deficiência auditiva, eles poderão implantar um destes - mas é pouco provável que não seja produzido nenhum embrião considerado normal.

Se o casal pedir para que os embriões sejam testados, eles serão obrigados a escolher o que não é portador da deficiência auditiva.

O teste dos embriões não é obrigatório, e o casal pode simplesmente apostar na sorte de que um embrião portador de surdez seja o escolhido.

Um dos argumentos de Tomato Lichy é que a surdez não é uma deficiência. Para o ativista, a inabilidade para ouvir é uma parte integral de sua identidade e aqueles que conseguem ouvir é que estão em desvantagem em seu mundo.

Mas o argumento dele não é aceito por uma das organizações que faz campanha pelos portadores de deficiência auditiva na Grã-Bretanha, o Instituto Real para Pessoas Surdas.

"A surdez é uma deficiência e passamos muito tempo fazendo campanha para melhorar as vidas das pessoas que têm o problema. Com certeza não é um insulto aos surdos afirmar que é melhor criar uma criança que vai enfrentar menos dificuldades, quando se pode fazer uma escolha", afirmou o diretor-executivo da organização, Jackie Ballard.

Uma pesquisa da Universidade de Leeds, na Grã-Bretanha, descobriu que a grande maioria das pessoas surdas pesquisadas não tinha preferência - ficariam felizes se tivesse um filho surdo ou normal." (BBC Brasil⁴¹, 12 de março de 2008)

Ao nos depararmos com um discurso atual sobre o sujeito surdo, notamos outra temporalidade, outras condições de produção, outra ideologia, outra história, outros sujeitos, outros sentidos, outra linguagem. Porém, todos estes outros são significados a partir do discurso que tomamos como recorte principal desta tese, deslocados sim por novas memórias discursivas que se somam às antigas, mas expressão do outro no mesmo (discurso).

Selecionamos esta matéria jornalística não pelo fato de sua representatividade referir-se a um grupo ou para fins de comparação em relação ao que se diz em um determinado local. Interessa-nos refletir sobre o fato de encontrarmos, na história atual, condições para que um discurso, tão distinto dos até aqui analisados, possa circular. Se nos fosse possível colocar esta matéria jornalística no mesmo jornal em que se encontraram as crônicas de Cecília Meireles, veríamos que este discurso estaria completamente deslocado das formações discursivas, das condições de produção, do imaginário, da ideologia daquela época. Este discurso não seria possível em 1931. Esta é a evidência de que houve o deslocamento, e este deslocamento é, agora, alvo de nossa análise.

Alguns elementos centrais deste recorte diferem em relação ao anterior. São eles: os sujeitos; um casal britânico de surdos, o escritor da matéria, um diretor executivo de um instituto. Não se trata, portanto, do discurso de ouvintes brasileiros sobre surdos brasileiros, mas, do discurso de um ouvinte brasileiro, que traz a voz de surdos estrangeiros e a voz de um ouvinte estrangeiro, para abordar a questão do sujeito surdo e

⁴¹ Reportagem do Globo Notícias BBC Brasil, acessado em 12 de março de 2008.

da surdez. O discurso brasileiro, a exemplo do que sempre acontecera, toma como seu o que é estrangeiro. Interessa-nos apontar em direção à rapidez da veiculação de informações dos dias atuais. No histórico que escrevemos sobre a educação de surdos podíamos contemplar iniciativas isoladas de países que se desenvolviam com respeito a educar o surdo. Tais iniciativas permaneciam isoladas e não podiam contar com a participação de outras experiências educativas. Hoje, através da globalização, a tendência do ensino é caminhar quase na mesma linha, já que somos altamente constituídos não mais pela voz do outro, mas pelas vozes de muitos outros, dialogadas entre si e de certa forma uniformizadas também entre si.

A autoria/autoridade, agora, é novamente concedida a um jornalista, a um diretor de instituição, à ciência com outra forma de representação, a um movimento social, ao judiciário, ao estado, à família⁴², mas há um deslocamento realizado em relação ao surdo, que não era, antes, sujeito autor e passa a ser.

A ciência médica ocupa, semelhantemente ao que acontecera no recorte anterior, lugar de autoria e com destaque especial pela forma como marca sua presença neste discurso, sendo referida várias vezes. São estas as marcas de sua materialidade: o teste dos embriões, a embriologia, a fertilização humana, a condição médica, a inabilidade de ouvir; os conceitos de deficiência auditiva e de anormalidade.

O autor da matéria jornalística claramente posiciona-se contra a vontade dos surdos de escolher embriões surdos como filhos. Isso se vê em sua argumentação, feita toda neste sentido. Somente as vozes dos surdos falam em favor dessa opção enquanto que, em posição contrária, temos as vozes, da lei, do estado, da instituição/organização.

A ciência em outra forma de representação encontra-se na pesquisa da universidade de Leeds; o movimento social encontra-se em uma das organizações que faz campanha pelos portadores de deficiência auditiva na Grã-Bretanha, o Instituto Real para Pessoas Surdas; o judiciário encontra-se na lei de embriologia e fertilização humana; o estado encontra-se referido como governo e a ele é dada uma posição de centralidade, nas palavras da mulher surda que quer o direito de escolher ter um filho surdo: "a questão central é que o governo afirma que pessoas surdas não são iguais às pessoas que ouvem".

As posições ocupadas pelo sujeito surdo são: portador de deficiência auditiva; ícone; anormal; diferentes das pessoas que ouvem; o escolhido; ativista; possuidor de

⁴² Conforme Althusser (2001), igreja, família, escola, jurídico, político, sindical, cultural são aparelhos ideológicos do estado. Logo, apesar dos deslocamentos em relação à posição sujeito do surdo, vemos a instituição como aquela que, por meio de seu discurso, materializa a ideologia e é capaz de conceder poder aos sujeitos.

uma identidade caracterizada pela surdez; possuidor de um mundo próprio; ocupante de posição vantajosa em relação ao ouvinte; filho de quem enfrenta mais dificuldades; enfrentador de mais dificuldades; maioria que não possui preferências em relação a ter filho ouvinte ou surdo; possuidor de uma característica; detentor de uma cultura rica, com sua própria linguagem, história e tradições; aquele que tem um problema, uma condição médica; sujeito que tem identidade específica que lhe é dada por sua inabilidade de ouvir.

Quais os deslocamentos em relação ao texto das crônicas? O sujeito surdo continua a ser significado a partir da falta manifestada na comparação surdo/ouvinte; e temos anormal/normal, diferente/igual, filho de surdo/filho de ouvinte. O deslocamento essencial que presenciamos na materialidade deste texto é a posição que lhe é concedida pelos próprios surdos. Há uma posição de prestígio que ele aloca também a partir da comparação, porém, desta vez os adjetivos lhes são dados não através falta, mas pelo excesso. O sujeito surdo, hierarquicamente, ocupa, pelo discurso do próprio surdo, uma posição de superioridade em relação ao ouvinte. Ele não mais é miserável, de uma infância desfavorecida, desajudado, limitado, abandonado, oprimido, predestinado orgânica ou socialmente, não espreita, não se esconde pelos cantos, não olha passivamente, não é misterioso. O sujeito surdo, dito pelos próprios surdos, ocupa a posição de ícone, ativista, escolhido, tem identidade própria, mundo próprio, posição vantajosa, tem uma cultura rica, tem linguagem própria, história própria, tradição própria.

O sujeito surdo é individualizado como desinstitucionalizado, como construtor de seu destino. Conforme Orlandi (2005)⁴³, na fase pós-industrial, a luta de classes cede lugar à luta de lugares e há um profundo processo de des-institucionalização, o desenvolvimento de uma cultura heróica do sujeito, responsável pela construção de seu destino. E temos, materializado no discurso acima, a luta da instituição, o Instituto Real para Pessoas Surdas, contra o Movimento dos portadores de deficiência auditiva; e temos ainda, o ser ativista como forma de resistência e o ser diretor como representação do discurso aceito. Vemos a posição do sujeito surdo como responsável pelo seu próprio destino. Orlandi (op. cit.), reafirma, estávamos em uma sociedade de discriminação e nos tornamos sociedade de segregação; a produção é substituída pelo consumo de produtos culturais que modelizem nossas personalidades. E não é o que vemos, a discriminação em 1931 e a segregação em 2008? E a autora (op. cit.) ainda afirma, “pessoas em dificuldade

⁴³ ⁴³ Texto apresentado no IISIAD no Rio Grande do Sul (2005) e em João Pessoa

são definidas por uma falta, que se torna o elemento social de sua identidade social”. E não é o que presenciemos no caso do sujeito surdo contemporâneo?

Mesmo pelos que não são surdos e tem sua voz colocada em posição de autoridade, o surdo não ocupa mais posição hierárquica abaixo do ouvinte, nem acima, no entanto. Ele é portador de deficiência, diferente dos que ouvem, ele tem no máximo uma condição médica, um problema, uma dificuldade, mas que é enfrentada. A falta aqui, ainda existe no surdo, mas existe também no ouvinte. A falta do ouvinte não é a mesma do surdo. Mas, ora, quem não é portador de uma deficiência, de uma diferença, de uma condição médica, de uma dificuldade que pode ser enfrentada? Isso é NORMAL. Assim, o sujeito surdo entra na norma, é normatizado, é normalizado, é igualado, não incomoda mais.

Passamos de uma posição sujeito em 1931, de anormal, enfermo, de surdo mudo, de símbolo do desconhecido, de miserável, desajudado; concepções baseadas em uma formação discursiva de completude caracterizada pela falta, para uma posição sujeito, em 2008, de ícone, ativista, escolhido, em uma formação discursiva de completude, porém agora caracterizada pelo excesso. De qualquer modo, o que se materializa são posições hierarquizadas, calcadas no desejo de poder e assentadas nas relações sociais ouvinte/surdo – surdo/ouvinte.

Ora, tanto as posições de falta como as de excesso são baseadas no critério de comparação que não assume os sujeitos como constituídos pelo outro, mas que os assume como individualizados, portanto passíveis de comparação. O que dá aos sujeitos um sentido de constituição pelo outro, de incompletude é a formação discursiva da diferença porque não se baseia na comparação ou na individualização, mas na assunção de que todos somos constituídos pela falta e isso mesmo é o que nos significa como sujeitos, como sujeitos de, e temos a história e como sujeitos a, e temos o deslocamento.

Orlandi (op.cit.), aponta um caminho, a inversão da percepção do funcionamento social, da falta de integração social para a perspectiva de conflitos sociais, para a renovação dos processos democráticos. Propõe não se pensar em conseqüências individuais, mas em fatores de produção das condições sociais. E nos perguntamos: quais os fatores de produção das condições sociais vividas pelo sujeito surdo? Marcar os deslocamentos das posições sujeito ocupadas pelo surdo é, sem dúvida, uma maneira de pensar a produção das condições sociais que possibilitaram a repetição histórica, cf. Orlandi (2004), de mergulhar o dizer sobre o surdo em nossa memória, de significá-la, de elaborar sentidos que não respondam somente a necessidades imediatas, mas que

permitam outras formulações ao longo da história, em um processo polifônico, que admita a presença do outro em nossa identidade, em nossa vida, que admita sempre a relação e não a individualização.

A partir dos deslocamentos até aqui realizados em relação à posição do sujeito surdo, podemos então pensar em quais são os pontos de conflito, que vêm gerando qualquer tipo de resistência deste sujeito em sua relação a surdos e ouvintes. Tomando como parte de nossa formação discursiva a linguagem na perspectiva da AD, podemos considerar os conflitos sociais na relação surdo/língua/ouvinte e apontar para a necessidade de mais pesquisas que considerem as resistências atuais e a partir delas, novas formas de deslocamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Netas considerações finais, pretendemos perpassar os capítulos apresentados no sentido de extrair deles aquilo que de essencial nos convida à reflexão.

AS POSIÇÕES DO SUJEITO SURDO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Até o século XVI, a posição do sujeito surdo era a de não humano, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Sujeito de direito à vida, mas não à educação. Insensível, sem raciocínio. Considerado como aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. Subnormal, impuro para o culto, rejeitado socialmente por despertar medo e por razões de profilaxia. Assemelhado aos loucos, fora do universo humano. Adotados por congregações religiosas.

Após o século XVI, com o início de sua educação, sua posição passa a ser a de apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral, não é mais rudimentar, é humano. Os Surdos passaram a ocupar a posição daqueles que poderiam ser ensinados a falar, a ler, a escrever e sobre o Cristianismo; mais tarde, sua posição centrava-se em uma proibição, a de se comunicar através de sinais, ele era obrigado a se oralizar. A fala passa a ser valorizada para a aceitação social do surdo. A posição do sujeito surdo é afetada pela obrigatoriedade da oralização a partir do Congresso de Milão, em 1880. Sua condição de humanização foi condicionada ao ensino e à cristianização, caso contrário, eram considerados como semelhantes aos ouvintes, mas infelizes, reduzidos à condição de animal, figura da anormalidade, sujeitos de experiência, monstro bestial, semelhantes aos animais por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza. O surdo, em sua posição estava desprovido de alguma coisa, enfraquecido, cortado, cego, impedido, abobalhado ou estúpido, fraco de espírito, sem inteligência, profanador da lei divina, monstro, idiota.

Notemos que estão presentes nas atribuições da posição sujeito surdo, os discursos social, patológico, religioso e jurídico. Há três pontos que merecem nossa atenção em relação à história do sujeito surdo por representarem deslocamentos em sua posição. Os dois primeiros relacionam-se diretamente à condição de humanidade, é a posição sujeito surdo tornada humana. O primeiro deles, é que em Jesus, o surdo passa a ser assunto da consciência ética e espiritual. O segundo, encontra-se na educação, no

momento em que o surdo passa a ser considerado como ensinável, sua posição é deslocada e ele passa a ser também um sujeito de direito.

O terceiro ponto e para este gostaríamos de chamar maior atenção é em relação à linguagem. Percebe-se que a concepção de linguagem ao longo da história é predominante para que a posição sujeito surdo seja deslocada. A linguagem, por um longo período, não sendo concebida fora da oralidade foi propulsora da posição de não humanidade dada ao surdo. E esta discussão foi tão intensa que mesmo após mudanças históricas significativas em direção à educação do surdo e portanto, em direção a uma nova concepção de linguagem, ela retornou com força total no Congresso de Milão e devolveu ao sujeito surdo a condição de falta, de quem deveria igualar-se a um padrão de normalidade. Devolveu também à linguagem a condição de não concebida fora da oralidade.

LIBRAS EM SUA RELAÇÃO COM O INES E COM O DISCURSO LEGISLATIVO

Ao olharmos para a Língua Brasileira de Sinais e fazermos uma pesquisa no histórico do INES até os anos 30, vemos então materializada nos quadros de disciplinas daquela instituição e em fatos históricos, uma luta. Em certos tempos era possível a linguagem sinalizada em outros, era proibida. A mesma busca histórica nas leis brasileiras, nos fez encontrar-mo-nos com o percurso que deu à linguagem de sinais a condição de língua e que concomitantemente deu à linguagem a condição de concebida também fora da oralidade, de concebida então, nos sinais, nos gestos, retomando Reily (2007), na escrita no ar. Notamos que esta condição só foi reconhecida, embora sempre existisse, no momento em que ela passa à condição de lei, no momento em que ela é escrita no papel, no momento em que ela passa diretamente pela Língua Portuguesa. Notemos que foi sendo escrita paulatinamente, através das leis que analisamos neste estudo.

SEIS POSIÇÕES SUJEITO

Seis posições sujeito foram desenhadas por nossa pesquisa, são elas: a posição sujeito surdo patológico, anormal, surdo-mudo, símbolo do desconhecido, escolar, e ser social. Após uma análise profunda dos ditos de Cecília Meireles em relação ao surdo, no ano de 1931, pudemos perceber fortes indícios de discursos que ainda perduram. O

sujeito surdo continua a ocupar estas posições que naquele tempo eram intensamente marcadas, com vocabulário pesado, capaz de causar-nos estranhamento hoje.

A distinção necessária está na linguagem. Nos dias atuais, a linguagem encontra-se diferenciada, por vezes policiada e atribuí ao surdo, conforme o grupo social que o diz, posições deslocadas. É certo que naquela época, havia também diferenças conforme os grupos que se referiam ao sujeito surdo, no entanto, a sensível diferença está em um fato. O fato é: os grupos que dizem o surdo atual, o dizem de formas muito distintas, há posições, ideologias estabelecidas e pensadas, portanto, significativamente as posições do sujeito surdo são muito mais variáveis conforme o grupo ao qual ele pertence.

O discurso de 1931 ainda pode ser encontrado, com vocábulos e expressões mais suaves, diríamos, mas são posições ainda visíveis, ainda pensadas. Outro ponto precisa ser dito, a predominância do discurso patológico, na década de 30. Basta lermos as crônicas na íntegra e encontraremos um alto número de enunciados que dizem o surdo por este discurso.

UM NOVO DISCURSO POSSÍVEL

Novas posições sujeito aparecem no discurso que selecionamos como representativo da atualidade. Representativo não no sentido de que este é o discurso possível hoje, mas no sentido de ser um discurso possível hoje, de ser tão distinto do discurso de 1931. As novas posições são: portador de deficiência auditiva; ícone; escolhido; ativista; possuidor de uma identidade caracterizada pela surdez; possuidor de um mundo próprio; ocupante de posição vantajosa em relação ao ouvinte; possuidor de uma característica; detentor de uma cultura rica; possuidor de sua própria linguagem, história e tradições; sujeito que tem identidade específica por sua inabilidade de ouvir.

Há também antigas posições do sujeito surdo que se revelam no novo discurso: anormal; diferentes das pessoas que ouvem; filho de quem enfrenta mais dificuldades; enfrentador de mais dificuldades; aquele que tem um problema; uma condição médica. Antigas posições continuam ecoando na história do surdo, porém, é notável o tom ameno das expressões utilizadas para designá-lo. E estamos novamente diante de uma questão de linguagem. A linguagem é o centro das questões que perpassam a realidade do sujeito surdo e é também o centro daquilo que se diz do surdo, para o surdo e pelo surdo.

Os deslocamentos no discurso sobre o sujeito surdo foram aqui apresentados, são resultados de um processo histórico que faz figurar o novo a partir do antigo. Futuras pesquisas no sentido de compreender a identidade do sujeito surdo e de olhar atenta e intensamente questões que compõem seu universo, far-se-ão necessárias, para que a educação deste sujeito possa ser melhor pensada e sofra melhoras expressivas e necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTHUSSER, Louis (2001). **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal.
- BENVENUTO, Andrea (2006). “**O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault**”. In: GONDRA, José / KOHAN, Walter (orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, (p. 227-246.)
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (2004). **Introdução à análise do discurso** – 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- CERTEAU, Michel (1986). *A Escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Meneses. Rio de Janeiro: Forense.
- FAUSTO, Boris (1976). **A Revolução de 1930 – Historiografia e História**. 4ª Ed. São Paulo. Editora Brasiliense.
- FEDATO, Carolina Padilha/ MACHADO, Carolina de Paula (2007). “**O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor**”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org). Discurso e Ensino: O Cinema na Escola. Campinas, SP. Mercado de Letras.
- FILHO, Lourenço e Bergström, Manuel, (1978). **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.
- FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes.
- _____ (2005). **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves - 7 ed. – Rio de Janeiro. Forense Universitária.
- _____ (2001). **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**/ Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes.
- GINZBURG, Carlo (1986). **Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História**. In: **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário**./ Tradução Federico Carotti. Companhia das Letras.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer e BARBOSA, Rita de Cássia (1982). **Cecília Meireles**/ seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico e exercícios. São Paulo – Abril Educação
- GUIMARÃES, Eduardo (1989), org. **História e sentido na linguagem**. Pontes. Campinas, SP. In: Guimarães, Eduardo. Enunciação e História.

_____ (2005). **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas. SP. Pontes. 2ª edição

LACERDA, Cristina B.F.(1998). **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, n.46. Campinas, setembro 1998, p. 68-80.

LAMEGO, Valéria (1996). **A Farpa na Lira:Cecília Meireles na Revolução de 30**. São Paulo: Record.

LIMA, Maria do Socorro (2004). **Surdez, Bilingüismo e Inclusão**. Dissertação de Doutorado em Lingüística Aplicada. Unicamp.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström (1978). **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

MACHADO, José Pedro (1959). **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados**. 1ª Edição – fascículo 2. Editorial Confluência.

MEIRELES, Cecília (1931). **Jornal Diário de Notícias – Página de Educação – Justiça Social para a criança Brasileira!** 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931. Vide Anexo 2.

MEIRELES, Cecília (2001). **Crônicas de Educação, 1/** Cecília Meireles. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional. (Cecília Meireles: obra em prosa) Meireles Cecília, 1901-1964.

_____ (2001). **Crônicas de Educação, 2/** Cecília Meireles; apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. – Rio de Janeiro; Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional. (Cecília Meireles: obra em prosa)

_____ (2001). **Crônicas de Educação, 3/** Cecília Meireles; apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. – Rio de Janeiro; Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional. (Cecília Meireles: obra em prosa)

_____ (2001). **Crônicas de Educação, 4/** Cecília Meireles; apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. – Rio de Janeiro; Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional. (Cecília Meireles: obra em prosa)

_____ (2003). **Melhores crônicas: Cecília Meireles/** seleção e prefácio Leodegário A. de Azevedo Filho. – São Paulo:Global – (Coleção melhores crônicas/ direção Edla Van Steen).

MEIRELLES, Domingos (2006). **1930: os órfãos da Revolução**. 2ª edição. Rio de Janeiro

MURAKAMI, Ana Maria Brandão (org.), (1980). **A Revolução de 1930 e seus antecedentes**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Direito Público e Ciência Política. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues de (1988). **Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles**. Campinas, SP. Tese de mestrado da Unicamp, apresentada ao departamento de teoria literária, sob a orientação da Dra. Marisa Philbert Lajolo;

ORLANDI, Eni P. (1990). **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo. Cortez.

_____ (1992). **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP.

_____ (1993). **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____ (2001). **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP. Pontes.

_____ (2002). **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo. Cortez.

_____ (org.) (2003). **Discurso fundador**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição.

_____ (2004). **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas. Pontes.

_____ (2005). **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos** – Campinas, SP: Pontes; 6ª edição

_____ (2006). **À flor da pele: indivíduo e sociedade**. In: MARIANI, Bethania (org.). A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, p. 21 30.

PÊCHEUX, Michel (1988). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas. Editora da Unicamp

_____ (1994). **Ler o arquivo hoje**. In: **Gestos de leitura: da história no discurso**/ Eni P. Orlandi (org.); tradução: Bethânia S. C. Mariani. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

REILY, Lucia (2007). **O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, Nº 35, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200011&script=sci_arttext

Acessado em maio de 2009.

RIBEIRO, José Augusto (2001). **A era Vargas**, volume 1: 1882-1950: o primeiro governo Vargas. – Rio de

ROCHA, Solange (1997). INES Instituto Nacional de Educação de Surdos – **Revista Espaço: Edição Comemorativa 140 anos**. Belo Horizonte. Editora Littera.

UPHOFF, Dörthe. "A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras.

ZINK BOLOGNINI, Carmen, (org.) – (2007). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras
Janeiro: Casa Jorge Editorial.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

Constituição de 1988, disponível no site: <http://www.soleis.com.br/ebooks/1-Constituicoes5.htm#89>

Acessado em abril de 2009.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, disponível no site: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/22/1967.htm>

Acessado em abril de 2009.

Decreto Lei de LIBRAS, disponível no site: http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&banco=

Acessado em 26 de novembro de 2008.

Dicionário etimológico on line, disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx

Acessado em 16 de novembro de 2008.

Dicionário informal, disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=datilologia&id=114>

Acessado em 25 de novembro de 2008.

Enciclopédia das línguas no Brasil , disponível no site:

http://www.labeurb.unicamp.br/elb/libras/lingua_bras_sinais.html

Acessado em 25 de novembro de 2008.

INES – **Conheça o INES** – disponível em: <http://www.ines.org.br/Paginas/historico.asp>,

Acessado em julho de 2007.

LACERDA, Cristina B.F. de. (1998). **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** *Cad. CEDES* , Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>.

Acessado em: 19 nov. 2008.

Lei 10.098, encontrada no site:

<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2000/10098.htm>

Acessado em 5 de novembro de 2008.

SASSAKI, R, K (2003). **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In:

Vivarta, Veet, (coord.). *Mídia e deficiência.* Brasília. Andi/Fundação Banco do Brasil.

Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documentogeral/RomeuSasaki>.

Acessado em 15 de novembro de 2008.

ANEXOS:

ANEXO 1

DECRETO LEI DE LIBRAS

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18

da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em

vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º 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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

Portal MEC - Sitio SEESP

<http://portal.mec.gov.br/seesp> Fornecido por Joomla! Produzido em: 27 November, 2008, 14:23

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação

Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos

de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e

Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de

cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que

viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e

Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua

interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser

incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais

do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em

Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como

conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à

informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os

níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de

ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como

segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,

Portal MEC - Sítio SEESP

<http://portal.mec.gov.br/seesp> Fornecido por Joomla! Produzido em: 27 November, 2008, 14:23

valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua

Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que

devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos

para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal

buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional

especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da

Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica,

funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com

deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as

áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos

profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que

possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

- I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;
- II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;
- III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras -

Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1o O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Portal MEC - Sítio SEESP

<http://portal.mec.gov.br/seesp> Fornecido por Joomla! Produzido em: 27 November, 2008, 14:23

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal

buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência

auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos

ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil

e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais

do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento,

cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras -

Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua

Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para

o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3o As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios

alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4o O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os

serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem

como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1o Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno

surdo.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações

integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm

concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras

ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1o O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas

que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS

Portal MEC - Sítio SEESP

<http://portal.mec.gov.br/seesp> Fornecido por Joomla! Produzido em: 27 November, 2008, 14:23

PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação

e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

Portal MEC - Sitio SEESP

<http://portal.mec.gov.br/seesp> Fornecido por Joomla! Produzido em: 27 November, 2008, 14:23

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DAS REPORTAGENS DE ANÁLISE – JORNAL O DIÁRIO DE NOTÍCIAS, PÁGINA DE EDUCAÇÃO, 11/12/14 DE FEVEREIRO DE 1931 (CEDIDAS PELO INES)

JUSTIÇA SOCIAL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA!

Percorrendo institutos de proteção e educação especializada, para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida

Introdução a uma entrevista com o Dr. Armando de Lacerda sobre o plano de reforma do instituto Nacional de Surdos-Mudos

CECILIA MEIRELLES

(Exclusividade da “Página de Educação”)

Parágrafo 1 A Infância que frequenta as escolas publicas já é, numa grande parte, constituída por crianças em situação orgânica sub-normal, pela pobreza das classes a que pertencem, e a incultura do meio, victima, no velho regimen, das falsas elites dos bacharéis, e só modificável no Brasil de hoje, se todas as pessoas de responsabilidade se devotarem a uma grande obra commum de educação extensiva.

Parágrafo 2 Mas, por detrás dessa infância desnutrida, carregada de um silencioso e obscuro soffrimento, que começa a fazer pesada a vida antes de ser experimentada, - uma outra infância ainda mais infeliz se agita com dificuldade, relegada à miséria, ao empirismo e à superstição dos lares. É a infância dos anormaes sem escolas que os abriguem, sem estudos bem orientados que os amparam, sem compreensão ou possibilidades, da parte das pessoas competentes, para os arrancar a essa condemnação de indesejáveis da espécie humana e lhes dar também um lugar – por humilde que seja – na vida de que fazem parte pela mysteriosa ordenação dessa mesma vida.

Parágrafo 3 Arrastamos atrás de nós a sombra das criaturas abandonadas à sua miséria, desajudadas pelo nosso poder de criaturas sãs, como um imperdoável opprobrio.

Parágrafo 4 Dever-se-ia applicar a todas as pessoas com capacidade de acção, de qualquer espécie, aquella phrase que resume o fecundo coração maternal da Índia antiga: “Nenhum homem hindu poderá dormir tranquillo, enquanto sentir que , em algum lugar da terra, alguém precisa do seu socorro.”

Parágrafo 5 Foi para collaborar nessa obra de redemção dos opprimidos por predestinação orgânica ou social, que empreendemos uma série de visitas aos estabelecimentos em que se concentra a infancia que não se conhece cá fora, o que é uma espécie de gente humana, separada de nós menos pela sua desgraça que pela nossa incompleta comprehensão desta palavra: SERVIR.

UM PONTO DE VISTA INICIAL

Parágrafo 6 Antes de mais nada, quero de finir um ponto de vista, que é o dos educadores conscientes: em matéria de convívio humano, é necessário abolir o velho e mesquinho conceito de caridade. Isso de “ter pena”, de ajudar o próximo “por favor”, de chama-lo “coitado”, contando com recompensas no céu ou títulos de benemerência na terra, é um ponto de vista atrasado. Todos os espíritos que pensam com profundidade, segurança, independência, pela funcção de pensar e não de agradar com seus pensamentos, sabem que, no nosso intimo “imperativo categórico”, não temos o direito de humilhar os nossos semelhantes. Pois não há nada mais humilhante do que a chamada virtude da caridade.

Parágrafo 7 Há séculos que se fala em caridade, neste mundo, e elle está como vemos.

Parágrafo 8 Mas os homens que fazem questão de rehabilitar a espécie humana estão agora renovando a sua orientação de espírito, e libertando-o do preconceito de certas palavras em nome das que, a sob cuja boa apparencia, dorme uma quantidade immensa de males extensísimos.

Parágrafo 9 Os homens hoje – e entre elles se destacam os que têm vivido realmente para o serviço da humanidade através o seu pensamento e a sua actividade – philosophos, sábios, artistas e, principalmente, os educadores que pretendem aproveitar na pratica as grandes conquistas theoricas, só podem comprehender a acção do homem sobre o homem, tendo por direcção e fim a liberdade.

Parágrafo 10 Mas a liberdade não é coisa a que se possa levar alguém por meio dessa caridade que dá um pouco de agasalho, u pouco de alimento, um pouco de esperanças inúteis e vagas, murmurando depois das altitudes de si mesma. “Vêem os senhores? Eu sou a Caridade, de azas diaphanas que enxugo as lagrimas dos que soffrem”... – como a gente ouve sempre nos discursos.

Parágrafo 11 Não. A liberdade é uma coisa que se dá de outra maneira. Não. A liberdade é uma coisa que se dá de outra maneira. Não é esmola, mas comprehensão, e justiça. Não se dá com meia dúzia de promessas, nem mesmo com meia dúzia de realizações superficiaes.

Parágrafo 12 A liberdade é uma conquista das forças humanas. Os homens são podem alcançal-o pelo seu próprio esforço. Os homens a que males orgânicos ou sociaes tiraram as possibilidades de alcançar a liberdade pelo seu próprio esforço, devem conseguir, dos que estão em melhor situação, à facilitação de um ambiente adequado para essa conquista. Não se trata, pois, de um “favor”, de uma “esmola”. É preciso abolir esse conceito, que infla de vaidade tantos corações. É preciso substitull-o por outro muito mais simples, natural, e que não deve dar excepcionalidade a ninguém; o de permitir que as criaturas vivas vivam, realmente. E o que até hoje se verifica é que talvez metade do mundo está feito de mortos que se consideram vivos só porque não estão sepultados.

A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Parágrafo 13 Pois há um milagre neste século: a obra de Educação, que vae pela terra, através os continentes, renovando tudo, com uma invencível força, quer, energicamente, fazer viver esses mortos que a caridade tem apenas embalsamado.

Parágrafo 14 Os educadores vão constituindo, cada dia, uma phalange maior de paladinos que não caminham para espalhar o “abc”, mas para dizer a cada criatura o sentido da vida, o dom de viver, a alegria de ser humano e de corresponder a um symbolo de espírito,

FOTO DO DR. ARMANDO DE LACERDA

Parágrafo 15 Nesta harmonia maravilhosa da criação.

Parágrafo 16 Nessa obra de reerguimento da humanidade, os educadores querem, apenas, acordar em cada criatura as suas próprias capacidades, favorecendo-lhes o desenvolvimento até o maximo, e entregando-as à responsabilidade da liberdade, sem as desviar para nenhum caminho de seu particular interesse. Porque qualquer proselytismo é uma imposição do que se julga mais forte ao que é julgado mais fraco; uma tyrannia mascarada; um captivo escondido.

NORMAES E ANORMAES

Parágrafo 17 Se, em meio às criaturas normaes, a obra da educação é, relativamente, fácil de ser executada, o mesmo não acontece quando se trata de criaturas francamente anormaes, pela resistência das doenças ou defeitos que difficultam esse acordar de possibilidades próprias.

Parágrafo 18 No emtanto, os educadores não se detém. Re dobram de forças. Se não lhes é possível dar a todos os homens o mesmo grão de capacidade, o mesmo numero de dotes, podem, não obstante, acordar as possibilidades mínimas, as indispensáveis para essa quantidade imprescindível de liberdade que é a atmospha de cada vida, e que muitas vidas, evidentemente não possuem.

Parágrafo 19 Todos os povos que encaram o problema social com seriedade, além de cuidarem da infância, normal com particular cuidado, interessam-se pela infância anormal com a mesma orientação, levando-a pelo mesmo rumo, embora não a possam fazer chegar a um fim commum.

Parágrafo 20 E o aproveitamento da capacidade dos anormaes vae tornando assim, úteis e menos infelizes criaturas que, em outros tempos, ficariam até a morte entregues à desgraça e à inutilidade. Porque não há maior felicidade, para a condição humana do que criar. Criar é afirmar-se. Um anormal aproveitado passa a viver pelo seu aproveitamento. Pelo seu poder de trabalho, Pela sua, ainda que limitada, capacidade de criação.

OS ANORMAES NA ESCOLA PRIMARIA

Parágrafo 21 A selecção dos anormaes nas escolas primarias é uma medida que se torna cada vez mais necessária, par a boa marcha do problema educacional. Com uma selecção dessas, viriam todos a lucrar. Os alumnos são porque, homogeneizadas as classes – o que é um ideal pedagógico – o ensino ganharia um outro rythmo. E os alumnos anormaes porque, também separados em classes homogêneas, se desenvolveriam com parallela harmonia.

Parágrafo 22 O pouco interesse que existiu no Brasil, até o advento da reforma Fernando de Azevedo, pelas grandes questões de educação, não nos permitiu realizações efficientes, nesse terreno. E as intenções dessa magnífica Reforma, agora paralyzadas, intenções que serão a mais bella realidade do Brasil, se vierem a proseguir com o rythmo que as criou, não poderiam, evidentemente, tomar forma concreta dentro do breve tempo em que se mantiveram em actividade conselente, equilibradas pela sua substancia do idealismo, entre a fria dos desvairados e a incomprehensão dos ignorantes.

DISTINÇÃO NECESSÁRIA

Parágrafo 23 Há, porém, varias categorias de anormaes. Há os que o são apenas pelas condições da intelligencia, e que podem ir do simples retardado ao irremediável idiota. Desses, os susceptíveis de desenvolvimento requerem methodos speciaes, para serem conduzidos através o programa das escolas primarias à condição que suas faculdades permitirem. Todos sabem que a Dra. Montessori e o professor Decroly se iniciaram como grandes educadores estudando e educando crianças anormaes.

Parágrafo 24 Mas há anormaes por defeito physico, que necessitam de uma educação especializada que não podem fazer parte de uma classe de simples anormaes de intelligencia, seja qual for o seu grão, porque, nestes, o mal não é interno, não se trata propriamente de desenvolver uma mentalidade rudimentar ou incompleta, mas servida por uma integridade physica dos sentidos: é o caso dos cegos e dos surdos-mudos.

Parágrafo 25 Estes anormaes, que o podem ser duas vezes, porque frequentemente associam ao defeito physico anormalidades mentaes, exigem uma educação à parte, especializada, e, no caso dos surdos-mudos, caríssima, pela necessidade da constituição de pequenas turmas, capazes de permittir um rendimento apreciável de trabalho.

UM POUCO DE ESTATISTICA

Parágrafo 26 A questão dos surdos-mudos pode parecer, à primeira vista, desinteressante ou secundaria.

À primeira vista. Porque esse juízo logo se modificará, abrindo-se, por exemplo, a these de doutoramento do médico paulista Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, que estudou cuidadosamente o assumpto e faz as seguintes revelações:

Parágrafo 27 “Segundo o recenseamento realizado em todo o territorio nacional em 1º de setembro de 1920, cujo resultado só foi conhecido em meado do anno de 1924, verificamos que existem no Brasil 20.214 surdos-mudos, dando relativamente à população total de 80.636.605 habitantes, o coefficiente de 8.56 para 10.000, ou seja, aproximadamente, 1 surdo-mudo para 1168 habitantes.

Parágrafo 28 Desses 26.214 surdos-mudos, 14.525 são do sexo masculino, e 11.680 do feminino, dando uma relação aproximada de 100 surdos-mudos do sexo masculino para 80 do sexo feminino, e que, aliás, está de perfeito accordo com as estatísticas dos demais paizes, onde sempre se tem verificado a predominância daquelles, mesmo em paizes como a Noruega, onde o numero total de mulheres é sensivelmente superior ao de homens; 7937 são menores de 15 annos e 18.237 maiores desta idade; 25.574 são brasileiros, 636 estrangeiros e 4 de nacionalidade ignorada.”

Parágrafo 29 Embora o Dr. Oliveira Bacellar não aceite rigorosamente a estatística, comprehendendo as innumeradas difficuldades para realizar com exactidão um serviço especializado dessa natureza, as conclusões do seu estudo fixam como Estados de maior coefficiente de surdos-mudos, por 10.000 habitantes, os de Goyaz, em 54,05; Mato-Grosso, com 22,55; Paraná, com 17,03; Minas Gerais, com 16,29; Districto federal, com 10.71. A proporção vae até o Território do Acre, que apresenta o coefficiente de 1,84.

ETIOLOGIA E PROPHYLAXIA DA SURDO-MUDEZ

Parágrafo 30 Sobre a etiologia da surdo-mudez, extraímos ainda da these do Dr. Oliveira Bacellar as seguintes conclusões:

“Embora não pudéssemos estudar de um modo geral a etiologia da surdo-mudez no Brasil, isto por carência absoluta de recursos, pudemos verificar que pelo menos em São Paulo, cerca de 68% dos casos são de surdo-mudez congênita, 28% adquirida e 4% de origem imprecisa.

Parágrafo 31 Dos casos de surdo-mudez congênita resulta o grande numero de casos oriundos de genitores consangüíneos e a sua multiplicidade em uma mesma família. Em todos estes casos, oriundos de genitores consangüíneos ou não, encontramos nos antecedentes atars mórbidas ou degenerativas, que em muitos casos assumem aspecto verdadeiramente tétrico, culminando entre todos a syphilis e o alcoolismo.

Parágrafo 32 A meningite cerebro espinhal é responsável por 40% dos casos de surdo-mudez adquirida.”

Parágrafo 33 Para evitar o augmento de surdos-mudos, aconselha o autor da these o exame pré-nupcial, a regulamentação ou a abolição do uso de bebidas alcoólicas e o maximo cuidado com a hygiene das vias aéreas superiores das crianças, principalmente dos recém-nascidos.

Parágrafo 34 Porque o mais grave, no problema da surdo mudez, é a multiplicação incrível dos casos, havendo famílias inteiras constituídas quase exclusivamente por anormaes dessa espécie.

Parágrafo 35 Deante, porém, dessa tremenda estatística do que damos noticia, que fazer com surdos-mudos?

Parágrafo 36 Incluil-os na obra da educação moderna, que aproveita e utiliza sabiamente as mais restrictas capacidades humanas, incutindo-lhes uma força nova a de progresso, um dynamismo constructivo uma actividade libertadora, tanto mais que os surdos-mudos têm a tendência natural - consequência do seu sentimento de inferioridade- de “ se segregar da sociedade () procurando exclusivamente o convívio dos seus companheiros de infortúnio, olhando sempre som desconfiança os seus companheiros que ouvem. A este respeito já houve até quem previsse possibilidade perigosa da formação de uma subraça humana d surdos-mudos: acham os que emitiram esta hypothese, que não se deveria cuidar da sua instrução, e que se deveria dispersal-os o mais possível, para que, naturalmente, desaparecessem sem deixar vestígios da sua passagem.

Parágrafo 37 Este tratamento seria um retrocesso nos tempos bárbaros” (A. da Oliveira Bacellar, “A surdo-mudez no Brasil”).

O INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

Parágrafo 38 Em todo mundo se procura resolver hoje o problema da surdo-mudez criando institutos modelares onde a medicina e a pedagogia collaboram numa obra grandiosa de eugenia e educação.

Sem sairmos da América, a dois passos do Brasil, em Montevidéo, encontramos dois institutos desse gênero, rigorosamente aparelhados para produzirem trabalho efficiente.

Parágrafo 39 Nós, além de algumas obras particulares, possuímos como instituição officializada o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, cujas origens remontam ao anno de 1850, e então ligadas ao professor E. Huet, surdo-mudo francez que aqui chegou com a intenção de fundar um estabelecimento dessa natureza.

Parágrafo 40 Os destinos do Instituto de Surdos-Mudos, depois de varias oscilações, que culminaram em 1801, com o abandono da direção, por parte de Frei do Monte do Carmo, incapaz de conter os desmandos do pessoal deixado pelo professor Huet, que, depois de uma serie de aventuras lamentáveis, cedeu o estabelecimento ao governo pela quantia de 2.744\$680, foram parar em mãos do Sr. Ernesto do Prado Seixas, que restabeleceu a ordem do Instituto.

Parágrafo 41 Mas, por uma inspecção mandada fazer mais tarde, pelo ministro Fernando Torres, chegou-se à conclusão de que o Instituto não passava de um asylo de surdos-mudos.

Parágrafo 42 A pessoa que o inspeccionara, e que era o Dr. Tobias Rabello Leite, foi nomeada commissario do governo junto ao Instituto, e incumbida de organizar o seu regimento Interno. Director interino até 1872, e effectivo até 1800, anno em que falleceu, o Dr. Tobias leite, prestou à educação dos surdos-mudos do Brasil os mais relevantes serviços.

DECADENCIA DO INSTITUTO

Parágrafo 43 Da obra do Sr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, de onde respigamos também as informações acima, extraímos o seguinte capitulo, em que elle nos dá as suas impressões do I. N.S.M.

Parágrafo 44 “Visitamos este Instituto em setembro passado, 1929 e, francamente, enorme foi a nossa desilusão.

Parágrafo 45 O Instituto propriamente funciona somente na ala esquerda do prédio, sendo a outra ocupada por diversas repartições federaes.

Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma de uma administração enérgica e efficiente, como requer um Instituto desta natureza. Falta ordem, falta asseio, falta disciplina, falta tudo.

Parágrafo 46 Alumnos maltrapilhos e descalços, recebendo instrucção péssima, não por falta de professores ou incompetência delles, muito pelo contrario, mas por falta absoluta do material escolar – não há papel, nem lápis, nem livros; a bibliotheca e o museu as poucos foram se dissolvendo, pouco

restando deles actualmente. Quanto a methodos de ensino, não existem, porquanto verdadeiramente não existe ensino.

Parágrafo 47 Não há selecção de alumnos – encontramos lá desde o surdo-mudo verdadeiro até o perfeito idiota. Numa das classes, tivemos (ao) de ver um rapaz atrasado mental, que ouvia e falava perfeitamente, e que, pelo convívio com os surdos- mudos, estava tomando os hábitos e os gestos delles.

Parágrafo 48 As duas únicas officinas que lá existem, encadernação e sapataria, estão reduzidas a um montão de machinas e aparelhos velhos e imprestáveis. Entretanto, em 1893, a primeira rendeu 10:716\$ e a segunda 780\$000, além de fornecer calçado a todos os alumnos do Instituto.

Parágrafo 49 No estado em que está, o Instituto nacional de Surdos-Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada”, estando transformado em um mão de decadente asylo para aquelles infelizes”.

A RAZÃO DE SER DESTA REPORTAGEM

Parágrafo 50 O programma educacional que esta Pagina defende impõe-nos uma attitude de sentido a todos os factos que se pendem a esse programma.

Parágrafo 51 O regimen revolucionário, representado pelo actual governo, a 20 de dezembro passado, entregou a direcção do Instituto de Surdos-Mudos ao Dr. Armando Lacerda, jovem medico patricio, que se especializou na reeducação auditiva, e cujos estudos sobre o assumpto têm sido largamente publicados em revistas technicas como “Brasil Medico”, “Medicina Brasileira”, “Revista de Medicina”, “Mundo Medico”, “Almanach Medico Brasileiro”, Archivos de Biologia”, etc.

Parágrafo 52 Já em 1926, em entrevista concedida a “O Globo”, expunha o Dr. Armado Lacerda seus conhecimentos do assumpto, numa notável entrevista com o titulo: “Agentes phisicos a serviço da moderna therapeutica. O calor, a electricidade o som, na reeducação auditiva”.

Parágrafo 53 Esta Pagina, que tem feito sempre elogio dos administradores moços de espirito – dos moços realmente trabalhadores e inteligentes – sabendo que o ministro Francisco de Campos se interessava pela reorganização do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, e conhecendo a capacidade do seu jovem e illustre director, immediatamente procurou conhecer o seu plano de reforma.

Parágrafo 54 E esse plano, que nos foi revelado numa longa e attenciosa entrevista, que amanhã publicaremos, juntamente com a reportagem especial que fizemos, em visita minuciosa no Instituto da rua das Laranjeiras.

Quinta-feira, 12 de Fevereiro de 1931.

PAGINA DA EDUCAÇÃO

JUSTIÇA SOCIAL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA

Percorrendo institutos de protecção e educação especializada, para saber mal favorecida – Impressões de uma visita ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Cecília Meirelles

(Exclusividade da” Página de Educação”)

Parágrafo 55 Um sol terrível. Mas o parque com arvores floridas e grandes mangueiras, estende sombras acolhedoras.

Parágrafo 56 E no fundo, de encontro à montanha esverdeada que vae ascendendo até o céu todo azul, o grande edificio branco apruma todas as suas janellas.

Parágrafo 57 Aqui está neste grande prédio da rua Laranjeiras, construído em 1913-14, o Instituto Nacional de Surdos Mudos.

Parágrafo 58 E na secretaria, logo acima da escada central, o seu actual director nos espera..

UMA PALESTRA PRELIMINAR

Parágrafo 59 O Dr. Armando Lacerda fala pouco. E, além de falar pouco, sente-se que pensa muito no que diz. Por isso, é preciso ter o cuidado de surpreender bem a sua intenção, para se ser o mais exacto possível.

Parágrafo 60 Tomando posse do cargo a 20 de dezembro passado, o actual director do Instituto de Surdos- Mudos tem dedicado toda a sua actividade ao estudo consciencioso das condições desse estabelecimento e das possibilidades de sua remodelação.

Parágrafo 61 Desejoso de trabalhar immediatamente, de não se deter em considerações inúteis sobre o passado, teve , no entanto, o Dr. Armando Lacerda do empregar a sua atenção pondo em ordem o Instituto, completamente desorganizado, technica e administrativamente, quando lhe entregaram a sua direcção.

Parágrafo 62 Falamos vagamente sobre o desmando freqüente nas repartições. E o Dr. Armando Lacerda, apesar de excessivamente discreto, incapaz de qualquer juízo apressado, e muito sereno

em todas as suas afirmações, não se pode furtar à confissão de alguma irregularidade que encontrou na casa.

Parágrafo 63 Através de meia dúzia de indicações succintas, adivinhámos todas as complicações que lhe passam pela memória. Livros de escripturação, inexistentes; ausência de archivo; cadernetas de alumnos contribuintes que não constam do livro-caixa.

Parágrafo 64 E sentimos que o director do Instituto de Surdos-Mudos só é levado a essa confissão synthetica, para nos poder justificar a nomeação de uma comissão de syndicancia que, por sua solicitação, está funcionando no estabelecimento.

Parágrafo 65 O Dr. Armando Lacerda deseja, e é um desejo bem intencionado e justíssimo, que fique bem esclarecido em que situação veio ter às suas mãos o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

UM ESTABELECIMENTO QUE PARECE GRANDE

Parágrafo 66 A confissão termina como um prólogo. Há um certo constrangimento naquella ampla sala presidida pelo retrato de Tobias Leite. Estamos ambos constrangidos: quem falou e quem ouviu. Parece que ao mesmo tempo sentimos a mesma coisa; a tristeza das bellas coisas que deixaram de ser feitas...

Parágrafo 67 E ao mesmo tempo nos levantamos, como para passar do desgosto à esperanza, mudando de attitude.

Parágrafo 68 Na varanda, o photographo, que já conhece a casa, diz: “E” por aqui...”

Parágrafo 69 E, então, o Dr. Armando Lacerda nos diz, devagar, como quem soffre por ver seu ideal limitado:

Parágrafo 70 _ “O Instituto de Surdos-Mudos, como vê, occupa somente a ala esquerda deste prédio. Quem passa pela rua, olha para este edificio tão grande e pensa, decerto, que estamos muito bem installados. Mas não é verdade. Aqui funcionam também o Juízo de Menores, a Polícia de Focos do 1º districto, a comissão Rondo...

Parágrafo 71 _ Mas continuarão ainda a funcionar?

Parágrafo 72 _ Não.

Parágrafo 73 E explica-nos que já officiou no Ministro da Educação, nesse sentido, e frisa-nos, baixando mais a voz, que o Dr. Francisco de Campos tem manifestado a maior boa vontade pelo Instituto de Surdos –Mudos e que delle espere, realmente, a compreensão da obra que pretende realizar, e cujo plano já lhe apresentou.

DOZE CRIANÇAS VESTIDAS DE AZUL

Parágrafo 74 E assim com esse rythmo de quem vae realizar uma obra em que põe toda a sua esperanza no idealismo verdadeiro dos homens da Revolução, que Dr. Armando Lacerda nos conduz pela ala esquerda do edificio.

Parágrafo 75 Há uma larga escada, que vae ao segundo pavimento. Sob essa escada, longos bancos de madeira. E, de um lado para o outro, espreitando curiosas, gesticulando, rindo, encolhendo-se co desconfiança pelos cantos, ou olhando passivamente ao acaso, umas doze crianças vestidas de mescla azul, nos aparecem, com essa estranha physionomia dos que não ouvem e não falam, e que nos dão a impressão de os podermos, de repente, desencantar...

Parágrafo 76 Vamos recebendo instrucções sobre a sua mímica.

Parágrafo 77 Um bate o meio da testa, comunicando-se com o companheiro.

Parágrafo 78 _ Está indicando que eu sou o director, diz-nos o Sr. Armando Lacerda.

Parágrafo 79 Outro, junta todos os dedos e abre-os depois no ar, imitando uma explosão. Refere-se ao magnésio da photographia. A certeza de que vão ser photographados enche-os de alegria. Endireitam a roupa, abotoam a golla, tomam, mesmo, attitudes de certa importância, e divertem-se muito com todos esses preparativos.

Parágrafo 80 Pela primeira vez nos encontramos deante de tantos surdos-mudos. Passa-nos pela cabeça um mundo de coisas varias. Todo o mysterio do pensamento daquellas crianças perturba-nos. Lembramos esse milagre das communições entre o nosso espirito e o ambiente. Ocorre-nos o velho aphorismo: “Nada existe no pensamento que não tenha passado pelos sentidos”...

Parágrafo 81 E, insensivelmente, começamos a falar nas memórias de Helen Keller, surda, muda e cega...

UM PARENTHESIS

Parágrafo 82 O photographo ficou parado com a tripeça numa das mãos e a mala na outra.

Parágrafo 83 Pensei que estava esperando alguma indicação. Mas não. Elle estava, apenas, admirado. E disse-me assim:

Parágrafo 84 _ Como isto está diferente! Eu já vim aqui uma vez, mas não era assim não...

Parágrafo 85 _ Como era (interrogação)

Parágrafo 86 Fez uma cara exquisita, franziu o nariz para o lado e, meio envergonhado, repetiu-me baixinho, uma por uma, as impressões que já hontem publicamos aqui, do Dr. Oliveira Bacellar...

VARIEDADE

Parágrafo 87 O Dr. Armando Lacerda vae-nos explicando tudo pacientemente, com esse gosto dos estudiosos, fazendo descobertas e tirando conclusões:

Parágrafo 88 _ Veja. Temos de tudo, aqui. Este é um typo perfeitamente lombrosiano. O fácies mongol, a estrutura de anthropoide. Não se exprime, como os outros...Tem accessos violentos de ira. Não poderá permanecer aqui, porque por elle nada podemos fazer... É uma criança imbecil.

Parágrafo 89 Fica-se triste ouvindo falar assim, aos scientistas. Sente-se toda a amargura do irremediável, daquillo que a própria sciencia não pode socorrer...

Parágrafo 90 E vejo que é triste, também, falar. Porque a voz do director tem uma outra inflexão, como se, por detraz della, o pensamento a prolongasse, dizendo: “ Por que não se tem mais poder para arrancar toda esta gente ao mal que as opprime?” Depois, a voz torna a animar-se, e diz:

Parágrafo 91 _ Mas este, não; este é intelligente. E é bom menino, e este outro ... E aquelle...

Parágrafo 92 Os pequenos cercam-no, olham-nos dos pés à cabeça, gesticulam entre si, e de vez em quando, batem na testa.

Parágrafo 93 Pelo menos isso eu já entendo: Estão dizendo, ainda, que ali está o director...

NOMES, EDADES E CAPACIDADES

Parágrafo 94 _ Não se esqueça de que estamos em férias, diz-nos o Dr. Armando Lacerda. Por isso, ahi estão só essas crianças. Temos, ao todo, sessenta.

Parágrafo 95 _ Pensávamos que a lotação fosse maior.

Parágrafo 96 E recordamos a estatística dos 20 mil e tantos surdos-mudos brasileiros.

Parágrafo 97 _ Depois eu lhe explicarei porque não pode ser.

Parágrafo 98 _ E como é que estão classificadas estas crianças, de aspectos tão diferentes?

Parágrafo 99 Parece que o director do Instituto já contava com a nossa pergunta. Sorria como quem diz: “Ahi está uma pergunta que eu sabia que tinha de vir”.

Parágrafo 100 E pondera:

Parágrafo 101 _ Encontrei estas crianças em completa promiscuidade. Não possuem fichas individuaes. Não passaram por nenhum exame medico. Não foram submettidas a nenhum teste. De algumas, nem se conhece a origem. Nem se sabe como se chamam...

Parágrafo 102 Ahi está uma coisa perturbadora; uma criatura humana sem nome, sem indicações sobre a sua vida... E surdo-muda... Não pode haver mais completo mysterio que um destino assim.

Parágrafo 103 Temos a curiosidade de saber como pensam, a respeito de si mesmas, aquellas crianças. E pela relação que liga a personalidade ao nome, perguntamos como se chama, e como as distinguem, naquella comunidade singular.

Parágrafo 104 O Dr. Armando Lacerda responde com todo interesse as nossas perguntas. Muitas, quase todas as crianças têm nome. Mas, para chamal-as, usa-se uma designação mímica individual.

Parágrafo 105 E diz-nos, fazendo os respectivos gestos:

_ Olhe, uma chama-se assim: e applica a mão em concha sobre a orelha. Outro, assim: e bate no queixo com dois dedos. Este, assim: e toca o lábio inferior...

Parágrafo 106 Dahi a pouco sei o nome de todos Ensaio para ver se dá certo. E os pequenos me approvam, contentíssimos. Começo a gostar de estar ali. Tenho vontade de dizer uma porção de coisas àquellas crianças. Cheguei mesmo a dizer qualquer coisa. E o Dr. Armando Lacerda, observando a minha distração:

Parágrafo 107 _ Não se esqueça de que são surdos-mudos...

Parágrafo 108 _ Como é que estudam juntas, com essas diferenças de capacidades?

Parágrafo 109 _ É o nosso grande problema. O problema dos testes da homogeneidade das classes, das fichas. Tudo isso eu lhe direi, depois de percorrermos o estabelecimento...

OFFICINA DE ENCADERNAÇÃO

Parágrafo 110 Estamos na officina de encadernação.

Parágrafo 111 Houve um tempo em que a gente alava em bibliotecas, precisava de um serviço de encadernação, e logo os amigos recommendavam, com uma responsabilidade tradicional:

Parágrafo 112 _ Mandé fazer no Instituto de Surdos- Mudos.

Parágrafo 113 Depois, foi-se deixando de ouvir falar nisso.

Parágrafo 114 Pois é nessa officina, dantes tão afamada, que estamos todos, agora, - todos porque as crianças vão atrás de nós, seguindo-nos todos os gestos e todos os movimentos dos lábios.

Parágrafo 115 Há umas machinas velhas. Há um então, que, com os seus pés de madeira, parece estar com elephantiasis.

Parágrafo 116 Sobre as mesas, uns com volumes, talvez. Literatura franceza, Papel amarellecido, folhas desarticuladas. Estão trabalhando umas três crianças. Completamente absorvidas pelo trabalho.

Parágrafo 117_Como vê, diz-nos o director do Instituto, lutamos cm falta de material. No entanto, esta é uma officina que pode contribuir muito para o desenvolvimento do Instituto. A anormalidade de um sentido favorece o desenvolvimento dos outros. Os surdos-mudos são bons trabalhadores manuaes. Por isso, no meu plano de remodelação abordo o problema da criação de outras secções profissionaes.

Parágrafo 118 E fala-nos de reflorescimento daquela officina, no aproveitamento dos alumnos, nos benefícios resultantes desse trabalho, na compensação das cadernetas que lhes preparam um pecúlio, durante a sua estada ali, - e deante de nós se projecta um largo campo de novas conquistas para essas pequenas vidas, convenientemente amparadas.

Parágrafo 119 Ali perto está uma tabella de preços.

Parágrafo 120 Enquanto o lápis vae escrevendo, penso na necessidade urgentíssima de organizar o trabalho da anormaes.

Parágrafo 121E mais segura se faz a nossa intima confiança na actuação deste director. Pensamos de novo no valor immenso da acção dos jovens, movidos por um ideal grande e serio. Os jovens, mais do que os velhos, tem, neste momento, possibilidades de isenção de compromissos, de interesses antigos, que, em tantas vidas, teceram uma trama que as amarra, compromete e inutiliza. Os homens devem ser aproveitados no instante mais fecundo do seu idealismo: e esse instante é a juventude. Aliás, bem sabemos que a idade, às vezes, está em desaccordo com as disposições subjectivas. Há moços de vinte annos com alma encarquilhada, e vidas de mais de sessenta com uma luz de mocidade sem vacillações.

Parágrafo 122 O magnésio explode. As crianças, e alguns officiaes surdo-mudos que trabalham como encadernadores, estremeceem levemente. Fico sabendo que a conductibilidade óssea permite nos surdo-mudos uma certa sensação de natureza auditiva. Quanto à acuidade que adquirem os demais sentidos, na ausência de um delles, também encontro aqui uma prova curiosa. Quase todas as crianças procuram mostrar, pela mímica, o mal que lhes causara aos olhos a intensidade da luz do magnésio, pecebida por ellas de uma maneira excessiva.

DE PASSAGEM

Parágrafo 123 Saindo da officina de encadernação, a primeira coisa que veio ao nosso encontro foi um cheiro agradável de comida no fogo.

Parágrafo 124 Atravessamos o refeitório, muito limpo e arrumado, e alcançamos a cozinha, larga e confortavel, onde o fogão enorme, preto e dourado, carregado de grandes panellas fazia logo pensar, menos o ruído, numa locomotiva em actividade.

Parágrafo 125 O cozinheiro recebe-nos sorrindo com um ar que eu, sem querer de modo algum comprometter os seus sentimentos democráticos, classificaria de “majestosa”.

Parágrafo 126 Já agora vamos até a despensa, completamente sortida. E ahi, o copeiro me diz:

Parágrafo 127 _As crianças estavam magrinhas! Desde que o doutor veio para cá, têm augmentado de peso. Também, a comida melhorou...

Parágrafo 128 E arregala os olhos, satisfeito...

Parágrafo 129 E o Dr. Armando Lacerda tem de se resignar a deixar passar a verdade, por muito que a sua modéstia se retraia...

SAPATARIA

Parágrafo 130 De volta, passamos pela sapataria.

Parágrafo 131 Na extremidade da mesa, o chefe está embebido na sua occupação de pregar solas.

Parágrafo 132 A sapataria do I.N.S.M. fornece o calçado para os asylados. Os alumnos aprendizes trabalham com verdadeiro gosto, nesse officio. O chefe, homem de physionomia agradável, paternal, acostumado àquele convívio com as crianças, diz, absolutamente convencido:

Parágrafo 133 _ A prendem mais depressa que os “falantes” (falante é quem não é surdo-mudo, pela sua classificação).

Parágrafo 134 Os pequenos vêm o photographo preparar de novo a machina, e poem-se outra vez muito alegres. Um, que estava cozendo sola, puxou os dois barbantes para os lados, aprumou-se, deu um jeito ao rosto, e ficou esperando...

OS DESENHOS DE MAURICIO PUSLITNIH

Parágrafo 135 Mauricio Puslitnih é um dos meninos do Instituto.

Parágrafo 136 De olhos vivos, com um sorriso intelligente, andou sempre ao nosso lado, durante toda a visita.

Parágrafo 137 Os collegas informaram-me que gostava de desenhar. Dei-lhe o meu lápis e um papel.

Parágrafo 138 Elle fez rapidamente o que reproduzimos no “clichê”: um sapato e uma pessoa comendo, a pedido nosso; uma cabeça de cavallo, espontaneamente.

Parágrafo 139 Ficou meio commovido quando eu lhe fiz sentir que desenhava muito bem. E os collegas olharam-no um tanto triumphantes, como se a habilidade do companheiro tornasse todos eles gloriosos... Oh! A solidariedade humana!...

SALAS DE AULA QUE NÃO O CHEGAM A SER...

Parágrafo 140 Lá em cima estão as salas de aula. Salas de aula?

Parágrafo 141 Há coisas graves de afirmar.

Parágrafo 142 Que é do material que vae servir aqui, para s alumnos de um estabelecimento especializado?!

Parágrafo 143 Continua a ter razão o Dr. Oliveira Bacellar...

O MENINO DE AZUL

Parágrafo 144 Durante a visita, andaram sempre as crianças de um lado para outro, os que estão em férias, procurando por-se em comunicação connosco, mostrando-nos que sabiam distinguir as cores, revelando-nos o sentido da sua mímica, ou simplesmente brincando, como crianças que são.

Parágrafo 145 Só duas ou três não se approximaram. Ficaram encostadas às paredes, como adormecidos, com os olhos abertos, indifferentes a tudo, ou sorrindo, com um sorriso continuado, inexpressivo, ou antes, com essa expressão torturante das coisas que não se decifram.

Parágrafo 146 Assim deixamos, ao longe, o menino imbecil, de fâcies mongol e estrutura de anthropoide. Assim o deixamos? Não é bem isso; até hoje a nosso pensamento está com elle...

O COMEÇO DA ENTREVISTA

Parágrafo 147 Agora, que já me mostrou todo o Instituto de Surdos-Mudos, acanhadamente installado naquella pequena alla esquerda, agora que eu já vi, nos poucos alumnos lá internados (os cincoenta restantes foram passar as férias em casa), a heterogeneidade do desenvolvimento, e que já estou familiarizada com certas coisas que só a pratica revela, o Dr. Armando Lacerda pode expor o seu plano de reforma do estabelecimento.

Parágrafo 148 Sentamo-nos, pois, na secretaria.

Elle, segundo o seu costume, começa a falar pesando bem os pensamentos e dosando bem as palavras.

Parágrafo 149 Eu, segundo o meu costume, ponho-me a ouvir, apurando os ouvidos até o maximo e distendendo a intelligencia para acompanhar a do meu illustre interlocutor.

Parágrafo 150 Creio que não deixei escapar nenhum dos pontos principaes do seu plano de reorganização do Instituto.

Parágrafo 151 Por esse extremo cuidado que tive, trouxe matéria para uma explanação minuciosa, que será, finalmente, amanhã, publicada na integra.

(No meio da reportagem) – duas fotos com os dizeres: “Aspectos das officinas de encadernação e sapataria, do Instituto Nacional de Surdos Mudos” (Mais abaixo, a figura dos desenhos do menino Mauricio Puslitinih com seu nome escrito de próprio punho)

REPORTAGEM 3

JUSTIÇA SOCIAL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA

PERCORRENDO INSTITUTOS DE PROTECÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA PARA VER COMO O BRASIL CUIDA DA INFANCA MAL FAVORECIDA

O notável plano medico pedagógico do Dr. Armando Lacerda, para a remodelação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Cecília Meirelles (Exclusividade da “Página de Educação”)

Parágrafo 152 Quebrando-se pelo mármore da escada e pela brancura da frontaria, o sol chega a esta sala já sem calor, transfigurado unicamente em luz.

Parágrafo 153 O jovem cientista que, com o seu companheiro de especialidade Dr. Henrique Mercado, iniciou entre nós a reeducação auditiva, à maneira de Parrel e Maurice, em Paris, Humphris e Cateart, em Londres, Torrini em Florença, etc; dá começo à palestra.

ALGUNS DADOS ETIOLÓGICOS

Parágrafo 154 E vemos que , primeiro, é o otologista que se revela:

Parágrafo 155 “A maior responsabilidade entre as causas determinantes da surdo mudez hereditária cabe à syphilis.

Parágrafo 156 “Segundo uma estatistica de Parrel, a metade, pelo menos, desses casos, ou seja, um quarto da totalidade dos casos de surdo-mudez deve ser attribuida à heredo-lues, que, quando não intervem directamente, transmitida de paes a filhos, assume o character de herança especifica associada a outros factores etiológicos, tais como a consanguineidade, as taras nervosas e mentaes, as dystrophias varias, os distúrbios das glândulas de secreção interna, etc.

Parágrafo 157 “Não termina ahi, porém, o papel da syphilis. O acometimento das funções acústicas ainda se pode manifestar após o nascimento, quer sob a forma de lesão precoce, compreendendo as nevrites do acústico e a atorrhea dos recém-nascidos de Fournier, quer por intermédio de lesões tardias, interessando os referidos segmentos do aparelho auditivo.

Parágrafo 158 “De qualquer modo, se a surdez total se installa antes da criança adquirir a pratica dos gestos phoneticos, isto é, do mecanismo da palavra, a consequencia fatal será a surdo-mudez também completa. Isto se verifica nos surdos congênitos ou precoces. Mas nem sempre a surdez e a mudez são absolutas. Algumas crianças, que conservam resíduos auditivos, tornam-se capazes de articular, se bem que incorrectamente, meia dúzia de palavras usualmente empregadas na conversação. São as semi-surdas.

Parágrafo 159 “Por outro lado, as crianças que perdem a audição entre dois e sete annos, em consequência de infecções varias, como a meningite cérebro-espinhal, a escarlatina, o sarampo, etc; conservam, muita vez, uma linguagem rudimentar, incomprehensivel, um “grogement” confuso, porque a perda de audição determina progressiva atenuação da voz e impede a articulação normal das palavras. Temos, então, as semi-mudas.”

PRECISAMOS REDUZIR O NUMERO DE SURDOS-MUDOS

Parágrafo 160 O Dr. Armando Lacerda detem-se um momento, pondo as idéas em ordem. Mas, como senhor absoluto que é do assumpto, continua logo depois discorrendo com toda a naturalidade:

Parágrafo 161 “Sendo a surdo-mudez hereditária ou adquirida, é claro que dois são os caminhos por onde se tem de conduzir a prophylaxia, para a reduzir.

Parágrafo 162 “Quanto à primeira, a prophylaxia pode-se dizer que consiste no combate aos principaes factores dysgenicos: a syphilis, o álcool e a tuberculose, como complemento dos preceitos ditados pela Eugenia.

Parágrafo 163 A necessidade do exame pré-nupcial impõe-se, desde logo, com a regulamentação dos casamentos de syphilicos, consanguíneos portadores de taras e surdos de família.

Parágrafo 164 Como consequência immediata desse exame, deve vir o tratamento especifico pré-concepcional dos nubentes ou recém casados. Verificada, porém, a transmissão mórbida, o que ocorre é a necessidade do diagnostico precoce e do tratamento pre ou post natal das crianças heredo-syphilicas.

Parágrafo 165 No caso da surdo-mudez adquirida, já cabe ao oto-rhino-laryngologista o papel predominante, devido às consequências gravíssimas que para a audição a audição acarretam as othorhéas e as infecções tympanicas, com ou sem invasão labyrinthica, observadas nos lactentes e no decorrer da 1ª e da 2ª infancias.

Parágrafo 166 É preciso levar em conta, ainda, o adenoidismo, que intervem frequentemente no entretenimento desses corrimentos purulentos e prolongados do ouvido, devendo o oto-rhino-laryngologista remover o mais cedo possível todos esses factores do “déficit” auditivo”.

INTERRUPÇÃO

Parágrafo 167 O telephone bate, como de propósito, para encerrar o capitulo. E enquanto a conversa com o director do Instituto de Surdos-Mudos se conserva interrompido, penso no interesse com que o jovem cientista se entrega às funções do seu cargo e, intimamente, louvo o acerto desta escolha, sabendo como, no terreno educacional, outras tem havido evidentemente erradas e perniciosas àquillo que deve ser a própria ideologia do Brasil- Novo.

ORIENTAÇÃO MEDICO-PEDAGOGICA

Parágrafo 168 Mas apenas tenho tempo para esboçar esse pensamento. A palestra resta-se, com maior vivacidade, agora que entramos, propriamente, nos assumptos ligados ao Instituto.

Parágrafo 169 O Dr. Armando Lacerda mexe distraidamente nos papeis, sobre a mesa, e diz-me isto:

Parágrafo 170 “O artigo I do Regulamento aqui do instituto so se refere à instrucção literária e ao ensino profissional, isto é, tem apenas uma preocupação didactica, quando a orientação cabível, neste caso, é a indico-pedagogica.”

Parágrafo 171 Frisa outra vez, com a voz e com o olhar, essa expressão: medico-pedagogica.

Parágrafo 172 E continua:

Parágrafo 173 “A finalidade dos estabelecimentos desta natureza é, realmente, a educação dos surdos-mudos; mas é preciso não esquecer a amplitude que a palavra “educação” tem, nos tempos de hoje. Talvez não só amplitude. Sentido, mesmo, essencial.

Parágrafo 174 A educação é forma de adaptar o homem à vida, dando-lhe possibilidades de auto-governo, para se poder mover com liberdade e responsabilidade.”

Parágrafo 175 Deixo escapar uma palavra de aprovação.

Parágrafo 176 E o Dr. Armando Lacerda conclue o seu raciocínio:

“Ora, neste caso, em que o alumno é, positivamente, um enfermo, o processo educacional não pode deixar de ter uma intima conexão com as investigações scientificas, da alçada exclusiva da medicina especializada, no seu tríptico aspecto diagnostico-therapeutico-prophylactico.

Parágrafo 177 As medidas pedagógicas, neste caso, não se podem apartar, nem tão pouco prescindir da inspecção medica inicial. Parrel diz: “Vale muito instruir os surdos-mudos e preparal-os para a vida social, mas vale mais, ainda, diminuir-lhes o numero”.

Parágrafo 178 Assim, se por um lado temos, sob a nossa responsabilidade, a educação dos surdo-mudos, por outro temos também o problema da reduccão da surdo-mudez, cuja propagação, como sabe, se effectua numa progressão assustadora.

Parágrafo 179 É por isso que, no plano apresentado ao ministro da Educação, destaco bem a importância do Serviço Sanitário do instituto.

Parágrafo 180 Seriam de grande vantagem, na inspecção medica geral, as provas sorológicas, para a pesquisa da syphilis, estendendo-se o exame, se possível, até os progenitores.

Parágrafo 181 “As investigações clinicas e biologicas da syphilis hereditária, nos surdos-mudos, têm uma importância capital, em face, como vimos, da percentagem dessa infecção no quadro etiológico.

Parágrafo 182 “Assim, num instituto de surdos-mudos, o pediatra e o oto-rhino-laryngologista tem um papel igualmente importante a desempenhar, ficando a cargo de ambos o tratamento medico-cirurgico e a prophylaxia dos casos indicados.

Parágrafo 183 “Ahi está porque eu lhe dizia no começo que a orientação que sinto necessária aqui é a medico-pedagogica.

Parágrafo 184 “A collaboração da medicina em estabelecimento desta natureza, além do diagnostico e da seleção dos surdos-mudos quanto à sua capacidade physica, mental e auditiva, é extraordinariamente importante, ainda, no que se refere ao tratamento e prophylaxia geral da surdo-mudez.

Parágrafo 185 “É mesmo de tal ordem, que, sem ella, pode-se afirmar que não haverá instituto de surdos-mudos.”

Parágrafo 186 O Dr. Armando Lacerda cala-se, e fita-me alguns instantes, como para saber se o seu pensamento está sendo installado convenientemente na minha memória.

Parágrafo 187 E eu digo para mim mesma o que elle não disse: “ Isto que temos é, apenas, como o escreveu o Dr. Oliveira Bacellar, um máo asylo para surdos-mudos...”

UM EXEMPLO DE ACTIVIDADE

Parágrafo 188 Como já dissemos na introduccão a esta entrevista, a actuação do Dr. Armando Lacerda no instituto vem sendo exercida apenas de 20 de dezembro para cá, isto é, há dois mezes ainda incompletos.

Parágrafo 189 Nesse pouco tempo, o jovem e illustre director conseguiu verificar todas as irregularidades existentes, na parte administrativa, e todas as falhas da parte technica, elaborando, ao mesmo tempo, um plano geral de reforma do estabelecimento, a pedido do ministro da Educação.

Parágrafo 190 Postas à margem as questões de ordem administrativa, cuja importância na decadência do instituto, sendo embora, gravíssima, não interessa particularmente a esta reportagem, - principalmente educacional, - vejamos como foi encontrado o estabelecimento, no que diz respeito à parte technica.

AMOSTRA DE DESORGANIZAÇÃO

Parágrafo 191 “No relatório que me foi apresentado pelos professores da cadeira de linguagem articulada e leitura labial, diz-me o Dr. Armando Lacerda, se pode verificar o estado de desorganização em que encontrei este estabelecimento, onde a falta de direção e nenhuma centralização technica annullavam os esforços do corpo docente, em luta, além disso, com a falta de material escolar.

Parágrafo 192“Só havia, neste Instituto, três professores de linguagem articulada, leccionando um total de sessenta e um alumnos.

Parágrafo 193“Isso, só por si, constitue uma falha grave, pois é sabido que, nas escolas de anormaes, as classes devem ser constituídas por um reduzido numero de alumnos.

Parágrafo 194“O Instituto de Surdos-Mudos, em 1830 contava 30 alumnos e três professores. Pois, em 1910, com a duplicação dos alumnos, os professores continuavam a ser no mesmo numero. É um absurdo.

Parágrafo 195“Outra coisa: nas escolas para crianças normaes, leva-se em consideração a homogeneidade das classes, pela selecção dos alumnos segundo a sua idade mental. Está claro que essa homogeneidade das classes e essa selecção ainda se tornam muito mais indispensáveis nas classes de anormaes.

Parágrafo 196 “No Emtanto, estes alumnos do Instituto estiveram até agora aqui na mais completa promiscuidade, sem ficha individual, sem o mais superficial exame medico, sem um test, embora, como tive occasião de lhe mostrar, se encontrem nessa casa desde os surdos-mudos de mentalidade normal até os imbecis, com os vários grãos de anormalidade intermédios.

Parágrafo 197 “E não poderá deixar de parecer estranho a qualquer pessoa, diz o dr. Armando Lacerda, que, havendo no Brasil, aproximadamente 26.000 surdos-mudos, de ambos os sexos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (frisou todo o titulo) abrigue apenas 60 crianças do sexo masculino...

BASES DA REFORMA: O SERVIÇO SANITARIO

Parágrafo 198 Para um momento sobre as reticências.

Parágrafo 199 Depois, continua:

Parágrafo 200 “Não era possível promover uma educação proveitosa, neste estabelecimento, com a asyragem que encontrei. Assim, tive de traçar um plano completo, baseado no seguinte:

Parágrafo 201 I – aumento da lotação dos alumnos e sua selecção auditiva e mental, com tratamento e educação adequados.

Parágrafo 202 II – criação de varias secções educacionaes.

Parágrafo 203 “Ao primeiro ponto, que faz parte do Serviço Sanitário, estão ligadas as seguintes necessidades; exame medico dos surdos-mudos, a cargo do etiologista, para classificação da capacidade auditiva; exame da capacidade mental, a cargo de outro especialista. Com isso, so poderá organizar a ficha dos alumnos, ficha que servirá de base a critério seleccionador rigorosamente scientifico, por meio do qual, somente, é possível aqui contar do aproveitamento das crianças nas varias disciplinas.

Parágrafo 204 “A ficha, neste caso, é indispensável.

Parágrafo 205 “Há mesmo um movimento internacional visando a estandardização das fichas de surdos-mudos dos institutos nacionaes de todo o mundo. Como iríamos nós colaborar nessa obra unificadora, do maior alcance social, se o Regulamento que encontrei não cogitava nem da organização mais elemental de uma ficha propria?

Parágrafo 206 “A importância desse serviço Sanitario, como lhe disse no principio, é extraordinária – porque os alumnos deste estabelecimento, - é preciso não o esquecer – são enfermos. Junto com o relatório que remetti ao ministro da Educação, figura um graphico mostrando a remodelação do Serviço Sanitário, com que conto solucionar immediatamente o problema, mediante a simples criação de uma cadeira de clinica otológica e o aproveitamento do pessoal já existente, isto é, do médico e do dentista, nas respectivas cecções, que exigirão, apenas, melhor aparelhamento.”

A PARTE PEDAGOGICA

Parágrafo 207 Eu disse, no começo, que o Dr. Armando Lacerda fala pouco. E apesar de tanta coisa que lhe ouvi, sustento ainda o que disse antes. Porque a sua concisão no falar, a sua simplicidade de linguagem, que se cinge estritamente no pensamento, continuam a dar-nos sempre, por mais que diga, uma impressão de nunca dizer demais.

Parágrafo 208 Nesse mesmo tom, discreto e sereno, me informa elle da parte pedagógica do seu plano:

Parágrafo 209 “Uma vez augmentada a lotação dos alumnos – e, conseguintemente, dos professores – feita a sua classificação auditiva e mental, é necessário dividil-os em dois grupos, constituindo dois departamentos: o oral e o silencioso.

Parágrafo 210 “O primeiro, subdividido em duas secções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos totaes de intelligencia normal entrados antes dos 9 annos, e nos semi-mudos, que não são congênitos; a acústico-oral, destinada aos semi-surdos.

Parágrafo 211 “O segundo, compreendendo a linguagem escrita, é destinado nos retardados de intelligencia e aos surdos entrados depois de 9 annos. Neste departamento tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo, dos surdos-mudos, pela dactylogia, que é um meio convencional. Isso é, aliás, uma coisa difficilima, dada a rapidez da chamada “contaminação mímica, que faz com que os surdos mudos em poucas horas se comuniquem entre si por esse meio instinctivo e deficiente.

Parágrafo 212 “Esses dois departamentos são inteiramente separados.

Parágrafo 213 “Quanto ao ensino, propriamente, comprehende, além dos programas communs, a parte profissional, especialmente para os que não puderem aproveitar com o tratamento medico.”

UMA MEDIDA IMPORTANTE

Parágrafo 214 Depois de se referir ao projecto de criação das secções de alfaiataria e marcenaria, e da vantagem da criação de uma typografia, - onde os surdos-mudos produzem rendimento considerável, - se penso fosse possível uma despesa dessa ordem, fala-nos o Dr. Armando Lacerda numa importante medida que tomou, logo ao assumir a direcção do Instituto.

Parágrafo 215 Trata-se do decreto, já em vigor, que baixou a idade de admissão dos alumnos.

Parágrafo 216 Como está provado que o tratamento da surdo-mudez deve ser feito o mais cedo possível, o Dr. Armando Lacerda, no intuito de aproveitar resíduos de audição ainda existentes em muitos casos, fixou essa idade entre os 7 e 13 annos.

Parágrafo 217 O ideal seria a obrigatoriedade de internação de todas as crianças surdo-mudas, nessa idade. Mas, a extensão territorial, a má vontade de muitas famílias, ainda pouco esclarecidas sobre

essas coisas, e a existência de um único estabelecimento dessa natureza tornam difícil de realizar essa obrigatoriedade.

Parágrafo 218 No entanto, antes dos 9 anos, o tratamento adequado da surdo-mudez diminuiria sensivelmente o numero de surdos-mudos, dando-lhes possibilidades sociais que o tratamento effectuado mais tarde absolutamente não garante.

PRIMEIRAS PROVIDENCIAS

Parágrafo 219 “Esse é, em linhas gerais – continua o Dr. Armando Lacerda – o plano de reforma que apresentei ao ministro da Educação.

Parágrafo 220 “Como está sendo, é bastante amplo, e exige grandes recursos para poder ser realizado.

Parágrafo 221 “Eu sinto ainda a necessidade de ser criado um outro estabelecimento para surdos-mudos. É um absurdo cuidar apenas de um sexo, quando, em ambos, a proporção do mal é paralela. O facto de ser necessário outro estabelecimento provem do seguinte; está verificado que é muito commum casarem-se surdos-mudos com surdos-mudos. Depois do que já vimos sobre a etiologia da surdo-mudez, nem é mais preciso chamar a atenção para o perigo desses pensamentos.

Parágrafo 222 E como o convívio das crianças os facilitaria, mais tarde, é conveniente fazer-se essa separação desde logo.”

Parágrafo 223 Aproveitando uma pausa do director do instituto, pergunto como foi recebido o seu plano, por parte do Ministério.

Parágrafo 224 _ “O ministro está muito interessado pela reforma. Isso é uma grande esperança para todos nós... Mas, enquanto a reforma não é posta em pratica, estamos cuidando da organização do Serviço Sanitário, sem o qual não se consegue preencher a ficha individual, onde o professor encontrará, além do índice da capacidade auditiva, para os que a tiverem, todas as indicações necessárias à compreensão da natureza do alumno. É uma providencia inadiável.”

TRES APRESENTAÇÕES

Parágrafo 225 Nesse momento chegam á secretaria um professor e dois repetidores do Instituto. Meia dúzia de palavras de apresentação. O professor que é o Sr. Saul Borges Carneiro, os Srs. Manoel Dantas Cavalcante Sobrinho e João Brasil Silvado Junior.

Parágrafo 226 Desse plano, que se poderia chamar “de emergência”, consta o seguinte:

Parágrafo 227 _ conservação da classe de methodo oral, já existente, destinada aos semi-surdos e semi-mudos, de intelligencia normal, e fixação dos limites da mesma em oito alumnos:

Parágrafo 228_ conservação das duas classes de escripta já existentes, com 15 alumnos cada uma;

Parágrafo 229 _ exclusão das actuaes classes de linguagem escripta dos alumnos que, a juízo dos respectivos professores, têm revelado intelligencia retardada;

Parágrafo 230 _ organização, com esses alumnos, de uma classe de linguagem escripta, a qual poderá ser seguida por um repetidor, visto que só existem, por enquanto, três professores de linguagem;

Parágrafo 231 _ restabelecimento da repetição das lições, assim como da hora destinada no estudo e preparo das mesmas;

Parágrafo 232 _ aquisição de um pequeno museu semelhante ao que existiu outrora no Instituto, e de colleções de livros, estampas e material moderno indispensável ao ensino intuitivo da linguagem.

SYNTHESE

Parágrafo 233 Como se vê, pelo que me disse o Dr. Armando Lacerda, todas as medidas foram tomadas para iniciar immediatamente a transformação do I.N.S.M. num estabelecimento realmente útil.

Parágrafo 234 O seu ponto de vista, que queremos deixar bem claro, é o dos otologistas mais considerados em todo o mundo: reduzir a surdo mudez; aproveitar o mais cedo possível os restos de audição que porventura existam nas crianças (dahi a modificação na idade de admissão); e encaminhal-as depois de devidamente seleccionadas, de accordo com as suas possibilidades e aptidões; resolver o problema da surdo-mudez no sexo feminino.

Parágrafo 235 E, como a fundação não se pode esperar seja feita tão depressa quanto se faz mister, o Dr. Armando Lacerda, com a sua boa-vontade de fazer o maximo, com o mínimo, propõe a installação, na ala direita do edificio – que em breve será desalojada – de uma secção feminina, sob a fôrma de externato.

Parágrafo 236 Sob todos os pontos de vista é um plano verdadeiramente notável.

O PROBLEMA ECONOMICO

Parágrafo 237 Toda a intelligencia, toda a actividade, toda boa vontade, porém, do Dr. Armando Lacerda e dos seus distinctos auxiliares pouco poderão fazer se não forem amparadas por a parte

do governo com uma subvenção proporcional às necessidades impostas pela extensão da surdo-mudez no Brasil.

Parágrafo 238 E não se trata apenas da sua extensão actual, mas da sua propagação, comprometendo as condições eugênicas da raça.

Parágrafo 239 A educação dos surdos-mudos, porém comparada com a dos anormaes, é a mais cara de todas.

Parágrafo 240 Ella exige a constituição de classes muito pequenas, e de selecção rigorosa. E disso resulta o aumento de pessoal tecnico, e das respectivas verbas.

Parágrafo 241 O I.N.S.M. dispõe, pelo patrimônio, de uma renda de cerca de cento e trinta contos annuaes, divididos quasi em partes iguaes pelas verbas do material e pessoal.

Parágrafo 242 Nesse ponto, são mais felizes os cegos, que dispõem de uma subvenção de quase oitocentos e cincoenta contos.

Parágrafo 243 Por que não offerecer, a uns e outros, iguaes possibilidades para o seu aproveitamento humano?

CONCLUSÃO

Parágrafo 244 Mas o Dr. Armando Lacerda tem confiança no novo rumo das coisas no Brasil. A Revolução foi feita para o bem do povo. O povo tem o direito de tudo esperar, dos homens da Revolução. Tem, principalmente, o direito de esperar o socorro que por tanto tempo faltou ás mais urgentes necessidades da sua vida: saúde e educação integral – meios que conduzem à prosperidade e à liberdade.

Parágrafo 245 Até o retrato de Tobias Leite, com o setinoso tom dos óleos antigos, parece adquirir vida, para vir pensar connosco a mesma coisa.

Parágrafo 246 Fecha-se a reportagem com uma grande esperança.

Parágrafo 247 Saio levando a alegria de poder revelar tanta coisa, ao publico.

Parágrafo 248 E sinto que, atrás de mim, fica palpitando um futuro de infinitas realizações.

NO MEIO DA REPORTAGEM: uma foto com o dizer: “O Dr. Armando Lacerda com os seus auxiliares, senhores Luiz Coelho, repetidor, e Saul Borges Carneiro, cathedratico de linguagem articulada.”

ANEXO 3

ADJETIVOS OU ORAÇÕES ADJETIVAS PARA DESIGNAR O SURDO

REPORTAGEM 1

FOLHA 1

- Surdos-Mudos

- Infância ainda mais infeliz que a infância que frequenta as escolas públicas ; para designar a criança que frequenta a escola pública temos – infância que, em grande parte, constituída por crianças em situação orgânica sub-normal pela pobreza das classes a que pertencem e a incultura do meio., infância desnutrida , carregada de um silenciosa e obscuro soffrimento

- infância que se agita com dificuldade, relegada à miséria, ao empirismo e à superstição dos lares

- Infância dos anormaes sem escolas que os abriguem, sem estudos bem orientados que os amparam, sem compreensão ou possibilidades da parte das pessoas competentes

- condenação de indesejáveis da espécie humana, sem Logar – por humilde que seja.

- criaturas abandonadas à sua miséria, desajudadas pelo poder das criaturas sãs

- Opprimidos por predestinação orgânica ou social

- infância que não se conhece cá fora

- espécie de gente humana separada de nós por sua desgraça e porque os de fora não os servem

FOLHA 3

- criaturas francamente anormaes pela resistência das doenças ou defeitos que dificultam o acordar de possibilidades próprias

- infância anormal

- Infelizes criaturas que ficaram em outros tempos até à morte entregues à desgraça e à inutilidade

- anormal aproveitado que pode viver pelo seu aproveitamento, pelo seu poder de trabalho, pela sua limitada capacidade de criação

- parte do problema educacional

- compõem parte da categoria de anormaes

- crianças anormaes

FOLHA 4

- surdos-mudos e cegos – anormaes por defeito physico, que necessitam de uma educação especializada que não pode fazer parte de uma classe de simples anormaes de intelligencia, seja qual for o seu grau, porque,

nestes, o mal não é interno, não se trata de desenvolver uma mentalidade rudimentar ou incompleta, mas servida por uma integridade física dos sentidos
- anormais que o podem ser duas vezes, porque frequentemente associam ao defeito físico, anormalidades mentais

FOLHA 5

- anormais dessa espécie
- surdos-mudos tem sentimento de inferioridade e tendência natural de se segregar da sociedade, procurando exclusivamente o convívio dos seus companheiros de infortúnio, olhando sempre com desconfiança os seus companheiros que ouvem

FOLHA 6

FALANDO SOBRE OS ALUNOS DO INSTITUTO – 1929

- alunos maltrapilhos e descalços, recebendo instrução péssima
- alunos desde o surdo-mudo verdadeiro até o perfeito idiota
- infelizes

FOLHA 7

- alunos contribuintes

FOLHA 8

- “espreitando, curiosas, gesticulando, rindo, encolhendo-se com desconfiança pelos cantos, ou olhando passivamente ao acaso, umas doze crianças vestidas de azul, nos aparecem, com essa estranha fisionomia dos que não ouvem e não falam, e que nos dão a impressão de os podermos, de repente, desencantar...

(observadoras, curiosas, desconfiadas, de olhares passivos, vestidas de azul, uniformizadas, de fisionomia estranha, dão impressão de que são encantadas)

- “um bate o meio da testa, comunicando-se com o companheiro.” (capazes de se comunicar)

- “a certeza de que vão ser fotografados enche-os de alegria. Endireitam a roupa, abotoam a gola, tomam, mesmo, atitudes de certa importância, e divertem-se muito com todos esses preparativos. (alegres por serem fotografados, capazes de se arrumar, com atitudes de importância, capazes de se divertir com os preparativos para a foto)

- Helen Keller, surda, muda e cega

FOLHA 9 (QUASE O TEXTO TODO – NOMES, EDADES E CAPACIDADES)

- “Veja. Temos de tudo, aqui. Este é um tipo perfeitamente lombrosiano. De fâcias mongol, a estrutura de antropoide. Não se exprime, como os outros... Tem acessos violentos de ira. Não poderá permanecer aqui, porque por elle nada podemos fazer. É uma criança imbecil”

- gente que tem um mal que os oprime

- “Mas este, não; este é inteligente. E é bom menino, e este outro ...E aquelle ...

Os pequenos cercam-no, olham-nos dos pés à cabeça, gesticulam entre si, e de vez em quando, batem na testa.”

- “E como é que estão classificadas estas crianças, de aspectos tão diferentes?”

- “Encontrei estas crianças em completa promiscuidade. Não possuem fichas individuais. Não passaram por nenhum exame médico. Não foram submetidas a nenhum teste. De algumas, nem se conhece a origem.

Nem se sabe como se chamam... Ahi está uma coisa perturbadora; uma criança sem nome, sem indicações sobre sua vida... E surdo muda... Não pode haver mais completo mysterio que um destino assim.

- comunidade singular

FOLHA 10 (QUASE O TEXTO TODO – NOMES, EDADES E CAPACIDADES)

- Crianças que tem uma designação mímica individual para serem chamadas

- pequenos contentíssimos

- crianças observadoras

- três crianças completamente absorvidas pelo trabalho

- Bons trabalhadores manuais

- alunos que podem ser aproveitados

- pequenas vidas

- trabalhadores anormais

FOLHA 11

- surdos-mudos encadernadores

- crianças com maior acuidade dos demais sentidos, aqui em especial, da visão

- crianças magrinhas que vem aumentando seu peso

- asylados

- alunos aprendizes que trabalham com gosto na sapataria

- crianças que aprendem o ofício da sapataria mais depressa que os falantes

- pequenos muito alegres

- “Um que estava cozendo sola, puxou os dois barbantes para os lados, aprumou-se, deu um jeito ao rosto e ficou esperando...” (pequeno esperto)
- Mauricio Puslitnih, um dos meninos do instituto, de olhos vivos, sorriso inteligente, companheiro de toda a visita, gostava de desenhar. Desenha um cavalo espontaneamente e um sapato e uma pessoa atendendo a pedidos.

FOLHA 12

- Comovido por sentir dela que desenhava muito bem. Habilidade.
- Colegas de Mauricio, triunfantes. Como gloriosos pela habilidade do colega.
- crianças que andam de um lado para o outro procurando comunicar-se, capazes de mostrar que sabem distinguir entre as cores, que revelam o sentido de sua mímica.
- crianças que brincam como crianças que são
- crianças que se aproximam
- Crianças como adormecidas, indiferentes a tudo, sorridentes de um sorriso inexpressivo, com uma expressão torturante das coisas que não se decifram
- um menino imbecil de faces mongol e estrutura de antropoide
- alunos internados
- alunos que passam as férias em casa
- menino que escreve o nome de próprio punho

REPORTAGEM 2

FOLHA 13

- infância mal favorecida
- Surdos congênitos ou precoces
- Semi- surdas- crianças que conservam resíduos auditivos, capazes de articular, se bem que incorretamente, meia dúzia de palavras usualmente empregadas na conversação
- semi mudas – crianças que perdem a audição entre 2 e 7 anos, em consequência de infecções variadas, como a meningite cérebro-espinhal, a escarlatina, o sarampo, etc. Que conservam uma linguagem rudimentar, incompreensível, um “grognement” confuso, porque a perda de audição determina progressiva atenuação da voz e impede a articulação normal das palavras.

FOLHA 14

- surdos de família

FOLHA 15

- aluno é positivamente um enfermo

FOLHA 16

- classes de anormais
- surdos mudos de mentalidade normal
- surdo mudo imbecil com os vários graus de anormalidade intermédios
- alunos enfermos

FOLHA 17

- surdos totais de inteligência normal entrados antes dos 9 anos
- alunos que não podem aproveitar o tratamento médico

FOLHA 18

- semi-surdos
- semi- mudos
- surdos de inteligência normal
- alunos que tem revelado inteligência retardada

FOLHA 19

- crianças com possível resto de audição
- crianças selecionadas e encaminhadas de acordo com suas possibilidades e aptidões
- surdo mudez no sexo feminino