

História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados

Juliana Pellegrinelli Barbosa COSTA¹
(Unicamp)

Resumo:

Com este artigo, nós pretendemos investigar dois históricos da educação brasileira, são eles, o histórico da educação do sujeito surdo, vivenciado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com seu embate entre a ênfase e o repúdio de disciplinas ligadas à oralização e o histórico dos métodos de ensino de inglês no Brasil, em seu caminho de negação em relação ao que era posto como legítimo na prática do método anterior. Através deste olhar, o artigo pretende discutir a questão da identidade do sujeito surdo constituída por imaginários cristalizados. Por meio de um paralelo entre os dois históricos é possível perceber a questão da educação no eterno desejo de sua homogeneização e o não considerar de distintas formações discursivas em convivência. Para tanto, o escrito se baseará no escopo teórico da Análise do Discurso brasileira.

Abstract:

With this article we intend to investigate two Brazilian education histories, that are, the education of the deaf subject, experienced at Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), with his clash between strong agreements and disagreements about the disciplines connected with oralization and the historical of the methods of English teaching in Brazil, in his way of denying what had been seen as legitimate in practice of the method previously in use. Through this glance, the article intends to discuss the question of the identity of the deaf subject constituted for crystallized imaginaries. By establishing a parallel between two historicals, it is possible to perceive the education question in the eternal persuite of making things seem the same and not to consider different discursive formations living in *convivance*. For that, the paper will be based on the theoretical framework of the Brazilian Discourse Analysis..

Palavras-chave: Análise do Discurso, Sujeito Surdo, Imaginário

Key-words: Discourse Analysis, Deaf Subject, Imaginary

Most clés: Analyse de Discours, sujet sourd, Imaginaire

Palabras clave: Análisis de Discurso, sujeto sordo, Imaginario

1. – O efeito de estranhamento entre dois discursos

A existência de dois tipos de discursos sobre o sujeito surdo é assinalada no texto de Benvenuto (2006). São eles: o discurso da deficiência de natureza médico pedagógica, constituído o século XIX; e o discurso sócio-antropológico da diferença, que começou a se constituir no século XIX e cresceu no século XX. No mesmo texto, o autor realiza a genealogia da figura da anormalidade em relação aos surdos, mostrando os variados imaginários a respeito deste sujeito é tomado através dos séculos.

Perpassemos o imaginário apontado historicamente por Benvenuto (2006) e observemos como se dão os deslocamentos. O surdo, no discurso que hoje se consagra como legítimo pela voz da educação ou da ciência, sofreu deslocamentos. O sujeito surdo não é visto, nestes discursos, como a figura da anormalidade, não é enclausurado em instituições como nos séculos XVII e XVIII, não é visto como monstro violador das leis jurídicas e das leis da natureza, nem como a figura do macaco por seu gestos e gritos, não é mais declarado impuro para o culto como no Antigo Testamento. Os surdos não mais são jogados dos precipícios em Atenas e Esparta por causarem medo, como apontam certas afirmações no texto citado, não mais são adotados por congregações religiosas que seguiam a regra do silêncio, no século VI. Não são mais vistos como fronteira entre homem e animal, como idiotas ou profanadores das leis divinas.

Através de nosso imaginário atual, estabelecemos com as imagens passadas uma relação de estranhamento e de repúdio frente a tudo o que este sujeito já vivenciou historicamente. Esta história constitui nosso olhar atual, pois, embora o neguemos em nossos ditos, em parte nos relacionamos com o mesmo. Não há nada novo ou inovador nos discursos. Sendo, ouvintes ou surdos, somos constituídos pela voz do outro, mesmo que este outro nos pareça tão distante historicamente.

Lanço meu olhar sobre este dito como foco de nossa atenção no decorrer deste escrito:



O discurso mais recente, que apresenta os surdos como membros de uma comunidade lingüística e cultural, nasceu como um contra-discurso e um novo olhar sobre o que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação dos surdos com o mundo. Este discurso tem produzido efeitos radicalmente opostos àqueles do discurso da anormalidade. (Benvenuto, 2006, 242)

Perceber que houve um contradiscurso, de época a época, em relação aos surdos não acontece somente em séculos passados. Através de dois pequenos históricos, o da educação do INES - Instituto Educacional de Educação de Surdos e o histórico dos métodos de ensino de inglês no Brasil, podemos observar a seguir os discursos e os contra-discursos na vivência da educação.

2 - Histórico da surdez – olhando o embate entre as formas de educação do sujeito surdo no INES

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 os caminhos de idas e vindas entre a questão das formas de ensinar, vivenciadas pelo Instituto, durante o caminho percorrido por sua existência, 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 de Rocha (1997). Seu texto foi fundamentado em alguns trechos reproduzidos dos documentos que fazem parte do acervo do INES. Através da simples comparação de tal nomenclatura com a atual, pode-se perceber a questão histórica e discursiva inscrita na linguagem.

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.

Para a fundação do Instituto, em 1856, Huet apresenta o programa de ensino que **engloba 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.

Em 1867, 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, houve o **retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios e a criação do professor repetidor** e o ensino volta-se para a área profissional. O professor repetidor, dentre as muitas tarefas que realizava em sua função, assistia e 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 versa sobre a 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, na educação de surdos, haviam **10.506 alunos educados pelo método oral, 9.887 pelo método combinado, mímico-oral e 1.574 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 Candido 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, o diretor do Instituto. Nesta gestão, o plano pedagógico contemplava **dois departamentos chamados de oral e o silencioso, sendo que o segundo compreendia a linguagem escrita e tentaria substituir a “mímica”, vista como meio de comunicação espontânea do surdo, pela dactylogia, meio de comunicação convencional**.

Através destes apontamentos históricos, conforme Rocha (1997), especialmente os destacados em negrito, percebe-se através das mudanças no quadro das disciplinas e da abertura e fechamento de vagas para professores em determinadas áreas, o vai e vem da oralização e as diversas tentativas na metodologia de ensino aos educandos do mais antigo Instituto a lidar com a questão da surdez no Brasil.

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 da profissionalização do sujeito surdo. A linguagem de sinais é pouco falada, porém, sua presença não pode ser negada e se evidencia, nestes escritos, em 1930, quando o Dr. Armando criou o programa que englobava o departamento silencioso, que procuraria substituir a “**mímica**” pela dactylogia. A linguagem de sinais é dita como mímica e é definida como meio de comunicação espontânea dos surdos.



O que pretendo ressaltar é a questão das diferentes formações discursivas² dos sujeitos que eram professores, diretores, governantes que operaram com total força para dizer aquilo que deveria ser silenciado ou dito em cada tempo. Pretendo olhar para aqueles que mandavam relatórios com informações por eles destacadas como eficazes ou não. Olhar para o fato da fundação do primeiro modo de ensino aos surdos no Brasil ter sido trazida por um estrangeiro e legitimada por uma carta de recomendação de um marquês francês, como uma tendência internacional de um modelo que deveria ser seguido em nosso país. Quero mostrar que as diversas relações de poder³ afetaram 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 uso da oralização não é objeto deste escrito. Salientar a existência de diversas formações discursivas e a valorização daquilo que é internacional escrevendo a história do imaginário sobre o sujeito surdo, sim, é.

3 - Olhando a história dos métodos de ensino de inglês no Brasil

Na qualidade de lingüista aplicada e observadora dos caminhos percorridos no ensino de línguas estrangeiras, atrevo-me a traçar um paralelo entre os métodos de ensino de inglês no Brasil⁴, com todo o seu caminho de negação em relação ao método anterior e o embate entre os meios de educar os surdos.

Baseada no texto de Uphoff (no prelo), podemos perceber a existência de alguns modos de ensino de língua inglesa, tais como: Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Método Comunicativo e Análise do Discurso. Destacamos entre as épocas condizentes àquela que analisamos sobre o ensino no INES, o método de Gramática e Tradução e o Método Direto.

Segundo Uphoff (no prelo), vejamos: no Método de Gramática e Tradução o vocabulário e as regras gramaticais eram decoradas, havia foco na escrita, as aulas eram oferecidas em Língua Materna, doravante (LM) e falar a Língua Inglesa não era objetivo das aulas. O Enfoque era humanista clássico e o intuito era o de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno.

O Método Direto foi oficialmente reconhecido no Brasil em 1931, no governo Getúlio, com poucas execuções na prática por não haver material, número de aulas semanais insuficientes e falta de professores com formação na área de línguas. Havia a exigência de ensinar língua estrangeira, doravante (LE), na própria língua e o aluno deveria construir seu pensamento através da LE, sem compará-lo com a LM. A gramática era ensinada de maneira indutiva e o foco passou a ser a oralidade e não a escrita. Havia também a exigência de não comparar LE com LM.

O Método Audiolingual, também chamado de Estruturalista surge nos Estados Unidos, durante a II Guerra Mundial, pela necessidade de ensinar aos soldados línguas como o chinês e o japonês. O Método consistia em ouvir e reproduzir palavras e frases no idioma alvo. A gramática não era abordada explicitamente e o material progredia baseado em itens gramaticais, indo de estruturas mais simples até as mais complexas. Havia correção, tanto da gramática, quanto da fonética e o foco era a oralidade e não a escrita. O material de apoio passa a contar também com fitas K7 e vídeos e não mais somente os livros. Entra também em cena o uso de laboratório de línguas. A teoria era baseada no Behaviorismo que contava com uma visão de aprendizado como processo de imitação e repetição mecânica.

O Método Comunicativo vem depois e tem início na Europa. Chega ao Brasil em 1978. Como o próprio nome já diz, o método visa desenvolver a competência comunicativa na LE, almejando ampliar a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação e com a introdução de temas que fossem do interesse do aluno. É possível a introdução de músicas, tirinhas, artigos jornalísticos para incrementar a aula. O professor tem maior autonomia e o método dispõe de uma visão de aluno não passivo, mas emancipado. Há uma



quebra na questão do não uso da LM em sala de aula. A gramática se torna associada à visão interacional. O conteúdo, não se apóia exclusivamente na estrutura, mas em intenções comunicativas.

Finalmente, ainda segundo Uphoff (no prelo), a Análise do Discurso não pode ser reduzida a um método de ensino, porém concebe o aprendizado de línguas como um processo de capacitação para uma prática discursiva, no qual se cruzam variáveis lingüísticas, culturais, sociais e identitárias. O sujeito é concebido como aquele que retoma sentidos preexistentes mesmo que não se dê conta disso. A língua é carregada de sentidos historicamente constituídos, que determina a maneira das pessoas perceberem e interpretarem o que as cercam.

Fica mostrado na materialidade deste histórico o vai e vem de alguns sentidos como o uso ou não de Língua Materna no ensino, o foco na oralidade e na escrita, o modo como a gramática é apresentada, algumas vezes valorizada, outras nem tanto. O fato é que também nesta história é perceptível a negação de alguns sentidos em dada época e no tempo seguinte a valorização dos mesmos.

4 – Traçando um paralelo entre os históricos e a questão dos contra-discursos

O paralelo que pretendo estabelecer entre os dois históricos levantados quer refletir sobre os sentidos que podem ser ditos como válidos e não válidos em momentos distintos. Por que vivemos a obrigatoriedade de se ensinar trilhando um caminho previamente aprovado e consagrado como aprimorado em todos os sentidos em relação ao método utilizado anteriormente? Será mesmo que podemos separar o tempo e marcar um início para uma forma de agir ou de ensinar? Não estaríamos com essa atitude pretendendo calar formações discursivas não aceitas, mas que de fato existem em nosso meio? Será que esses sentidos interditados não aparecem nos bastidores? 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 aquilo que em essência é heterogêneo, o ensino.

Por que silenciar⁵ sentidos possíveis dentro de outra formação discursiva, negando tudo de bom 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 diretamente 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 ou seja qual for a posição sujeito que ocupemos sem deixarmos abertos os espaços para o conhecimento de novas perspectivas?

Atrevo-me a questionar: será mesmo que há um paradigma a ser seguido quase que cegamente em detrimento de experiências anteriores 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 fronteira⁶?

A partir destes apontamentos, lanço minha 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 imaginário⁷ sobre o sujeito surdo de maneira expandida e diferenciada em relação aos tempos passados. A figura do sujeito surdo ganha uma nova imagem a partir da forma como ele é atualmente visto em sociedade.

Não pretendo discutir os ganhos ou perdas de tais posicionamentos frente ao sujeito surdo. Pretendo problematizar a partir de uma perspectiva histórica, ancorada nos fundamentos da Análise do Discurso⁸, as posições sujeito que o surdo adquire a partir da perspectiva pela qual ele é visto.



Somos, assim, convidados a sair de nossa formação discursiva de origem e buscarmos a saída de nossas concepções cristalizadas e tentarmos olhar através de outro lugar discursivo a questão da educação de surdos e de nosso imaginário constituído. Que estas concepções estejam sempre prontas ao deslocamento, à ruptura.

BIBLIOGRAFIA

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.)

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.

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

ORLANDI, Eni Puccineli (1992). As formas do silêncio no movimento dos sentidos. Campinas, SP. Editora da UNICAMP.

ORLANDI, Eni Puccinelli (2002). ”Do sujeito na História e no Simbólico”. In: Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo. Cortez.

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 (no prelo).

Notas:

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista CNPq. E-mail: jucosta77@yahoo.com.br

² 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 tem um sentido nelas mesmas. Elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem

³ Relações de poder – conforme Fedatto e Machado (2007, 10), tais relações podem ser pensadas como uma tensão entre diferentes sentidos.

⁴Através do texto de 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: Mercado de Letras (no prelo).

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ Imaginário- conforme Orlandi (2005, 74), o imaginário é a unidade, a coerência, a completude, a não contradição a nível de representações.

⁸ 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.

