

Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX*

Clandestine bilinguals: epistemological conditions of the language education of deaf people in the twentieth century

Pedro Henrique, WITCHS (UFES)¹
Keila Cardoso, TEIXEIRA (UFES)²

RESUMO

O artigo problematiza as condições epistemológicas que perpassam a história da educação linguística dos surdos no século XX. Para tanto, empreende-se uma análise em um conjunto de documentos mantidos pelo Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, compreendidos entre 1909 e 1989. Fundamentada na perspectiva da História Social da Língua e de autores pós-estruturalistas, a análise permite observar a construção de um currículo nacional planejado para a educação de surdos do século XX, a formação de professores que atuavam com esses sujeitos e as práticas pedagógicas desempenhadas para alcançar o objetivo de munir surdos de uma única língua. Assim, é possível evidenciar como a educação de surdos possibilitou o desenvolvimento de um bilinguismo clandestino, que permitiu a formação de uma resistência linguística e a possibilidade de constituição de uma forma de ser surdo observável na atualidade.

Palavras-Chave: Surdez, Bilinguismo, História social da língua, Políticas linguísticas, Educação de surdos

ABSTRACT

The article problematizes the epistemological conditions that pervade the history of the language education of the deaf people in the twentieth century. To do so, it undertakes an analysis of a set of documents maintained by the Historical Collection of the National Institute of Education of the Deaf - INES, between 1909 and 1989. Based on the perspective of the Social History of Language and post-structuralist authors, the analysis allows observing the construction of a national curriculum planned for the deaf education in the twentieth century; the formation of teachers who would work with these subjects; and the pedagogical practices performed for achieve the goal of providing deaf people with a single language. Thus, it is possible to show how the deaf education enabled the development of a clandestine bilingualism, which allowed the formation of a linguistic resistance and the possibility of constituting a contemporary form of being deaf.

* Este artigo deriva de pesquisa financiada pelo Programa de Excelência Acadêmica da CAPES.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Departamento de Línguas e Letras; Programa de Pós-Graduação em Linguística; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0850-2366>; pedro.witchs@ufes.br

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Departamento de Linguagens, Cultura e Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2287-5276>; keilakteixeira@gmail.com

Keywords: *Deafness, Bilingualism, Social history of language, Language policies, Deaf education*

1. Introdução

Pertencer a uma minoria significa, em segundo lugar, ser bilingue. Pode-se ter um domínio perfeito da língua majoritária, ou pode-se dominá-la só parcialmente, mas sempre se sabe pelo menos um pouco. É realmente muito raro e muito difícil não conhecer, pelo menos um pouco, a língua majoritária do país em que se vive (MOTTEZ, [1979] 2017, p. 25).

A percepção de que os surdos poderiam constituir uma minoria linguística emergiu de uma perspectiva sociológica e isso foi defendido pelo sociólogo francês Bernard Mottez ([1979] 2017). Seus interesses acadêmicos que giravam em torno da sociologia do trabalho, aos poucos foram direcionados para o tema da incapacidade e, ao se aproximar do sociolinguista Harry Marcowicz na Gallaudet University em 1975, acabaram encontrando as implicações sociolinguísticas da surdez, como descreve Andrea Benvenuto (2006).

O interessante, entretanto, é o destaque dado pelo sociólogo à relação entre minoria linguística e bilinguismo. Conforme Mottez ([1979] 2017), os surdos que têm a língua de sinais como um modo de se comunicar mais natural sempre conhecem um pouco da língua oral usada em suas comunidades nacionais, bem como da sua modalidade escrita, seja porque as pessoas mais próximas a eles se recusam a aprender a língua de sinais, seja porque eles acabam tendo que aprender a língua falada no seu país de uma maneira artificial. Ao sugerir que os surdos *têm que aprender* a língua falada, o sociólogo faz referência à passagem obrigatória pela escola, uma instituição que carrega em si uma função nacionalizadora ao ensinar a língua oral/escrita pelo Estado-nação. Essa condição bilingue dos surdos, isto é, a necessidade de recorrer a uma segunda língua hegemônica, é pensada por Lucyenne Vieira-Machado (2010) como uma estratégia de sobrevivência na sociedade. Na perspectiva das discussões sobre inclusão/exclusão, a autora observa que, se o surdo usuário da língua de sinais não souber a língua escrita, “a exclusão torna-se imanente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como ‘pessoa capaz’” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 60).

Neste artigo, apresentamos uma problematização das condições epistemológicas que perpassam a história da educação linguística dos surdos no século XX. A noção de condições epistemológicas, neste trabalho, está associada a uma primeira concepção foucaultiana de *episteme*. Nesse registro, o campo epistemológico, ou a episteme, compreende uma região

[...] onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente ao seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma

história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 1999, p. XVIII-XIX).

Portanto, trata-se de descrever relações que existiram em um determinado momento entre diferentes domínios do saber para compreender a dinâmica da educação linguística dos surdos no século XX. Para tanto, empreendemos uma análise em um conjunto de documentos mantidos pelo Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Esses documentos, que são de natureza diversa e compreendem o período entre 1909 e 1989³, proporcionam uma leitura sobre o currículo nacional planejado para a educação de surdos durante o século XX; sobre a formação dos professores que atuariam com esses sujeitos; e sobre as práticas pedagógicas desempenhadas para alcançar um objetivo: munir de uma língua, e apenas uma, os estudantes surdos.

O texto está organizado como segue: após esta breve introdução, contextualizamos as questões relativas ao bilinguismo e à educação bilíngue para surdos, um empreendimento do final do século XX; em seguida, com base na perspectiva da história social da língua, caracterizamos a dinâmica das línguas no cenário nacional e o planejamento linguístico estabelecido como parte importante da constituição da brasilidade; a partir disso, demonstramos como a educação de surdos, extraoficialmente, possibilitou o desenvolvimento de um *bilinguismo clandestino*, que permitiu a consolidação de uma resistência linguística capaz de manter o uso da língua de sinais como uma forma de ser surdo até os dias atuais.

2. Bilinguismos e bilinguismo para surdos

A educação de surdos que se propõe intencionalmente bilíngue possui uma história relativamente recente. O bilinguismo para surdos tem sido remetido à década de 1960. Especificamente, Regina de Souza (1998) associa essa tendência educacional ao estudo sobre a *American Sign Language* publicado pelo linguista estadunidense William Stokoe (1960). O seu estudo conquistou notoriedade e possibilitou que o sistema linguístico de comunicação gesto-visual dos surdos alcançasse, cientificamente, o *status* de língua. A comprovação do estatuto de língua de sinais americana, e em seguida de várias outras, portanto, tem sido considerada um marco para a concepção de uma educação bilíngue para surdos que passasse a considerar a língua de sinais como uma primeira língua (L1) nos processos de ensino e de aprendizagem.

³ A escolha pelo recorte temporal se justifica por razões de disponibilidade em acervo: o artigo deriva de uma pesquisa que analisou documentos da educação de surdos no contexto do século XX; no momento da busca por materiais a serem analisados, os documentos desse século que estavam disponíveis para pesquisadores analisarem no INES compreendiam o período entre 1909 e 1989.

Fortemente associada ao movimento pela *inversão epistemológica*⁴ da experiência da surdez, que começou a reivindicar espaço entre as lutas identitárias como mais uma diferença cultural e linguística, o bilinguismo para surdos adquire expressividade na década de 1980. No Brasil, dentre outros acontecimentos, é possível mencionar a IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação, realizada em 1988 na Universidade Federal de Santa Maria, instituição que, na altura, oferecia uma habilitação em Deficientes da Audiocomunicação na Graduação em Educação Especial. De acordo com Vera Marostega (2015), o evento tinha por objetivo conhecer e promover a educação bilíngue para surdos. Naquele momento, “professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilinguismo” (MAROSTEGA, 2015, p. 30). A autora ainda menciona que professores do Departamento de Educação Especial simpatizantes da causa surda passaram a buscar assessoria com linguistas e pesquisadores da Educação, possibilitando a mobilização e a implementação de práticas pedagógicas voltadas à construção de uma proposta bilíngue de educação de surdos que se ampliou na década de 1990.

De lá para cá, qualquer pessoa minimamente envolvida com a língua de sinais e com a educação de surdos poderia recitar uma definição comum do *bilinguismo para surdos*⁵. Essa definição tende a caracterizá-lo como uma tendência educacional ou abordagem metodológica de ensino em que a língua de sinais é adotada como a língua de instrução ou assumida como primeira língua nos processos educacionais envolvendo alunos surdos e o cargo de segunda língua (L2) é ocupado pela modalidade escrita da língua oficial do país. O bilinguismo para surdos tem sido interpretado como antagônico a outras duas tendências da educação de surdos: o oralismo e a comunicação total. O primeiro deles tem como fundamento uma educação centrada no processo de ensino da oralidade para surdos e tem como marca histórica o chamado *método oral puro*, que rejeitava radicalmente a expressão ou comunicação por meio de gestos. O segundo concebia que educar surdos requer fazer uso de recursos de comunicação e expressão diversos, incluindo a língua de sinais, mas ainda assim a língua oficial, seja falada ou escrita, era tida como um alvo principal dos processos de ensino e de aprendizagem.

Importa considerar que, em matéria de educação bilíngue, é possível distinguir dois grandes domínios: a educação bilíngue para um grupo dominante e a educação bilíngue para um grupo minoritário. Para Antonieta Megale (2005), o primeiro domínio envolve quase sempre uma educação de caráter elitista, que visa a aprendizagem de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas, bem como uma formação

⁴ A noção de *inversão epistemológica da experiência da surdez* aqui está embasada na concepção de *inversão epistemológica da anormalidade surda* (THOMA, 2002) e se refere a uma mudança de perspectiva sob a qual questões sobre a surdez e os surdos passam a ser interpretadas.

⁵ Referimo-nos ao bilinguismo para surdo no seu sentido mais comum de prática educacional e não sobre o fenômeno do bilinguismo a partir de qualquer perspectiva linguística sobre ele.

que possibilite um futuro intercâmbio acadêmico no exterior; o segundo domínio, entretanto, envolve frequentemente estudantes oriundos de comunidades socialmente desvalorizadas. Portanto, é preciso destacar que o bilinguismo para surdos apresenta características muito particulares e que dificilmente podem ser encaixadas em categorias pré-existentes de educação bilíngue, uma vez que essa concepção varie de acordo com “países e os contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos” (MEGALE, 2005, p. 7). No cenário nacional, a educação bilíngue para surdos é, portanto, uma proposta dentre outras como a educação bilíngue indígena, a educação bilíngue em contextos de imigração, a educação bilíngue em contextos de fronteiras e as consideradas escolas bilíngues de prestígio ou de elite (MEGALE, 2018). Isso implica compreender que esse tipo de educação bilíngue se volta às especificidades culturais de um grupo linguisticamente distinguível na caracterização de uma população nacional.

Nesse caso, a noção de bilinguismo, de maneira geral, se tornou mais ampla e difícil de definir durante o século XX. Megale (2005) evidencia como o bilinguismo, no decorrer desse período, se apresentou como um conceito complexo cuja definição ultrapassa um domínio equivalente em duas línguas. Dentre as diferentes concepções discutidas pela autora, destacam-se as seis dimensões que, segundo Josiane Hamers e Michel Blanc (2000), devem ser consideradas para pensar o bilinguismo: a *competência relativa* da competência linguística nas línguas; a *organização cognitiva* das representações possíveis para as traduções equivalentes nas línguas; a *idade de aquisição* das línguas; a *presença ou não de indivíduos falantes da L2* no ambiente em que essa língua é adquirida; o *status* atribuído às línguas na comunidade; e a *identidade cultural* do indivíduo bilíngue.

Assim, o conceito de bilinguismo tem adquirido múltiplas dimensões, tornando-se cada vez mais complexo e menos simples de ser definido. Considerando a educação de surdos, essas dimensões carecem especial atenção para que se possa estabelecer um planejamento da educação bilíngue para surdos. Não interessa a este artigo eleger uma concepção de bilinguismo, mas entender que as diferentes concepções sobre esse fenômeno linguístico constituem condições de possibilidade, isto é, as condições epistemológicas, para a educação de surdos. Na próxima seção, passamos a localizar os esforços político-governamentais que perpassam a história social da língua em um cenário de nacionalização, de modo a evidenciar como isso interfere na constituição da educação linguística dos surdos no período analisado neste artigo.

3. O monolinguismo como dispositivo da nacionalidade

Em uma tradução portuguesa da *Didática magna*, que originalmente foi publicada em 1621, Comenius (2001, p. 146) propõe que “toda a juventude deve ser confiada, primeiro, às escolas de língua

nacional”. Ainda que a tradução brasileira do mesmo texto tenha adotado a expressão *língua materna*, é possível assumir que o educador morávio se referia à língua pátria. Na Europa do século XVII, o ensino em língua nacional esteve restrito à instrução de um ofício. O latim, por sua vez, mantinha-se como uma língua de instrução erudita. Esse uso encontra condições de possibilidade em mudanças socioeconômicas que decorreram da fragmentação do império romano, reduzindo espaços públicos de fala e tornando a prática da escrita uma exclusividade monástica (KERSCH; FRANK, 2009).

Para Peter Burke (2010), o latim pode ser considerado uma língua em busca de uma comunidade. O autor escreve que o uso dessa língua, em sua variedade pós-clássica, expressa a necessidade de unir um grupo. Assim, conforme o autor, “o latim ao mesmo tempo expressava e contribuía para a coesão de duas comunidades internacionais em particular, a Igreja Católica e a República das Letras” (BURKE, 2010, p. 60). Comenius (2001), entretanto, não se colocava contrário ao ensino em latim. Em seu tratado educacional, ele argumenta que o ensino em latim precisava acontecer nos níveis mais avançados do processo de escolarização. Propomos localizar esse elemento do pensamento comeniano no âmbito da história social da língua e cruzá-lo com a educação de surdos, considerando a importância do monolinguismo para a nacionalização.

A partir da História Social da Língua, é possível que se destaquem funções da língua, como escreveu Burke (2010, p. 19), “na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e a subversão de uma ordem social”. Sobre essas funções, o autor aborda quatro concepções sociolinguísticas: grupos sociais diferentes usam variedades diferentes de língua; os mesmos indivíduos empregam variedades diferentes de língua em situações diferentes; a língua reflete a sociedade ou a cultura na qual é usada; e a língua molda a sociedade na qual é usada (BURKE, 1995).

Conforme a última concepção, é interessante perceber que os Estados da Boêmia, terra de Comenius, declararam o tcheco como língua oficial em 1608 — apenas algumas décadas antes da publicação da *Didática magna*. Assim, a oficialização de uma língua em um Estado pode ser relacionada ao que Burke (2010) chamou de a *era da descoberta da língua* no início da Modernidade. De acordo com o autor, houve uma crescente conscientização linguística pela Europa no período entre os séculos XIV e XV. A conscientização linguística, nesse sentido, tem a ver com algumas “atitudes em relação à língua, ou de mudanças de atitude, reveladas em lugares-comuns ou em ideias que aos poucos foram se tornando corriqueiras na época” (BURKE, 2010, p. 31).

É possível estabelecer algumas hipóteses relacionadas à importância social da língua a partir de evidências de um período muito anterior ao da conscientização linguística na Europa. Segundo Tore Janson (2015), com base em inscrições hieroglíficas e também a partir de monumentos, obras de arte e

outros tipos de resquícios arqueológicos, foi possível observar uma forma de governo egípcio forte e centralizada cerca de cinco mil anos atrás. O autor confere duas razões para que o antigo império egípcio tenha realizado tantas proezas, como as grandes construções arquitetônicas, por durante tanto tempo, já que ele ultrapassou, em longevidade, quase todas as organizações governamentais do mundo já conhecidas. Para Janson (2015), essas razões são a homogeneidade política e a unidade linguística. É válido considerar que a ideia de unidade linguística não pressupõe um monolinguismo puro, mas um esforço pela unificação através língua, e isso implica assumir a existência de variedades linguísticas no antigo Egito. O autor, entretanto, sintetiza essas razões como uma relação de interdependência; segundo ele, um “Estado forte normalmente tem uma língua principal, e o Estado sustenta essa língua. Línguas dependem de Estados, e Estados dependem de línguas” (JANSON, 2015, p. 67).

No final do século XVII, segundo Michel Foucault (2005), a ideia de nação não era definida pela unidade territorial ou por uma morfologia política; ela era sem fronteiras ou sem sistema de poder definido, sem um Estado. As nações podiam ser entendidas como “os conjuntos, as sociedades, os agrupamentos de pessoas, de indivíduos que têm em comum um estatuto, costumes, usos, uma certa lei particular — mas lei entendida muito mais como regularidade estatutária do que como lei estatal” (FOUCAULT, 2005, p. 161). Posteriormente, a nação passa a ser compreendida em fusão com o Estado e os enciclopedistas a definiam estatalmente a partir de quatro critérios:

Primeiro, deve ser uma grande multidão de homens; segundo, deve ser uma multidão de homens que habitam um país definido; terceiro, esse país definido deve ser circunscrito por fronteiras; e, quarto, essa multidão de homens, assim estabelecida no interior das fronteiras, deve obedecer a leis e a um governo únicos. Portanto, vocês têm aí uma definição, de certo modo uma fixação da nação: de uma parte, nas fronteiras do Estado, de outra, na própria forma do Estado (FOUCAULT, 2005, p. 168).

Embora tal definição não englobe a relação com a língua, é possível presumi-la: a obediência a leis e governo únicos exige a partilha de um código em comum entre as pessoas que compõem essa multidão em um mesmo território. O que pode ser observado nas mudanças revolucionárias que contribuíram, segundo Henrique Monteagudo (2012), para a emergência de noções como de soberania nacional, governo do povo e igualdade de cidadãos, difundidas ao longo dos séculos XVIII e XIX. Um modelo napoleônico, de acordo com o autor, que possibilitou a transição de duas noções que implicaram na necessidade do monolinguismo: da “noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa” (MONTEAGUDO, 2012, p. 48). Essa necessidade de impor uma cultura e língua únicas a um Estado, conforme Regina de Souza (2006, p. 271), “colaborou na

tessitura da ideia, tão naturalizada pelo senso comum, de que o protótipo de um cidadão pertencente a uma nação é aquele que fala a língua dessa mesma nação (é monolíngue) e, assim, é um filho dela”. Para autora, esse ideário oitocentista invisibiliza a diversidade linguística do Brasil, constituindo a naturalização de um suposto monolíngue pelo país (SOUZA, 2006).

No caso brasileiro, Luci Schomoeller e Norberto Dallabrida (2017) explicam como o nascimento da disciplina Português está atrelado à constituição da nação brasileira. De acordo com os autores, do uso oficial do português a partir de 1759, para deixar de ser apenas instrumento de alfabetização, ao seu ensino obrigatório em todos os anos do Ensino Fundamental, a partir de 1931, é possível observar “transformações que vão dando contornos aos discursos e proposições pedagógicas que, por sua vez, acompanham mudanças de conteúdos e métodos, articuladas às mudanças culturais da sociedade” (SCHOMOELLER; DALLABRIDA, 2017, p. 102). Nota-se, portanto, que a importância dada ao investimento no processo de constituição de uma pátria monolíngue se estende pelo século XX.

Entendemos que, no transcorrer das práticas que orientam a consolidação de uma nação monolíngue, não é possível desconsiderar o papel da educação de surdos. Esse tipo de educação proporciona os mesmos efeitos desejáveis à população em uma parcela específica que, por razões de impedimento auditivo não poderiam se tornar, *naturalmente*, falantes ou mesmo usuários da língua nacional. De acordo com Megale (2018, p. 3), com “a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, ainda que timidamente, de lado”. A autora se refere ao parágrafo 2º do art. 210 da Constituição, no qual passa a ser assegurado às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e de terem processos próprios de aprendizagem. A partir dessa possibilidade, vê-se, nos anos seguintes, a emergência de políticas que passam a oportunizar a coexistência do uso de outras línguas pelo território nacional, como é o caso do amplamente debatido reconhecimento da língua brasileira de sinais - Libras, mas também de outras línguas usadas em território nacional, como as indígenas ou de imigração. É importante reforçar que, aqui, faz-se referência a uma abertura política e não a uma maior oportunidade de utilização efetiva dessas línguas. Na seção que segue, apresentamos nossa análise sobre as condições epistemológicas da educação linguística de surdos e que, de certo modo, ofereceram condições para a produção de surdos clandestinamente bilíngues.

4. A educação de surdos e o seu bilinguismo clandestino no século XX

A gênese da educação de surdos é marcada por um propósito linguístico de natureza oralista: fazer falar. É possível assumir que os primeiros empreendimentos educacionais voltados aos surdos, nos primórdios da Modernidade, apresentavam uma base epistemológica aristotélica. A fala seria a

materialização do pensamento, uma vez que, na “classificação das espécies animais feitas por Aristóteles, a capacidade de articular os fonemas é a diferença fundamental que separa o homem do resto dos animais” (BENVENUTO, 2010, p. 325). Somado à ausência de condições epistemológicas para compreender a natureza linguística das línguas de sinais, a educação de surdos se desenvolve em uma perspectiva monolíngue própria do seu tempo e que se relaciona com a necessidade de difusão das línguas vernáculas no processo de construção das nações.

Ainda que exista evidências do forte desencorajamento ao uso de sinais no decorrer da história da educação de surdos e, em certos relatos, até mesmo proibições, em muitos dos documentos analisados, é recorrente a menção aos *gestos*, à *linguagem mímica*, à *datilologia*, à *comunicação pelas mãos* e, mais recentemente, à *linguagem dos sinais* — nomes atribuídos aos sistemas linguísticos de modalidade gesto-visual usados pelos surdos. É interessante observar no material que, no decorrer do século XX, o *gesto* — aqui tratado como uma referência à língua de sinais — aparece constantemente como um elemento, ainda que indesejado, da educação de surdos. Na condição de linguagem mímica, alfabeto manual, datilologia, sinais manuais, sinais digitais, entre outros, a língua de sinais é constantemente mencionada nos documentos, às vezes como prática pedagógica, às vezes como uma conduta linguística abjeta, mas também como um meio de comunicação.

No início do século XX, tem-se a divulgação do alfabeto manual na conferência sobre os *métodos de instruir os surdos-mudos*, proferida por João Brazil Silvado Junior, professor do Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) e do Instituto Central do Povo, na Associação Cristã de Moços em 1915. Ao final da conferência, foram distribuídos exemplares da revista *Ephphatha*, publicada pela Associação Brasileira de Surdos-Mudos, e *cartões datilológicos* com o alfabeto manual (EPHPHATHA, 1915, p. 32). O uso da *linguagem mímica* foi praticado em reuniões da Associação Brasileira de Surdos-Mudos como é narrado no número 6 da revista *Ephphatha* (1915a). Ao noticiar e comentar a sessão solene de posse da nova diretoria da Associação, é descrito que discursos de surdos e ouvintes presentes foram feitos e interpretados na *linguagem mímica*. Nota-se que o uso do alfabeto manual, durante o período em que o método oral puro era preferível na educação de surdos, recebia inspiração do oralista italiano Pasquale Fornari (1897). Em seu livro *Il sordomuto e la sua istruzione*, o autor explica as vantagens e desvantagens da datilologia e sugere que a sua aprendizagem deve ser abandonada durante os anos de escolarização, mas retomada nos últimos dias, “porque ella lhe póde ser util e até vantajosa na vida pratica” (FORNARI, 1897 apud EPHPHATHA, 1915b, p. 50).

Na década de 1930, com o avanço dos planos de modernização do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, simultaneamente aos planos de modernização do Brasil e ao fortalecimento da unificação linguística, possibilitando a constituição de uma identidade nacional forte, vê-se uma expressa

recomendação para o uso restrito da língua nacional falada e escrita por parte de todos os funcionários da instituição. As argumentações para essa recomendação se estendem pela pelos anos de 1940, sugerindo que a *mímica* limitava a comunicação entre surdos e ouvintes que desconheciam essa linguagem.

No intuito de auxiliar o ensino da linguagem habitual, tão útil ao surdo, foi baixada uma portaria, recomendando a todos os funcionários do Instituto que usassem sempre a linguagem falada ou escrita nas suas comunicações diárias com os alunos. Seria, aliás, de toda a conveniência que nenhum empregado fosse admitido no estabelecimento, sem que soubesse ler e escrever corretamente (LACERDA, 1937, p. 11).

O surdo-mudo conhecedor da linguagem escrita tem possibilidade de exteriorizar o seu pensamento e compreender as outras pessoas, o que não acontece com os surdos-mudos conhecedores da *mímica*, só compreensível aos iniciados em sua complicada interpretação. A linguagem escrita abre aos surdos-mudos novos horizontes em suas relações sociais (RIBEIRO, 1942, p. 15).

Observamos, com base nesses excertos dos documentos, o funcionamento de uma prática pedagógica que buscou conduzir um comportamento linguístico abjeto na direção da transformação em um comportamento linguístico conveniente ao país. Entretanto, a linguagem *mímica* se destaca como outra possibilidade do desenvolvimento da inteligência da criança surda no final da década de 1950.

A linguagem, além de ser reveladora máxima do pensamento humano, é também a condição mais importante do progresso intelectual. Daí o fato de os surdos não fazerem rápido progresso intelectual senão a partir do momento em que aprendem a linguagem *mímica* ou oral; a inteligência de qualquer criança, para desenvolver, não pode dispensar o concurso da educação (DORIA, 1958, p. 52-53).

Nesse período, vê-se um fortalecimento dos saberes psi na educação, gerando um espaço para a compreensão de que qualquer forma de linguagem possa ser considerada como fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Aparecem também, no mesmo período, as preocupações institucionais com a falta de intérpretes que possam traduzir a comunicação entre ouvintes e surdos não usuários da língua portuguesa (FURIA, 1959). É possível perceber, aqui, uma mudança de perspectiva em relação ao comportamento linguístico dos surdos que utilizam a língua de sinais, que estava a caminho de se tornar epistemologicamente aceitável. De todo modo, na década de 1960, a *linguagem manual* permanece considerada, mesmo por surdos oralizados, um retrocesso para a formação do surdo. O escritor surdo Jorge Guimarães (1960), em um dos seus textos jornalísticos, menciona com tristeza que a maioria dos surdos adultos continuava a utilizar os *gestos* como principal forma de comunicação.

A ideia de desenvolvimento da linguagem adquire potência na década de 1970, possibilitando uma abertura à língua de sinais em práticas pedagógicas de educação de surdos. Os *gestos*, entretanto, são

vistos na forma de recursos auxiliares que possibilitariam um pleno desenvolvimento linguístico dos surdos, isto é, uma forma de auxiliar o desenvolvimento na língua portuguesa (CURSO, 1970). A partir dos anos de 1980, contudo, observa-se a entrada institucional desse sistema linguístico de maneira favorável, agora tratado como *linguagem de sinais*. No caso do material analisado, destaca-se a publicação do manual *Linguagem de sinais - As mãos também falam* (MEC, 1989), que serviu como instrumento pedagógico para professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A transformação do uso da mímica, uma conduta linguística abjeta, no uso da linguagem de sinais como uma prática pedagógica aceitável, no decorrer do século XX, desde diferentes abordagens epistemológicas, oferece evidências para que seja possível pensar na existência de um bilinguismo não oficial na história da educação de surdos, um *bilinguismo clandestino*, que foi possibilitado sem intencionalidades pedagógicas institucionais. Na sequência, apresentamos nossas considerações sobre essa prática linguística.

Considerações finais

Neste artigo, problematizamos as condições epistemológicas que perpassam a história da educação linguística dos surdos no século XX. Utilizamos um conjunto de documentos diversos sobre a educação de surdos nacional que datam do recorte histórico compreendido entre 1909 e 1989. Discutimos também os principais aspectos que constituem as noções multidimensionais de bilinguismo, articuladas à concepção de educação bilíngue para surdos. Apontamos, além disso, como o monolinguismo afetou a atmosfera da formação dos estados nacionais, em especial à constituição de uma identidade brasileira pautada pelo uso da língua portuguesa.

Com base na análise dos documentos, foi possível evidenciar um bilinguismo para surdos, talvez um bilinguismo invertido, já estava sendo proporcionado aos surdos há mais tempo. Cabe, nesse aspecto, um cuidado conceitual: esse bilinguismo invertido sobre o qual nos referimos não pode ser assumido como a educação bilíngue para surdos que hoje estudamos, celebramos e defendemos. Fazemos menção a um bilinguismo clandestino, porque, tecnicamente, ele não era intencional ou mesmo institucionalizado enquanto prática pedagógica. A língua de sinais não era curricularmente ensinada, nem concebida como língua, mas ela se fazia presente e era, de alguma forma, aprendida e cultivada em comunidades escolares constituídas por surdos. A escola, na medida em que se ocupou de ensinar o português aos surdos, proporcionou a eles parte da possibilidade de se tornarem clandestinamente bilíngues. Entretanto, esse bilinguismo clandestino só foi possível quando outra parte era garantida: a resistência linguística por parte de surdos e de alguns poucos ouvintes que mantinham o uso da língua de sinais em espaços seguros, dormitórios, associações, em suas casas ou outros lugares possíveis de manter a *própria* língua.

Esperamos, com esse estudo, oportunizar novas formas de conceber a dinâmica do uso das línguas na história da educação de surdos. Com isso, também intentamos explicitar que a resistência linguística do movimento político dos surdos, sob a prática do uso da língua de sinais, constitui uma marca significativa de uma forma de ser surdo na Contemporaneidade.

Referências

- BENVENUTO, A. 2006. Préface. *Le Sourd émancipé?* In: B. MOTTEZ. 2006. *Les Sourds existe-t-ils? Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto*. Paris: L'Harmattan. pp. 13-27.
- _____. 2010. O que os alunos surdos ensinam à Filosofia? In: L.M.P. HENNING (Org.). 2010. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre educação filosófica*. Londrina: Eduel. pp. 323-349.
- BURKE, P. 1995. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora UESP.
- _____. 2010. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Editora UNESP.
- COMENIUS, J.A. 2001. *Didactica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CURSO de Formação de Professores de Deficientes da Audição. 1970. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação e Cultura.
- DORIA, A.R.F. 1958. *Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2. ed.
- EPHPHATHA, volume 1, número 4. 1915. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos.
- _____, volume 1, número 6. 1915a. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos.
- _____, volume 1, número 7. 1915b. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos.
- FORNARI, P. 1897. *Il sordomuto e la sua istruzione: manuale per gli allievi e le allieve delle R. scuole normali, maestri, genitori e filantropi*. Milão: Editore Hoepli.
- FOUCAULT, M. 1999. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes. 8. ed.
- _____. 2005. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- FURIA, F.H. 1959. Algumas sugestões. In: *Anais da 1ª. Conferência Nacional de Professores para Surdos*. Rio de Janeiro: INES. pp. 160-162.
- GUIMARÃES, J.S.L. 1961. *Até onde vai o surdo*. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy Ltda.
- HAMERS, J.; BLANC, M. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 2. ed.
- KERSCH, D.F.; FRANK, I. 2009. Aula de Português: percepções de alunos e professores. *Calidoscópico*, 7.1: 49-61. São Leopoldo.
- JANSON, T. 2015. *A história das línguas: uma introdução*. São Paulo: Parábola Editorial.
- LACERDA, A.P. 1937. *Actividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: Indústria Tipográfica Italiana.
- MAROSTEGA, V.L. 2015. *Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)*. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- MEC; SESPE; INES. 1989. *Linguagem de Sinais - "As mãos também falam"*. Rio de Janeiro: INES.
- MEGALE, A.H. 2005. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 3.5.

- _____. 2018. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The ESpecialist*, 39.2.
- MONTEAGUDO, H. 2012. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 17.32: 43-53. Niterói.
- MOTTEZ, B. [1979] 2017. Os surdos como minoria linguística. *Revista Espaço*, 48: 21-34. Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, A. 1942. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. *Revista do Serviço Público*, 4.2. Rio de Janeiro.
- SCHMOELLER, L.; DALLABRIDA, N. 2017. No princípio era o verbo: a cultura escolar e o ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro (1759-1960). *Working Papers em Linguística*, 18.1: 84-105. Florianópolis.
- SOUZA, R.M. 1998. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2006. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, 7.2: 266-281. Campinas.
- STOKOE, W. 1960. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. *Studies in Linguistics: Occasional papers*, 8. Buffalo.
- THOMA, A. S. 2002. *O cinema e a flutuação das representações surdas - “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”*. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- VIEIRA-MACHADO, L.M.C. 2010. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: L.M.C. VIEIRA-MACHADO; M.C. LOPES (Org.). 2010. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: Edunisc. pp. 48-67.