UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

CIBELE BARBALHO ASSÊNSIO

COMUNIDADE SURDA:

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE CATEGORIAS, LIDERANÇAS E TENSÕES

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Comunidade surda:

notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões

Cibele Barbalho Assênsio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Antropologia

Orientador: Prof. Titular José Guilherme Cantor Magnani

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Assênsio, Cibele Barbalho

Comunidade surda: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões / Cibele Barbalho Assênsio. -- 2015.
191 f. il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia, São Paulo, 2015.

Programa de Pós-Graduação: Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Urbana.

Autorizo a entrega deste exemplar

Prof. Titular José Guilherme Cantor Magnani

Agradecimentos

São várias as pessoas às quais gostaria de agradecer, por terem contribuído de diversas maneiras para a realização desse trabalho.

Ao meu orientador, José Guilherme Cantor Magnani, por ter me apresentado um tema de pesquisa tão fascinante, intrigante e desafiador. Agradeço por sua generosidade e por ter favorecido minha autonomia como pesquisadora. Por ter me incentivado à realização de etnografia e à produção do caderno de campo. Por oferecer espaços para apresentação da minha pesquisa e para o diálogo com outros pesquisadores.

À Silvana Nascimento e à Bibia Gregori, por terem aceitado o convite para a banca de qualificação e pelas considerações que fizeram naquela ocasião. Aos professores do departamento de antropologia ou de outros departamentos da USP. Agradeço especialmente à Heloisa Buarque de Almeida e ao Brasílio Sallum, pelas sugestões e contribuições a esta pesquisa. À Silvana Nascimento, por acompanhar mais de perto o desenvolvimento deste trabalho, pelas contribuições, sugestões e pela gentileza.

Aos(às) colegas, amigas e amigos do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (Lab-NAU/USP). Agradeço em especial aos(às) colegas do Grupo de Estudos Surdos e da Deficiência (GESD/Lab-NAU/USP), que integraram ou integram esse grupo: César Assis Silva, Sam Serrano, César Furquim, Julian Simões, Claudio Leandro, Andrea Cavalheiro, Pedro Lopes, Jacqueline Teixeira, Priscila Almeida, Nrishinro Mahe, Leslie Sandes, Ivo Alves, Eudênia Magalhães, Beatriz Oliveira, Tarsila Mendonça, Alicia Agurto, Ana Luísa Gediel. Obrigada pelas contribuições, discussões e parcerias.

Aos(às) (ex-)funcionários(as) do Departamento de Antropologia, Soraya Gebara, Celso Gonçalvez, Ivanete Ramos, Rose de Oliveira e Edinaldo Lima.

Aos(às) interlocutores(as) dessa pesquisa, colegas e amigos(as) que fiz em campo. Obrigada por compartilharem um pouco de suas vidas comigo, por me ensinarem libras, por exporem contrapontos, por me corrigirem e me motivarem. Obrigada pela paciência e disposição durante nossa comunicação gestual ou oral. Agradeço especialmente a: Eduardo

Rocha, Natalia Frazão, Paullo Vieira, Sandro Pereira, Pedro Figueiredo, Aryane Vitagliano, Sylvia Lia, Anahí Mello, Ana Regina Campello, Juliana Fernandes, Regiane Eufrasino, Renato Rodrigues, Danielle Mo, Daniela Takara, Vinicius Schaefer, Leonardo Castilho, Cyntia Teixeira, Maria Izabel Garcia, Cibele Yamamoto, Hieda Cabral e Fernando Salmazi. Aos(às) funcionários(as)/colaboradores(as) da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos - Feneis-SP, em especial Neivaldo Zovico, Rosemeire Castanhal, Gérson Almeida, Vanessa Viana e Cristiane Tótoli.

Aos(às) colegas, amigas e amigos que fiz ou reencontrei durante estágio em Paris: obrigada pela companhia. Agradeço à Fabi Andrade pela receptividade e generosidade, ao Carlos Gutierrez pela companhia e apoio nos momentos difíceis, à Gleicy Silva, Lila Correia e Vinicius Ferreira, pelos bons momentos.

À Andrea Benvenuto, por ter me orientado durante meu estágio junto à École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-França), pela atenção a minha pesquisa, pelas contribuições e incentivo. À Michelle Balle-Stinckwich por ter me recebido tão gentilmente junto à biblioteca do Instituto de Jovens Surdos de Paris (INJS).

À Elza Faquim, pela ajuda com a normalização desse trabalho, pela paciência e cuidado.

Ao César Assis Silva, pela companhia em pesquisas de campo, pelas parcerias desde o meu período de iniciação científica. Por criticar, sugerir, incentivar, apoiar. Pela amizade dentro e fora da academia.

Às grandes amigas e amigos, do mundo acadêmico ou não. Agradeço em especial à Roberta Oliveira, pela ajuda com leituras e pelas trocas acadêmicas. Ao Douglas Nunes Vieira, pelas críticas, debates, pelas parcerias dentro e fora da academia. À Marina M. Cerchiaro, à Mariana Vieira e à Jussara Di Fraya, pelas boas conversas e troca de experiências. À turma de Fozzy, à Camila, à Rebeca, Douglas, Natalia e Kelly, pela amizade de vários anos e por estarem sempre por perto.

Aos meus pais, por me incentivarem e torcerem por mim. Pelo carinho, (desajeitado ou não), franco e profundo. À minha irmã, por ter se tornado minha amiga, pelas boas conversas, pelo cuidado e carinho. Por me ouvir, me apoiar e me alertar.

Às pessoas que eu encontrei por acaso e que permaneceram na minha vida como uma segunda família: à Márcia, ao Carlos e ao Rafa, pelo cuidado e pela boa convivência.

Ao Ricardo, por me apoiar e me incentivar. Pela presença, pelo companheirismo e pela lealdade. Por compartilhar ideais e debater divergências. Pela ajuda com leituras e burocracias. À Nina, pelo companheirismo incondicional.

Essa pesquisa foi possível graças ao financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é empreender uma análise de um campo discursivo das práticas que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural. Para tanto, foi realizada pesquisa etnográfica em espaços caracterizados pela presença de sistemas de comunicação gestuais-visuais – normatizados sob a forma da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atentou-se também a aspectos históricos relativos à surdez e a formas disciplinares constitutivas da LIBRAS. Acompanhar o percurso de *líderes surdos* em espaços variados foi fundamental para revelar uma normatividade na qual a surdez é afirmada e performatizada em termos de língua e *cultura*. Ao mesmo tempo são constituídas tensões, disputas e lutas em torno dessa normatividade. Categorias identitárias, tais como *cultura surda* e *comunidade surda*, são constantemente mobilizadas por profissionais que atuam em defesa da libras e são referidas sobretudo a sujeitos classificados como *surdos* . Constatou-se, enfim, que *líderes surdos* ocupam posição de destaque ao atuarem como porta-vozes da coletividade linguística falante de libras.

Palavras-chave: Surdez. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Comunidade surda. Liderança surda. Deficiência Auditiva.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze a discursive field of practices that grants deafness a status of linguistic and cultural particularity. For this purpose, ethnographic research was conducted in spaces characterized by the presence of gestural-visual communication systems – normalized in the form of the Brazilian Sign Language (LIBRAS). Research on historical aspects regarding deafness and integral disciplinary forms of LIBRAS was also undertaken. Following the course of deaf leaders in varied spaces was crucial in revealing a normativity in which deafness is affirmed and performed in terms of language and culture. At the same time, tensions, disputes and struggles are formed around this normativity. Identifying categories, such as deaf culture and deaf community, are constantly mobilized by professionals that act in defense of LIBRAS and are referenced primarily in terms of subjects classified as deaf. Ultimately, it was determined that deaf leaders occupy a prominent position in acting as spokespeople for the linguistic collective of LIBRAS speakers.

Keywords: deafness, Brazilian Sign Language – LIBRAS. Deaf community, Deaf leadership. Hearing impairment. Auditory disability. Sensory impairment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Ano Internacional da Pessoa Deficiente

APADA – Associação de Pais e Amigos de Pessoas Surdas

ASL – American Sign Language

ASAM – Associação dos Sordosmudos de Ayuda Mutua

ASSP – Associação de Surdos de São Paulo

ASMSP – Associação de Surdos-Mudos de São Paulo

CELES – Centro de Estudos de Libras e Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

COPAVI – Cooperativa Vicente de Paulo Penido Burnier

DERDIC – Divisão de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e Linguagem

EMEBS – Escolas Municipais Bilíngues para Surdos

EMEE – Escolas Municipais de Educação Especial

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FENAPAE – Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

IESP – Instituto Educacional São Paulo

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSB – Língua de Sinais Brasileira

MEC/SEEP – Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Reatech – Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade

TILS-GI – (Tradutores-Intérpretes e Guias Intérpretes em Língua de Sinais)

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

i Situando o tema surdez: construção do objeto 14

ii Questões de pesquisa: normatividade vinculada à surdez e aos *surdos* 22

iii Aspectos históricos da surdez e expressões normativas 23

iv Contornos atuais e a análise de determinadas práticas 25

v Acompanhando *surdos*, mapeando normatividades 31

vi Categorias, lideranças e tensões 35

1 PERCURSO ETNOGRÁFICO: NOS MEANDROS DA *COMUNIDADE SURDA* 38

1.1 Construindo um recorte de investigação 38

1.2 Mundo dos surdos: bem-vindo 46

1.3 Eventos acadêmicos, eventos educacionais e eventos políticos 46

1.4 A Reatech 51

1.5 O que havia em comum entre os eventos com *surdos*? 55

1.6 Escolas, Feneis SP, intérpretes e uma rede ampla 59

1.7 No curso de libras: uma iniciação a normas linguísticas, sendo *surdo* ou ouvinte 68

2 SOBRE A *HISTÓRIA DOS SURDOS*: ENTRE ASPECTOS BASILARES E A CIRCULAÇÃO DE *LÍDERES* 81

2.1 A história dos *surdos* e a *lideranças surda* 81

2.2 Instruir com as mãos: comunicação gestual-visual e os *surdos-mudos* 88

2.3 Instituições de *surdos-mudos*: a França e os *surdos* no Brasil 94

2.4 Da França ao Brasil: INES, categorias e personagens relativos à surdo-mudez e à surdez 100

2.5 Instituições associativas e os *surdos* 110

2.6 Dicionários, intérpretes e a produção de outra disciplina 119

2.7 Nada sobre nós sem nós: *líderes surdos* e o movimento de pessoas com deficiência 127

3 TENSÕES, DISPUTAS E LUTAS: NOTAS ETNOGRÁFICAS..... 137

3.1 Tensões em torno da surdez e as políticas atuais..... 137

3.2 Surdo: *deficiente* ou diferente?..... 141

3.3 (Des) diagnosticando a surdez? 145

3.4 Desmedicalização da surdez e os embates em torno da *educação de surdos*..... 155

3.5 Representando *surdos* na educação: a afirmação do bilinguismo na Conae 166

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 170

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 187

INTRODUÇÃO

i Situando o tema surdez: construção do objeto

Este trabalho tem como objeto um campo discursivo das práticas que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural. Procuro descrever e analisar tal campo, sobretudo, no âmbito da pesquisa etnográfica. Trata-se, assim, de uma etnografia sobre o tema surdez, mas situada em um domínio específico: atento-me principalmente a práticas discursivas que conferem à surdez o status de algo que extrapola a condição audiológica, para constituir outros contornos.

Em um primeiro momento de pesquisa etnográfica, o que fica mais evidente é a presença significativa de comunicação gestual-visual. Para quem não conhece a fundo essa forma de interação (como foi meu caso, inicialmente) ela parece apenas um conjunto de gestos, que frequentemente (pre)enche os olhos do observador[1]. Contudo, uma multiplicidade de regularidades vinculadas a essa comunicação pode ser observada.

Evidente que, para uma pesquisa antropológica, a surdez não deve ser somente uma questão biológica e deve extrapolar a condição audiológica, apesar desse enfoque só recentemente ter obtido atenção no campo da antropologia[2]. De qualquer maneira, como dito acima, o recorte que analiso é mais específico. Nele, a surdez implica modalidades de

[1] São comuns os relatos de observadores que demonstram encanto frente ao efeito estético dessa modalidade de comunicação. Para exemplos, ver Sacks (1998); Magnani (2002).

[2] Uma exceção consiste no texto de Tylor, (1865), The gesture-language. (tradução para a língua portuguesa disponível na Revista Ponto Urbe: http://pontourbe.revues.org/1726).

comunicação gestuais-visuais, manejadas *no lugar de* modalidades de comunicação orais-auditivas, com as quais a maior parte das pessoas está mais habituada. Devem ser usados os olhos, as mãos, o rosto (a expressão facial) e mais algumas partes do corpo da cintura para cima (expressão corporal). De modo geral, não devem ser usados nem a audição nem a voz (apesar de esta última estar presente, conforme procuro apontar). Além da comunicação gestual-visual mencionada, afirmam-se condutas, compartilham-se códigos, consolidam-se classificações, configuram-se questões políticas e profissionais.

Deve-se observar que tais formas gestuais-visuais de comunicação atualmente gozam de ampla legitimidade, padronizadas sob a forma das denominadas línguas de sinais. No caso brasileiro, tal legitimidade se confirma com a normatização jurídica da Língua Brasileira de Sinais (Libras) "como meio legal de expressão e comunicação[3]", no ano de 2002. Ademais, produções intelectuais atestam que a libras é uma língua equivalente a qualquer outra, apesar de se diferenciar por sua modalidade (gestual-visual, e não oral-auditiva).

A categoria *surdo* classifica o falante dessa língua. A categoria *comunidade surda* frequentemente é utilizada para se referir à coletividade (no caso, brasileira) falante dessa língua. De modo geral, a categoria *deficiente auditivo* é reservada à pessoa cuja audição considera-se ter algum grau e/ou intensidade de perda, mas não se considera que a pessoa seja falante de libras. *Ouvinte* é uma categoria constituída em oposição a *surdo*, e atualmente se refere à pessoa cuja audição considera-se não ter perda significativa (acima de 15 decibéis, segundo padrões funcionais/biomédicos). Esta última classificação abrange quem não é *surdo* nem *deficiente auditivo*.

[3] Diferente do que comumente se supõe, as línguas de sinais não são universais, são geralmente nacionais, como é o caso da libras. Daqui em diante utilizo a grafia libras, em vez de LIBRAS ou Libras (outras formas possíveis de grafia). No Brasil é normatizada juridicamente pela lei federal 10436/02.

Por tudo que foi exposto acima e por outras razões apresentadas mais detidamente ao longo desta dissertação, a presente investigação situa a particularidade linguística e cultural em questão como uma normatividade vinculada surdez. No campo que descrevo, as práticas ganham inteligibilidade em referência à libras – constituída no universo da surdez – e, em termos de experiência, padronizações se sustentam frequentemente na conjectura do desenvolvimento de: i) uma maior perspicácia do sentido visual; ii) uma expressividade corporal e facial destacada.

Considerando esses aspectos, a surdez não é somente afirmada (em língua oral e/ou escrita), mas é também performatizada como uma particularidade linguística. *Surdos* e até mesmo especialistas *ouvintes* reiteram padrões nas suas maneiras de se comunicar gestual-visualmente.

Além disso, a surdez é destacada em termos identitários. Há um campo de saber atualmente consolidado que legitima políticas, principalmente relativas à libras, voltadas a uma população classificada como *surda*.

Diversas categorias identitárias tais como *cultura surda*, *identidade surda*, *comunidade surda, povo surdo* são constantemente mobilizadas em referências aos sujeitos classificados como *surdos*. Durante as pesquisas de campo, não foram poucas as vezes em que condutas, maneiras de se comunicar, sobretudo a expressividade intensa, gestualidade e visualidade acentuadas foram atribuídas à existência de uma *cultura surda* (ou *identidade surda*), ou ao pertencimento à *comunidade surda* entre sujeitos que utilizam a libras. Tal como ocorre com qualquer outro discurso, um conjunto de enunciados constitui o discurso linguístico-cultural da surdez.

Vale ressaltar que a coletividade marcada pela surdez (e cuja forma de comunicação prioritária é a libras) não constitui uma entidade, algo pré-existente ao discurso que a constitui. Um processo histórico recente engendrou a surdez como uma particularidade linguística e

cultural. Apesar de haver registros de formas de comunicação gestuais-visuais padronizadas - e relações entre pares que se comunicam por meio de sistemas gestuais-visuais - desde pelo menos o século XIX[4] (na França, em outros locais da Europa Ocidental e posteriormente em muitos outros países), somente a partir da década de 1960 tais formas de comunicação passaram a ser descritas e analisadas sob o status de língua. No Brasil, a libras passou a ser descrita em termos linguísticos, a partir da década de 1980. De lá para cá, seu uso, cada vez mais, passou a ser defendido também enquanto uma questão de direito, algo atualmente previsto também por diretrizes internacionais[5].

Assim, examino práticas discursivas que ganharam contornos específicos muito recentemente. Por outro lado, atualmente esses contornos estão mais solidificados, se comparados aos referenciais da década de 1990 ou mesmo da década de 2000. Este trabalho teve início alguns anos depois da oficialização da libras, em um momento de multiplicação de cursos de língua de sinais e redefinição de políticas públicas, relativas a essa nova língua oficial e à população considerada usuária dessa língua. Este trabalho teve início depois também da promulgação do decreto 5626/05, que estabelece um crivo entre *deficiência auditiva* (sinalizando a condição auditiva) e *pessoa surda* (referindo-se àquele que "por ter perda auditiva compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da libras"[6]). Esse é um ponto de partida importante para a presente

[4] Benvenuto (2006) menciona a realização de banquetes que eram organizados por surdos nobres vinculados ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Em tais celebrações, os sistemas de comunicação gestuais-visuais da época eram praticados e, em certa medida, publicizados.

[5] Artigos 9, 21 e 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007).

[6] Decreto Federal 5626/05, capítulo 1, artigo 2º.

pesquisa, pois apesar de levantar discussões sobre a *deficiência auditiva*, centro-me nas problemáticas relativas à *pessoa surda*.

Exposto isso, cabe, ainda, ser um pouco mais específica.

O exame das práticas que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural levou-me a traçar, aos poucos, um recorte mais peculiar, fundamental para a presente investigação. Ao reparar que certos interlocutores se dispunham mais frequentemente a me explicar aspectos da libras e da *cultura surda* passei a acompanhá-los em seus percursos. A circulação de certos interlocutores pautou cada vez mais meu percurso de investigação e, aos poucos, notei que as pessoas que eu seguia ocupavam sempre uma posição de destaque em eventos políticos, educacionais, e mesmo, algumas vezes, em eventos acadêmicos ou de sociabilidade.

Certos rostos se repetiam e eram conhecidos por todos. Demonstraram envolvimento com diversas atividades, desde festas a eventos de representação política formal. Ocupavam posições variadas: de representantes políticos, professores de libras, professores em escolas especializadas no ensino para *surdos*, dentre outras. A maneira como circulavam entre vários espaços e o domínio que mostravam possuir acerca do repertório relativo à particularidade linguística e cultural da surdez evidenciou, assim, a posição de *liderança surda*[7], ocupada pelos

[7] Uso o termo "liderança" para posição ocupada por líderes surdos, de representação política da comunidade surda, referindo-me também àqueles que falam publicamente (por exemplo frequentemente dão entrevistas a revistas, blogs).. "Liderança surda" ou "líder surdo" são também categorias nativas.

meus principais interlocutores. E, de fato, estas eram pessoas reconhecidas como *líderes surdos*. Há um termo em libras específico para se referir a estes[8].

Associações de surdos, federações de surdos e escolas especiais para surdos[9] são alguns dos lugares privilegiados para meus principais interlocutores. São pessoas formadas pelo discurso em questão e que ao mesmo tempo informam o que é a particularidade linguística e cultural no interior da surdez. Ocupam posições de destaque junto à denominada *comunidade surda* e possuem papel de mediadores em círculos mais amplos, comumente relativos à deficiência em geral.

Categorias consolidadas no âmbito do discurso linguístico-cultural da surdez - *surdo*, *cultura surda* e *identidade surda* - descrevem características que são atribuídas aos *líderes surdos*. Ao mesmo tempo, tais categorias são constantemente mobilizadas (e reinventadas) por *líderes*. A posição de *liderança* supõe o uso da libras em todos os seus aspectos que a caracterizam em termos de língua, conforme referenciais de livros/dicionários atuais. As tensões constituem outro aspecto importante para esse trabalho, pois estas são mediadas principalmente por *líderes surdos*.

A *liderança surda* é, enfim, uma posição fundamental nas práticas discursivas que examino. Essa posição a um só tempo expressa um produto discursivo – a surdez em termos de

[8] Em português é traduzido tanto como liderança surda quanto como líder surdo/surda. Apesar de o título dessa pesquisa trazer o plural "lideranças surdas", privilegio o uso do termo "líderes surdos/surda". Adoto o termo liderança para me referir à posição, mais do que diretamente aos interlocutores da pesquisa.

[9] Escolas que constituíram um ensino especializado relativo à surdez e que hoje têm adotado o modelo bilíngue de educação, tendo geralmente a libras como língua de instrução. No segundo e terceiro capítulo aprofundo as discussões sobre tais espaços, mostrando diferenças entre escola especial, escola bilíngue e outros termos relativos a esses lugares.

particularidade linguística e cultural – e também reproduz e reinventa aspectos das normatividades vinculadas à surdez.

A partir de interlocutores compreendidos como *líderes surdos*, mostro, então, outras figuras proeminentes na denominada *comunidade surda*. Além dos *surdos*, devem ser considerados intérpretes, familiares de *surdos* e profissionais relativos à surdez que estejam comprometidos com o uso da libras. Ocupar a posição de *liderança surda* supõe a vivência em círculos conformados por esses sujeitos, bem como o comprometimento com as questões que configuram a particularidade linguística e cultural da surdez. Para ser *líder surdo*/*líder surda* é preciso viver entre espaços caracterizados pela presença de *surdos* e dos profissionais mencionados acima – ser membro da *comunidade surda*. Ademais, é preciso ter conhecimento das políticas atuais relativas à surdez.

Segundo informam meus principais interlocutores, os *surdos* possuem *cultura surda*, sobretudo por conta do uso da libras e da gestualidade e visualidade que se relaciona muito estreitamente ao uso de tal língua. Além disso, ser classificado como *surdo* significa ser alvo das políticas relativas à deficiência, (assim como no caso de *deficientes auditivos*), mas entre *surdos* trata-se principalmente das políticas vinculadas à libras.

Ainda em relação a categorias, quem não possui a gestualidade e visualidade indexada à *cultura surda*, quem não utiliza libras e/ou é classificado como *deficiente auditivo* em contraposição a *surdo*, por vezes, não é considerado membro da *comunidade surda*. Por fim, só faz sentido alguém se descrever como *ouvinte* em um contexto no qual a surdez esteja em questão. Nesses moldes, ao emergir como uma normatividade, a surdez, entendida como particularidade linguística e cultural, impõe certas relações.

Sobre a categoria *ouvinte,* minha própria inserção em campo serve de exemplo: nas minhas primeiras interlocuções de pesquisa eu era *ouvinte* que não conhecia a (e não pertencia à) *comunidade surda*. Não sabia me comunicar em libras, não sabia utilizar as categorias conforme as classificações que a normatividade em questão impõe (não sabia, por exemplo, diferenciar *deficiente auditivo* de *surdo*). Não conseguia me expressar com a gestualidade e visualidade que era esperada durante as interações de campo. Não tinha conhecimento das questões educacionais que mobilizam a *comunidade surda*. Não conhecia os pesquisadores, os intérpretes, os *surdos* e outras pessoas (fosse pessoalmente ou por meio de redes sociais), algumas vezes tidas como celebridades. Contudo, em relação àqueles que são considerados pertencentes à *comunidade surda*, supõe-se um nível mais elevado de imersão.

Em relação ao que <u>não</u> é caracterizado como particularidade linguística e cultural no interior do que é compreendido como surdez, configuram-se tensões. Além de categorias e liderança, esse trabalho aborda algumas dessas tensões, bem como disputas e lutas em torno da normatividade na qual a surdez é afirmada – e performatizada por meio da libras – em termos de língua e *cultura*.

Em termos nativos, é possível afirmar que o presente trabalho é uma etnografia da *comunidade surda*, desenhada a partir das práticas que conformam a *liderança surd*a e os círculos sociais mais amplos por onde ela circula. Estes últimos são cenários das tensões contemporâneas relativas à surdez. Além de atuarem junto à *comunidade surda*, *líderes surdos* ocupam posição de representação política em uma rede mais ampla, atravessada por disputas e lutas, conforme mostro no terceiro capítulo.

Comunidade surda é uma categoria amplamente disseminada e referida geralmente a uma totalidade imaginada de pessoas que compartilham de certos códigos, dentre os quais a língua de sinais é um aspecto central. Assim como *cultura surda*, o termo *comunidade surda* também ganha, às vezes, significados diferentes dependendo do contexto de uso. Seu significado mais sólido, conforme já sugeri, refere-se a *comunidade(s) linguística(s)*: coletividade de usuários de uma mesma língua de sinais, inferindo também relações de identificação entre seus membros.

ii Questões de pesquisa: normatividade vinculada à surdez e aos *surdos*

A problemática principal dessa pesquisa refere-se à maneira como a surdez é reiterada por *líderes surdos* na relação com categorias e tensões em torno da própria surdez. Cabe perguntar também: de que maneiras *líderes surdos* reiteram normatividades relativas à surdez? Tal pergunta, na realidade, está contida também em outra via, pois cabe perguntar: como normatividades se constroem e se reinventam no âmbito de práticas que constituíram a *liderança surda* como posição fundamental?

Para entender tais questões, expor o percurso que resultou nesse recorte empírico é fundamental. Conforme explicito ao longo do primeiro capítulo, acompanhar interlocutores que ocupam posições de *liderança surda*, por vezes representantes políticos de *surdos*, que afirmam e performatizam a surdez, entendida como particularidade linguística e cultural, foi um procedimento metodológico de pesquisa que delimitou aos poucos um recorte, mas também acabou se tornando uma questão fundamental. É comum que pesquisas sobre surdez tomem

pessoas que ocupam essas mesmas posições como informantes, mas pouca análise tem sido desenvolvida sobre a posição que essas pessoas ocupam.

Trata-se, por fim, de mapear práticas relativas a uma normatividade específica e de mapear tal normatividade na sua relação com aquilo que não pode ser entendido como particularidade linguística e cultural da surdez, examinando posicionamentos políticos que daí se configuram.

Na realidade, coexistem discursos que relacionam a surdez à língua de sinais com discursos que relacionam a surdez ao implante coclear[10], que relacionam a surdez à suposta necessidade de desenvolver uma fala por meio de treinamento fonoaudiológico, que relacionam a surdez à suposta necessidade de usar aparelhos auditivos e ainda, em alguns contextos, a surdez relaciona-se ocasionalmente à busca pela cura, quando são privilegiados procedimentos clínicos. Além disso, os discursos sobre surdez, sobretudo no âmbito dos direitos, relacionam-se estreitamente com os discursos sobre deficiência[11] de modo mais amplo.

iii Aspectos históricos da surdez e expressões normativas

Considero em primeiro lugar que as práticas relativas à surdez estão circunscritas por um aparato regulatório, uma economia de poder. Com inspiração nas análises de Foucault, trata-se de pensar no âmbito da norma (Foucault, 2005). As referências à norma, normatizações,

[10] Cirurgia para colocação de certa prótese auditiva, conforme veremos no terceiro capítulo.

[11] Conforme artigo 1º da Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Nesse sentido a surdez tem sido entendida como um impedimento em interação à barreiras da comunicação.

normatividade, são inspiradas em análises de Foucault (1996, 2002, 2005) e em análises foucaultianas de Butler (2005) e Assis Silva (2010).

Para Foucault (2005) a nova economia de poder que constitui a norma é sustentada - dentre uma gama de relações muito complexas - por técnicas de disciplina instauradas durante os séculos XVII e o século XVIII. Escolas, exércitos, oficinas, hospitais e depois famílias, são tomados como locais de constituição de certa economia política do corpo. Apesar de não se referir de maneira mais aprofundada à produção de diferenciações pela audição no interior dessa economia que se desenha também em termos de biopolítica, a obra de Foucault faz referência ao nascimento técnico-institucional da surdo-mudez (Foucault, 2002), atrelada à constituição do "indivíduo a corrigir": uma das figuras que constituem o domínio da anomalia. O anormal do século XIX é também um descendente de incorrigíveis que apareceram às margens das modernas técnicas de disciplinamento (p. 416).

Na realidade, o processo histórico que constituiu a surdez – em sua multiplicidade de expressões normativas, como demonstrado parcialmente – é algo ainda pouco descrito, apesar de pesquisas recentes já elucidarem algumas questões. Em linhas gerais, sabe-se que a Igreja Católica guarda relações de longa duração com a surdez, de modo que tal instituição ocupou um papel histórico central no âmbito educacional (Reily, 2007; Assis Silva, 2010). Sabe-se também que a surdez foi historicamente atravessada pelo campo da medicina, a exemplo do processo crescente de ortopedização da pedagogia[12] relativa à surdez, assinalado por Benvenuto (2006) no âmbito do Instituto de Surdos-Mudos de Paris – primeira instituição pública educacional do mundo, criada no século XIX. Sabe-se, enfim, que o reconhecimento (como línguas legítimas)

[12] Refere-se a inserção de técnicas de correção na comunicação oral-auditiva. No segundo capítulo exemplifico esse termo.

de formas de comunicação gestuais-visuais vinculadas à surdez foi fundamental para a constituição dessa especificidade. Assis Silva (2010) demonstra o papel de atividades missionárias cristãs – sobretudo batistas – na constituição da surdez como uma particularidade linguística e cultural[13]. Vale ressaltar ainda que, principalmente a partir da década de 1970, a surdez tem sido inscrita em uma gramática jurídica específica, relativa aos direitos das pessoas com deficiência (Lana Junior, 2010).

Na chave teórica que adoto, a surdez deve ser compreendida como um efeito de configurações discursivas de saber-poder. Assim sendo, a surdez não é um dado a priori. E como bem assinala Assis Silva (2010), a condição audiológica definidora de um self não é autoevidente, precisa ser produzida por meio de interações específicas, sempre históricas (p.23).

iv Contornos atuais e a análise de determinadas práticas

Vários foram os discursos que produziram a surdez e atualmente diversas dessas configurações discursivas coexistem[14]. Destacam-se, historicamente, discursos de formações diferentes acerca da surdez e da deficiência auditiva. Das formações mais ou menos apreensíveis, é possível mencionar: o discurso religioso, discurso científico, discurso clínico, discurso

[13] Apesar de o autor usar o termo "particularidade étnico-linguística", ao me referir a tal particularidade adoto o termo particularidade linguística e cultural, por compreender que há mais semelhanças entre o desenho da surdez e as questões relativas ao multiculturalismo do que propriamente à etnicidade.

[14] Apesar de abordar parcialmente tal coexistência é necessário ressaltar, conforme indica Assis Silva (2011, p.20), que ainda estão para serem feitas as histórias da mudez, da surdo-mudez, da deficiência auditiva e da surdez no modelo médico.

linguístico, discurso pedagógico, dentre outros ainda pouco investigados nas suas relações históricas com a surdez.

Por meio da bibliografia sobre o tema, procuro compreender certos aspectos históricos, em parte verificáveis na minha pesquisa etnográfica. Por exemplo, alguns autores sugerem que a norma da fala [oral] torna-se visível nos processos de normatização que emergiram em instituições totais relativas à surdo-mudez, quando teriam insurgido procedimentos disciplinares relacionados ao que se denominou *educação oralista* (Witkoski, 2009). Conforme argumenta Benvenuto (2006), progressivamente se instituiu nesses espaços a (in)capacidade de falar como a medida do fracasso.

Mas, como dito, esta pesquisa ocupa-se principalmente da surdez afirmada e performatizada como particularidade linguística e cultural. Em torno dessa normatividade, são discutidas as variadas tensões, a exemplo da tensão estabelecida com o pressuposto – na realidade, mito – de que somente fala oral (e não a modalidade gestual-visual da libras) é plenamente humana. Para esta pesquisa, cabe analisar práticas sociais à luz da emergência da libras e de sujeitos falantes dessa língua – os *surdos* – a partir dos *líderes surdos*.

Conforme afirma Butler acerca das normas de gênero (2005), a norma governa a inteligibilidade das ações, fazendo com que certas práticas sejam reconhecidas como tais. No caso da presente pesquisa, considero que as normatividades relativas à surdez governam as práticas sociais em questão. *Líderes surdos* são expressão bem acabada da conformação dos *surdos* pelas normatividades – principalmente de ordem jurídica e linguística – que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural.

Na realidade, produz-se um afastamento da ideia de anormalidade atrelada à condição audiológica e engendra-se um novo modelo de normalização, sendo a *liderança surda* uma posição de destaque. *Líderes surdos* utilizam a libras dentro de suas normas linguísticas que já estão consolidadas. *Líderes surdos* são considerados pessoas com gestualidade-visualidade aguçada. *Líderes surdos* são considerados membros (e porta-vozes) da coletividade denominada *comunidade surda*. *Líderes surdos* são, necessariamente, referenciais para a classificação *surdo,* em contraposição a outras classificações (*ouvinte*, *deficiente auditivo*, dentre outras).

Se a surdez é regulada em referência àquilo que se entende por condição audiológica, a presente descrição corrobora a demonstração da surdez também como uma questão comunicativa gestual-visual, reconhecida como diferença linguística e produtora de uma coletividade específica, falante dessa língua e concebida como particular também em termos de *cultura*.

É preciso considerar ainda, no âmbito desta pesquisa, a multiplicidade de configurações que historicamente produziram a surdez (e a reiteram). Por exemplo, em um mundo onde a surdez é diagnosticada, a primeira forma de enquadramento de pessoas classificadas como *surdos(as)* se dá por meio do diagnóstico. Nesse sentido, examinar as práticas relativas à surdez em termos de língua e *cultura* significa também examinar disputas que se dão em torno da (des)medicalização da surdez em contraposição a desdobramentos clínicos do diagnóstico.

Assim, posto que diferentes configurações discursivas coexistem e que concepções diferentes são formuladas no âmbito da surdez, procuro refletir sobre como a particularidade linguística e cultural da surdez é afirmada e reiterada também na relação com diferentes discursos.

No interior das práticas que analiso, são produzidas visões sobre aspectos do campo biomédico no trato com a surdez, são produzidas visões sobre o que é deficiência e sobre práticas relativas à surdez que estão fora do âmbito da linguística e dos padrões compreendidos como pertencentes à *cultura surda*. Deve-se considerar (em termos de produções acadêmicas consagradas) sobre os Deaf Studies e sobre os Estudos Surdos[15], que tal produção intelectual formulou suas próprias reflexões acerca da categoria *deficiente* (e *deficiente auditivo*). A *liderança* é considerada, ainda, detentora da *cultura surda*, mobilizando constantemente argumentos dos campos de estudos mencionados. E no âmbito do ativismo e da representação política, *líderes surdos* atuam como mediadores das disputas e tensões relativas à surdez.

Sobre a maneira como são mobilizados argumentos no interior de disputas e lutas políticas, certos textos legislativos serão tomados neste trabalho como ponto fundamental para a análise. São textos mobilizados pelos meus interlocutores com muita frequência. Também por isso, aparecerão diversas vezes nesta dissertação. Eles apontam para as formas de regulação da surdez mais atuais, bem como são mobilizados na reivindicação de direitos relativos aos *surdos*: São uma forma de regulação jurídica, mas que aponta também para os campos da linguística, para conceitos da deficiência ou para classificações médicas. Conforme legislação, respectivamente, a denominada "lei de libras" e o decreto que a regulamenta:

> é reconhecida como meio legal de expressão e comunicação a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados; Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de

[15] Conjunto de publicações (brasileiras e norte-americanas) que descrevem e refletem sobre a surdez entendida em termos de língua e cultura.

> natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil[16];
>
> --
>
> 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; (...) 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, 1000Hz, 2000Hz, 3000Hz.[17]

Sobre a lei 10436/02 especificamente, Assis Silva (2010) afirma que tal dispositivo é o coroamento de um processo complexo que envolveu diversos agentes que configuram a surdez em termos de particularidade étnico-linguística. Trata-se, no caso da presente investigação, de examinar um momento posterior à institucionalização desse dispositivo.

Por fim, a análise das práticas relativas à surdez deve levar em conta as maneiras como as normas se revelam no plano das relações face a face. Para análise desse nível, são pertinentes alguns argumentos mais pontuais de Goffman (2008), sobre as relações entre o estigma e as expectativas criadas frente àqueles que se apresentam no nível das interações.

Assim, para Goffman (2008), a situação do encontro no âmbito das relações face a face, além de dotada de certo grau de imprevisibilidade, contém as expectativas normativas que os atores trazem consigo na forma de pré-concepções internalizadas. Espera-se geralmente que a comunicação entre dois atores seja feita na modalidade oral-auditiva, o que muitas vezes não

[16] Lei Federal 10436/02.

[17] Decreto 5626/05.

ocorre nas interações desta pesquisa. Diversos dos meus interlocutores já "brincaram" com esse pressuposto quando, imersos na comunicação gestual-visual, fingiram não ouvir, ainda que fossem classificados como *ouvintes*, ou quando frente à comunicação oral-auditiva propositadamente causaram constrangimento ao se comunicarem em libras ou imitarem a comunicação oral-auditiva[18].

Além disso, a existência de representantes de categorias estigmatizadas, tal como descrito por Goffman (idem), dá-se também no âmbito da surdez[19]. De fato, a emergência da surdez como diferença linguística produz um modelo de normalização. Redimensionam-se expectativas normativas e reinventa-se aquilo que pode ser considerado normal.

[18] Tais situações são muito comuns em aulas de libras. Para um exemplo, certa vez, um dos professores de libras (*surdo*) com quem eu assistia a uma aula, direcionou uma das orelhas para uma das colegas de sala. De modo a induzi-la a cochichar [oralmente] junto a seu ouvido, o que provocou risos à medida que a indução teve sucesso.

[19] É notável a semelhança entre a descrição do cotidiano de certos representantes de categorias estigmatizadas relativas à surdez e o cotidiano de pessoas que ocupam posição de *liderança surda*, em termos de circulação por diversos espaços relativos à surdez e grau de envolvimento com a categoria que representam. Goffman transcreve o seguinte relato: "Em 1942 eu passava quase todos os dias na Liga. As segundas-feiras eu costurava com a Unidade da Cruz Vermelha. As terças, trabalhava no escritório, batendo à máquina e manipulando arquivo, operando a mesa telefônica quando necessário. Nas tardes de quarta-feira eu ajudava o médico na clínica de prevenção da surdez pertencente à Liga, no Hospital de Olhos e Ouvidos de Manhattan, uma tarefa que me agradava particularmente: tratava-se de escrever as histórias das crianças que, devido a resfriados, otites, infecções e doenças infantis - cujos efeitos posteriores eram potencialmente prejudiciais para a audição - obtinham benefícios de novos conhecimentos, novos remédios e novas técnicas otológicas, o que lhes permitiria provavelmente crescer sem algodões nos ouvidos. Nas tardes de quinta-feira, eu assistia às aulas de leitura labial para os adultos, e depois todos nós jogávamos baralho e tomávamos chá. Às sextas-feiras, eu trabalhava no Boletim. Aos sábados eu fazia chocolate e sanduíches de salada de ovo. Uma vez por mês eu assistia ao encontro das Senhoras Auxiliares, um grupo voluntário organizado em 1921 pela Senhora Wendell Phillips e outras esposas de otólogos interessadas em arrecadar fundos, aumentar o número de sócios e representar a Liga socialmente. Organizava a Festa de Todos os Santos para as crianças de seis anos e ajudava a servir a ceia no Dia de Ação de Graças dos Veteranos. Na época de Natal redigia pedidos de contribuição, ajudava a sobrescritar os envelopes e a colar os selos. Colocava as cortinas novas e consertava a velha mesa de pingue-pongue; acompanhava os jovens ao baile de São Valentim e ficava encarregada de uma barraca de vendas durante a Feira da Páscoa". Esse relato não trata da surdez em termos linguísticos-culturais, mas seus representantes atuam de maneira análoga à *liderança surda*.

v Acompanhando *líderes surdos*, mapeando normatividades

Conforme já mencionado, a descrição e análise das práticas relativas à surdez se deram, sobretudo, na pesquisa etnográfica. O primeiro procedimento dessa pesquisa foi realizar observação participante em contextos caracterizados pelo amplo uso da modalidade de comunicação gestual-visual. Como já enunciado anteriormente, objetivou-se examinar especificamente práticas que conferem à surdez o status de particularidade linguística e cultural, no interior desse amplo recorte temático da surdez. Mas a construção do objeto desta pesquisa, em seus termos mais precisos, foi também lapidada de maneira gradativa, no desdobramento dos procedimentos metodológicos adotados.

Os meus primeiros contatos com o universo de investigação relativo à surdez se deram em locais muito variados: participei de eventos do âmbito da sociabilidade, de práticas religiosas, associativas, educacionais, políticas, entre outras. Tratou-se, primeiramente, de acompanhar sujeitos que afirmam e performatizam a surdez como particularidade linguística e cultural em seus trajetos habituais. Comecei principalmente acompanhando eventos em um conjunto de instituições especializadas relativas à surdez, articulando as linhas de reflexão de Magnani (2002), sobre cidade e sobre etnografia.

As observações nesses locais me colocaram em contato com questões bem específicas, com as quais havia tido muito pouco contato anteriormente. A minha pouca familiaridade com as normas que regem a libras, com o repertório de categorias acionadas pelos atores e com alguns códigos de identificação no interior do universo pesquisado colocaram-se também como problemáticas da presente pesquisa e contribuíram para os ajustes na construção do seu objeto teórico e empírico. Meu próprio corpo tornou-se instrumento de pesquisa etnográfica.

As minhas primeiras interações de pesquisa, as relações face a face observadas entre pares de sujeitos pesquisados e entre mim e tais sujeitos também se tornaram questões de investigação e desdobraram-se em escolhas metodológicas. Nesse sentido, é necessário ressaltar que ter sido classificada como *ouvinte* que pouco conhecia a libras, como alguém pouco familiarizada com a *comunidade surda* é um aspecto importante desta etnografia. Pois alguns interlocutores se colocam como facilitadores dessas interações para quem não conhece nada sobre os *surdos*.

Vale ressaltar que a experiência de campo depende, dentre outras coisas, da biografia da(o) pesquisadora/pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa, entre pesquisadora/pesquisador e pesquisados(as) (Peirano, 1995). Pretendo expor o percurso etnográfico desta pesquisa principalmente no primeiro capítulo, quando descrevo também a construção gradativa do presente objeto de investigação.

Ao acompanhar agentes que afirmam a surdez como particularidade linguística e cultural, foi possível, pouco a pouco, eleger alguns informantes-chave: foram pessoas que se dispuseram, com maior frequência, a informar códigos que estavam em jogo no universo pesquisado, pessoas que me ensinaram maneiras adequadas de me comunicar, apresentaram as categorias que eu deveria usar e se empenharam em tentar me compreender linguisticamente, ainda que eu precisasse utilizar-me da comunicação oral-auditiva. Ao mesmo tempo, adquirir certo grau de conhecimento em libras foi fundamental para dar continuidade à presente investigação, pois *líderes surdos* comumente procuram demonstrar a importância de aprender libras e a recusa da necessidade de utilizar a oralidade-audição.

O procedimento metodológico seguinte foi identificar e acompanhar com mais frequência os escolhidos como informantes-chave. As figuras exemplares – *líderes surdos* – que descrevo, pouco a pouco se tornaram reconhecíveis, nesse momento dos meus trabalhos de campo. Constatei que a maior parte dos meus interlocutores tinha algum envolvimento com a surdez no âmbito da militância. Conforme exponho no primeiro capítulo dessa dissertação, algumas pessoas se evidenciaram como figuras (públicas) exemplares no âmbito das normatividades relativas à surdez.

No percurso etnográfico, ao identificá-las, foi possível também especificar matizes das posições de sujeito na *comunidade*, pois notei, por exemplo, que *líderes surdos* não são, o tempo todo, os representantes de instituições. Notei também que em alguns contextos, certas pessoas que se enquadram normativamente na categoria *surdo* acabam por ocupar posição de porta-voz sem necessariamente serem representantes políticos formais. É o que acontece, por exemplo, quando um falante de libras reivindica intérprete no interior de uma universidade e passa a atuar junto a algum coletivo ou "grupo de trabalho". Ao representar demandas da denominada *comunidade surda*, frequentemente se ocupa posição de *liderança surda* quando se trata de alguém classificado como *surdo*.

Realizar etnografia no escritório paulistano da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis-SP)[20] foi o passo seguinte da presente pesquisa, conforme previsto no projeto de mestrado. No âmbito dessa instituição notei que além da representação política, outras atividades são centrais para as práticas discursivas relativas à surdez. A oferta de cursos de

[20] Quando iniciei as pesquisas de campo junto ao escritório da Feneis-SP seu escritório situava-se no bairro Praça da Árvore (zona sul da cidade de São Paulo). Contudo, em 2014, a sede dessa instituição foi transferida para um imóvel no bairro do Jabaquara (zona sul da cidade de São Paulo) onde oficialmente situa-se também a sede da Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS).

libras, os serviços de contratação de intérprete, a atuação junto a instituições especializadas, a organização de eventos, entre outras tarefas, evidenciou um panorama amplo.

Pude apreender as práticas que analiso também acompanhando atividades da Feneis, a partir de seus líderes e seus profissionais, bem como comparecendo a eventos. Acompanhar os interlocutores em seus percursos e trajetos tornou-se, pouco a pouco, fundamental para a presente análise. Aos poucos conheci mais pessoas, conhecidas de representantes da Feneis ou que frequentemente estavam presentes nos mesmos eventos. Tive acesso a uma rede mais ampla relativa à surdez e constitutiva para a regulação da surdez em seu aspecto linguístico e cultural. Trata-se também de um campo carregado de tensões, conforme abordo no terceiro capítulo.

Os passos acima descritos consistiram nos procedimentos metodológicos da presente investigação. Expor o percurso etnográfico dessa pesquisa, além de ser um procedimento metodológico, constituiu-se também como a própria apreensão do campo discursivo em questão, bem como me engajei em uma iniciação normativa à particularidade linguística e cultural vinculada à surdez.

Ademais, a pesquisa de campo foi complementada pelo levantamento bibliográfico de trabalhos sobre surdez e pela análise de alguns aspectos históricos, por meio de referenciais bibliográficos ou de documentos jurídicos.

Cabe lembrar que a maneira como desenvolvi, aos poucos, o recorte relativo à *liderança surda,* é também um resultado de pesquisa. Procurei, para tanto, seguir o nativo em seu curso de associações (Latour, 2012), entre eventos, instituições, referenciais bibliográficos e textos legislativos frequentemente mobilizados. Procuro demonstrar, enfim, que a etnografia consiste

mais em um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos (Magnani, 2002).

Vale ressaltar que as relações entre *liderança surda* e expressões normativas atribuídas à *comunidade surda* são construídas em espaços múltiplos. Os principais interlocutores desta pesquisa não são somente os representantes de instituições relativas a *surdos*. São professores em escolas especializadas no ensino de *surdos*, são professores/instrutores[21] em cursos relativos à libras e à surdez, são palestrantes em eventos sobre deficiência, são representantes em fóruns, conselhos e outras instâncias do Estado, são pessoas que desenvolvem alguma atividade profissional e/ou artística e/ou educacional relativa à surdez. Estão entre muitos outros *surdos*[22], transitando em maior ou menor medida por espaços de sociabilidade e de representação política, espaços educacionais, religiosos, festivos e de militância.

vi Categorias, líderes e tensões

No âmbito das práticas relativas à surdez, centro-me, afinal, na posição da *liderança surda* em sua relação com categorias, observando a maneira como categorias classificam tais sujeitos e ao mesmo tempo como as mesmas categorias são por eles apropriadas. Retrato, outrossim, certas tensões, disputas e lutas que frequentemente dão a *líderes* o papel de mediadores. As tensões relativas à surdez ficam evidentes não somente por meio da atuação de *lideres surdos*, mas

[21] Tanto "instrutor" como "professor" são categorias válidas no caso de cursos de libras.

[22] De acordo com o Censo 2010 (IBGE) 9,7 milhões de brasileiros (5,1% da população) possuem deficiência auditiva. O IBGE utilizou as classificações "não consegue ouvir de modo algum", "grande dificuldade", "algumas dificuldade", "nenhuma dificuldade", o que não deixa claro quantos destes são usuários de libras e/ou conforme decreto 5626/05 são classificados como pessoas surdas.

também pela própria maneira como tais líderes mobilizam certas categorias, rejeitam outras e, assim, também evidenciam alguns discursos. Categorias, liderança e tensões articulam-se, enfim, no âmbito de normatividades relativas à surdez. No caso deste trabalho, trata-se principalmente da particularidade linguístico-cultural que tem na libras seu aspecto de centralidade.

No primeiro capítulo descrevo a maneira como me aproximei de *líderes surdos*. Descrevo o papel da liderança em eventos relativos à surdez e em instituições muito variadas. Mostro, aos poucos, de que maneiras os *líderes surdos* circulam por instituições diversas relativas à *comunidade surda* e por uma ampla rede relativa também à deficiência. Essa circulação é constitutiva das práticas discursivas que investigo porque a *liderança surda* é conformada pelo discurso em questão, mas também informa sobre tal discurso junto a muitos espaços diferentes. *Líderes surdos* são a voz desse discurso por excelência, assim como o discurso da particularidade linguística e cultural da surdez se torna a voz do *surdo*. No final do primeiro capítulo, abordo especificamente a minha iniciação normativa no contexto de cursos de libras. Este é um dos cenários fundamentais de atuação de *líderes surdos* e foi momento essencial para apreender normas linguísticas que regem a libras.

No segundo capítulo discorro sobre uma historicidade relativa à surdez e a *comunidade surda*. A partir da bibliografia desse campo, pondero aspectos constitutivos do discurso que confere à surdez estatuto de particularidade linguística e cultural e que são comumente acionados por *líderes surdos*, quando se busca narrar a *história dos surdos*. Nos meandros de discussões bibliográficas, complementadas por alguns dados apreendidos em contexto etnográfico, procuro mostrar algumas descontinuidades e continuidades que estão para além do caráter unívoco da cronologia mais conhecida sobre a *comunidade surda*. Identifico certas formas

de disciplinamento fundamentais para a produção da surdez tal como a conhecemos hoje, bem como abordo certas tensões, relações entre categorias e a própria atuação de *líderes* em momentos mais recentes. Nesse ponto, *líderes surdos* são considerados protagonistas da *história dos surdos* e ao mesmo tempo sujeitos que foram, por muito tempo, apagados. Procuro revelar posições mais antigas que guardam afinidades com o que hoje se conhece por *liderança surda* e mostrar algumas rupturas desse processo histórico complexo relativo à surdez.

No terceiro capítulo descrevo tensões, disputas e lutas que emergem no interior das práticas sociais investigadas, e que são mediadas pela *liderança surda*. Como dito, *líderes surdos* são conformados pelo discurso que confere à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural, mas ao mesmo tempo apropriam-se desse discurso. Procuro demonstrar as relações que se estabelecem entre a *liderança surda* e contextos mais amplos, geralmente relativos à deficiência em geral.

Categorias identitárias são mobilizadas e apropriadas de um campo intelectual que forma e informa a *liderança*. *Líderes* mostram-se como exemplos, atuam como representantes políticos e articulam mobilizações relativas à *comunidade surda*. Travam-se embates, disputas e lutas em torno de concepções e reivindicações de políticas que corroboram a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Constituem-se, enfim, formas de interlocuções nas quais *líderes surdos* são compreendidos como porta-vozes de uma *população surda,* para a produção de políticas públicas.

1 PERCURSO ETNOGRÁFICO: NOS MEANDROS DA *COMUNIDADE SURDA*

1.1 Construindo um recorte de investigação

Expor o percurso etnográfico desta investigação é uma maneira de apresentar, progressivamente, os elementos que conformam as normatividades relativas à surdez. Assim, por meio das primeiras observações e, sobretudo, por meio das minhas interações de pesquisa, pretendo expor algumas das principais regulações presentes nas práticas sociais com as quais tive contato. O meu restrito conhecimento acerca das convenções no campo e daquilo que era esperado de mim – pois inicialmente estive informada apenas por algumas leituras – tornou-se instrumento para revelar pouco a pouco padronizações no universo em questão, à medida que eu interagia com os interlocutores. Ademais, descrever o trabalho de campo no âmbito desse (des)conhecimento também ajudará a refletir sobre minha própria posição no campo e as implicações desta para os desdobramentos da pesquisa.

1.2 Mundo dos surdos: bem-vindo

Meu primeiro contato com o tema mais amplo de pesquisa – a surdez – deu-se no ano de 2009, por meio do Projeto coordenado pelo professor José Guilherme C. Magnani (USP), vinculado ao Programa Ensinar com Pesquisa da USP. De lá para cá, entre momentos de maior ou menor imersão, continuei a fazer pesquisas sobre o tema surdez, sob a orientação do professor Magnani e também durante o mestrado.

Não tinha, inicialmente, nenhum conhecimento específico, teórico e/ou antropológico, sobre tal tema. Além da curiosidade (talvez antropológica), estava motivada pela possibilidade de realizar uma pesquisa de iniciação científica sobre uma área que parecia interessante. Evidente que mesmo sem ter contato com uma bibliografia específica sobre surdez, já era possível deduzir algumas potencialidades relativas ao tema. Para além de um dado *a priori* da natureza, a surdez poderia ser analisada sob a égide de relações sociais. Mas não sabia bem de que maneira tal tema poderia ser pertinente para além de problemáticas elaboradas por médicos ou fonoaudiólogos, tal como um leigo poderia muitas vezes supor. De formas sistematizadas de comunicação gestuais-visuais conhecia apenas as filipetas vendidas por *surdos-mudos* nos ônibus e o abecedário da Xuxa[23].

Um dos primeiros livros que li sobre o tema foi *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (Sacks, 1998). Oliver Sacks é um médico que conta sua experiência nos Estados Unidos, com alguns de seus interlocutores, comumente vinculados à Universidade Gallaudet[24] e a outros espaços ocupados por pessoas identificadas como *surdas*. Essas pessoas (*surdas* e outras pessoas que têm algum envolvimento com a surdez) estabelecem vínculos entre si, compartilham códigos específicos e conformam um círculo bem particular: trata-se da Deaf Community. Um dos principais disparadores de questões do livro está na surpresa desse autor ao se deparar com a realidade de pessoas que aparentemente tinham uma patologia, um desvio, mas que na realidade tinham sua própria *cultura*. Essa narrativa de surpresa diante da "normalidade" dos *surdos*, em contraposição ao ponto de vista normativo patológico, é muito recorrente em outras

[23] Tanto as filipetas como o "abecedário da Xuxa" (música que ficou amplamente conhecida na voz de Xuxa Meneguel) reproduzem o alfabeto manual da libras mas não propriamente sinais (equivalente a palavras da língua oral).

[24] Consiste em uma instituição de referência no ensino voltado para *surdos* e sobre línguas de sinais. É também uma universidade pioneira em pesquisas sobre surdez, no registro relativo às línguas de sinais.

publicações. O livro de Sacks trazia a primeira de algumas das narrativas mais ou menos semelhantes, com as quais tive contato.

A parceria firmada entre um grupo de estudos da linguística coordenado pelo professor Dr. Leland McCleary (Departamento de Letras Modernas da USP) e o Núcleo de Antropologia Urbana (NAU), sem dúvida havia contribuído para a indicação de algumas referências bibliográficas. Tal como explica Magnani (2002) no artigo "Vai ter Música? Para uma etnografia das festas juninas de surdos", o NAU[25] havia sido convidado a integrar um grupo formado por pesquisadores da linguística, da história e da antropologia. No âmbito da antropologia, a proposta inicial era mapear um circuito de festas/de lazer da *comunidade surda*. Tal proposta fazia parte também do Projeto Ensinar com Pesquisa. Cabia, então, começar por festas juninas em escolas para surdos da cidade de São Paulo.

O trabalho de campo no Instituto Santa Teresinha naquele ano marcou um momento importante de entrada no campo. O "Santa Teresinha" é uma instituição educacional localizada no bairro Bosque da Saúde (zona sul de São Paulo), e um local especializado no atendimento a *surdos*[26]. Sua tradicional festa junina conta com grande quantidade de público, pessoas que têm algum tipo de envolvimento com o tema surdez, que se comunicam na modalidade gestual-visual: alunos, ex-alunos, familiares de alunos e profissionais relativos à surdez compõe o público mais assíduo. Na edição de 2009, a modalidade de comunicação gestual-visual era predominante, apesar de não ser a única. Uma vista panorâmica da festa permitia exibir uma

[25] Hoje denominado Lab-NAU (Laboratório do Núcleo de Antropologia da USP).

[26] Apesar de muito antigamente essa escola ter adotado metodologias que envolviam processos do aprendizado da fala (oralização) e outros que abrangiam a denominada filosofia oralista, atualmente essa escola adotou o modelo de escola bilíngue para surdos. Também daí se justifica usar o termo *surdo* para seu público alvo.

multiplicidade de mãos se movimentando constantemente. E uma familiaridade mínima com a libras permitiu alguns diálogos, sem, entretanto, ter a possibilidade de atentar-me a padronizações mais específicas de comunicação. Tratou-se de um momento de iniciação à normatividade investigada.

Havia iniciado um curso de libras há poucos meses com um professor *surdo* contratado para dar aulas a pesquisadores do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (Lab-NAU). Assim, em círculos com predominância de comunicação gestual-visual era possível dizer "oi", "tudo bem?", apresentar-me e trocar algumas frases bem introdutórias. De qualquer maneira, certas regularidades já podiam ser apreendidas.

Naquele contexto, apresentar-se significava, em princípio, exprimir o próprio sinal e o próprio nome. O sinal de alguém é a maneira como tal pessoa é referida na modalidade de comunicação gestual-visual, o que geralmente não tem correspondência direta com o nome[27]. E o nome é expresso posicionando as mãos conforme a padronização gestual-visual correspondente às letras que compõem o nome na língua oral[28]. Usando-me como exemplo: meu nome é expresso soletrando C, I, B, E, L, E com as mãos e meu sinal corresponde ao movimento de colocar o dedo médio sobre o lado esquerdo do nariz, realizando um movimento de rotação e tomando tal dedo como eixo.

[27] O sinal geralmente é escolhido por um *surdo*, baseado nas características físicas, cacoetes, a partir da primeira letra do nome na língua oral ou outros aspectos que tenham chamado a atenção do autor do sinal.

[28] Esse recurso (ou estratégia) é denominado datilologia. Não corresponde à maneira mais fluida de comunicação, já que cada palavra possui um "sinal" correspondente, gestualmente mais "enxuto" e relativamente independente da língua oral. A datilologia também é usada para expressar palavras sem correspondentes na modalidade gestual-visual ou palavras possivelmente desconhecidas no contexto da comunicação.

Somente pude ser denominada por esse sinal à medida que uma pessoa que tem o conhecimento da modalidade de comunicação gestual-visual se referiu a mim em algum momento, cunhando um sinal para mim ou, como ouvi muitas vezes, "me batizando". A pessoa que me batizou informou que meu sinal é uma referência ao *piercing* que uso no nariz. É convencionado que o autor do sinal seja um *surdo*. Geralmente essa pessoa atribui um sinal ao indivíduo conforme alguma característica física ou comportamental que é observada na pessoa batizada.

Além da apresentação, é comum a pergunta (seja em libras ou em português): você é *surdo*? Ou, você é *ouvinte*? *Ouvinte* é a categoria que se define por oposição a *surdo*. Como a pessoa será classificada ou qual pergunta será feita ("você é *surdo*" ou "você é *ouvinte*") poderia ser algo aparentemente dedutível por meio dos elementos apreensíveis nas relações face a face. O uso mais fluido das mãos durante a comunicação, por exemplo, o movimento (ou não movimento) dos lábios pode antecipar (até certo ponto) a informação sobre quem é *surdo* ou não. Contudo, essa classificação é menos óbvia do que parece: em um dos trabalhos de campo, uma colega intérprete (pessoa fluente em libras) era comumente considerada *surda*.

À parte algumas suposições, tal pergunta quase sempre é feita e estabelece um crivo primeiro, uma primeira classificação: *surdo* ou *ouvinte*. O uso (visível) de aparelhos/próteses auditivas não faz supor que a pessoa é *surda*, mas apenas que ela não é *ouvinte*. Algumas vezes utiliza-se o termo *surdo oralizado*. Mas se não for falante de libras e não tiver inserção em espaços ocupados por *surdos*, é mais provável que essa pessoa seja classificada como *deficiente auditiva*.

Para além dessas primeiras interações foi possível, no âmbito da comunicação gestual-visual, muito mais olhar do que "dizer". A expressividade da comunicação gestual-visual,

algumas convenções muito particulares àquele ambiente (como o acender e apagar das luzes para anunciar o fim da festa), entre outras observações são matéria para folhas e folhas de caderno de campo. Acredito que a dimensão comunicativa visual seja muito atraente a um observador estranho, provavelmente por ser a comunicação oral-auditiva algo muito naturalizado para a esmagadora maioria das pessoas. No limite, senão para a análise linguística, a comunicação oral-auditiva é algo transparente às observações. De modo que, a quem está acostumado a este tipo de comunicação, o gestual-visual se destaca.

Aliás, estimo que a maioria das pessoas, mesmo *ouvintes*, utilizava-se de sinais para exprimir suas ideias, em alguns casos o tempo todo, em outros casos (como o meu), em alguns momentos. Mas era notável também que nem todos se comunicassem fluentemente pela modalidade gestual-visual. No caso das minhas interações de pesquisa, os ruídos da comunicação decorrentes do meu pouco conhecimento em libras pediam a atuação de algum intérprete: fosse um profissional da área ou não, era alguém que se dispunha, ao menos inicialmente, a fazer a intermediação da conversa, demonstrando habilidade com ambas as modalidades de comunicação.

Conversar na modalidade oral-auditiva era mais um caminho de interação naquele universo de pesquisa. Conversei com familiares de *surdos*, com pessoas que se apresentavam como profissionais da fonoaudiologia, da psicologia, da pedagogia, com profissionais intérpretes de libras e, por fim, com pessoas que diziam ser alunos (as) de cursos de libras e estavam ali para praticar tal língua. Estes haviam recebido indicações de seus (suas) professores (as), por vezes, ex-alunos daquela instituição ou profissionais vinculados ao próprio instituto Santa Teresinha.

Em alguns círculos, ainda, apoiei-me em outros recursos comunicativos: algumas pessoas que usavam modalidade gestual-visual de comunicação, ainda que fossem classificadas como *surdas*, também reproduziam os sons das palavras demonstrando alguma habilidade com a modalidade oral; ou respondiam a minha forma de comunicação, lendo meus lábios. Isso era o que eu supunha pelo que já sabia sobre *os surdos*, e conforme eu notava a maneira como olhavam para meus lábios ou conforme me informavam quando eu levantava tal questionamento. Percebi que frequentemente tais pessoas que oralizavam sistematicamente eram de gerações anteriores em relação à maioria. Havia uma quantidade significativa de ex-alunos (as) do Instituto Santa Teresinha, talvez das décadas de 1990, 80, mesmo 70 ou 60. O crivo geracional era mais um dos quais eu havia notado dentre a multiplicidade de pessoas naquele espaço. Entre aqueles que também oralizavam havia número maior de pessoas idosas. Dentre aqueles que (quase sempre) só sinalizavam havia maior número de pessoas mais jovens.

Dos contatos que consegui estabelecer nos primeiros trabalhos de campo, alguns foram mais receptivos, abrindo espaço para conversas em etapas posteriores de pesquisa. Dentre as informações que pude apreender, indicaram-me uma festa na sede da Associação de Surdos de São Paulo. Estando informada pelo artigo do Magnani[29] (2002) sobre a possibilidade de me sentir uma estrangeira, aceitei o convite.

***

Chegara o momento da festa na associação de surdos. Em um ambiente quase completamente tomado pela modalidade gestual-visual foi bem mais difícil, para mim, travar

[29] No artigo, Magnani (2002) retrata sua sensação de isolamento quando esteve em uma festa da Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) e todos se comunicaram em libras.

diálogos. Contei com a paciência daqueles que emitiam sons das palavras, ainda que de maneira incompleta ou pouco "audível". Contudo, com a maioria das pessoas, trocar mais do que cinco ou seis frases parecia algo complicado. Faltava fluidez comunicativa.

Ofereceram-me curso de libras, entre outras recomendações que me foram dadas. Não nesse, mas em outros trabalhos de campo colaboraram até mesmo escrevendo frases em um papel. De qualquer maneira, fazer entrevistas informais era algo com pouca viabilidade. Aquela associação de surdos apresentou (realmente) a especificidade de contar com uma comunicação majoritariamente em sinais.

Também na Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) foi possível notar a presença de diferentes gerações. A ASSP é uma instituição existente desde 1954, e que em 2009 (ano da festa mencionada) possuía sede própria[30], localizada no bairro da Vila Formosa, zona leste da cidade de São Paulo.

A festa foi, enfim, caracterizada pela presença de *surdos*. Nesse lugar alguns rostos se repetiam, com a diferença de que ali quase não havia comunicação oral-auditiva. Estimei que houvesse mais ou menos trinta pessoas. Na festa junina do Instituto Santa Teresinha havia música. Na sede da ASSP não. A apresentação nos moldes de sinal, nome, e a classificação *surdo/ouvinte*, em geral se reproduziam ali.

Contaram-me anedotas sobre aquele círculo social. Uma senhora que oralizava com mais facilidade me dizia: *a comunidade surda é assim* (observando a dinâmica da festa). Contou da convivência com amigos antigos no ambiente da associação (vários eram ex-alunos do Instituto

[30] Atualmente, a ASSP conta com uma sede provisória junto à sede da Associação Educacional para Múltipla(s) Deficiência(s) – AHIMSA, localizada no bairro da Vila Mariana (zona sul da cidade de São Paulo)

Santa Teresinha). Contou dos momentos em que jogavam baralho na sede onde estávamos. Sem entrar em muitos detalhes, compartilhou casos e fofocas próprias daquele círculo.

Ficou evidente, sobretudo, certa continuidade entre escola e associação (alguns eram ex-alunos do Instituto Santa Teresinha e havia alguns poucos ex-alunos da escola Especial Helen Keller[31]). Havia prevalência mais significativa da comunicação gestual-visual. Foi possível reconhecer alguns dos contatos estabelecidos antes, mas ainda havia vários rostos por reconhecer.

1.3 Eventos acadêmicos, eventos educacionais e eventos políticos

Estava, havia alguns meses, inscrita em algumas listas de email relativas à surdez, indicadas por membros do nosso grupo de pesquisa. Somado a isso procurei, em outras oportunidades, manter algum contato com aqueles interlocutores com os quais conseguia conversar com mais frequência: por vezes estavam a me explicar aspectos sobre a *comunidade surda* e se esforçavam na comunicação comigo. Assim, além das listas de email, a interlocução já estabelecida em outros espaços tais como as festas juninas, contribuiu para que eu pudesse participar de eventos variados. Conforme acumulava trabalhos de campo, também escolhia alguns informantes-chave que me indicavam novos trabalhos de campo.

Seminários, palestras sobre surdez ministradas em escolas, debates organizados em mostras sobre surdez e sobre deficiência: outros eventos conformavam espaços não contíguos relativos à surdez e à libras. Mais do que episódios pontuais, depois de observar vários deles,

[31] Conforme explicito mais adiante, essa escola hoje é denominada Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller. Tal instituição localiza-se no bairro da Aclimação, zona sul de São Paulo.

notei que tinham certa regularidade em relação aos lugares onde tais eventos ocorriam. Percebi, aos poucos, a maneira como as falas se organizavam, as figuras mais proativas, a posição que cada uma delas ocupava em tais eventos, quem estava à frente da organização e quais eram as pautas mais recorrentes. Desde que comecei a fazer trabalhos de campo que envolviam *surdos*, os meses de setembro foram sempre de muito trabalho. Às vezes foram tantos eventos que eu precisava escolher uns em detrimento de outros.

O dia 26 de setembro, dia do surdo[32], era data obrigatória de trabalho de campo. Neste dia, geralmente acontecem seminários e momentos de celebração. É ao mesmo tempo (atualmente) uma data característica de militância, de "conscientização" e de reivindicação de direitos.

Nessa data, durante o primeiro ano de pesquisa, estive em um seminário realizado em uma *escola para surdos*. Este foi realizado em uma instituição privada de ensino especializado localizada na zona leste de São Paulo. O evento se chamava "Abraçando a Surdez". Contou com a presença de *surdos* cujos nomes eram amplamente conhecidos, bem como especialistas *ouvintes*, em diversos casos, familiares, de *surdos*. Alguns palestrando, outros assistindo. A maioria levantando as mãos para o alto e aplaudindo em libras ao final de cada fala. Nem sempre o palestrante era *surdo*, mas as falas foram sempre sobre *os surdos*.

No seminário "Abraçando a Surdez", tal como em outros eventos, a exigência de um ambiente bilíngue se fazia cumprir. Todos esses eventos contam com tradutores-intérpretes de libras, de maneira que passei a atentar-me também à fala do intérprete. Aquele que ministra

[32] Lei Nº 11.796, de 29 de Outubro de 2008. Institui o Dia do Surdo. Essa data também corresponde à fundação oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro e consagrado como a primeira instituição educacional voltada para surdos, conforme explicito em outras seções.

palestras, aquele que está à frente do palco, pode ser alguém que se comunica em português ou em libras. Dependendo do evento, muitas vezes as falas foram feitas em libras. Conforme eu desenvolvia algum conhecimento nessa língua, também se tornava possível atentar-me às falas gestuais-visuais, mas a atenção ao intérprete colocava novas questões acerca das regularidades que eu observara. Por ora, cabe descrever.

Como era de se esperar, a sala se dispunha como uma plateia e no palco estavam os palestrantes – aqueles que teriam algo a dizer sobre a surdez. O auditório estava cheio, já pouco depois que o evento começou. Do lado esquerdo ficou o intérprete, vestido de preto[33]. A dinâmica de interpretação foi na verdade muito semelhante a outros contextos com presença de intérpretes. Dois profissionais se revezaram. Foi preciso, necessariamente, ficar de frente para o público. Em eventos como esse, dependendo da quantidade de público que se utilizasse da interpretação em libras, também era comum identificar um pequeno "bloco" de pessoas que provavelmente se comunicavam em libras, sentadas mais próximas do intérprete. No caso do seminário em questão, havia pessoas se comunicando por meio de sinais em toda a plateia. Em relação a vários outros eventos, tanto os rostos dos intérpretes como os rostos dos palestrantes algumas vezes se repetiram. Por vezes, também o público se repetiu.

Subiu ao palco uma profissional da área da pedagogia relativa à surdez, *ouvinte* e familiar de um *surdo*:

[33] Trata-se de uma convenção que se justifica pela necessidade de destacar as mãos em relação ao resto do corpo. Assim, apesar de se ressaltar com frequência a necessidade de usar roupa de cor preta, quando se trata de uma pessoa negra convenciona-se a utilização de roupa cor branca.

Vanessa, que se apresentou como pedagoga, ouvinte e esposa de um surdo, ministrou sua palestra em libras. Contou com a mediação de uma intérprete funcionária da escola, que traduziu/interpretou também outras palestras:

"Temos família e orgulho(...). Surdos têm que fazer troca. *Ouvinte* não tem informação. Se querem inclusão tem que ter regras claras. [Tem que haver] discussão sobre surdez ser defeito (...)"

"As pessoas são influenciadas pela sociedade e a sociedade não tem informação... o *surdo* também é influenciado pela sociedade... ele mesmo começa a acreditar no que a sociedade acredita. A gente aprende as coisas que são passadas na nossa sociedade(...)"

"Vou contar um caso que aconteceu com a nossa família. Nossa filha [filha de Vanessa e do marido *surdo*] mandou uma cartinha para o pai dela, no dia dos pais (...) [Vanessa exibiu no telão a imagem da carta de sua filha ao pai]: '(...) você é aquilo, aquilo tem defeito, mas te amo"'.

Ao citar esse trecho da carta, ouvem-se risos. Vanessa continua: "(...) é... foi isso que aconteceu... vocês sabem o que isso significa?... Significa que ela não gosta do pai? Não! Ele sabe! Olhem ele ali (Vanessa aponta para seu marido que estava na plateia com a filha no colo).

A criança estava dormindo. A plateia olhou para eles. O marido sorriu. "Ele sabe que não é isso. É que na escola, com os coleguinhas, ela ouviu que a surdez é um defeito. Mas é uma diferença linguística... as pessoas têm que ter essa informação... Quando a gente se casou, diziam pra mim: nossa você é uma santa, vai direto para o céu, casou com um surdo. Mas eu casei com ele porque eu gosto dele. Aí eu falava 'como você sabe se surdo não é melhor?'. Tem coisa que ele não precisa falar... é mais direto, pode ser melhor ter namorado surdo". A plateia novamente riu.

"Temos que ter mais informação sobre surdez e fazer inclusão de um jeito melhor(...)".

(caderno de campo, 2009)

Com seu relato pessoal, biográfico e ativista, Vanessa expôs um conjunto de questões que estão sempre presentes nos eventos: o valor que se atribui à surdez, o incentivo ao *orgulho surdo* diante de uma sociedade majoritária que valoriza negativamente a surdez, a necessidade de debater e de publicizar tais questões, as lutas em torno do que pode ser considerado inclusão[34] e aquilo que a maioria das pessoas pensam acerca dos *surdos*, tudo isso se condensava em uma única fala daquele evento.

As outras falas e demais eventos também continham uma série de questões constitutivas dos discursos linguísticos e culturais relativos à surdez. Entre peças de teatro (a exemplo do que houve nesse mesmo evento), depoimentos, aulas, seminários, cursos, palestras, celebrações, festividades, contexto escolar, familiar, afetivo, conjugal, profissional, pessoal e político, as questões se colocavam sempre em relação às experiências dos sujeitos em questão: os *surdos*.

Cada vez mais tive acesso a eventos com essa dinâmica. Era também uma boa opção para quem não estava preparada a se comunicar fluentemente em libras e não conhecia bem o campo. Além dos elementos que registrei acima, pouco a pouco foi notável a recorrência de um calendário específico. Setembro é um mês festivo e também de mobilizações políticas, portanto, é repleto de cerimônias relativas ao dia do surdo e debates sobre as concepções de surdez, formas de discriminação, lutas em torno da mudança de concepções sobre o *surdo*, reivindicação

[34] Inclusão é um termo abrangente, de alcance e entendimentos muito variados, de modo que não será possível discutir mais a fundo seus muitos significados. No âmbito da educação há uma disputa em torno da melhor maneira de "incluir" pessoas com deficiência. No caso de *surdos*: se por meio das escolas exclusivas para surdos tendo a libras como língua de instrução ou se por meio da adaptação de escolas regulares para receber alunos surdos (usuários de libras). No terceiro capítulo menciono esse termo novamente em sua relação com as tensões entre as políticas relativas à deficiência em geral e as reivindicações do movimento surdo no âmbito da surdez.

de direitos e de políticas públicas junto à câmara municipal, à assembleia legislativa e a instâncias representativas em geral (é comum que o volume intenso de tais eventos se estenda pelos meses de outubro e novembro); junho é o mês das festas juninas e por uns dois anos, foi também o mês da denominada *Balada Vibração da Alma*[35]; e em abril os eventos relativos à surdez são comumente parte de uma programação mais ampla, da REATECH. De eventos mais específicos aos mais amplos, este último ganha destaque por sua abrangência.

1.4 A REATECH

A REATECH é uma feira internacional sobre deficiência, realizada no Centro de Exposições Imigrantes (localizado no bairro do Jabaquara, zona sul de São Paulo), onde desde pelo menos 2009 acontece tal evento. Nesta feira geralmente estão presentes entidades representativas relativas à surdez, empresas que fabricam produtos para tal público, (tais como aparelhos auditivos, implantes cocleares[36]), materiais sobre línguas de sinais, aplicativos e dispositivos para tradução libras/português, associações de caráter desportivo ou ligadas a instituições religiosas, empresas e ONGs com projetos artísticos, instâncias do Estado ocupadas com políticas públicas relativas a *pessoas com deficiência*, indivíduos que trabalham autonomamente, de maneira direta ou indireta, com o tema "deficiência": produzindo artesanato, divulgando livros sobre o tema, entre outros; vale pontuar que, no ano de 2011, foram reservados dois

[35] Trata-se de uma festa temática cuja proposta é a dança mediada pela percepção não auditiva, mas por meio de sua vibração nos corpos percebida através dos sons (por exemplo, as "batidas" de uma música), sendo os *surdos* os protagonistas dessa festa. Em outros anos a festa aconteceu em outros meses e pude participar ainda da balada "Vibração", uma festa com formato bem parecido, apenas organizada por pessoas diferentes.

[36] O implante coclear consiste na colocação de uma prótese auditiva, por meio de cirurgia, em pessoas com surdez bilateral (em ambos os ouvidos), severa ou profunda (nível de audição). No capítulo 3 discuto alguns aspectos desta prótese.

corredores por expositores que eram praticamente todos relativos à surdez e esse setor foi denominado informalmente como *ilha dos surdos*, configurando um espaço próprio para a presença desses sujeitos.

As edições dessa feira têm promovido uma diversidade significativa de expositores. Estiveram presentes, em todas as edições a que compareci, instituições governamentais, grandes montadoras (vendendo veículos adaptados), agências de emprego, instituições financeiras, empresas divulgando e vendendo produtos vinculados à adaptação (próteses, órteses, cadeiras de rodas, animais treinados, equipamentos hospitalares, entre outros itens), escolas especiais, instituições associativas, agências de turismo e lazer, editoras, sindicatos, organizações relativas a esportes adaptados, autoescolas, entre outros segmentos.

Além de instituições financeiras e estandes de montadoras que ocupam geralmente parte ampla e central do Centro de Exposições, também há geralmente estandes de maiores dimensões tais como: do Governo do Estado de São Paulo, a Prefeitura de São Paulo, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), entre outros.

Nas ruas marginais do centro de exposições Imigrantes, marcam presença centenas de outras instituições. Há ainda um palco para performances artísticas, auditórios para seminários, fóruns e debates, uma área para competições esportivas ou atividades físicas orientadas (por exemplo, equoterapia) e uma praça de alimentação. Em geral, os expositores que mais me interessaram nesses últimos anos estiveram nesses pequenos estandes, promoveram palestras em um dos espaços para tal atividade ou apresentaram-se na seção denominada "Reashow" que tem acontecido em um dos diferentes auditórios ou no palco mencionado. Em uma das seções que

compareci da "Reashow", por exemplo, foi ministrado uma espécie de workshop de libras, por membros da JW[37].

Entre a maioria dos estandes aos quais compareci, as exposições/ofertas foram sempre muito variadas: vendiam-se livros relativos à surdez, artesanato produzido por *surdos*; expunham-se informativos sobre serviços especializados para *surdos*, tais como atendimento por psicólogos que se comunicavam em libras, serviços de interpretação por meio de tecnologias audiovisuais. Nos auditórios foram ministradas palestras sobre a surdez em seus variados pontos de vista. As palestras sobre aparelhos auditivos e implantes cocleares não se confundiram com as palestras em que a surdez era afirmada e performatizada como uma particularidade linguística e cultural.

Em uma das poucas palestras a que assisti, dentre as que defendiam a opção por implantes cocleares, a menção à libras apareceu quando uma pessoa na plateia perguntou qual o posicionamento do(a) expositor(a) em relação a tal língua. O (a) palestrante disse que não aconselhava proibir tal forma de comunicação, mas que também não a incentivava, pois cabia lembrar-se da possibilidade do(a) usuário(a) se acomodar à libras e desinteressar-se da comunicação oral-auditiva. Associou-se a modalidade gestual-visual à dimensão concreta (em oposição à abstração permitida pela modalidade oral-auditiva) e às barreiras diante da hegemonia da comunicação oral-auditiva. Defendeu-se, por fim, que, independentemente dessas condições adversas, naquele momento, a decisão deveria caber aos pais.

A REATECH mostrou-se, enfim, como um lugar que era diferente daqueles círculos aos quais eu estava mais habituada. Além da *ilha dos surdos*, havia expositores que apresentavam falas

[37] Denominação cuja sigla significa Jehovah's Witnesses (Testemunhas de Jeová) e foi apresentada no evento por essa instituição religiosa. Apesar do âmbito religioso não ser o foco dessa pesquisa, vale ressaltar que esse dado confirma a continuidade entre agentes religiosos e *comunidade surda*, como menciono também no segundo capítulo.

muito diferentes dos discursos dos meus principais interlocutores. A surdez mostrava-se como um universo ainda mais amplo e complexo. Meus principais interlocutores me levaram a lugares de afirmação da libras, da *cultura surda*, mas também me levaram a espaços de tensões e disputas, as quais eu não podia perder completamente de vista.

Das palestras que destacaram a importância da libras e apresentam os *surdos* sob um olhar que eu há algum tempo já conhecia, foi muito comum reconhecer meus principais interlocutores. Palestrantes dos seminários a que assisti comumente eram vinculados a instituições associativas. A Feneis, por sua vez, ao menos nos últimos cinco anos esteve presente, não somente por meio de seu estande, mas com a divulgação de suas diretrizes políticas, de seus serviços, oferecimento de consultoria e cursos de libras em seminários. Nas últimas edições da feira, seus representantes ministraram palestras sobre a Federação e sobre questões relativas aos *surdos* no âmbito da deficiência. Discutiram a integração do *surdo* no mercado de trabalho, os direitos e as reivindicações da *comunidade surda brasileira*:

> Neivaldo Zovico e Sylvia Lia revezaram-se nas falas durante a palestra da Feneis realizada em um dos auditórios da REATECH. Dezenas de pessoas no auditório. Entre os tópicos abordados na palestra, defendeu-se a importância de surdos, familiares, instituições, ONGs e professores. Explicaram a relevância da *cultura surda* e da libras. Contou-se um pouco do histórico da Feneis e de suas atividades atuais. Chamou minha atenção terem mencionado um evento ocorrido já no ano de 1991: o Congresso Latino Americano de bilinguismo, que já discutia questões centrais na atualidade. Sugeriu-se uma historicidade relativa a eventos. Defendeu-se, por fim, a importância de o surdo "não ficar calado". (Caderno de campo, 2013).

Segui, assim, acompanhando os representantes da Feneis e continuei a acompanhar outros eventos relativos também às *pessoas com deficiência*, sobretudo quando estes representantes da Feneis estiveram presentes. Continuei também a acompanhar atividades específicas relativas aos *surdos*, como vinha fazendo antes.

1.5 O que havia em comum entre os eventos com *surdos*?

Ano a ano os eventos se repetiram. Em abril a REATECH, em junho as festas juninas, em setembro os eventos vinculados à celebração do dia do *surdo*. Nos outros meses, eventos em *escolas de surdos*, mostras de cinema, seminários, encontros periódicos em shoppings, festas organizadas por instituições associativas, cursos e workshops de libras, eventos ligados a pastorais de *surdos* e *deficientes auditivos*. Certa vez uma intérprete me convidou a ir a uma congregação batista de surdos. Outras vezes estive também em celebrações e debates relacionados ao mesmo tempo à surdez e à deficiência em geral.

De eventos tão variados, havia alguns elementos que sempre se repetiam. Meus principais interlocutores fizeram percursos que contém certas regularidades: a demanda por tradução-interpretação em libras; a presença de profissionais relativos à surdez; a presença de alunos de escolas voltadas para *surdos*; a defesa da *cultura* surda, por meio de discursos de especialistas ou da própria atuação de *líderes surdos;* a comunicação gestual-visual como algo predominante ou a relação com contextos da deficiência em geral.

Além disso, certas tensões frequentemente marcavam esse cenário. Por exemplo, quando não havia intérprete, configurava-se mais um momento para protestos. "Como não há

intérprete?", "Como os *surdos* poderiam se comunicar?". Algumas vezes vi improvisarem voluntários(as), que se esforçavam por fazer a intermediação.

Os eventos mais formais, que contavam com palco e plateia, geralmente tinham ao menos um *surdo* como palestrante. Eram mencionados nomes de intelectuais ligados à surdez: linguistas, pedagogos, psicólogos, que forneciam base e legitimidade científica para os argumentos. Nos eventos mais informais, de sociabilidade, por exemplo, perguntavam meu sinal. Às vezes contavam piadas em libras. Houve momentos em que não ri dessas piadas e justificaram-me: "é *cultura surda*, você não tem".

Os assuntos comuns aos eventos, em geral, eram: o aprendizado da libras, a experiência de *ser surdo*, os direitos relativos aos *surdos* e a *história dos surdos*, apesar de que, em encontros de sociabilidade, as pessoas não ficavam conversando o tempo todo sobre *os surdos*. De qualquer forma, certos detalhes todos conheciam. Por exemplo, todos sabiam da existência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)[38]. Nos eventos mais formais, ainda que não fosse uma pauta explícita, recontar a história dos *surdos* sempre fazia parte do script. Ouvi (e vi) inúmeras vezes uma narrativa semelhante a esta:

> A história dos *surdos* no Brasil começa com a chegada do educador *surdo* E. Huet, que vem da França para o Brasil e funda o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira instituição educacional de *surdos* do Brasil, em 1857. Nela, bem como nas outras escolas para *surdos* do mundo, a comunicação era feita em língua de sinais, os *surdos* tinham sua *identidade* e

[38] Fundado oficialmente no ano de 1857, o INES foi a primeira instituição brasileira voltada para educação relativa à surdez. Tal escola é referência nacional na *educação de surdos* até os dias de hoje. Aprofundo a descrição desse instituto no próximo capítulo.

> língua respeitadas. Entretanto, o Congresso de Milão[39] mudaria o curso dessa história: nessa reunião de educadores definiu-se que o oralismo seria adotado como filosofia educacional dali em diante. Desde esse momento os *surdos* foram obrigados a falar. Conta-se que eles tinham suas mãos amarradas para que não usassem a língua de sinais. A comunicação em língua de sinais, nesse período, ficou restrita aos espaços das associações de surdos, único lugar onde tais sujeitos poderiam manter sua língua e cultura livremente.

Essas falas são, na grande maioria das vezes, feitas por *surdos:* pessoas que utilizam a comunicação em libras e colocam-se como exemplos da realidade vivida por esses sujeitos. Figuram como personagens (e são sujeitos) de uma história relativa à língua de sinais, a uma população específica de pessoas que guardam aspectos comuns em suas trajetórias, tais como a vivência de preconceitos diante de uma sociedade que majoritariamente ouve e que valoriza negativamente a surdez. Também havia a semelhança em termos de trajetórias caracterizadas pela barreira da comunicação e, por outro lado, a inserção mais recente em outros espaços, onde a comunicação gestual-visual era valorizada positivamente.

Na realidade, não eram somente os assuntos e os formatos dos eventos que importavam na afirmação – e performatização – da surdez como particularidade linguística e cultural. A própria atuação de *líderes surdos* em diversos espaços foi fundamental para exemplificar a categoria *surdo* e a forma de regulação da surdez por ela implicada. Ficou cada vez mais evidente a relevância da própria maneira como tais sujeitos se expressavam: sempre em libras, acompanhados de intérpretes, recusando a oralidade e a leitura labial em suas falas públicas.

---

[39] No segundo capítulo explico mais detidamente os episódios em torno desse congresso educacional. Por ora cabe dizer que, segundo reproduzem as narrativas no campo, este foi realizado no ano de 1880, na Itália, e nele defendeu-se a oralidade como forma de comunicação legítima para fins de instrução em institutos voltados para *surdos-mudos*.

Ademais, as narrativas sobre os *surdos* e sobre as próprias experiências dos *líderes* mostraram seu peso na disseminação de uma concepção específica de surdez. Aqueles *surdos* que estão no centro do palco durante os eventos são concebidos como porta-vozes da denominada *comunidade surda*. Divulgam a *história dos surdos* e as categorias identitárias relativas à surdez: *cultura surda*, *identidade surda*. Dominam um campo de conhecimento e são ao mesmo tempo exemplos para as práticas que conformam esse campo. Posicionam-se politicamente e elaboram reivindicações frente a questões tais como a ameaça do fechamento das escolas especiais para surdos[40], onde geralmente estudaram e trabalham.

Percebi, então, que estava me aproximando de uma militância pela libras e pela *cultura surda*. Magnani (2002) já havia sinalizado a existência de um núcleo solidamente articulado, politicamente organizado. Seus ativistas circulavam entre escolas, associações, eventos de sociabilidade, debates e eventos em geral sobre deficiência, reiteravam aquilo que os livros sobre surdez caracterizavam como os *surdos* e representavam os *surdos* frente à deficiência em geral.

Comumente essa militância se dava também por meio de alguma das instituições representativas. Daquelas com as quais pude ter mais contato, destacaram-se nas minhas pesquisas de campo a Feneis-SP e a ASSP. Dos rostos que mais se repetiam, quase sempre havia algum vínculo com tais instituições, no passado ou no presente. Foi por meio desse acompanhamento de eventos da área que decidi me concentrar em uma dessas instituições, no caso a Feneis. Enquanto a ASSP figurou como uma instituição de caráter esportivo e recreativo, apesar de também se posicionar politicamente no debate sobre a surdez a deficiência, a Feneis se

[40] Isso que foi compreendo como provável "fechamento" de escolas seria um desdobramento de políticas educacionais atuais. Com as medidas de inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, as escolas especiais possivelmente passariam a receber também alunos não *deficientes*. Perderiam, assim, seu caráter propriamente de escolas especiais. No terceiro capítulo, procuro aprofundar alguns tópicos desse assunto.

definia historicamente como do âmbito *estritamente político* (Ramos, 2004), sem deixar de produzir cursos de formação relativos à libras e aos *surdos*.

Os trabalhos de campo que passei a fazer junto à sede da Feneis-SP contribuíram para desenhar um panorama mais detido sobre questões políticas e ao mesmo tempo ajudaram a expandir minha rede de contatos, evidenciando a amplitude de locais onde a surdez se coloca como pauta constitutiva por meio de *líderes surdos*.

1.6 Feneis-SP, escolas, intérpretes e uma rede ampla

Ao acompanhar representantes da Feneis em diferentes eventos, a continuidade entre a atuação do escritório da Federação e outros espaços ficou evidente. Se a quantidade de pessoas em alguns eventos que presenciei na cidade de São Paulo passava frequentemente de cinquenta, às vezes cem pessoas, de onde vinham todas elas? Como podiam ser reunidos tantos *surdos* em um mesmo lugar?

Escolas voltadas para o atendimento especial relativo à surdez eram uma das chaves para essa questão. Apenas para fins de ilustrar alguns exemplos, dentre minhas principais interlocuções no escritório da Feneis em São Paulo: dos diretores e ex-diretores da Feneis, Neivaldo Zovico é professor do Instituto Santa Teresinha. Trabalha também na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller[41], onde também estudou. Moryse Saruta trabalha no Instituto Santa Teresinha e lá também estudou. Dentre outras

[41] Discorro sobre as EMEBS Helen Keller no segundo capítulo. Por ora, basta dizer que tal instituição é uma das seis escolas municipais bilíngues (com a libras utilizada como primeira língua) atualmente existentes na cidade de São Paulo. Das EMEBS, esta é a localizada em região mais central da cidade.

ocupações na Feneis, é possível mencionar os exemplos: ex-coordenador dos cursos de libras Eduardo Rocha, que estudou na EMEBS Helen Keller e a instrutora do curso de libras, Aryane Vitagliano, que estudou no Instituto Santa Teresinha. A continuidade entre as atuais escolas bilíngues (ou as escolas para *surdos*) e instituições associativas/políticas ficou evidente também por meio da circulação de *surdos* entre esses lugares.

Na realidade, conforme já sugeri, é muito comum que *líderes surdos* de instituições representativas tenham estudado no instituto Santa Teresinha ou em alguns casos na EMEBS Helen Keller. Entre frequentadores e representantes da ASSP, como já mencionado, é mais comum que eles tenham estudado no Instituto Santa Teresinha e integrem, assim, uma rede de territórios católicos que utilizam a comunicação em sinais[42]. Em muitos casos de representantes não vinculados à ASSP, é comum terem frequentado também igrejas protestantes[43]. Há enfim uma rede ampla de práticas (múltiplas), instituições e difusão de um campo de conhecimento.

Dessa multiplicidade de práticas, também diversas mobilizações políticas nas ruas puderam ser observadas por meio da atuação de *líderes surdos*. Dos eventos que contavam com a presença dos meus principais interlocutores, o ano de 2009 foi marcado por manifestações políticas cujas pautas centrais eram as escolas relativas à surdez.

Na primeira das mobilizações a que pude comparecer (em 2009), *contra o fechamento das escolas especiais para surdos*, realizada na Avenida Paulista, já era possível identificar a presença de alguns dos principais interlocutores desta pesquisa, que estavam acompanhados de alunos das

[42] Assis Silva (2011) aponta as relações entre o Instituto Santa Teresinha e a Pastoral dos Surdos São Francisco de Assis (Vila Clementino) – vinculada à Paróquia São Francisco de Assis. No segundo capítulo situo discuto mais detidamente algumas relações entre a territórios católicos e surdez.

[43] No segundo capítulo apresento alguns aspectos das relações entre surdez e igrejas protestantes.

escolas relativas à surdez na cidade de São Paulo. Dos líderes da manifestação, desta vez estavam vários deles vestidos com uma camiseta preta que tinha estampado o brasão da ASSP (apesar de haver também representantes da Feneis). Eram eles que, em grande medida, organizavam a dinâmica do evento.

Reuniram-se em uma calçada da Avenida Paulista junto ao carro de som que servia à manifestação e, em um palanque improvisado, subiam um a um, discursando sobre a importância das escolas especiais para *surdos* e sobre a real ameaça de seu fechamento que estava por vir, impulsionado pelo amplo processo de inclusão de *pessoas com deficiência* em escolas regulares. Diziam, em língua de sinais, *que não queriam aquela inclusão*, pois o *surdo* não poderia aprender nada em uma sala de aula com alunos *ouvintes*, que se comunicam em língua portuguesa[44]. Com o microfone do carro de som em mãos, intérpretes faziam a intermediação para o público mais amplo. Algumas das poucas vezes em que subiram *ouvintes* ao palanque, a exemplo de mães de *surdos*, professores ou outros intérpretes, eles faziam a interpretação em libras. Carregando na roupa o emblema da associação, líderes da Feneis e da ASSP discursavam em nome da *comunidade surda*, reivindicando políticas públicas específicas para tal população. Além de protestarem contra o fechamento de escolas para surdos, reivindicava-se um formato de escola específico, considerado adequado para a população em questão. Prezava-se pela valorização da libras e por ambientes escolares onde tal comunicação fosse compartilhada entre seus usuários considerados "nativos" dessa língua.

[44] Conforme o já mencionado processo de inserção de alunos surdos em escolas, pessoas classificadas como *surdos*, diante desse processo possivelmente passariam a dividir salas de aula com *ouvintes*, o que implica questões relacionadas à comunicação durante o ensino. No terceiro capítulo, centro-me em embates também relativos às políticas de inclusão educacional.

Nos anos subsequentes, manifestações em favor dessas escolas especiais ocorreram novamente. Foi na edição de 2012 dessas manifestações que, depois de já ter algum conhecimento em libras, decidi falar diretamente com um(a) dos(das) representantes da Feneis sobre meu interesse de pesquisa mais vinculado a essa instituição. Minha proposta era seguir especificamente esses *surdos* que sinalizavam junto aos carros de som, que circulavam entre eventos sobre deficiência em geral e sobre surdez e que retornavam periodicamente às festas juninas, davam aulas em escolas para *surdos* e compareciam a eventos de sociabilidade.

Ensaiei algumas frases em libras. Com um vocabulário ainda limitado, abordei uma das pessoas que atuavam como representantes da Feneis e tentei explicar de maneira simples quais eram meus interesses de pesquisa. Dentre as conversas informais, que ora contavam com a mediação de intérpretes, ora dependiam do meu vocabulário restrito e do esforço de ambas as partes, fui convidada a comparecer ao escritório da Feneis-SP outro dia, quando a direção estivesse presente para marcar uma reunião e conversar com mais detalhes.

Preparei-me para a visita ao escritório. Entre as informações que busquei, para conhecer mais da Feneis, comecei por acessar seu site oficial, a fim de compreender como tal instituição se apresentava. No link "nosso trabalho" encontrei as seguintes informações:

> A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada a Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.
>
> Desde sua fundação, o seu maior propósito tem sido divulgar a Libras-Língua Brasileira de Sinais. Ao longo dos anos, a Federação esteve envolvida em várias atividades como:

> encontros, seminários, cursos e outros trabalhos que sempre visaram esclarecer para a sociedade em geral, a importância de respeitarem a forma de comunicação da Comunidade Surda, a sua cultura e porque não dizer a sua história de evolução, enquanto minoria linguística, que há séculos vem lutando pelo seu espaço e o reconhecimento de direitos que lhe são inerentes.
>
> Importantes vitórias foram alcançadas com a oficialização e a regulamentação da Libras. Mas não podemos parar por aqui. Precisamos continuar lutando por uma educação de qualidade, pelo direito de acessibilidade a qualquer tipo de informação e a conquista de novas oportunidades no mercado de trabalho para os Surdos.
>
> A Federação vem fazendo a sua parte, com o apoio de seus escritórios regionais e de seu quadro de filiadas que, aliados ao mesmo objetivo vem buscando qualificar suas atividades para atenderem da melhor forma possível as demandas da Comunidade Surda Brasileira[45].

Da apresentação contida no site oficial da Federação, pude confirmar alguns elementos que já estavam registrados em meu caderno de campo, por meio da observação participante que havia realizado, sobretudo em eventos políticos: em primeiro lugar, tal instituição se coloca como a representante e porta-voz de uma coletividade chamada de *Comunidade Surda Brasileira*; em segundo lugar, a luta pelos direitos de tal coletividade tem como eixo central a defesa/divulgação da libras; em terceiro lugar, a Feneis aparece como uma mediadora entre a coletividade que representa e "a sociedade em geral" para a divulgação da *cultura* e da *história da minoria linguística surda*. Na realidade, o texto institucional da página da Federação designava a Feneis como porta-voz legítima de um discurso que eu havia observado de maneira muito recorrente na fala de palestrantes de seminários, congressos, encontros, mobilizações políticas

[45] http://www.feneissp.org.br/index.php/sobrenos. Acesso em 23/07/2013.

relativas à surdez. Além disso, tal discurso se traduz em uma questão de direitos inerentes à população que a Federação representa. Observar essa produção discursiva passou, então, a ser objetivo de pesquisa.

Compareci ao escritório da Feneis, mas não consegui conversar com representantes nas duas primeiras vezes em que estive lá. Conversei com outros funcionários, *ouvintes*. Na época, dos que cumpriam estritamente os horários de funcionamento do escritório eram quatro: uma recepcionista, uma secretária, uma pessoa responsável pela divulgação dos cursos, um consultor administrativo e uma pessoa responsável pelos serviços gerais. Em nossas interlocuções, pude apreender um pouco da estrutura hierárquica, burocrática e administrativa da Feneis-SP. Tal conjunto de informações também poderia oferecer pistas sobre a forma como a Feneis enquadrava-se na elaboração de um discurso específico sobre a surdez.

A Feneis-SP foi inaugurada no ano de 1997 na condição de escritório regional da sede principal dessa federação (que se localiza no Rio de Janeiro). O escritório central atua desde 1987. A Feneis de São Paulo foi a quarta regional aberta, entre as nove atualmente existentes[46]. Dentre as principais atividades realizadas pela Feneis SP, destacam-se: a oferta de cursos de libras, dentro de seu escritório regional e em outros lugares, através de parcerias com empresas, instituições públicas, escolas, entre outros; grupo(s) de estudos e pesquisa, organizados pelo setor de intérpretes da Feneis; cursos de formação de *instrutores surdos*[47]*;* curso de português para *surdos*; cursos de formação de intérpretes; intermediação para a contratação de intérpretes de libras; assistência jurídica a *surdos /deficientes auditivos*, com fiscalização para cumprimento da

[46] São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amazonas, Minas Gerais, Paraná e Distrito Federal.

[47] Profissionais que atuam como professores de libras, mas não possuem formação especificamente pedagógica.

legislação vigente relativa à *pessoa com deficiência*[48] e denúncias junto ao ministério público de ocorrências relativas ao não cumprimento de tal legislação; venda de livros e outros materiais relativos à surdez e à libras. Há também alguns funcionários *surdos* assalariados que ocupam (ou já ocuparam) posições variadas, tais como auxiliar de limpeza, web designer, professores/instrutores, entre outras.

Os cursos de libras constituem as atividades que possibilitam, em maior medida, a circulação de pessoas dentro do escritório da Feneis-SP. Há turmas pela manhã, tarde e noite, durante toda a semana e aos sábados. Os livros utilizados como material-base para os cursos de libras são de autores – linguistas, intérpretes, profissionais, sejam *surdos* ou *ouvintes* – amplamente renomados. A título de exemplo, Tanya Amara Felipe figura como uma das autoras de materiais utilizados em 2014. Tanya é linguista e atua no Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP) desde pelo menos o ano de 1994. Já nessa época o Mec/Seep financiava um projeto de aplicação de um novo método de ensino da Libras a pessoas *ouvintes* por meio desse grupo de pesquisa (Brito, 2013). Aos poucos, eu conhecia a Feneis em uma perspectiva também diacrônica, que mostrava o cruzamento de campos de pesquisa, de ensino, de políticas públicas, dentre outros. Foi, também, algo que abriu novos caminhos em relação aos meandros dos discursos mapeados.

Um dos funcionários, com quem acabei conversando por vários minutos em uma das minhas idas a campo, abriu ainda outro caminho de investigação. Depois de algumas idas à federação, ele me incentivou a procurar pela diretoria da Feneis também nas reuniões do

[48] No terceiro capítulo apresento alguns itens dessa legislação.

movimento pró-categorias TILS-GI (Tradutores-Intérpretes e Guias Intérpretes[49] em Língua de Sinais) que estavam acontecendo na Feneis-SP. Ele me ofereceu a possibilidade de eu acompanhar tais reuniões e, dessa forma, já me aproximaria também de outros interlocutores.

O movimento pró-categorias TILS-GI possuía um blog ativo na época (ano de 2012). Assim, passei a buscar informações sobre esse grupo também via internet, sendo possível apreender questões específicas relativas aos intérpretes. Os textos do blog mencionado compunham discussões frente a um processo de expansão da profissão do tradutor-intérprete de libras[50]. À medida que a libras se normatizou juridicamente como uma língua oficial no Brasil, a demanda por intérpretes cresceu significativamente. Além disso, a legislação relativa a pessoas com deficiência em geral, ao prever um processo de inclusão desses sujeitos em diversas esferas da vida social, conformou também uma demanda por esses profissionais.

Um leque de possibilidades se abria e as interlocuções no escritório da Feneis me ajudaram, na verdade, a expandir meus contatos para além do escritório da instituição. Depois de algumas idas ao escritório da Federação, notei que meus interlocutores de pesquisa acreditavam que eu era uma "estagiária" que queria fazer apenas algumas perguntas e depois não retornaria ao escritório. Propus, então, trabalhar como voluntária da Feneis-SP, o que seria também um meio de oferecer alguma contribuição aos pesquisados.

---

[49] Enquanto o tradutor-intérprete consiste no profissional que faz as traduções e interpretações da libras para o português e vice-versa, o guia-intérprete cumpre o mesmo papel em relação ao surdo-cego performatizando a libras, no entanto de frente e encostado ao surdo-cego, para que este possa apreender os sinais por meio do próprio corpo , já que não tem como enxergá-los.

[50] Conforme previsto pelo decreto federal 5626/05 e pela Lei Federal nº 12.319, que regulamenta a profissão do tradutor-intérprete de libras.

Inicialmente, fiquei encarregada da tarefa de selecionar – dentre calhamaços e calhamaços de papel – o que poderia ser guardado e futuramente receber tratamento arquivístico, em meio a outros materiais que foram guardados juntos provavelmente ao acaso. Porém, era uma pequena parte daquele material que estava organizado de maneira a favorecer um tratamento a curto ou médio prazo[51]. O trabalho voluntário acabou servindo como uma forma de estabelecer trocas com os pesquisados e uma possibilidade para maior aproximação.

Os representantes que eu já conhecia de outros lugares, na verdade, não permaneciam a maior parte do tempo no escritório da federação. Conforme estatuto da Feneis, todos os cargos de diretoria são necessariamente exercidos por voluntários. Assim, sendo representantes da Feneis, os diretores trabalhavam a maior parte do tempo em outros lugares, na maioria das vezes escolas para *surdos*, e algumas vezes, durante a semana, ficavam no escritório da federação, a fim de resolver questões administrativas, financeiras ou dar seu aval para projetos. Aliei o trabalho voluntário dentro da federação com a continuidade no acompanhamento de eventos fora do escritório da instituição.

Os diretores da Feneis me apresentaram a outros *surdos*, reconheci pessoas de outros trabalhos de campo e estas também me apresentavam a outras pessoas e, assim, fui expandindo minha rede de contatos, concentrando-me na *liderança surda*. Até por conta do amplo leque de

[51] Conforme explica Brito (2013) acerca da situação dos arquivos da Feneis: "como percebemos nas visitas e contatos mantidos nos meses de julho de 2012, dezembro e janeiro de 2013, devido a recentes mudanças de espaço físico, troca de dirigentes e funcionários responsáveis pelo patrimônio documental da organização, há muitos materiais atualmente acondicionados em caixas e ambientes improvisados e que demandam premente tratamento arquivístico e de conservação, incluindo documentos escritos e iconográficos que retratam a trajetória institucional nas últimas décadas" (p.48). Trata-se de um trabalho de longo prazo, que demanda estrutura em termos de espaço físico e financiamento específico. A partir de 2014, conforme orientação da diretoria, centrei-me em outras tarefas pontuais e no planejamento de uma biblioteca no espaço da instituição, considerando livros e outros materiais que se encontram em estado mais adequado para consulta.

pessoas que falam em algum momento em nome da *comunidade surda* é difícil dizer quantos são meus principais interlocutores. Mas é possível dizer que são, além de diretores e ex-diretores da Feneis, professores de escolas bilíngues, ex-alunos dessas escolas, professores de cursos de libras, pessoas que fizeram cursos na Feneis, pessoas ligadas a instituições associativas (principalmente a Feneis), pessoas enfim, que circulam por espaços onde geralmente estão presentes líderes da Feneis. Todas estas são posições (profissionais ou não) que se confundem, que possibilitam a circulação entre ambientes de militância e de sociabilidade, entre os espaços educacionais, festivos e associativos.

No ano seguinte ao que comecei o trabalho voluntário na Feneis estava eu novamente na festa junina do Instituto Santa Teresinha, a convite de um dos representantes da Feneis. Reencontrei líderes, professores, alunos e ex-alunos. (Re)conheci *surdos* de outras instituições, pessoas que frequentemente tinham algum contato com representantes da própria Feneis.

Duas dimensões de investigação se colocaram: dentro e fora do escritório. Não poderiam ser entendidas exatamente como dimensões separadas. A Feneis-SP e seus *líderes* consistiram no centro de onde eu parti para entender quais fios teciam as práticas que conformaram também outros *líderes surda*. Progressivamente, também pude apreender normas relativas à denominada *comunidade surda*.

1.7 No curso de libras: uma iniciação a normas linguísticas, sendo *surdo* ou *ouvinte*

Na condição de aluna, pesquisadora e voluntária, passei a frequentar cursos de libras do Centro de Estudos de Libras e Educação de Surdos (CELES) da Feneis-SP. Assim, nesta seção,

discorro sobre algumas experiências de campo obtidas em contexto de aprendizado da libras. Neste momento foi possível não somente aprender uma língua, mas também verificar classificações relativas à surdez, analisar posições de sujeito e, enfim, apreender um conteúdo que está para além das regras explícitas das línguas de sinais.

Nas seções anteriores procurei descrever, por meio da minha própria circulação em campo, a dinâmica de eventos que corroboram a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Sendo *líderes surdos* sujeitos que ocupam posição fundamental nestes eventos, com sua presença física e por suas atividades, acompanhá-los levou-me não somente a constatar a relevância desses *líderes*, mas também a iniciar-me nos pontos mais importantes. Essa iniciação foi possível mesmo que em termos de contraponto, a exemplo do caso de educador(es) que desincentivaram a educação em libras durante palestras na REATECH. Em síntese, foi possível apreender normatividades que se relacionam à libras e à *cultura surda*.

Nesta seção a normatividade propriamente linguística vinculada à surdez fica mais evidente. Por meio das aulas de libras, procuro descrever mais detidamente alguns aspectos relativos a essa modalidade de comunicação gestual-visual. Contudo, categorias e tensões são também pontos fundamentais nas aulas. No ensino da libras apresentam-se, enfim, aspectos fundantes da particularidade linguística e cultural da surdez. Ao mesmo tempo, nas salas de aula novamente se evidencia a centralidade de *líderes surdos*, pois comumente as posições de *líder* e de professor/instrutor de libras se cruzam.

Certa vez, um dos professores *surdos* com quem estudei libras realizou uma "dinâmica" com o intuito de provar que nós, alunas e alunos da turma, *ouvintes*, éramos (mesmo) muito diferentes deles, *os surdos*. Esse episódio se deu enquanto eu ainda realizava o módulo básico de

um curso de libras, no ano de 2010 e fora da Feneis. Contudo, vale a pena remontar a cena, a fim de demonstrar aspectos que estão em jogo para além do aprendizado formal da libras.

Enquanto estávamos dentro da sala, o professor pediu que observássemos atentamente o espaço físico onde era ministrado o curso. Cada aluno frequentava aquele espaço há pelo menos um ano, pois as aulas eram ministradas na sala de um núcleo de pesquisa da USP (o NAU). Parecia uma tarefa fácil e ao mesmo tempo desafiadora aquilo que o professor iria propor.

Olhamos ao nosso redor. Não havia nada de especial. O ambiente era muito familiar. Sabíamos "tudo" que havia ali: uma mesa comprida, algumas cadeiras, muitos livros, várias janelas.

O professor pediu, então, que saíssemos da sala junto com ele. Fechou a porta e perguntou o que havíamos visto dentro da sala. Pediu que descrevêssemos a disposição de toda a mobília, os formatos dos móveis, as cores, a organização da sala em seus detalhes.

Cada um apresentou sua descrição. Em geral, lembrávamos-nos dos armários, da mesa, do sofá. Nem sempre a disposição dos móveis coincidia, comparando uma descrição e outra. Quando terminamos, o professor, que frequentava o lugar há pouco tempo, apresentou sua própria descrição.

O professor descreveu em libras as formas e as cores dos móveis. Apresentou detalhes sobre a disposição das janelas, descreveu cada objeto que havia sobre a mesa. O que havia do lado esquerdo e do lado direito de cada referencial. O que havia sobre a mesa, objetos dispostos "mais alto" ou "mais baixo". Havia vários detalhes para os quais não havíamos nos atentado.

O que poderíamos dizer diante daquilo? Que ele havia planejado bem a dinâmica, atentando-se aos detalhes mais do que "de costume"? Havíamos travado um jogo em torno da gestualidade/visualidade dos *surdos* em oposição à oralidade/audição dos *ouvintes*.

Não importava, enfim, se havia algum truque ou de qual truque ele se valera para ser tão mais eficiente que nós em sua descrição. Importava, sim, entendermos que ele era *diferente*, que ele possuía uma habilidade que não possuíamos e que precisaríamos "treinar muito", para além das mãos, a fim de atingirmos um nível mais ou menos próximo ao dele.

O lugar concedido aos alunos no curso de libras também é constitutivo das práticas discursivas que reiteram a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Crivos se estabelecem e as classificações se fazem valer de maneira contrastiva, pois o *ouvinte* é aquele que não possui a *cultura surda*, a *identidade surda* e o domínio da libras. Com o tempo, ao aprender a língua e se familiarizar com as regularidades que conformam os *surdos*, por meio da convivência e das trocas linguísticas, o *ouvinte* pode aos poucos adentrar a *comunidade surda* e até mesmo ser considerado alguém que "tem *cultura surda*" em algum nível. Aqueles que foram diagnosticados com surdez, mas não conhecem a libras e não se relacionam com os pares de *surdos*, comumente recebem a classificação *deficiente auditivo*. Nesse caso, perturba-se a dicotomia *surdo/ouvinte*.

Se a surdez pode ser lida na chave de uma particularidade linguística, a língua que caracteriza essa particularidade precisa ser mostrada na prática. Se tal modalidade gestual-visual de comunicação é legítima, ela precisa ter todos os elementos linguísticos que a caracterizam.

O curso de libras é, por excelência, lugar onde uma estrutura da língua, determinados sinais e os falantes nativos se afirmam como legítimos. Apesar da aparência fluida e sem embates na transmissão da língua, também esse lugar é carregado de tensões. No curso de libras

aprendem-se os sinais legítimos em contraposição aos sinais menos usados; aprende-se a estrutura correta da língua, em contraposição à sintaxe dependente da língua oral; distingue-se *surdo* de *ouvinte*, sendo geralmente o *surdo* aquele que tem autoridade sobre a língua.

Um aprofundamento nessa temática possibilitaria evidenciar de maneira mais clara as tensões e disputas em torno da língua. Contudo, neste trabalho, as aulas de libras interessam principalmente para mostrar mais uma das formas de atuação da *liderança* surda e para demonstrar parte do processo de inserção (normativa) no universo que constitui a particularidade linguística e cultural em questão.

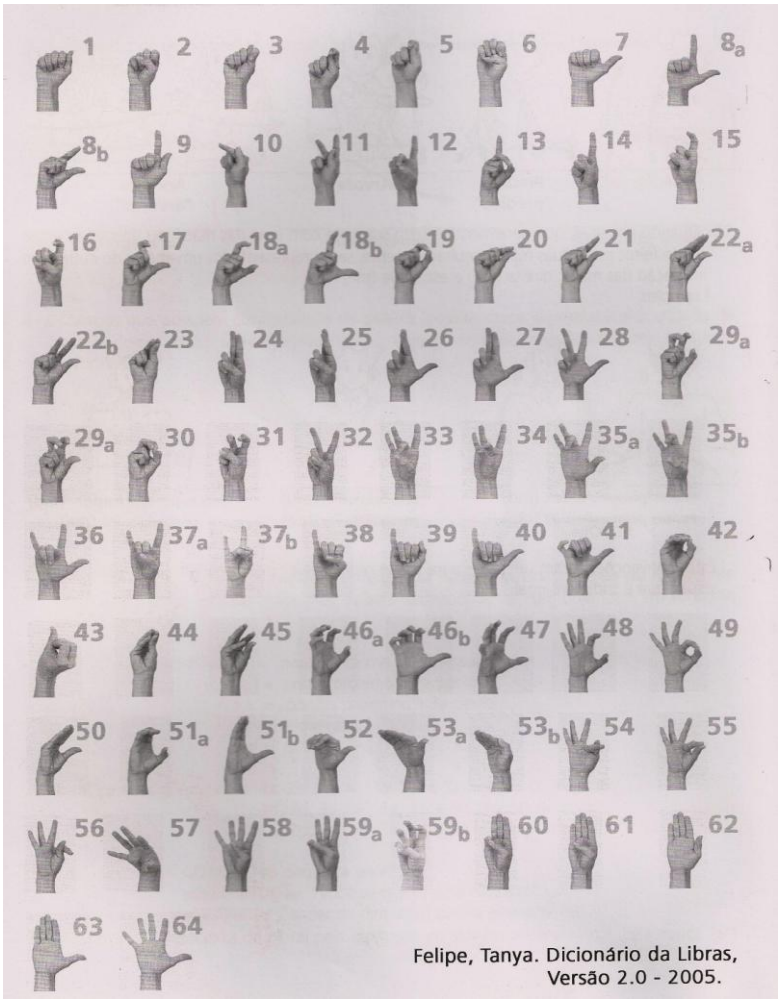
Certas questões emergem já quando se escolhe o professor do curso de libras. Como ocorre em qualquer curso de idioma, um professor "nativo" em geral goza de mais status que um professor "não nativo". Os professores e professoras com quem estudei utilizavam o sinal SURD@[52] para se descreverem e afirmavam a gestualidade e visualidade como parte constitutiva do aprendizado da língua. Geralmente eles demonstravam possuir atributos que caracterizam *o surdo*. Explicavam as regras linguísticas que caracterizam a libras. Sendo nativos e nativas, expressavam também outros aspectos da *cultura surda*.

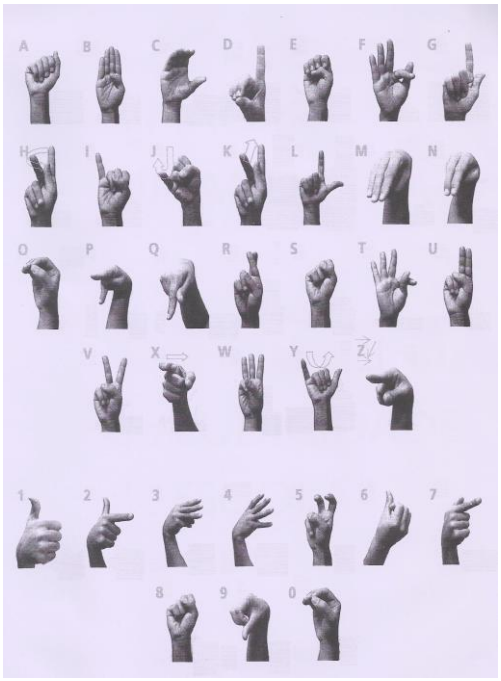
As regras que caracterizam a comunicação em libras estão explicitadas no livro indicado pelo professor/instrutor. Em sala de aula, os corpos dos professores e das professoras performatizam aquilo que está desenhado, fotografado e/ou descrito em língua portuguesa. Junto com os (as) demais alunos e alunas: quando nossa gestualidade se aproxima da gestualidade do professor, estamos utilizando a libras. Se movimentamos as mãos e/ou as partes

[52] Tanto o uso da caixa alta quanto o "@" são usados como notação das palavras performatizadas em libras.

do rosto de maneira diferente, possivelmente estamos errados. O professor de libras é aquele que tem o domínio da técnica corporal em questão.

> (...) O professor/instrutor mostrou configurações de mão para nós, conforme havia no livro. Na página que foi indicada havia um conjunto de fotos que mostravam as mãos e os dedos posicionados de maneiras bem específicas.
>
> As configurações de mão são numeradas de 1 a 64, contendo, ainda, algumas variações. Algumas são similares à representação em libras de letras do alfabeto, outras não. Os detalhes de cada dedo diferenciam uma configuração da outra. Algumas posições parecem muito simples: por exemplo, a configuração nº62, que mostra a palma da mão com todos os dedos estendidos e unidos. Usa-se essa configuração para exprimir, por exemplo, o sinal INTÉRPRETE. Outras configurações parecem bem complicadas e difíceis de serem diferenciadas umas das outras. Tive muita dificuldade de diferenciar a configuração nº15 da configuração nº16.
>
> Imitamos o professor/instrutor nas configurações que ele nos mostrava. Às vezes algum aluno ou aluna não conseguia imitar "fielmente" a configuração. O professor/instrutor corrigia cada posição. Lembro-me das inúmeras vezes que vi corrigirem o "I" ou o "F", facilmente confundíveis um com o outro, devido às posições muito semelhantes dos dedos. Isso acontece mesmo em outros contextos: festas juninas ou outro lugar onde houvesse comunicação em libras (caderno de campo, 2014)





Felipe, Tanya. Dicionário da libras. Versão 2.0 2005 *Apud* Felipe, Tanya. Libras em Contexto (nível básico)

Ambas as imagens foram extraídas do livro didático utilizado no módulo básico do curso de libras da Feneis

Se o professor entende o que estamos comunicando, esse é um bom indício de que estamos aprendendo a libras. Se o professor não nos compreende, provavelmente estamos falhando em algum aspecto dessa comunicação gestual-visual. Sabendo que o professor consegue ler textos em língua portuguesa, podemos tentar nos expressar transcrevendo palavras com as mãos. Nesse caso, configuração por configuração, utilizaríamos as posições de mão correspondentes ao alfabeto manual. Mas essa estratégia só é legítima na libras: i) quando transcrevemos um nome de pessoa ou de outras palavras que não tenham sinal correspondente.

(No caso do meu nome, transcrevo C-I-B-E-LE); ii) quando pedimos ou oferecemos ajuda para expressar um sinal desconhecido.

A complexidade e criteriosidade que caracteriza a descrição linguística se expressa desde o início:

> Aprendi que os cinco parâmetros da libras são: configuração de mãos, movimento, orientação das mãos, ponto de articulação e expressão facial/corporal. Cada um desses itens foi escrito na lousa. E, um a um, o professor exemplificava o que era cada parâmetro, utilizando o próprio corpo. Elaborava frases ou mostrava diferentes sinais para mostrar a aplicação desses parâmetros.
>
> Por exemplo, o sinal APRENDER é realizado utilizando como parâmetros: a configuração de mão nº 2; o movimento de fechar as mãos repetidas vezes; o ponto de articulação (parte do corpo ou espaço) junto à testa. A orientação ou direcionalidade não ficou tão evidente inicialmente, porque as mãos permaneceram junto à testa; a expressão facial também não fez muita diferença, parece ser neutra.
>
> O sinal TRISTE é utilizado posicionando o dedo polegar sobre o queixo, com a configuração de mão nº 40. Aqui a expressão facial ou corporal ficou mais evidente, pois foi necessário franzir a testa e quase "fazer um bico" com os lábios, a fim de demonstrar a tristeza também na expressão.
>
> Finalmente, o sinal de IR foi o exemplo mais evidente para entendermos a orientação ou direcionalidade. Este sinal é performatizado começando com o dedo indicador (utilizando a configuração de mão número 13) junto ao espaço neutro (região à frente do tronco) e afastando a mão e o dedo para longe do próprio corpo.

> Se quando for performatizar o sinal IR aproximar o dedo e a mão do corpo em vez de afastá-lo, estarei performatizando o sinal de VIR. Se quando for performatizar o sinal de APRENDER colocar a mão junto à boca e não junto à testa, então, estarei performatizando o sinal de SÁBADO. (caderno de campo, 2014).

Performatizando os sinais, um seguido do outro, as frases se formam. Das frases mais curtas e simples às mais compridas e complexas aprendemos a ordenar os sinais da maneira considerada correta. As primeiras frases aprendidas comumente se referem a situações de encontro e apresentação pessoal.

Com o sinal NOME posso expressar a frase "meu nome é" e em seguida uso o alfabeto manual. Mudando a orientação das mãos e a expressão facial interrogativa, franzindo a testa, posso perguntar usando a mesma configuração de mão "Qual seu nome?". É comum que em vez do nome, o(a) interlocutor(a) expresse ou pergunte primeiro qual o próprio sinal. Usando uma mesma configuração de mão do sinal SINAL e mudando apenas a orientação das mãos perguntamos o equivalente a: "Qual seu sinal?" - "Meu sinal é (...). O interlocutor performatiza o sinal que corresponde ao "nome de batismo" que recebe geralmente de um *surdo*, conforme já explicitado.

A cada aula, depois de imitarmos alguns sinais, ficamos com a tarefa de aplicá-los a situações cotidianas. Os(as) professores(as) frequentemente dividem a turma em grupos. Pedem para elaborarmos diálogos e encená-los para toda a classe. Sentamos em formato de círculos e pensamos no tema e nas frases para contextualizar os sinais que aprendemos.

Quem já conhece alguns sinais pode liderar o grupo. Ainda que estivéssemos na turma do nível básico, alguns(mas) colegas demonstravam mais habilidade. Não ter um certificado do curso não necessariamente significa desconhecimento.

> No curso básico poucas frases são dizíveis. Não lembrávamos como performatizar o sinal CHEFE. Perguntamos ao professor, soletrando essa palavra com as configurações de mão. Ele performatizou o sinal.
>
> (...)
>
> Não conhecíamos o sinal VENDEDOR. O professor estava ocupado com o outro grupo. Um(a) colega foi perguntando para o(a) outro(a), mas ninguém conhecia o sinal. Perguntamos à colega que já atuava como intérprete, inclusive junto a uma Congregação Batista. Ela esclareceu nossa dúvida.
>
> Ensaiamos, encenando o diálogo. Faltava um(a) personagem. Como já havíamos perguntado sobre vários sinais para a colega intérprete, convidamos essa mesma aluna para integrar também nosso grupo. Refizemos a cena, conferimos com ela se cada frase estava elaborada da maneira correta. Ela deu algumas sugestões, confirmou o que estava certo e corrigiu o que estava errado. Apresentamos a cena. Encenamos "bem". Todos e todas riram do desfecho que criamos. E o professor gostou. Sem dúvida a intérprete dominava não só o vocabulário, mas a expressividade e gestualidade exigida nas aulas.

Para que as frases elaboradas sejam consideradas adequadas, não basta reproduzir sinal por sinal utilizando as mãos. É preciso ficar posicionado(a) da maneira correta, de forma que os

receptores possam ver todos os elementos que compõe a frase. E cada um dos elementos devem ser reproduzidos.

Os(as) professores pedem para não falarmos oralmente enquanto "sinalizamos". Apesar de algumas vezes olharem para nossos lábios, o movimento dos lábios pode fazer diferença: ou porque submete a ordem sintática dos sinais à oralidade que está sendo comunicada junto com a sinalização; e/ou porque alguns sinais utilizam também os lábios: Quando sinalizo ESTADOS UNIDOS, por exemplo, minha boca está fechada e cheia de ar, não permitindo que eu também fale oralmente "Estados Unidos". Sintaticamente, sempre deve ocorrer um isolamento da modalidade gestual-visual em relação à oral- auditiva. Além disso, a autonomia da libras em relação a língua portuguesa fica evidente inclusive na (não) aceitação de alguns sinais:

> Comecei o diálogo; sinalizei como já havia visto algumas vezes fazerem OI, TUDO BEM? Para o "oi" posicionei meu dedo na configuração de mão equivalente à letra O depois movimentei as mãos "na diagonal" passando à configuração de mão equivalente à letra I.
>
> O professor balançou a cabeça dizendo "não". Explicou que este sinal não se usa. Utilizar sinais que associam diretamente as letras das palavras com as posições de mão utilizadas geralmente é um equívoco. Quando eu e outros(as) alunos(as) argumentamos que já tínhamos visto esse sinal, ele disse que trata-se de sinal de "ouvinte".(caderno de campo, 2014)

Percebi que naquele contexto alguns sinais não seriam aceitos e que não poderíamos falar enquanto sinalizávamos. Apesar de algumas vezes tolerada, tal prática é frequentemente

corrigida. Muitas vezes, ao expressar os sinais na ordem sintática adequada, fica mais difícil usar simultaneamente a modalidade oral-auditiva, conforme acontece na prática do bimodalismo[53].

Na libras, os sinais devem ser ordenados através da *ordem que se constitui visualmente*. Então primeiro sinalizo o cenário, depois descrevo o personagem (sujeito) da ação, depois a ação. Em algumas aulas, já havia aprendido a fórmula que funciona para algumas frases: diferença entre português sinalizado (Sujeito+verbo+objeto) e libras (objeto+sujeito+verbo).

> O professor pediu para que a gente escrevesse no caderno as frases que criamos. Mas deveríamos escrevê-las na sintaxe da libras. A colega que já trabalhava como intérprete ordenou as palavras sem muita dificuldade, mas os(as) outros(as) alunos ficaram quase sempre muito confusos(as). Para cada frase que escrevíamos o professor performatizava em libras e, conforme julgasse necessário, ia trocando a ordem dos sinais (caderno de campo, 2014).

Sinalizar com a ordem sintática da língua portuguesa era "tolerável". Talvez por conta do nível da turma, ainda não muito avançado. Quando sinalizávamos, os(as) demais alunos(as) da turma pareciam compreender aquilo que expressávamos. O professor também. Algumas vezes fazia sinal afirmativo, como se confirmasse que entendeu, mas repetia a frase, colocando na ordem sintática considerada correta.

O momento de construir narrativas, mais do que o momento de construir diálogos, colocava o desafio de ordenar os sinais de maneira diferente da que fazíamos geralmente. Aí era necessário desenhar o cenário com as mãos, afinal onde se passava a história. Depois era

[53] Bimodalismo é o uso simultâneo da fala oral e de sinais. Atualmente, sua prática é amplamente considerada inadequada, sobretudo nas práticas educacionais. O bimodalismo vinculou-se ao que se denominou filosofia da comunicação total, utilizada, a partir da década de 1960, em instituições educacionais relativas à deficiência.

necessário descrever o personagem. Não adiantava somente usar o sinal REI. Como era sua coroa? Sua roupa? Desenhávamos o cenário e os (as) personagens utilizando as mãos, antes de partirmos para ação, quando a história se desenrolaria aos poucos. Descrever de outra forma seria descrever na posição de *ouvinte*.

Era evidente que a maneira como sinalizávamos não correspondia à vivência de um *surdo*. Como seria possível, por exemplo, sinalizar a palavra feliz sem uma expressão facial à altura? Aos poucos conhecíamos o universo da libras e tudo que viria junto com ele: *cultura surda, comunidade surda* e algumas vezes, a *história dos surdos*, algo que pretendo abordar o próximo capítulo.

2 SOBRE A *HISTÓRIA DOS SURDOS*: ENTRE ASPECTOS BASILARES E A CIRCULAÇÃO DE LÍDERES

2.1 A *história dos surdos* e a *liderança surda*

Um dos professores com quem aprendi libras[54], ao expor um relato sobre sua trajetória, apresentou diversos pontos muito comuns em relatos de *líderes surdos*. Sua narrativa começa com a descoberta, pela família, da sua surdez. Conforme ressaltou, foi diagnosticada a surdez profunda[55].

Ele contou da sua vivência escolar, comparando a escola especial (onde apesar de restrições, encontrou seus pares – ou seja, pessoas que se comunicavam na modalidade gestual-visual de comunicação) com a escola regular (onde ficava isolado). Comentou das suas descobertas sobre os impedimentos que se colocam diante da condição de surdez. Ilustrou tais impedimentos ao contar, por exemplo, da descoberta de que "*surdo* não consegue emprego". Contou, enfim, sobre quando conheceu associações, a Feneis e amigos *surdos* que lhe mostraram esses lugares.

---

[54] No ano de 2010

[55] Segundo classificações médicas/funcionais, conforme o grau e/ou intensidade de perda auditiva, os níveis de audição são divididos em: *audição normal* (de 0 a 15 decibéis), *surdez leve* (de 16 a 40 decibéis), *surdez moderada* (de 41 a 55 decibéis), *surdez acentuada* (de 56 a 70 decibéis), *surdez severa* (de 71 a 90 decibéis) e *surdez profunda* (acima de 91 decibéis).

O professor contou também do momento em que conheceu a Igreja Batista, dentre outros círculos (a exemplo de associações de surdos) nos quais a surdez era concebida de maneira diferente daquela que ele havia conhecido antes (uma falta). Afirmou que neste momento havia descoberto que a surdez é uma "diferença". Para explicar no que consiste tal diferença, comparou o *surdo* com "o índio". Este último, "tem seus costumes, suas vestimentas, seu cocar, sua *cultura*". Com o *surdo* seria algo "semelhante".

O professor relatou, enfim, a descoberta de "outra" perspectiva da surdez. Progressivamente, desde então, ele havia se inserido em círculos sociais que teriam valorizado positivamente sua surdez, círculos que integrariam, no caso, a *comunidade surda*.

Apesar de geralmente não fazerem a comparação com populações ameríndias e ainda que poucas vezes exponham as relações entre instituições religiosas e a surdez, livros de cursos de libras tocam em diversos pontos abordados no relato acima. Por exemplo, o livro didático *Libras em Contexto* (Felipe, 2007), que foi material de estudo em 2014 durante o módulo básico do curso de libras da Feneis, mobiliza os termos *cultura(s) surda(s)*, *comunidade(s) surda(s)* – no singular e no plural – bem como *identidade surda*. "Assim como as pessoas ouvintes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em 'culturas surdas', possuem suas próprias línguas" afirma um dos trechos do livro (p.20). Em outra seção: "essas pessoas [que têm o domínio da libras] tornam-se intérpretes (...) para a *comunidade* [*surda*] (p.81). Ainda, em outro trecho: "A Cultura Surda é muito recente no Brasil, tem pouco mais de cento e vinte anos, mas convivendo-se com essas Comunidades Surdas,

pode-se perceber uma identidade surda[56]" (p.20). Categorias identitárias vinculadas à surdez a um só tempo figuram em cursos de libras e são mobilizadas em narrativas que são reiteradas por *líderes surdos*.

Além desses enunciados em torno das categorias *cultura surda*, *comunidade surda* e *identidade surda*, nos cursos de libras comumente aprendemos certos referenciais sobre a *história dos surdos* ou a *história da(s) comunidade(s) surda(s)*, sendo esta, algumas vezes, a própria "história da educação de surdos". Assim, no tópico "Uma Breve Retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil (II)" o mesmo livro didático do curso de libras menciona o Congresso de Milão como marco importante para a mudança nos rumos da *educação de surdos*, quando "os professores surdos já existentes nas escolas naquela época foram afastados e os alunos desestimulados ou até proibidos de usarem as línguas de sinais de seus países" (p.152). Conta-se que "era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais" (idem), sendo que "isso aconteceu também no Brasil" (idem).

Conforme visto no capítulo anterior, as narrativas sobre a *história dos surdos* são comumente reproduzidas em eventos onde a surdez é afirmada como uma particularidade linguística e cultural. Para retomar essas narrativas, bem como complementar algumas informações (a partir de dados apreendidos em pesquisas de campo), além dos episódios mencionados acima, é possível citar relatos sobre a vinda de um *surdo* (da França para o Brasil) chamado E. Huet que teria fundado, em 1857, a primeira escola de surdos do Brasil – o INES.

[56] Nesse livro (Felipe, 2007) compreende-se "identidade surda" por características peculiares, mencionando-se os exemplos: "a maioria das pessoas Surdas preferem um relacionamento mais íntimo com outra pessoa Surda" (p.20); "suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelos ouvintes" (idem); "o surdo tem um modo próprio de olhar o mundo, onde as pessoas são expressões faciais e corporais" (idem). No terceiro capítulo abordo alguns aspectos relativos às categorias identitárias relativas à surdez, à luz de Carlos Skliar (1998), autor que inspira outras publicações do campo denominado Estudos Surdos.

Esse último episódio é comumente compreendido como o marco de fundação da *comunidade surda brasileira*, quando alunos do INES teriam podido se relacionar, comunicando-se em sinais, até que fossem atravancados pelos desdobramentos do Congresso de Milão.

Relata-se que a comunicação em sinais, apesar de desestimulada, sobreviveu às margens do poder pedagógico, conforme alunos se comunicavam por meio da modalidade gestual-visual, por baixo das carteiras e em outros espaços onde não pudessem ser vistos. Conta-se também que as associações foram lugar de manutenção das línguas de sinais, bem como lugar de convivência entre *surdos* adultos, quando estes não mais frequentavam as escolas.

O fim da proibição dos sinais somente se concretizaria a partir da década de 1960, quando as línguas de sinais foram, pouco a pouco, reconhecidas como línguas legítimas para além dos espaços das associações, em diversos países. No caso do Brasil, a libras foi oficializada como segunda língua nacional, no ano de 2002. Tal comunicação tornar-se-ia também uma questão de direitos.

A exemplo do próprio professor cujo relato foi transcrito no início deste capítulo, é muito comum que *líderes surdos* discursem também sobre as dificuldades que tiveram no ambiente escolar, por terem, na maioria das vezes, estudado em escolas onde as disciplinas eram ministradas em língua oral. No caso dos mais jovens, poucas vezes se fala na proibição expressa do uso de sinais, mas sempre se comenta sobre a pouca atenção dada a essa forma de comunicação, bem como se lamenta a vivência em um ambiente de escolas regulares[57], que deixaram *surdos* isolados em termos da comunicação, em meio a *ouvintes*.

[57] O termo "escola regular" é usado em contraposição às "escolas especiais" que, nesse caso, seriam caracterizadas pela presença de *surdos*. No terceiro capítulo desenvolvo alguns tópicos sobre tais escolas.

Relatos de alguns interlocutores, apesar de não mencionarem as mãos amarradas, recordam momentos em que os alunos "levaram tapas" sobre suas mãos ao tentarem utilizar sinais para a comunicação.

Assim, até certo ponto, *líderes surdos* também são colocados como vítimas históricas das diretrizes educacionais que atravessaram a prática da comunicação em sinais. Colocam-se como sujeitos que fazem parte da *história dos surdos* e que no momento presente precisam lutar para garantir a educação em língua de sinais. Testemunharam certos episódios da educação relativa à surdez e em um momento mais recente atuaram ou atuam como ativistas e representantes políticos da denominada *comunidade surda*. Por todas essas razões eles são tomados como exemplos de luta e de superação.

Na realidade, duas dimensões, em termos de historicidade, podem ser reconhecidas nas falas de *líderes surdos*. A primeira delas alude a uma história geral dos *surdos*, que estabelece uma continuidade entre políticas adotadas no Brasil e em outros países, sobretudo na França. E a segunda dimensão refere-se a relatos pessoais, de um momento mais recente, quando *surdos* testemunharam as dificuldades de comunicação, circularam por espaços constitutivos da particularidade linguística e cultural de surdez e engajaram-se politicamente em favor da libras e da *cultura surda*.

Sem a pretensão de produzir uma história dos *líderes surdos* e muito menos uma história geral da surdez, dos *surdos* ou mesmo uma história da *educação de surdos*, procuro realizar uma discussão bibliográfica sobre certa historicidade relativa à surdez, confrontando, com meus próprios dados de campo, referenciais teóricos e empíricos de outros autores. Construo um diálogo com referências principalmente relativas aos *surdos* (Moura, 2000; Soares, 2005; Reily,

2007; Rocha, 2007), mobilizadas em maior ou menor medida nas falas de *líderes surdos* e que constituem uma narrativa canônica da surdez (Assis Silva, 2010).

Para tanto, este capítulo discorrerá sobre alguns elementos de ordens diferentes, comumente apontados em trabalhos de campo ou em bibliografias relativas à *história dos surdos*. Procuro valer-me de discussões e informações apresentadas em termos de longa duração ou, algumas vezes, na própria trajetória de *líderes surdos* que se destacam atualmente. O intuito não é construir uma narrativa linear, mas sim mostrar certas descontinuidades, poucas vezes abordadas em torno de práticas relativas à surdez, bem como algumas continuidades pouco visíveis, mas centrais para a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez.

Atento-me principalmente a categorias muito recorrentes em diferentes momentos nas suas relações com procedimentos certos disciplinares. Procuro evidenciar algumas tensões em torno das normatividades constituídas. E, nesse percurso, procuro apontar a maneira como *líderes* ou *surdos célebres* figuram (ou não) em diferentes momentos.

Das formas de instrução no campo da surdo-mudez à constituição da surdez como particularidade linguística, passando pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas, corretivas, biomédicas e clínicas, pela constituição do campo da educação especial, da *deficiência auditiva* e de direitos relativos à *pessoa com deficiência*, dentre outras formulações, uma multiplicidade de discursos conformaram aquilo que pode compreender a surdez e/ou *deficiência auditiva*. Sobre esse ponto, Benvenuto (2009) afirma que a *história dos surdos* é, em grande medida, a "história de historiadores, educadores e especialistas relativos à surdez. É também a história de um conjunto de gestos, intenções e experiências mais ou menos duráveis e heterogêneas". Trata-se, de fato,

de um campo bastante heterogêneo e que comumente aparece sob os moldes de uma história (geral) caracterizada por uma unicidade.

Na próxima seção, discorro sobre alguns registros de religiosos católicos que, pelo menos desde o século XVI, já empreendiam certas formas de comunicação gestuais-visuais em suas experiências no trato com a surdo-mudez. Os dados apreendidos por meio de bibliografia e/ou documentos da época indicam que não é possível conceber essa forma de comunicação como propriamente uma língua. Da mesma maneira, trata-se inicialmente da instrução de *surdos-mudos*, categoria que, sem dúvida, guarda descontinuidades em relação à categoria *surdos* no registro de particularidade linguística-cultural. Demonstro algumas dessas descontinuidades principalmente nas duas próximas seções desse capítulo, remontando também à emergência de formas de disciplinamento relativas à surdo-mudez no contexto francês.

Tais descontinuidades serão abordadas também nas seções seguintes, quando comento a sistematização dessas formas de comunicação gestuais-visuais, empreendidas por Abade l'Épée junto ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris e, posteriormente, abordo algumas práticas no âmbito da primeira iniciativa institucional relativa à surdo-mudez no Brasil – a criação do INES. Em relação a estas duas instituições – no século XIX, institutos de *surdos-mudos* – as formas de disciplinamento não se desenvolvem sem uma série de tensões, que trazem à tona classificações médicas e embates entre concepções acerca das práticas adotadas no trato com a surdo-mudez. Ao mesmo tempo, a bibliografia abordada revela alguns *surdos* (ou *surdos-mudos*) célebres, que guardam semelhanças com *líderes surdos*, principalmente por terem ocupado posições de auxiliares no processo de instrução de *surdos-mudos*.

Do tópico "2.5. Instituições associativas e os *surdos*" em diante, discuto uma historicidade que já tem, em grande medida, *líderes surdos* como testemunhas (e sujeitos, sem dúvida). Discuto os papeis de associações, depois dicionários, intérpretes e finalmente, a representação política de *surdos* no movimento de pessoas com deficiência.

Procuro retratar, nestas últimas seções, algumas tensões e categorias, sobretudo a partir da atuação de *surdos* que, concomitantemente ao engendramento da surdez como particularidade linguística e cultural, progressivamente passaram a ser considerados protagonistas de um movimento social mais amplo, relativo à deficiência em geral. Nesse momento, é notável a centralidade da Feneis (e de seus representantes) no âmbito da representação política relativa à surdez. São estabelecidas tensões entre as categorias *surdo* e *deficiente auditivo*, bem como se consolida uma oposição entre *surdo* e *ouvinte*, a qual caracteriza o *surdo* como aquele que deve ocupar lugar de representação política na surdez.

2.2 Instruir com as mãos: comunicação gestual-visual e os *surdos-mudos*

Um modo de soletrar no ar formando letras com os dedos[58] – essa é uma das descrições sobre as maneiras de se instruir *surdos-mudos*[59] no século XVI. Tal referência alude a atividades do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520 – 1584), que consolidou seu trabalho com filhos da aristocracia espanhola. A referência a tal personagem compõe o quadro de práticas que são frequentemente consideradas centrais para a gênese da educação relativa à surdez (Reily, 2007) e

[58] Reily (2007) aponta o relato de testemunhas oculares sobre a utilização de um alfabeto manual (*apud* Plann, 1997, p.30).

[59] Tal como eram denominados.

para a constituição das línguas de sinais. Tal religioso católico teria ensinado *surdos-mudos* a escreverem e a falarem. O acesso a tais possibilidades comunicativas permitiria apreenderem a fé católica e, no caso de nobres[60], também estavam em questão os direitos às heranças materiais e de status.

Os poucos registros históricos sobre o trabalho de Ponce de Léon indicam que ele utilizava uma metodologia que abrangia uma forma de comunicação apropriada de mosteiros beneditinos[61], onde o voto do silêncio instituído como prática cotidiana teria levado à comunicação por sinais. Conforme dedução de Plann (1997), essa comunicação de mosteiros talvez tenha sido complementada pela forma de comunicação composta por gestos caseiros que o monge aprendeu com seus educandos: os irmãos Velasco. A publicação *Refugium Infirmorum por el Padre Fray Melchior de Yebra* (1593) apresenta uma sistematização de configurações manuais que teriam circulado em mosteiros beneditinos na época de Ponce de Leon.

Sabe-se, conforme esses dois exemplos, que a Igreja católica guarda relações de longa duração com a surdez. Reily (2007), em sua investigação sobre o papel dessa Igreja nos primórdios da educação de *surdos,* argumenta que, diferentemente da educação dos *deficientes mentais*[62] originada na Europa e posteriormente disseminada na América sob o viés da medicina, a educação do *surdo* constituiu-se dentro do contexto religioso (p. 308).

---

[60] O monge beneditino teria se envolvido com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo.

[61] Pesquisadores como Daniels (1997, *apud* Reily 2007) suspeitam que o beneditino Pedro Ponce de León tenha se encontrado com o franciscano Yebra, que já havia sistematizado configurações manuais utilizadas em mosteiros durante votos de silêncio. A desconfiança desse encontro se dá também porque ambos se relacionavam com a nobreza da corte espanhola.

[62] Nomenclatura usada pela autora.

Ao procurar elucidar questões sobre a origem da língua de sinais e o papel da Igreja monástica na invenção do alfabeto manual, Reily afirma que usuários da libras seguramente devem ao movimento monástico a invenção desse valioso instrumento de escrita no ar – o alfabeto manual (p. 324). Contudo, a origem de sinais dos *surdos* não se encontra nos sinais monásticos (Stokoe *apud* Reily, 2007).

Segundo também argumenta Reily (idem), a contribuição do movimento monástico consolidou, ainda, uma concepção de silêncio que seguramente mobilizou pioneiros a entenderem que a comunicação pelos gestos constituía uma forma válida e muito eficaz de significação (Reily, p. 324).

Assim, nos registros das iniciativas de personagens como Pedro Ponce de Léon, aparecem alguns dos referenciais da comunicação com *surdos-mudos*. Ponde de Léon, que teria conhecido os sinais beneditinos dos mosteiros, trabalhou também com rótulos – nomes escritos pregados em tudo; indicava as palavras escritas aos seus pupilos, associando a escrita à pronúncia da palavra (Reily, 2007, p. 321). Apesar de não serem muitos os registros históricos acerca da metodologia desse monge, considera-se que ele ensinou *surdos-mudos* a lerem, a escreverem e a falarem (Salgueiro, 2010). Dessa maneira, tais sujeitos, considerados frequentemente sob a égide da animalidade, da selvageria ou da monstruosidade, teriam podido ascender a uma das condições normativas fundamentais de humanidade – a linguagem – por meio de treinos que posteriormente serviram de base para formas de disciplinamento específicas.

Outras padronizações acerca das maneiras de lidar com a problemática da surdo-mudez aparecem através de outros personagens. A obra de Juan Pablo Bonet *Reducción de las letras y arte*

para enseñar a hablar los mudos (1620) descreve o papel de órgãos fonoarticulatórios para o ensino de fala e da leitura; o alfabeto manual publicado por esse autor em 1620 – vinte e sete anos depois da publicação relativa à Yebra – é enquadrado em uma metodologia fonética de alfabetização. O conjunto de letras é reduzido para 21 sons, valorizando a representação sonora de cada elemento gráfico (Reily, 2007). Conforme Moura (2000), além da alfabetização e do ensino da gramática, a fala era ensinada pela manipulação dos órgãos fonoarticulatórios e pelo ensino das diferentes posições de mão para a emissão das "letras reduzidas" correspondentes do alfabeto.

A ênfase no aspecto fonológico da comunicação é ainda mais notável na figura de Johann Konrad Amman (1698-1774). O esforço em fazer os alunos sentirem as vibrações da voz ao colocar as mãos na garganta, bem como a associação do som das palavras aprendidas com a imagem escrita é atribuído a esse personagem.

Vários outros registros indicam, enfim, referenciais relativos à surdo-mudez, através de personagens tais como: Girolamo Cardano (1501-1576), John Wallis (1616-1703), George Dalgarno (1628 - 1687), Daniel Georg Morhof (1639-1691) – tutores, religiosos, cientistas, considerando apenas os séculos XVI e XVII. Padronizações e metodologias que conformam a surdo-mudez aparecem referidas e esses nomes, alguns se assemelhando mais, outros menos, às descrições que enunciei anteriormente.

Apesar de personagens dessa época (século XVI ou início do século XVII) já serem referidos como base para aquilo que se tornou a educação oral (Moura, 2000) em oposição à educação gestual-visual, é necessário enfatizar que nesse momento não estão em jogo concepções gestuais-visuais propriamente consideradas como sistemas linguísticos, pois ainda

que haja registros de época dessa última forma de comunicação, esta estava sempre subordinada à oralidade.

Do quadro que compõe maneiras de lidar com a problemática da surdo-mudez, em geral, é comum a preocupação com a alfabetização dos *surdos-mudos*, frequentemente com fins à cristianização e/ou à concessão de alguns direitos. Como pano de fundo de tais práticas, frequentemente são colocadas em questão as possibilidades do acesso à linguagem e/ou ao pensamento[63]. De qualquer maneira, nos termos dos procedimentos acima descritos, trata-se de estabelecer, por exemplo: qual a melhor maneira de alfabetizar ou qual a melhor maneira de se fazer desenvolver as possibilidades de comunicação (gestual-visual e/ou oral-auditiva) sem mencionar a ideia de língua atrelada à comunicação gestual-visual.

Assim, essa última forma de comunicação frequentemente aparece como um suporte, ora defendido ora rejeitado, para o acesso à escrita, à leitura e/ou à fala. As posições de mão características da comunicação gestual-visual, descritas anteriormente — fossem estas correspondentes a letras, a fonemas ou a palavras — eram descritas como suporte para as práticas de instrução: ferramentas de correspondência para o aprendizado da escrita ou da fala.

As referências acerca do tema indicam que as padronizações de comunicação consideradas "plenas" são orais/auditivas e/ou escritas, a não ser talvez em círculos muito restritos e/ou privados. Sobre esse ponto, vale ressaltar a dificuldade em registrar de maneira mais duradoura formas de comunicação gestuais-visuais. Conforme argumenta Reily (2007), a

[63] Tais discussões referem-se a controvérsias acerca das relações entre linguagem e pensamento, algo que não pretendo abordar aqui, dada a complexidade do tema. Apenas a título de exemplo, é comum a menção à Aristóteles, que duvidou da capacidade de reflexão dos *surdos* pois, para ele, pensamento seria necessariamente vinculado à oralidade.

dificuldade de captar a tridimensionalidade, o movimento, a expressividade dos sinais e sujeitá-los a um sistema de representação gráfica possível é um dos fatores que favorecem a perda destes com o tempo (p. 311).

Em síntese, apesar de observada certa continuidade histórica em termos das formas de comunicação utilizadas por *surdos-mudos*, não é possível deduzir as línguas de sinais diretamente destas ou atribuir o mesmo status às línguas de sinais conformadas atualmente a territórios em relação a certas formas de comunicação pouco sistematizadas.

Além disso, a própria categoria *surdos-mudos* em relação à categoria atualmente legitimada pelos discursos que afirmam a surdez como particularidade linguística e cultural – a saber, *surdos* – contém descontinuidades históricas. S*urdo-mudo* e *surdo* podem ser compreendidos como categorias classificatórias que implicam determinadas formas disciplinares [cada uma com suas peculiaridades] de regulação da surdez (Assis Silva, 2010).

Ademais, como veremos nos próximos tópicos, as línguas de sinais somente ganharam o status de sistema linguístico a partir da década de 1960, com as pesquisas inauguradas por Stokoe (1960). Trata-se, enfim, de relações históricas complexas e, por vezes, não lineares.

2.3 Instituições de *surdos-mudos*: a França e os *surdos* no Brasil

Referenciais históricos franceses acerca da educação de *surdos-mudos* são comumente compreendidos como elementos fundamentais da *história dos surdos* no Brasil. Tais dados além de exemplificarem as relações supranacionais entre a *história dos surdos* de países diferentes, também

expõem heranças de personagens, categorias e regulamentos institucionais, sendo que a França ocupa lugar de país pioneiro em tais processos de institucionalização.

O surgimento de instituições relativas à surdez evidencia mais sistematicamente a emergência de algumas formas de disciplinamento relativas à surdo-mudez. A obra *Os Anormais*, de Michel Foucault (2002) chega a mencionar a problemática do nascimento técnico-institucional da *surdo-mudez* alertando, contudo, para a necessidade de uma investigação mais detida, com precisão de datas (p. 416).

Referências bibliográficas e documentais relativas à surdo-mudez no século XVIII consideram a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris[64] como marco de surgimento oficial da primeira instituição voltada especificamente à problemática da surdo-mudez (Markovits, 1989). Abade de L'Épée, que já desenvolvia práticas de instrução anos antes, é considerado fundador de tal instituto. Trata-se de mais um personagem central – e não *surdo* ou não *surdo-mudo* – na *história dos surdos*.

Documentos relativos aos primeiros anos de funcionamento dessa instituição destacam o emprego dos denominados *sinais metódicos* como parte fundamental do processo de instrução de *surdos-mudos*. De autoria de Abade de l'Épée, tal metodologia sublinhou a importância da comunicação gestual-visual à medida que empregou não somente a instrução através do alfabeto manual, mas se apropriou também da comunicação que seus alunos utilizavam entre si.

l'Épée relatou ter iniciado seu trabalho de instrução após ter conhecido duas irmãs gêmeas surdas que estavam sendo educadas por um padre chamado Vavin. O abade assumiu a

[64] Atualmente denominado *Institut National desJeunes Sourds* (INJS) [Instituto Nacional de Jovens Surdos], localizado em Paris/França.

atividade de educação das gêmeas, apropriou-se de maneiras de instruir já utilizadas anteriormente e desenvolveu sua própria metodologia. Os *sinais metódicos* conforme descrito em seu livro "*Institution des Sourds-Muets par la voie des signes méthodiques* (1776)", consistiam no uso de uma comunicação gestual-visuais composta por sinais organizados conforme a gramática da língua francesa[65]. l'Épée denominou tal organização como *regras claras*, as quais, para ele, possibilitariam o aprendizado da escrita em francês. Para tanto, o abade teria também inventado sinais que suprириam lacunas relativas à ausência de correspondentes da comunicação de seus alunos para a comunicação da língua francesa.

l'Epée realizava demonstrações públicas da capacidade intelectual de seus alunos através da comunicação gestual-visual. Utilizando os sinais metódicos que ele havia desenvolvido, eram feitas perguntas a seus alunos sobre gramática e religião, com o intuito de demonstrar as potencialidades de seu método.

A valorização concedida pelo abade ao uso de *sinais* no processo de instrução de *surdos-mudos* sugere uma descontinuidade em relação às metodologias antes registradas. Conforme argumenta Reily (2007) l'Épée afirmava que a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via "dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira" (p. 323). O sistema gestual-visual de comunicação usado pelo abade compunha um léxico mais amplo que a correspondência entre letras do alfabeto e posições de mão, bem como integrava alguns gestos utilizados entre seus próprios alunos. Dado que sua metodologia supõe a comunicação gestual-visual como o meio de expressão de ideias, o lugar da instrução torna-se menos dependente do treinamento da fala.

[65] Além de ter se apropriado de alguns sinais e de ter desenvolvido outros, L'epee utilizava um alfabeto manual muito parecido com o alfabeto descrito por Pedro Ponce de Leon, o que teria contribuído indiretamente para a semelhança com o alfabeto manual do Brasil.

Frequentemente, sugere-se que tal treinamento tenha sido empreendido por l'Épée como uma etapa posterior, algo, assim, que divergia das práticas que seus contemporâneos adotavam.

As práticas adotadas por abade de l'Épée dão um lugar específico, antes não existente, à comunicação gestual-visual; na consagração dessa nova maneira de instruir *surdos-mudos,* em relação às práticas adotadas por seus contemporâneos, descontinuidades podiam ser verificadas.

Em relação a momentos anteriores, é mais clara na época de l'Épée a emergência de agrupamentos de *surdos-mudos* (conforme eram chamados na época) usuários de sistemas de comunicação gestuais-visuais. As descrições sobre a realização de banquetes de *surdos-mudos* que oficialmente celebravam o aniversário de l'Épée sugerem um cenário dessa forma de comunicação (Bertin, 2010).

Organizados por Fernand Berthier (ao qual se atribuiu surdez congênita), tais banquetes evidenciam *surdos-mudos* célebres dentre os alunos do Instituto da França. A biografia de Berthier[66] é uma das (poucas) que colocam *surdos-mudos* como protagonistas no período, ao lado de outros *surdos-mudos* célebres, que se tornaram repetidores[67] e/ou professores no período. Berthier se destaca pela autoria do *Le Code Napoleon, Code civil de l'Empire français: mis à La portée des sourds-muets* (1868).

[66] Além da biografia de Berthier disponível na página do INJS (Paris/França) - http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/berthier_verso.pdf tal biografia é mostrada em Bertin (2010).

[67] Conforme descreve (Rocha, 2007), sobre a função de repetidor no Brasil, este tinha muitas funções: tinha de assistir à aula e depois repetir as lições do professor aos alunos que tinha sob a sua responsabilidade. Também era de sua incumbência o acompanhamento dos alunos no recreio e o seu retorno à sala de aula. Além disso, acompanhava os visitantes do Instituto, pernoitava com os outros alunos, corrigia os exercícios dados pelo professor e fazia a sua substituição quando necessário. Quanto a sua nomeação, esta ocorria se mostrasse conhecimento e capacidade na disciplina escolhida para tal designação. Dessa forma, cada disciplina tinha o seu repetidor. Conforme argumentam Sofiato e Reily (2011) ter um surdo de destaque no Instituto era importante porque, ao mesmo tempo em que supria a falta de docentes, servia de exemplo para outros *surdos* (p. 629). Sem dúvida, as funções que um repetidor tinha no Instituto brasileiro guardavam semelhanças com as funções do repetidor no instituto francês.

Referenciais bibliográficos relativos a esse período sugerem, enfim, a existência de pares de comunicação gestual-visual, destacando certos personagens ex-alunos do Instituto. Não se utiliza o termo *comunidade* diretamente para se referir a esses pares, mas daí comumente se deduz a existência de agrupamentos de *surdos* que utilizam sinais.

Apesar de tal cenário ter se desenvolvido na França, o campo de conhecimento acerca das maneiras de instruir *surdos-mudos* já era, nesse momento, carregado de tensões. A biografia de Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780), que reivindica para ele (e não para l'Épée) o pioneirismo na educação francesa de *surdos-mudos* retrata conflitos entre Pereira e l'Épée em termos de princípios relativos à linguagem, já que Pereira considerava necessário o desenvolvimento da oralidade, subordinando a ela a comunicação em sinais, por meio de seus métodos de "reeducação" (Salgueiro, 2010).

Além disso, outros campos de conhecimento atravessaram o Instituto francês em momentos posteriores. As referências documentais posteriores ao falecimento de Abade l'Épée apontam, na realidade, para uma crescente adoção de práticas médicas no interior do Instituto. Uma mudança em seu regulamento, datada de ano de 1800 (INJS, 1990), obrigou a presença de um oficial de saúde na instituição. Jean Marc Gaspard Itard[68], outro personagem comumente mencionado na história dos *surdos* e considerado fundador do campo médico-pedagógico na França, assumiu a direção do instituto.

As formas de instrução estabelecidas anteriormente – tanto da 1) comunicação gestual-visual no interior das práticas de instrução, como 2) do treinamento da fala, passam a ser

[68] Jean Marc Gaspard Itard (Jean Itard) é amplamente conhecido no Brasil por meio do filme *O Garoto Selvagem* [L´enfant sauvage], baseado nos relatos desse médico. Dados do filme: Dir: François Truffaut. França, 1970. 83min.

crescentemente abarcados por práticas de amplificação sonora, intervenções cirúrgicas e outras que impliquem o trato específico das *maladies de l'oreille et de l'audition*[69], relativo aos alunos do Instituto de Paris.

Benvenuto (2006) descreve algumas mudanças específicas que acompanham esse processo. Além de mencionar a introdução da ginástica militar, a hidroterapia e o canto, cita os desenvolvimentos da capacidade pulmonar e da respiração, que contribuiriam para sustentar a educação da palavra oral. Construiu-se, progressivamente, um projeto ortopédico no âmbito da instituição em questão.

Ao longo do século XIX próteses auditivas foram inventadas e aprimoradas: cornetas, chapéus, lentes e poltronas acústicas, seguidos no século XX pelas primeiras próteses elétricas, visando fazer com que seu público alvo entrasse no mundo sonoro[70]. O trabalho de Itard (1842) evidencia, dentre outras coisas, a ênfase no esforço de "curar orelhas e ouvidos". É atribuída também a este autor a invenção do audímetro, aparelho que permitiu medir a audição e estabelecer uma classificação da surdez segundo a *perda auditiva*. Enfatiza-se, com esse instrumento, o caráter médico e técnico dessa perda.

Em seus relatos, Itard (idem) concluiu que o ouvido do *surdo congênito* é "morto": sem resíduos auditivos a serem aproveitados ou possibilidades de "cura". É interessante observar que na narrativa canônica da surdez, Itard é um dos carrascos da *história dos surdos*.

---

[69] Conforme descreve Itard (1842).

[70] No Brasil também há acervos históricos que contemplam esses tipos de invenções. Exemplos encontram-se no acervo online do Memorial da Inclusão (São Paulo). Disponível em http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/index.shtml.

Benvenuto (2006) argumenta que quanto mais a surdez se separasse do que representa a norma - ou seja, falar e escutar - mais o *surdo* seria considerado "anormal" e essa separação teria sido avaliada como a medida do fracasso[71].

Apesar de normatizações relativas à fala terem se instituído de maneira progressiva durante o século XIX, é necessário ressaltar também o lugar conferido ao Congresso de Milão Como dito, este constitui mais um elemento que aparece inúmeras vezes em referência à *história dos surdos*, no Brasil e internacionalmente. Comumente esse congresso é entendido como um marco de ruptura, a partir do qual se consolida como prioridade na *educação de surdos* a aquisição da língua oral.

Em linhas gerais, conta-se que esse Congresso Educacional ocorreu no ano de 1880, tendo reunido educadores de *surdos* de diversos países e definido os rumos da educação especial relativa à surdez nos anos posteriores. Alexander Graham Bell (1847-1922) é compreendido como um importante personagem, contrário às línguas de sinais e favorável ao uso de novas tecnologias para o ensino da língua oral.

Ao investigar os acontecimentos acerca desse Congresso, Benvenuto (2010) argumenta sobre a existência de outro Congresso, realizado na mesma semana, em Milão, que teria reunido otologistas. Por meio deste último (e não do Congresso Educacional) teriam sido definidas contribuições substanciais para mudar o curso da educação relativa à surdo-mudez. Na França, foi um momento de consagração de processos já iniciados.

[71] Em grande medida essa medida do fracasso se traduz na "incorrigível corrigibilidade" que Benvenuto (2006) descreve, inspirada na análise foucaultiana acerca das figuras que constituirão o anormal.

As disputas travadas entre saberes nos Congressos mencionados, bem como seu desfecho favorável à educação oralista, teriam contribuído para descontinuidades na valorização da comunicação gestual-visual dos *surdos-mudos*.

2.4 Da França ao Brasil: INES, categorias e personagens relativos à surdo-mudez e à surdez

A primeira iniciativa institucional relativa à surdo-mudez no Brasil consistiu na criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos[72], no ano de 1856. As referências documentais e bibliográficas acerca de tal instituição corroboram alguns elementos de continuidade entre as práticas já adotadas em outros institutos da Europa e o novo instituto brasileiro.

Uma carta endereçada à D. Pedro II, em 1855[73], revela a figura de E. Huet[74], como idealizador daquela iniciativa, quando informa sua intenção de se associar ao M. de Vassimon,

[72] Rocha aponta as seguintes nominações dadas a esse Instituto: Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857); Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857- 1858); Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1865); Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1865-1874); Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890); Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957); a partir de 1957 Instituto Nacional de Educação de Surdos.

[73] Em 1857, o império passa a subvencionar o instituto.

[74] Seguindo os referenciais que me foram dados em pesquisas de campo, passei a buscar referências desse personagem comumente indicado como ex-aluno e/ou ex-diretor do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS – França). Contudo, em visita à biblioteca desse instituto, não consegui encontrar informações sobre esse personagem. Conforme relatos de informantes, E. Huet (ora referido como Eduard/Edward/Eduardo Huet, ora referido como Ernest/Hernest Huet) teria atuado também no México, mas, ao menos no Instituto francês, não foram encontrados documentos sobre esse personagem.

que já fundara um colégio, e *pede ao governo concessão de um terreno para sanção de nossa obra* (Rocha, 2007).

A instrução de *surdos-mudos* conforme o programa apresentado por Huet continha as seguintes disciplinas de ensino: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Doutrina Cristã e Linguagem Articulada[75]. Das disciplinas mencionadas, a Linguagem Articulada consiste na especificidade propriamente da instrução de *surdos-mudos*.

De certos dados, já é possível depreender triagens entre os *surdos-mudos* do instituto por meio de classificações. .Em seu trabalho sobre a história do INES e por meio de documentos dessa instituição, Rocha (idem) argumenta que a disciplina Linguagem Articulada era *facultativa àqueles que fossem considerados aptos*. Um relatório do ano de 1869 estabelece o seguinte crivo em relação a tal aptidão*: a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao acidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável.*

Nesse aspecto, um exame da etiologia da surdez definia os procedimentos disciplinares para instrução dos *surdos-mudos*. A aparente homogeneidade da classificação *surdo-mudo* ganha alguns matizes se olhada a partir das classificações mais específicas.

Uma ficha datada de 1871 indica, na realidade, diversos crivos: quanto à *surdo-mudez* (*congênita* ou *accidental*, nesse último caso, com uma causa associada); quanto ao *estado psicológico e intelectual*: *debil* ou *inteligente*; *robusto*[76], em diferentes graus. Referenciais bibliográficos que

[75] Grosso modo, trata-se da disciplina que envolvia processos de treino de órgãos fonoarticulatórios.

[76] Disponível em http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/index.shtml. Acessado em 21/02/2013.

informavam tais classificações eram traduzidos ou adaptados de educadores estrangeiros[77] Rocha (idem).

Rocha (2007) indica também a existência de formas de comunicação gestuais-visuais nesses primeiros anos de funcionamento do INES. Apesar de o ensino de sinais não estar previsto no currículo do Instituto (Sofiato e Reily, 2011), essa autora destaca a relevância histórica de certos alunos em relação à divulgação de uma comunicação gestual-visual considerada vigente na época. Os dados sobre as formas de comunicação gestuais-visuais presentes no INES nesse momento são comumente objeto de debate. E mais precisamente, as discussões relativas a certo *surdo* merecem aqui toda a atenção.

A figura de Flausinno José da Gama destaca-se em Rocha (2007) como personagem *surdo* central, tendo ele ocupado a função de repetidor do instituto. "Repetidores" atuavam como auxiliares de professores, o que faz de tal posição um lugar diferenciado na época. Apesar de não atuar propriamente como professor e de não ser compreendido como *líder surdo*, a função de repetidor implicava atribuições que conferem a *surdos-mudos* certo prestígio, tirando-o da posição estrita de alvo das práticas pedagógicas. O caso de Flausinno tornou-se referência e objeto de debate na sua relação com a comunicação em sinais.

Flausinno foi, sobretudo, considerado personagem central para a valorização e publicização da língua de sinais utilizada em território brasileiro na época, por sua autoria do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Sua obra traz um conjunto de sinais que

[77] Dentre os referenciais (bibliográficos) da época: Méthode pour enseigner aux sourds-muets do professor Jean-Jacques Valade-Gabel (adaptação do Doutor Tobias Rabello Leite). Rio de Janeiro, 1871; Ensino prático de língua materna aos surdos-mudos, adaptação do método dos frades de S. Gabriel pelo Doutor J.J. Menezes Vieira. Rio de Janeiro, 1885;- Surdos-mudos capazes de articular, relatório apresentado ao governo pelo professor do Instituto, A.J. Moura e Silva. Rio de Janeiro, 1896.

compuseram dicionários publicados posteriormente. Ademais, o desenho de autoria de Flausinno é comumente considerado evidência da existência de uma comunicação gestual-visual entre *surdos-mudos* dessa época.

Mas o que atesta que aquela iconografia correspondia a uma forma de comunicação própria dos *surdos-mudos* brasileiros? Um exame atento a materiais do Instituto revela prováveis inconsistências nesse pressuposto.

Ao examinar a trajetória de Flausinno, através de relatórios elaborados por Tobias Leite (ex-diretor do Instituto), Sofiato e Reily (idem) revelam que o conjunto de sinais produzidos por Flausinno, supostamente "inspirados" em Pélissier (ilustre *surdo-mudo* e professor do Instituto de Paris) foram, na realidade, copiados *ipsis litteris* em estampas que produziram a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Não se trata de uma iconografia de sinais originalmente brasileiros, mas sim da cópia de um material utilizado na França. Assim, a existência de tal iconografia não comprova por si só a prática desses sinais entre alunos *surdos-mudos* do instituto brasileiro na época.

De qualquer modo, conforme argumentam Sofiato e Reily (idem), a elaboração da *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* por Flausinno da Gama transformou-o num mito[78] da história da surdez e da língua de sinais.

[78] Vale reproduzir as observações críticas que as autoras citadas realizaram acerca do termo "mito" recorrendo a Chauí e a Levi-Strauss. Elas explicam: "o mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa. A palavra mito vem do grego, mythos, e deriva de dois verbos: do verbo mythero (contar, narrar, falar alguma coisa para os outros) e do verbo mytheo (conversar, contar, anunciar, nomear, designar)" (*apud* Chaui 2003, p. 35). Em seguida, citando Levi-Strauss: para explicar a composição de um mito, a autora [Chaui] recorre a Lévi-Strauss, que se refere a uma atividade que existe em nossa sociedade e que, em francês, se chama *bricolage*. Nessa ótica, a pessoa que pratica *bricolage* produz um objeto novo a partir de pedaços e fragmentos de outros objetos existentes. Vai reunindo sem um plano muito rígido tudo o que encontra e que serve para o objeto que está compondo. O pensamento mítico tem essas mesmas características, pois vai reunindo

Essas autoras consideram que, na verdade, o "protagonismo" (pelo menos aparente) vivido por Flausinno, é que o levou a realizar o seu intento. Independente da originalidade (questionável) dessa iconografia, deve-se considerar o peso que tem a produção de um material sobre sinais a partir de um *surdo*, já que, historicamente, muitos dicionários de línguas de sinais foram produzidos por não *surdos* (ou no caso, não *surdos-mudos*). De qualquer maneira, a trajetória de Flausinno compõe mais um dos elementos que valoriza a centralidade do INES e dos *surdos* na história da *comunidade surda* no Brasil.

Se o uso de sinais entre os *surdos* brasileiros não está atestado documentalmente pelos dados descritos acima, por outro lado, a proibição (ou desincentivo) do uso de sinais no Brasil e no INES também não aparece explicitamente vinculada ao episódio de 1880 (Congresso de Milão) ou ao espaço do INES em seus primeiros anos de funcionamento. A divisão em etapas[79], presente em narrativas sobre os *surdos*, bem como a aparente continuidade imediata entre determinações internacionais e a educação relativa à surdez no Brasil, ganham maior complexidade a luz de certos dados.

Rocha (2007) indica um decreto vigente somente a partir do ano de 1911[80] como determinante para mudança acerca da instrução relativa às formas de comunicação. O decreto

---

as experiências, as narrativas, os relatos, até compor um mito geral. E, por meio desses materiais heterogêneos, produz a explicação sobre a origem e a forma das coisas, suas funções e também finalidades".

[79] Para retomar os principais pontos: a *Idade de Ouro* da educação relativa à surdez se inicia no período em que l'Épée passou a atuar no instituto de *surdos-mudos* da França e vai até as últimas décadas do séculos XIX, quando o Congresso de Milão atravanca o uso da língua de sinais,. Considera-se daí até o final do século XX episódios de uma história de sofrimento e opressão na qual surdos foram obrigados a falar Assis silva (2011). Esse quadro teria começado a mudar com estudos linguísticos, dentre os quais o trabalho de Willian C. Stokoe (sobre o qual versarei mais à frente) é considerado um marco.

[80] Decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911, que aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Vale ressaltar que tal regulamento não é vigente atualmente. O INES atualmente conta com um regulamento rigorosamente divergente, que inclui o uso da libras como meio de instrução.

propõe a retomada do método oral puro[81] em todas as disciplinas, criando também postos específicos (cadeiras ocupadas por professores) de linguagem articulada do ensino de leitura labial. Ademais, define-se como finalidade *instruir e educar as creanças de ambos os sexos privadas da audição e da palavra articulada, dando-lhes instrucção literaria e ensino profissional* (Art.1º).

No campo da medicina, por sua vez, a surdo-mudez no Brasil aparece como objeto de discussão em 1926, quando foi publicado um trabalho considerado pioneiro. "A surdo-mudez no Brasil[82]" – tese escrita por Arnaldo de Oliveira Bacellar, que contém um levantamento acerca do atendimento institucional relativo à surdo-mudez no país, discutindo tal atendimento principalmente como uma questão de saúde pública.

Bacellar descreve as condições de atendimento do INES naquele momento abordando a surdo-mudez em termos de etiologia, anatomopatologia, prevenção, mas também discute a legislação da época. Em geral, seu trabalho sugere que a surdo-mudez no Brasil era, neste momento, um tema muito pouco desenvolvido do ponto de vista científico. Da mesma maneira, os atendimentos institucionais necessitavam de maior investimento material, bem como demandavam suporte de um campo de saber especializado.

No campo pedagógico, outra publicação que traz dados importantes é denominada *Pedagogia Emendativa do surdo-mudo* (1934) e foi publicada por Armando Paiva de Lacerda, que foi diretor do INES entre os anos e 1930 e 1947 (Soares, 2005). O conteúdo principal expresso na

[81] Em linhas gerais, esse método é comumente entendido como aquele que privilegia a fala, em suas formas de aprendizagem, em detrimento do próprio conteúdo. Rocha menciona a *retomada* do método oral puro em todas as disciplinas, sugerindo em primeiro lugar que antes o método oral puro já teria sido adotado mais amplamente e em segundo, que em algumas disciplinas tal método já era praticado.

[82] Tese disponível para consulta junto à biblioteca da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

sua pedagogia emendativa[83] do *surdo-mudo* é aquele que vai servir para a comunicação cotidiana, frente ao problema do analfabetismo. Conforme indicam os dados levantados por Soares (2005), Lacerda não se colocava entre os partidários do ensino oral exclusivo (Lacerda, 1934 *apud* Soares, 2005), mas reservava o que foi denominado "método gestual" àqueles que eram considerados inaptos para a linguagem oral.

Sem a pretensão de entrar em detalhes acerca da produção de conhecimento sobre a surdo-mudez na época, ou das implicações nas práticas que se desenvolviam em instituições, é possível dizer que a bibliografia relativa à surdo-mudez[84] nesse momento sugere, de fato, uma desvalorização do uso de sinais (e não propriamente de uma língua de sinais) e uma valorização da modalidade oral-auditiva. Porém, tal desvalorização provavelmente se deu em um terreno muito complexo, no qual a surdo-mudez era objeto de atenção pedagógica e também atravessada pelo campo da medicina.

As práticas no INES parecem carregadas de tensões que apontam para pedagogias diferentes e para a adoção de classificações múltiplas. Ao mesmo tempo, a criação de outras instituições relativas à surdo-mudez, inclusive no Estado de São Paulo, evidenciam também outras instâncias para além desse Instituto.

Outra instituição que ganhou destaque nas práticas relativas à surdez foi o Instituto Santa Teresinha para meninas surdas-mudas (hoje denominado Instituto Santa Teresinha). Essa

[83] Coforme sugere Soares (2005), para a pedagogia emendativa, o conteúdo do ensino primário estava subordinado à aquisição de uma quantidade de vocábulos, no domínio da modalidade oral ou escrita. Além disso, a finalidade do ensino emendativo seria "suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais" (Lacerda 1934, apud Soares, 2005);

[84] Souza (2005) e Rocha (2007) estão entre as principais referências historiográficas relativa à surdez no âmbito educacional.

instituição foi fundada pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, em 1929, e foi transferida para São Paulo em 1933, onde se estabeleceu em um terreno doado por um médico otorrinolaringologista, Dr. Otoni Rezende Barbosa, vinculado à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (Assis Silva, 2010 *apud* Teixeira, 2008).

Relativos a essa instituição, certos documentos que estão disponíveis, atualmente, junto ao Memorial da Inclusão[85] – acervo do Estado de São Paulo – sugerem o desenvolvimento de procedimentos disciplinares em grande medida voltados à oralidade e à audição. Contudo, o Instituto Santa Teresinha se destaca por suas redefinições em termos de políticas pedagógicas. A partir dos anos 1980 essa instituição optou pela comunicação total[86], na qual todos os meios de comunicação eram utilizados para ensinar (língua de sinais, teatro, mímica, escrita, língua oral, desenho) e, a partir dos anos 1990, vem adotando uma política bilíngue (Assis Silva, 2012). Além disso, conforme já explicitado, é possível reconhecer diversos *líderes surdos* também pelos seus trabalhos como professores desse instituto. Nos moldes do bilinguismo[87], atualmente a prática de aquisição de fala é algo subordinado e opcional no ensino provido por essa escola (idem).

Com as primeiras décadas de funcionamento do INES, a criação do Instituto Santa Teresinha e posteriormente de diversas outras instituições, progressivamente firmam-se alguns espaços especializados relativos à surdo-mudez, ao mesmo tempo em que algumas políticas públicas passavam a incidir sobre esse campo.

---

[85] Conforme já mencionado, alguns documentos estão disponíveis no link abaixo (acesso em 15/07/2015). http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/aipd1.shtml

[86] Em linhas gerais, a comunicação total é comumente compreendida como uma filosofia educacional que utiliza tanto da comunicação gestual-visual como da oral-auditiva.

[87] Segundo tal perspectiva, a educação de surdos deve ter a libras como primeira língua e a língua portuguesa é considerada segunda língua e ensinada na modalidade escrita. No terceiro capítulo desenvolvo alguns tópicos relacionados ao bilinguismo.

É pertinente observar que, no registro da particularidade linguística e cultural da surdez, poucos trabalhos trazem historiografia das primeiras décadas do século XX e mesmo das décadas de 1950 ou 1960. Da mesma maneira, narrativas reproduzidas acerca da *história dos surdos* comumente balizam tais períodos inspirados nos em históricos oficiais de associações de surdos, que surgem a partir da década de 1950.

Por um lado, progressivamente firma-se um campo da educação especializada relativa à surdez. Em linhas gerais, esse campo tem seus alicerces em iniciativas filantrópicas (Souza, 2005) e também alguns programas no âmbito do Estado brasileiro pautam a expansão e a melhoria do atendimento aos *excepcionais*[88], ou mais precisamente, a reeducação dos *deficientes da audição e da fala*.

Nesse ponto, é considerada emblemática a Campanha de Educação dos Surdos Brasileiros, de 1957[89]. Nesse mesmo ano o então *Instituto Nacional de Surdos-Mudos* passa a se chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, sendo que comumente se justificou a retirada do termo *mudo* sob o argumento fonoaudiológico de que *surdos* geralmente não possuem nenhum comprometimento no aparelho fonador (podem, assim, desenvolver a fala).

Em 1973, o ramo da educação especial ganha contornos mais preciso, quando da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)[90], ligado ao Ministério de Educação e Cultura, cuja atribuição era de promover em todo território nacional esse segmento educacional.

---

[88] Segundo Lana Junior (2010), *excepcionais* foi um termo introduzido no Brasil por Helena Antipoff (criadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte em 1932) e comumente vinculado à educação especial, área que, por sua vez, incorporou também a problemática da surdez.

[89] Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957.

[90] Decreto Federal nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

Por outro lado, a manutenção de formas de comunicação gestuais-visuais, dessa época, vinculadas à surdez, é comumente atribuída aos espaços das associações de surdos e às escolas, nas margens de poderes pedagógicos.

Conforme veremos nos dois próximos tópicos, além de escolas especiais junto com associações terem desempenhado papel importante para a formação de um território vinculado à surdez, a Igreja Católica ocupa posição basilar na formação de uma rede usuária de sinais, onde figuram diversos *surdos célebres*, representantes de associações, bem como elementos fundamentais para a particularidade linguística vinculada a surdez.

2.5 Instituições associativas e os *surdos*

> *As associações foram os territórios livres para a manutenção das línguas de sinais, o lugar para intercâmbios cultural e linguístico e o lugar de resistência ao controle ouvinte.*[91]

Afirmações como as que estão transcritas acima se destacaram durante pesquisas de campo, em eventos acadêmicos, políticos, em cerimoniais relativos aos *surdos* e mesmo em conversas informais, quando o assunto foi associações de *surdos*, em relação à *comunidade surda* e a suas histórias sobre a língua de sinais e a *cultura surda*.

[91] Enunciados muito recorrentes, registrados em caderno de campo, sobre as associações.

É notável a centralidade dessas associações no âmbito do discurso que confere à surdez o status de particularidade linguística e cultural. São locais considerados como espaços fundamentais para promover o encontro de *surdos* para além do âmbito da escola. Além de congregar *surdos* adultos e de diferentes gerações, esses ambientes são comumente compreendidos como espaços de contracondutas, em relação à proibição histórica da comunicação em língua de sinais, algo que foi atribuído às escolas especiais relativas à surdez.

As *associações de surdos*, de fato, compuseram uma parte importante do cenário institucional relativo à surdez. Ainda que a presente pesquisa não tenha se concentrado em suas sedes ou em seus frequentadores e representantes, com frequência, tais instituições se fizeram presentes, direta ou indiretamente, em eventos dos quais participei, relativos à surdez ou à deficiência em geral. Fosse por sua menção em termos históricos, ou pela presença de seus representantes e/ou frequentadores, tais instituições quase sempre estiveram presentes em contextos de afirmação da surdez como uma particularidade linguística e cultural.

Ademais, ao menos em duas edições da REATECH, dois corredores do pavilhão dessa feira, denominados "ilha dos surdos", foram tomados por diversas instituições associativas relativas à surdez, oriundas, sobretudo, do estado de São Paulo. Além da divulgação das atividades das associações durante esse evento, foi possível notar, nesses corredores, a presença significativa de círculos de sociabilidade em torno dos estandes, sendo que a comunicação era feita principalmente gestual-visualmente. Formaram-se rodas de conversa que uniam grande quantidade de pessoas, cruzando diferentes gerações.

O intuito dessa seção é discutir algumas considerações presentes na bibliografia sobre surdez e associações, mas que poucas vezes aparecem nas narrativas mais conhecidas sobre os

surdos. As associações de surdos são geralmente compreendidas como lugar de manutenção das línguas de sinais, enquanto as escolas foram consideradas lugar de opressão. Mas poucas vezes comenta-se o papel da Igreja Católica na conformação de territórios onde foram reproduzidos os sinais. Por vezes, vinculam-se associações à *cultura surda*, mas conforme argumenta o próprio livro didático *Libras em Contexto*, *cultura surda* relaciona-se a um período mais recente (Felipe, 2007).

Enfim, procuro revelar alguns aspectos acerca da complexidade que alguns dados históricos sobre surdez trazem, em torno de práticas que envolvem não somente associações de surdos.

Além disso, é importante destacar que no histórico oficial de associações de surdos já aparecem alguns representantes considerados atuantes em um momento presente. Em alguma medida, o histórico das associações já se refere ao momento em que *representantes surdos* dão seu testemunho acerca da *história dos surdos*[92]. Assim, considerando as observações que foi possível fazer no âmbito de instituições associativas no momento presente, esta seção discorrerá, em maior medida do que as anteriores, sobre a circulação de certos *surdos* em diferentes espaços associativos.

Em primeiro lugar, alguns matizes devem ser apontados acerca das instituições relativas à surdez de modo mais amplo. Dentre elas encontram-se associações de surdos, clubes de surdos, associações de pais e amigos de surdos, associações de deficientes auditivos, dentre outras nomenclaturas. Apesar de haver muito pouca historiografia sobre tais espaços, pelo que revela a

[92] Sobre esse ponto, está por ser feita uma investigação histórica mais detida, especificamente das associações de surdos, considerando as várias possibilidades de análise de documentos ou realização de história oral com seus fundadores e/ou primeiros associações.

bibliografia sobre tais lugares, considerações feitas aqui servirão principalmente às associações e clubes de surdos onde provavelmente também a prática esportiva foi um dos fatores agregadores (Ramos, 2004). Vale mencionar, ainda, que as escolas que tem como públicos-alvo *surdos* também podem ser compreendidas como instituições com capacidade associativa, apesar de se diferenciarem das associações em vários pontos.

Centrando principalmente em associações de surdos e tomando como exemplo a Associação de Surdos de São Paulo – ASSP, conforme já mencionada sua sigla – destacam-se entre suas esferas de atuação as práticas esportivas, bem como a própria versatilidade em termos de outras atribuições. Essa instituição integra competições esportivas, mas atua também em termos de sociabilidade, de representação política ou oferecimento de serviços, a exemplo de cursos de libras. Apesar de não se declarar uma associação de caráter político, seus *líderes* comumente atuam em fóruns, participam de eventos políticos e atuam em mobilizações relativas aos *surdos*. Assim como a ASSP, em geral associações de surdos são compreendidas como os espaços *propriamente de surdos*, onde estes organizam a prática de esportes, as atividades recreativas e em que predomina a comunicação em sinais, entre *surdos*. Vale examinar alguns aspectos históricos específicos da ASSP para compreender o papel das associações.

A ASSP foi fundada no ano de 1954 (na época denominada Associação de Surdos-Mudos de São Paulo – ASMSP). Conta-se que Armando Melloni teria conhecido outros *surdos* (em viagem à Argentina), os quais já se reuniam em torno da Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua (ASAM). Tal acontecimento teria motivado a criação da ASSP, quando Melloni retornou e se reuniu com *surdos* no Brasil. Armando foi (oficialmente) ex-aluno do INES, segundo indica documento de matrícula na Instituição (*apud* Schmitt, 2008). Além de Armando

Melloni, Mario Pimentel também figura como fundador[93]. A participação de Armando Melloni na fundação da ASSP corrobora a tese de que as associações de surdos no Brasil foram fundadas por ex-alunos do INES. Contudo, também a Igreja Católica está na base da formação dessas associações, conforme veremos a seguir.

Em celebrações de aniversário dessa instituição (55 e 60 anos) foi possível notar, além da ênfase dada à prática esportiva, a continuidade em relação a outros espaços. Em primeiro lugar, foi marcante a presença de pessoas de diversos estados brasileiros, vindos em excursões geralmente organizadas em torno de outras instituições relativas à surdez - comumente associações de surdos. Tanto as celebrações de aniversário da ASSP como a bibliografia que menciona associações, ambas sugerem a existência, há décadas, de uma rede que liga essas instituições e que compartilha da comunicação em sinais. Seguir pistas a partir das trajetórias de representantes de associações pode revelar alguns dados sobre as relações entre associações e outros espaços.

Em termos de investigações históricas, tais como história oral, exame de documentos da instituição, dentre outras, há pouco material organizado relativo a tal associação. Segundo relataram informantes dessa pesquisa, tal instituição dispõe de documentos ainda pouco organizados e que demandam tratamento arquivístico. Assim, dados sobre o histórico dessa associação podem ser apreendidos principalmente da ata de fundação da ASSP[94] e das pesquisas de campo. Atualmente, a ASSP não possui sede própria onde tal material esteja reunido. Apesar

[93] Além de referências documentais do Memorial da Inclusão (São Paulo, 2011), Mario Pimentel também foi citado como fundador em contextos de celebração dos 60 anos da ASSP, conforme vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aekHe82yh8E (acessado em 05/05/2014).

[94] Disponível no site do Memorial da Inclusão. http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/index.shtml . Acessado em 20/11/2014.

disso, a associação mantém ativa. Seus cursos de libras têm funcionado na sede da Associação Educacional para Múltipla(s) Deficiência(s) – AHIMSA.

Dentre representantes mais antigos da ASSP, Mário Pimentel é o que possui biografia mais divulgada. Ele ficou conhecido por ter sido o primeiro *surdo* no Brasil a obter carteira nacional de habilitação para conduzir automóveis[95] com a ajuda de outras pessoas. Além de ter sido presidente da ASSP por duas vezes [mandatos de 1960 – 1962 e 1965 – 1967], Mário foi presidente por duas vezes também da Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos - CBDS (1986-1996 e 1998-2000), cuja sede divide espaço com o atual escritório da Feneis-SP.

Mas os dados acerca desse representante não são relevantes somente por sua centralidade como representante *surdo*, mas também por cruzar a instância da ASSP com a Igreja Católica. Mario Pimentel figura como ministro da eucaristia da Pastoral dos Surdos[96], é casado com a catequista da mesma pastoral, Marta Pimentel, irmã da também catequista Amélice Parque, de Campinas. Os três estudaram no Instituto Santa Teresinha, colégio católico da cidade de São Paulo (Assis Silva, 2012).

Assim, os dados sobre a trajetória não somente de Mário Pimentel, mas também de seus familiares, cruzam instituições de modo a sugerir relações entre Igreja Católica e associações de surdos. E na realidade o cruzamento histórico da Igreja Católica com a ASSP (especificamente) por meio da trajetória de Mario Pimentel não é algo velado. Ao discursar na condição de

[95] Tal dado foi apreendido em pesquisa de campo na festa de 60 anos da ASSP e confirmado também em consulta à entrevista disponível em https://www.ivoluntarios.org.br/pages/301-relato-cultura-surda. Acesso em 27/07/2015.

[96] Além das indicações do autor mencionado, sua atuação em 2012 é relatada em blog sobre o tema, conforme link http://acessibilidadesaudeeinformacao.blogspot.com.br/2012/08/radio-cancao-nova-promove-evento-em.html acessado em 17/07/2015.

representante e fundador da ASSP em celebração de 60 anos desta instituição, Mario Pimentel declarou abertamente sua posição de missionário católico.

Para Assis Silva (2012), não só é possível identificar a relação entre representantes de associações e a Igreja Católica, mas o próprio léxico que compõe o que atualmente se denomina libras está intrinsecamente vinculado a essa instituição. Assim, relações entre formas de associativismo de *surdos* ocupam, de fato, um lugar importante na emergência do discurso que confere à surdez o status de particularidade linguística e cultural, mas instituições religiosas também devem ser levadas em conta. Na realidade, a Igreja Católica ocupa posição basilar em práticas relativas à surdez, guarda evidências de relações mais antigas e, em algumas de suas instâncias, mostra adaptações em relação a novas práticas, disciplinas e/ou categorias, como é o caso do Instituto Santa Teresinha, que se ajustou plenamente ao bilinguismo.

Conforme também argumenta Assis Silva (2012), vinculada à Igreja Católica, há uma rede bastante complexa – formada por paróquias, escolas especiais, congregações e associações – de onde pôde emergir, no Brasil, o léxico que compõe o que atualmente se denomina libras.

Na próxima seção, discuto o papel dos dicionários e intérpretes nas relações históricas sobre os *surdos*, as quais contam com a atuação de católicos, principalmente para compor publicações que posteriormente foram apropriadas em outras instâncias.

Em primeiro lugar, a publicação do padre Eugênio Oates, *Linguagem das Mãos* (Oates, 1988), apresenta diversos sinais que compuseram dicionários que constituem a libras. Tais materiais foram produzidos com o auxílio do padre *surdo* Penido Burnier[97], um personagem

[97] Referido também como *deficiente auditivo* (Assis Silva, 2012).

central da *história dos surdos* e figura pública estreitamente vinculada às associações, tendo sido presidente da Associação Alvorada Congregadora de Surdos (RJ) por 17 anos. Burnier também: figurou como representante em eventos de grande alcance, relativos à deficiência (conforme veremos na última seção deste capítulo); deu nome à Cooperativa Vicente de Paulo Penido Burnier; foi representante junto à Conferência de Cidadania e Direito dos Surdos do Estado de São Paulo (Condicisur), em 2001, entre outros eventos e episódios no qual aparece.

Tais dados, afinal, expõem não só descontinuidades ou multidimensionalidade de aspectos históricos relativos à surdez, mas também são reveladas feições de continuidade que poucas vezes ficam em evidência: no caso, a continuidade entre associações e Igreja Católica ou mesmo entre dicionários católicos e a libras tal como conhecida hoje.

Apesar das continuidades mencionadas, certas descontinuidades foram fundamentais para o engendramento da surdez como particularidade linguística e cultural. Para além da apropriação de dicionários católicos, ao desenvolverem atividades missionárias junto a *surdos*, instituições protestantes empreenderam também outra disciplina, que se diferencia em relação a procedimentos adotados por religiosos católicos em momentos anteriores e/ou desenvolvidas na *educação de surdos*. A categoria *surdos* ganha outros contornos, conforme veremos nas próximas seções.

Mas em relação às *escolas de surdos* – outro tema central das narrativas sobre surdez – qual o lugar de outras instituições educacionais, além do Instituto Santa Teresinha e do INES?

A maior parte dos dados apresentados neste capítulo acerca da educação relativa à surdez restringem-se ao Instituto Santa Teresinha e ao INES, também porque, como dito antes, esse capítulo não tem o intuito de retomar uma história da *educação de surdos*. Contudo, outras

instituições que apareceram nas pesquisas de campo não podem deixar de ser mencionadas, também como lugares agregadores.

Atentando às escolas da cidade de São Paulo, além do Instituto Santa Teresinha destacam-se: a Derdic (Divisão de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e Linguagem), o instituto Seli, e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da cidade de São Paulo (EMEBSs)[98] e o Colégio Rio Branco.

Ainda que tais instituições, principalmente as mais antigas, já tenham adotado pedagogias que rejeitaram a comunicação gestual-visual, ou ainda, que ao menos não tomaram tal comunicação como aspecto central, seus espaços cada vez mais têm se alinhado à particularidade linguística e cultural vinculada à surdez, adotando o bilinguismo em suas práticas e contratando *professores surdos*. Apenas para mencionar alguns exemplos de *líderes surdos* que atuam nesses colégios: Ricardo Nagasato, Priscila Gaspar, Neivaldo Zovico, Sylvia Lia, Eduardo Rocha, Alexandre Melendez são alguns exemplos de profissionais que trabalham/trabalharam em um ou mais desses colégios.

A Derdic, vinculada à Pontifícia Universidade Católica, figura como uma das escolas mais antigas de São Paulo. Atua desde o ano de 1954, quando foi fundado o Instituto Educacional São Paulo (IESP). Apesar de ainda hoje manterem um setor de atendimento clínico e fonoaudiológico – a Clínica de Audição, Voz e Linguagem - também é notável a presença de alguns de seus ex-alunos ocupando posição de *liderança surda* em alguns eventos. Leonardo Castilho é um exemplo de ex-aluno desse colégio que se destaca em diversos espaços. Além de

[98]Estão distribuídas entre zonas da cidade: Hellen Keller (centro-sul), Anne Sullivam (sul), Madre Lucie Bray (norte), Professora Vera Lúcia Aparecida Ribeiro (zona oeste), Professor Mário Pereira Bicudo (norte) e Neusa Basseto (leste).

atuar junto ao Museu de Arte Moderna (MAM) em projetos artísticos relacionados às *culturas surdas*, Leonardo foi delegado na Conferência Estadual de Cultura do Estado de São Paulo e comumente ministra palestras ou está à frente de eventos relativos aos *surdos* e à libras, entre outras atividades. Vale destacar, por fim, que a pesquisadora Profa. Dra. Maria Cecília de Moura, considerada referencial fundamental entre as pesquisas sobre *surdos* em São Paulo, possui uma longa trajetória de atuação junto a Derdic, atualmente ministrando cursos de especialização relativos à *educação de surdos*.

As EMEBSs, por sua vez, estão circunscritas a políticas públicas relativas à educação especial. A EMEBSs Helen Keller foi fundada na década de 1950, enquanto as demais foram fundadas durante a década de 1980, funcionando até recentemente como Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs).

Em grande medida tais escolas se alinharam à educação de *excepcionais*, já mencionada em relação ao INES e que poucas vezes atentou-se à comunicação gestual-visual em suas práticas. Contudo, recentemente suas diretrizes foram reformuladas com a adoção do bilinguismo e a mudança em sua nomenclatura (antes Escola Especial – EMEE) e hoje EMEBS[99].

Por fim, o Instituto Seli e o Colégio Rio Branco também se enquadram atualmente em políticas de educação bilíngue, tendo entre seus profissionais professores *surdos* e promovendo eventos relativos à libras e à *educação de surdos*.

[99] Decreto Municipal nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino.

2.6 Dicionários, intérpretes e a produção de "outra" disciplina

Comumente, o trabalho *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960) do norte-americano Willian Stokoe é considerado um marco para a constituição da surdez enquanto particularidade linguística, à medida que reconheceu o status de língua da American Sign Language (ASL).

Stokoe, que atuou como professor da Gallaudet College em Washington[100], levantou a hipótese de que as línguas de sinais poderiam ser consideradas "naturais" durante uma década que assistiu a um movimento que visava distinguir as línguas das linguagens artificiais e lógico-matemáticas (Rée, 1999 *apud* Lodi, 2004). Ele assumiu para a ASL o pressuposto saussuriano[101] de que existem princípios gerais comuns a todas as línguas e propôs, assim, o sistema denominado *quirologia*, cuja função seria análoga à desempenhada pelo sistema de *fonologia* nas línguas orais. A descrição conforme rigores linguístico-estruturais da modalidade gestual-visual utilizada no contexto da *deafness*[102] constituiu a prova científica de que essa comunicação gestual-visual era uma verdadeira língua, e não pantomima e/ou mero instrumento de aprendizagem anexo à língua oral a ser ensinada, tal como foi considerada por muito tempo.

[100] Conforme mencionado, a também denominada Gallaudet University é referência nos Estudos Surdos (no caso, Deaf Studies) e foi/é frequentada por diversos outros intelectuais desse campo.

[101] Ver SAUSSURE (1995) F. Curso de Lingüística Geral. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

[102] Deafness é traduzido como surdez e "deaf" como *surdo*.

O trabalho desse autor repercutiu internacionalmente e serviu de base para a descrição de línguas de sinais em outras partes do mundo[103]. Se a ASL podia ser descritas em seus padrões, característicos da modalidade gestual-visual de comunicação e análogos à modalidade oral-auditiva com a qual estamos mais habituados, os demais sistemas de comunicação utilizados por *surdos* em outros lugares do mundo também deviam constituir línguas, com todos os níveis de análise que línguas legítimas devem ter: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

No Brasil, estudos propriamente do campo da linguística que afirmam o estatuto de língua da libras são muito recentes. Referem-se, em geral, à década de 1980. O trabalho desenvolvido por Ferreira Brito (1993) sobre a então denominada *Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros* (LSCB) é considerado inaugural. Muitas outras produções acadêmicas se seguiram. Conforme narrativas mais disseminadas sobre os *surdos*, linguistas voltaram-se principalmente aos espaços das associações para descreverem as línguas dos *surdos*.

É consenso na bibliografia que produções acadêmicas linguísticas tiveram um papel fundamental no processo que legitimou os *surdos* como membros de coletividades falantes de línguas de sinais. Não somente no Brasil, mas também em outras partes do mundo, o trabalho de Stokoe inspirou outras investigações (inclusive linguísticas) relativas à surdez, a exemplo de diálogos estabelecidos com intelectuais franceses a partir da década de 1970 (Benvenuto, 2009).

Entretanto, outros aspectos também se mostram fundamentais em termos de práticas que engendraram a surdez como uma particularidade linguística e cultural. Nesta seção, procuro

[103]. A exemplo da própria Língua de Sinais Francesa (LSF). Como já dito, apesar de as línguas de sinais se conformarem a estruturas comuns da modalidade gestual-visual de comunicação, elas são particulares a certas coletividades, geralmente nacionais ou regionais.

descrever algumas dessas práticas, tendo como foco a produção de dicionários e a atuação de intérpretes, para além de campos científicos e profissionais.

Foram produzidas, na realidade, fronteiras simbólicas que estabeleceram novas posições de sujeito. Essas posições passaram a ser implicadas em categorias que não se confundem com a surdo-mudez ou com a provisão de oralidade (e audição, quando possível). Mais precisamente a categoria *surdo* passou a implicar uma forma de regulação muito específica e a posição de intérprete também se consolidou como fundamental para a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Enquanto isso, a preocupação com o desenvolvimento/aperfeiçoamento da oralidade e audição ficou reservada à categoria *deficiente auditivo*.

Em primeiro lugar, antes que a surdez pudesse ter sido concebida em termos de língua e *cultura*, publicações católicas brasileiras já traziam um léxico de sinais. Assis Silva (2012) explica que Oates realizou uma ampla pesquisa, em todo o território nacional, sobre os gestos e as mímicas (como eram denominados) a partir da qual pôde produzir o seu dicionário *Linguagem de Mãos* (Oates, 1988). Tal publicação teve efeito fundamental na cristalização de um léxico específico e serviu de base para diversas outras publicações/dicionários.

Sobre tal publicação, conforme já mencionado, é importante destacar a atuação também do padre Penido Burnier, que auxiliou Oates em suas pesquisas. Burnier é comumente considerado personagem *surdo* protagonista da *história dos surdos*. Lembrando alguns detalhes já expostos na seção anterior, Burnier, além de ter sido primeiro padre *surdo* brasileiro e o segundo padre *surdo* do mundo[104], também teve uma longa trajetória de vínculo com associações e

[104] Mais referências sobre Burnier em http://www.effata.org.br/?s=noticias&ss=detalhes&id=255 . Acessado em 27/07/2015

escolas, ocupando posição de representante. Mas o léxico contido no dicionário católico mencionado ainda não era concebido como uma língua, bem como seus usuários não eram considerados membros de comunidades particularidade em termos de língua e cultura. Assis Silva (2012) argumenta que em publicações da Igreja Católica a sinalização não era algo independente da língua portuguesa, de modo que os sinais estavam postos a serviço da oralidade canônica de orações e sacramento.

Atividades missionárias protestantes (luteranas e batistas) apropriaram-se de dicionários de sinais e, por meio de relações muito complexas, engendraram-se outros moldes. Empreendimentos luteranos e batistas foram fundamentais para a produção de configurações de saber-poder específicas. Para Assis Silva (2010), as duas agências religiosas[105] em questão realizaram uma assimilação produtiva de um léxico de sinais, bem como de trabalhos científicos relativos à surdez e o amalgamaram em um discurso missiológico culturalista.

Vale a pena, então, retomar alguns pontos sobre essas duas agências religiosas (de maneira resumida), considerando que práticas empreendidas em domínios protestantes foram fundamentais para o estabelecimento, mais precisamente, de descontinuidades em termos de categorias que implicaram certas posições de sujeito verificáveis em campo.

Abordando atividades luteranas, Assis Silva (idem) argumenta que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil, mais especificamente, a sua congregação vinculada à Escola Especial

[105] Para Assis Silva (2010), atividades luteranas e batistas foram fundamentais para o engendramento da surdez como particularidade linguística e cultural. Contudo, segundo esse mesmo autor, também Testemunhas de Jeová tiveram papel importante. Produziram dicionários, outras publicações e desenvolveram relações que guardam proximidades com aquelas empreendidas por luteranos e batistas.

Concórdia, em Porto Alegre – RS[106], ocupou a posição de dobradiça histórica exemplar entre a conformação católica da surdo-mudez e da deficiência auditiva e a conformação protestante da surdez afirmada como particularidade linguística e cultural.

Apesar de ainda utilizarem sinais juntamente com a oralidade – nos moldes da *comunicação total* – para os luteranos e seus argumentos linguísticos, o manejo de sinais poderia acontecer de maneira independente à sintaxe do português. Além disso, em suas publicações afirmou-se a *comunidade surda* como detentora de *cultura* particular (Assis Silva, idem). Luteranos também inauguraram a afirmação do estatuto de língua do que chamaram naquele momento de *Linguagem de Sinais do Brasil* e, em termos de práticas pedagógicas, afirmaram que a surdez deve ser vista como diferença: particularidade linguística e não como deficiência (p.201).

Batistas, por sua vez, apesar de estarem inicialmente em um registro normativo da *comunicação total*, posteriormente passaram a desenhar a sua missão em um registro bilíngue. O desenho de seus contornos mais específicos se expressa em duas edições de certa publicação batista analisada por Assis Silva (idem), a saber, *O clamor do silêncio*, de 1991 e de 2002. A edição de 2002 além de introduzir argumentos linguísticos e culturais já presentes na edição de 1991, também incorpora trabalhos científicos das línguas de sinais e de um campo de estudos que afirmam o estatuto de língua da libras (Quadros,1997; Skliar, 1998). Utiliza-se a categoria *comunidade surda* em conformidade com a visão estabelecida em referência a certos intelectuais norte-americanos[107].

---

[106] *Escola especial de surdos* ligada à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

[107] Padden & Humphries (1988) e Lane (1992) – autores que compõem os chamados *Deaf Studies* – estão entre os mais citados no campo dos Estudos Surdos (brasileiros).

Além disso, em termos práticos, batistas também inovaram. Em algumas Congregações constituiu-se uma disposição disciplinar que opõe sistematicamente pessoas em termos de audição, língua e *cultura*, o que se dá pela atuação do missionário-intérprete de *linguagem de sinais*. Nesses rituais o intérprete deve ocupar um espaço específico no palco – o lado esquerdo – onde são reservados lugares para *os surdos* em oposição aos *ouvintes*. Há um cuidado com o lugar onde se dá a interpretação, reduzindo a poluição visual, reservando-se assentos, dentre outros procedimentos fundados no argumento de que os *surdos* são pessoas de *cultura* gestual-visual, algo que por sua vez compõe um discurso pautado por um ideal missionário que afirma a especificidade linguística e cultural desse *povo* a ser alcançado.

Assim, a oposição *surdo/ouvinte* (muito disseminada atualmente) já estava expressa em rituais batistas, onde se conformou também uma performance da interpretação da língua de sinais, fundamental para a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Como exemplo central da formação provida por batistas, é possível mencionar as oficinas de interpretação relativas à missão com *surdos*, promovidas pelo pastor Marco Antonio Arriens. Dentre as atividades, incluíram-se dinâmicas de aperfeiçoamento da expressividade, teatro, explanações sobre *cultura surda*, dentre outras (Assis Silva, 2010).

Conforme já descrito, a atuação da atividade de tradução-interpretação relativa à surdez passou a ser produzida também em outros espaços. É pertinente observar, inclusive, que o próprio formato de vários dos eventos que foram apresentados no primeiro capítulo, guardam semelhanças em relação à dinâmica já anteriormente presente em Congregações Batistas, no que se refere à performance da interpretação em libras.

É evidente que, entre apropriações de argumentos científicos e o desenho propriamente de particularidade linguística-cultural vinculada à surdez como normatividade, não somente protestantes estabeleceram práticas que conformaram a surdez tal como a conhecemos hoje. Na realidade, aos poucos e de maneira muito complexa, tal regulação da surdez se estabeleceu também em outros domínios, sobretudo científico, políticos, pedagógico e linguístico, que por vezes se cruzam ou pelos quais se transita.

Sem dúvida, também os católicos tem alguma atuação no âmbito da particularidade linguística e cultural vinculada à surdez, a exemplo das atividades do Instituto Santa Teresinha, e de profissionais que possuem algum vínculo com a Igreja Católica, por meio de Pastorais ou outras atividades. Porém, ainda que a particularidade linguístico-cultural da surdez tenha se tornado evidente em múltiplos domínios, é notável que vários tradutores-intérpretes profissionais consideravelmente renomados tenham, além de familiares *surdos*, também trajetória batista. Assis Silva (2010) constatou a circulação desses protestantes em outros domínios, algo que foi confirmado em minhas pesquisas de campo.

Além do mais é comum que pessoas consideradas *líderes surdos* tenham, em algum momento (ou continuamente), estabelecido alguma relação com igrejas protestantes, conforme atesta o próprio relato apresentado no começo deste capítulo, de um professor de libras que é compreendido como *líder*. Entretanto, para o recorte da presente pesquisa, é mais certo dizer que a afirmação e performatização da libras em termos de língua e *cultura*, realizada por *líderes surdos,* está em conformidade com certos moldes anteriormente estabelecidos em igrejas protestantes, do que exatamente postular algum vínculo de *líderes* com tais instituições.

Conforme antecipei em algumas considerações do primeiro capítulo, a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez ganhou corpo também em termos de políticas amplas, relativas às pessoas com deficiência no território brasileiro. *Surdos* passaram a ser compreendidos como sujeitos de direitos relativos à deficiência, mas também membros da *comunidade surda brasileira,* caracterizada pelo uso da libras e que demanda políticas linguísticas.

Na próxima e última seção deste capítulo atento-me a alguns episódios sobre a atuação de *representantes políticos surdos* junto a um movimento mais amplo de pessoas com deficiência. A preferência pela categoria *surdo*, em conjunto com certas práticas, assinala o desenho da particularidade linguística e cultural também em instâncias de representação política. Consolidam-se progressivamente lugares de representação posteriormente ocupados por *líderes surdos*. Estes são espaços centrais para a defesa da surdez em termos de particularidade linguística junto a instâncias do Estado.

2.7 Nada sobre nós sem nós[108]: *líderes surdos* e o movimento de pessoas com deficiência

> Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que temos que assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva à despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação (Relatório da Feneis, 1988).

[108] Palavras de ordem do movimento de pessoas com deficiência e expressão difundida internacionalmente, foi também usada em mobilizações especificamente relativas à surdez, a exemplo de uma das manifestações realizadas em Brasília pelo movimento surdo em favor da educação e da cultura surda (Barros, 2015).

O excerto acima é parte do item "apresentação" do relatório da Feneis, referente ao seu segundo ano de funcionamento. "temos que assumir a liderança de nossos próprios problemas" é uma declaração feita "em nome dos *surdos*". Assim, procura-se afirmar a centralidade desses sujeitos no âmbito da representação política relativa à surdez.

Ao ser formulado, o estatuto da Feneis estabeleceu diretriz semelhante a essa afirmação, definindo que a presidência da instituição deveria ser ocupada necessariamente por *surdos*. Além disso, conforme relatório do ano de 1988, a Feneis apresenta sua diretoria com onze *surdos* e três *ouvintes*. Essas classificações são ressaltadas no mesmo documento, especificando-se "*surdo* ou *ouvinte*" logo após o nome de cada representante na lista que compõe a diretoria (Feneis, 1988). Ao apresentar um histórico da Feneis até o ano de 1988, Ramos (2004) afirma que, desde então, foi mantida a supremacia *surda* (p. 10).

Os primeiros relatórios da Feneis (1987; 1988) remontam também episódios anteriores à fundação oficial da nova instituição, narrando-se tentativas de formação de entidades de representação nacional de *surdos* desde 1930, quando havia sido criada a Federação Brasileira de Surdos-Mudos, que anos depois foi desativada.

Outro episódio mais recente desse histórico menciona a Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA). Afirma-se que esta federação foi criada e mantida sem o conhecimento dos *surdos*. Conforme narrado, a Feneida foi fundada por *pessoas ouvintes* vinculadas à deficiência auditiva (Feneis, 1988). Mas em 1987, as atividades da Feneida foram encerradas por falta de apoio político e fundou-se a Feneis, sustentada daí em diante por diversas associações que passaram a se filiar à nova instituição. Assim, teria se iniciado um trabalho "em favor da sociedade *surda*" (Feneis, 1988).

Dessa narrativa sobre o histórico de instituições associativas relativas à surdez e das informações apresentadas nos primeiros relatórios da Feneis é possível depreender alguns dados fundamentais para a presente análise. Fica evidente, por exemplo, uma oposição entre as categorias *surdo* e *ouvinte*, sendo que o *surdo* é mostrado como aquele que deve ocupar espaços de representação política. A maneira como certas categorias aparecem em alguns documentos e também a própria narrativa sobre a representação política dos *surdos* inauguram, no âmbito da representação política, questões que ganham contornos mais preciso nos anos seguintes.

Mas quais pistas os dados relativos à emergência da Feneis apresentam acerca do campo discursivo de práticas que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural? Especificamente sobre representantes políticos compreendidos como *surdos*, em que espaços estes atuaram? Em termos de categorias, quais implicações carrega a escolha da designação *surdos* em detrimento da designação *deficiente auditivo*, esta última presente na sigla da Feneida? Estas são as questões que nortearão a presente seção, buscando compreender alguns aspectos sobre a representação política dos *surdos*.

É notável que a passagem da Feneida para Feneis não tenha significado somente uma mudança de nomenclatura. Significou, principalmente, uma mudança de diretrizes, que não somente designa pessoas com uma condição audiológica específica para estarem à frente da federação. Sua representação política alinhou-se progressivamente ao discurso que afirma a surdez como particularidade linguística e cultural.

Começando pelo contexto de emergência da Feneis, para compreendê-lo é necessário retomar alguns episódios anteriores, relativos não somente à surdez, mas também à deficiência de modo geral. A Feneis é oficialmente criada na mesma época em que surgem outras

Federações organizadas por "tipo de deficiência" (Lana Junior, 2010, p.15). Trata-se de um momento de desfecho de mobilizações relativas à deficiência em geral.

Dentre marcos que conformaram pautas relativas às *pessoas com deficiência*, a promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) foi fundamental para a emergência da deficiência como questão pertinente aos direitos humanos[109]. O ano de 1981, por sua vez, foi definido como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), o que impulsionou a organização política de segmentos relativos à deficiência também no Brasil.

Em consonância com determinações de ordem supranacional, foram realizados *Encontros Nacionais de Entidades de Pessoas Deficientes* e *Encontros Nacionais de Pessoas Deficientes* entre o final de década de 1970 e durante a década de 1980. Esses eventos marcaram o cenário de mobilizações políticas no Brasil, quando se alicerçaram algumas formas de articulação especificamente relativas à deficiência.

Nesse ponto, chama atenção que nomes consagrados posteriormente como representantes políticos de *surdos* e/ou personagens que se destacam nas narrativas sobre a *comunidade surda brasileira* já estivessem presentes nesses encontros.

Para alguns exemplos, no primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em 1980, relatou-se a presença do padre Vicente Burnier (ícone da história

[109] É importante ressaltar que para além de diretrizes estabelecidas pela ONU, os debates e políticas relativas às pessoas com deficiência são pautados também por um intenso debate que, ao menos desde a década de 1970, tem conformado um campo de estudos sobre deficiência, comumente denominado *Disability Studies*. Para uma introdução a esse campo, ver Diniz (2007).

dos *surdos*, conforme já mencionado), representando a Federação Brasileira de Surdos (FSB)[110]. Além dele, em nome da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), notou-se a participação de Antônio de Campos Abreu, que ocupou cargos da diretoria e da presidência da Feneis anos depois. No terceiro *Encontro,* Ana Regina de Souza Campello (que ocupou cargos de diretoria e presidência da Feneis anos depois) destacou-se como relatora.

Mas como se dava a comunicação com tais representantes durante esses eventos? Os trabalhos de Lana Junior (2010) e Brito (2013) oferecerem algumas pistas, contidas em entrevistas concedidas por ativistas do movimento.

Em Brito (2013), Antonio Campos de Abreu declara que "não havia intérprete, mas [que] o padre Vicente falava [oralmente] muito bem, apesar de ser *surdo profundo*[111](...). Relata: "algumas coisas ele me passava, outras, ele interpretava" (p.150).

João Carlos Carreira Alves[112], (representante da Associação Alvorada Congregadora de Surdos) que também figurou como representante no âmbito da deficiência em outro Encontro, afirma:

> Nessa época não havia a percepção assim clara da necessidade de ter um intérprete, o que acontecia é que alguns surdos ajudavam os outros, eram mais bilíngues do que outros, então eles atuavam como intérpretes (idem, p.98).

[110] Apesar de alguns relatos sobre a participação de Burnier na fundação de federações e associações (Ramos, 2004) pouco se sabe especificamente sobre o funcionamento de uma federação com esse nome. Trata-se de um ponto que demanda mais investigação.

[111] Conforme já mencionado, a categoria *surdo profundo* designa um grau e/ou intensidade de perda auditiva acima de 91 decibéis, o que geralmente é vinculado a uma maior dificuldade de desenvolver a oralidade.

[112] João Carlos Carreira Alves também figura (indiretamente) no histórico da Feneis. Seu nome aparece listado como primeiro secretário da Feneida, que esteve ausente durante a reunião em que essa instituição foi fechada e a Feneis fundada, conforme explico à frente.

As considerações apresentadas por Antonio Campos de Abreu e por João Carlos Carreira Alves corroboram um aspecto comum a representantes que atuaram nesses eventos. Esses representantes se depararam com a necessidade de se valerem da oralidade (e provavelmente da leitura labial), a fim de promoverem a comunicação com representantes de outros tipos de deficiência, fosse para si próprios ou para seus pares, quando estes não tinham a possibilidade de empreender uma comunicação oral efetiva[113].

A função que esses representantes-intérpretes desempenharam, na verdade, parece próxima da função que hoje conhecemos através da performance do tradutor-intérprete de libras. Além disso, a própria maneira de discursar dos *líderes surdos*, em língua de sinais (libras, no caso), sempre ao lado de um intérprete e recusando-se à oralização, parece não estar consolidada neste momento.

Em síntese, as performances da tradução-interpretação de língua de sinais, bem como a própria performance de *líderes surdos*, não estavam plenamente conformadas, ao menos nesses espaços de representação política. Considerando as dificuldades na comunicação em sinais, Brito (2013) mostra que a participação de não oralizados foi dificultada[114].

Por todos os aspectos descritos acima, fica muito clara uma diferença entre a atuação dos representantes políticos no âmbito da deficiência auditiva nesse momento e a atuação de *líderes*

[113] A intermediação da comunicação entre pessoas que ouvem e pessoas com nível de audição fora de padrões biomédicos dominantes feita por outra pessoa também com audição fora de padrões biomédicos dominantes não parece ser uma novidade se nos recordarmos da função dos repetidores em instituições relativas à surdez, conforme apresentado no segundo capítulo. Certamente há diferenças entre os dois casos. Entretanto, notam-se também semelhanças.

[114] Relatou-se a presença de uma única pessoa ouvinte que atuou como intérprete [não-surda/não-deficiente auditiva] no Primeiro Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, realizado em 1981 (Lana Junior, 2010).

surdos em nome da Feneis alguns anos depois, apesar de, nos casos de alguns nomes apresentados acima, serem as mesmas pessoas.

Conforme descreve Brito (2013), há uma primeira geração de ativistas, oriundos de associações de surdos de caráter local, que se engajou na composição das atividades do movimento social das pessoas com deficiência ainda nos primórdios dos anos 1980. Nesse momento, a modalidade gestual-visual de comunicação ainda tinha pouco reconhecimento.

Mas deve-se considerar, ao mesmo tempo, que a geração de líderes atuantes na época estava imersa em um processo amplo, que aos poucos estabeleceu, também na Feneis, a oposição *surdos* e *ouvintes*, a disciplina relativa à interpretação e a separação entre *deficiente auditivo* e *surdo*, considerando ser o último um sujeito falante de libras e detentor da *cultura surda*.

A Feneida havia sido criada em 1978[115], – momento de articulações preliminares aos Encontros Nacionais relativos às deficiências – não estando em conformidade com a particularidade linguística e cultural da surdez, conforme relatou Antonio Campos de Abreu:

> Antes havia a FENEIDA. Sou um dos seus fundadores, fui presidente fundador. Tinha como objetivo trabalhar com aparelho, com educação, essas coisas, mas sem falar em Língua de Sinais. Eles não aceitavam a Língua de Sinais, só o oralismo. (Lana Junior, 2010, p.152)

Mas conforme Ramos (2004), em 1987, quando a Feneis foi fundada, a Feneida já havia elegido uma chapa presidida por Ana Regina Campello desde o ano anterior. Ana Regina,

[115] O relatório da Feneis de 1988 apresenta 1973 como o ano de fundação da Feneida, mas Ramos (2004) afirma que esta foi oficialmente fundada em 1978.

segundo Ramos (idem), presidia também a Comissão de Luta pelos direitos dos Surdos[116] desde 1983. A Feneida sofria um processo de desgaste, estava sem apoio financeiro e passava por lutas internas (p.7). Em uma reunião para reelaboração do estatuto da Feneida deliberou-se o encerramento das atividades dessa primeira instituição e, no mesmo encontro, fundou-se a Feneis. Uma chapa presidida por Ana Regina Campello foi novamente eleita.

Com a emergência da Feneis, elaborou-se um novo estatuto e indicou-se um representante dessa Federação para a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), conforme já estava previsto em deliberações dos *Encontros de Pessoas Deficientes*. A Feneis, desde então, passou a atuar como interlocutora nessa instância do Estado, por meio de seus representantes.

Conforme explicitado anteriormente, a mudança da Feneida para a Feneis não significou somente uma mudança de nomenclatura. Consolidou-se como prioridade nessa instituição a defesa da língua de sinais, bem como sua disseminação. A categoria *surdos*, que aparece na sigla "FENEIS" implicou (e implica) também uma forma de regulação da surdez, em descontinuidade à categoria *deficiente auditivo*.

Segundo o relatório do primeiro ano de funcionamento dessa instituição, a maior parte da receita da Feneis foi gerada com aulas de libras (Feneis, 1987). Ademais, se antes a atividade de interpretação não tinha visibilidade em espaços de representação política, no relatório de 1988 procurou-se definir tal atividade, produzir material informativo sobre interpretação em libras e estabelecer parcerias com empresas para que estas contratassem intérpretes.

[116] Em entrevista a Brito (2013), João Carlos Carreira Alves denomina Comissão Nacional de Luta pelos Direitos dos Deficientes Auditivos o grupo formado na época, afirmando: "deficiente auditivo não, era surdo, pois nós não tínhamos essa consciência ainda" (p.109).

Evidentemente, para compreender a representação política relativa aos *surdos* no contexto atual, seria necessário remontar um histórico mais detalhado, que considerasse não somente o nascimento da Feneis, mas o desenvolvimento de processos ulteriores. Contudo, em linhas, gerais, é possível dizer que as diretrizes estabelecidas com o nascimento da Feneis somente se fortaleceram.

Além disso, as formulações da surdez em termos de língua e *cultura* traduziram-se em normatividade jurídica (conforme a lei de libras e suas regulamentações) a partir de processos complexos, que sem dúvida envolveram não somente a Feneis e uma primeira geração de *líderes surdos*, mas outras instâncias e gerações de *líderes* que se formaram nos anos seguintes.

Episódios mais recentes, centrais para consolidar a surdez como uma particularidade linguística e cultural, foram também incorporados ao histórico reproduzido em diversos eventos, conforme o relato abaixo:

> No Brasil, somente na década de 1980, com a chegada da filosofia da comunicação total esse quadro mudou. Aos poucos *os surdos* conseguiram liberar-se do julgo ouvinte e das representações dos surdos como anormais, que os obrigavam a tratamentos médicos para aquisição da linguagem oral. Os surdos conseguiram, aos poucos, mostrar a importância de sua língua e sua cultura e em 2002 a libras foi reconhecida como a forma de comunicação da comunidade surda brasileira (Caderno de campo, 2013).

A oficialização da libras passou a ser vista como o ponto alto (e vitorioso) de uma luta que teve o envolvimento de *surdos*, intérpretes, outros profissionais relativos à surdez, reunidos sob o denominado *movimento surdo*. Para Brito (2013), *surdos* foram protagonistas da campanha de oficialização da libras. Esta teve, à frente, a Feneis e seus *líderes surdos*. Ao mesmo tempo, tal

processo significou a (re)definição de políticas específicas que passaram a ter como alvo uma *população surda*, considerada em diversos domínios, detentora de uma língua e de uma *cultura*.

Contudo, as mudanças que descrevi não significaram o apagamento de tensões em torno de normatividades relativas à surdez. Muitas vezes, essas tensões se acirraram, traduzindo-se em um choque de normatividades, que tem, de um lado a modalidade oral-auditiva de comunicação e, de outro, a modalidade gestual-visual. *Líderes surdos* estabeleceram-se, na verdade, como interlocutores para definição de políticas, mas também mediadores de disputas e, ainda, protagonistas de lutas que colocam em evidência a dimensão múltipla de procedimentos, normas, regulações que compreendem a surdez e/ou a deficiência auditiva, conforme abordo no próximo capítulo.

3 TENSÕES, DISPUTAS E LUTAS: NOTAS ETNOGRÁFICAS

3.1. Tensões em torno da surdez e as políticas atuais

Neste capítulo discuto tensões, disputas e lutas travadas no âmbito da surdez. Utilizo, como base, a seleção de notas etnográficas acumuladas desde o início da pesquisa. A *liderança surda* figura muitas vezes como mediadora entre a *comunidade surda* e uma rede mais ampla relativa à surdez.

Posto o quadro atual, que tem o discurso linguístico-cultural da surdez como (in)formador de pautas e políticas relativas à surdez, é importante lembrar, primeiramente, que outros discursos sobre surdez coexistem. Por um lado, a surdez compreendida em termos de língua e *cultura* passou a ser amplamente reconhecida, desenhando políticas também no âmbito da deficiência. Por outro lado, as pautas que envolvem *líderes surdos* – para além da totalidade que se concebe e se denomina *comunidade surda* – demonstram certas fissuras que complexificam as relações sociais desenvolvidas no âmbito da surdez.

Para compreender melhor as tensões contemporâneas relativas à surdez, é necessário retomar desdobramentos mais recentes da emergência da surdez como uma questão também linguística e cultural.

Conforme já sugeri anteriormente, a circulação de ativistas, profissionais e religiosos entre diferentes domínios contribuiu para que as formas de regulação impostas pela categoria

surdo se estendessem a muitas instâncias: científica, jurídica, educacional, entre outras . Conforme descreve Assis Silva (2010), é notável a participação de religiosos nesse processo, desde o momento de emergência da Feneis[117].

Mas, além disso, outros campos tomam cada vez mais solidez. Como exemplo relativo à Feneis, pesquisadores linguistas passaram a circular entre essa Federação e espaços acadêmicos, a exemplo da formação do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP Libras da Feneis) coordenado pela linguista Tanya Amaral Felipe. Pesquisas sobre a libras, a *cultura surda* e a *educação de surdos* formaram-se também em universidades e outras instituições educacionais. Nesse ponto, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[118] e o INES desenvolveram grupos de estudos, bem como centros de referência para a produção de conhecimento, e também sua aplicação, principalmente na educação relativa à surdez.

Na realidade, um processo muito amplo disseminou a particularidade linguística e cultural da surdez por diversos domínios. Progressivamente, políticas relativas a pessoas com deficiência corroboraram o processo que difundiu uma concepção de surdez atrelada à língua de sinais. Ao mesmo tempo, tais políticas impulsionaram campos de estudo e de práticas que, cada vez mais, demandaram políticas linguísticas e educacionais relativas à surdez.

---

[117] Para mencionar um exemplo importante, o os pastores luteranos Ricardo Sander e Ely Prieto (batista) atuaram como intérpretes estiveram associações a Comissão de Luta pelos Direitos dos Deficientes Auditivos, e o pastor batista Marco Antonio Arriens, atuou como membro colaborador dessa Comissão (Assis Silva, 2010). E conforme já mencionado, é comum que intérpretes mais renomados sejam protestantes ou ao menos tenham essa trajetória, assim como os próprios líderes surdos, que por vezes tiveram (ou tem) algum envolvimento com igrejas protestantes.

[118] Além de ter se consolidado como polo de pesquisas no âmbito dos Estudos Surdos, a UFSC constituiu polos de ensino superior, prioritários para *surdos* e especializados em formações voltadas para a libras. Junto com o INES, passaram também a coordenar e organizar o Prolibras (exame nacional para obtenção do título de proficiência em libras).

Não seria possível, neste trabalho, retomar todos os passos que caracterizam os desdobramentos dessa difusão, já explicitada parcialmente nos capítulos antes. Para a presente análise, o mais importante é a descrição de formas como a via de mão dupla entre certas políticas públicas e a atuação de *líderes surdos* (e da Feneis) configurou tensões em relação à deficiência de modo mais amplo, bem como fomentou embates em relação a concepções de surdez que não envolvem a utilização da libras.

Ao "reconhecer essa língua como meio legal de expressão e comunicação" (conforme já transcrito), a denominada "lei de libras" pôde se constituir, em verdade, como um dispositivo, no qual a diferença entre pessoas em termos de audição, língua e *cultura* foi produzida como normatividade jurídica.

Além disso, conforme argumenta Brito (2013), a Feneis se constituiu como um polo irradiador de ações coletivas fundamentais para oficialização dessa língua, tendo alguns dos ativistas mencionados na seção anterior como uma primeira geração de *líderes surdos* (Brito, 2013), os quais aderiram à recusa da oralidade em seus discursos públicos e passaram a exigir a presença do tradutor-intérprete de libras.

Nos anos seguintes à aprovação e regulamentação da lei de libras, a atuação de *líderes surdos* e da Feneis compôs lutas pelo cumprimento de uma legislação específica[119], relativa à surdez, e pelo desenho de políticas linguísticas e educacionais relativas aos *surdos*. Outras gerações de *líderes*, bem como diferentes debates emergiram, tendo a Feneis comumente como centro de formação e de circulação de conhecimento, por meio de especialistas linguistas,

[119] Dessa legislação, é fundamental lembrar também da já mencionada lei que regulamenta a profissão de tradutor-intérprete de libras (Lei Federal 12.319, do ano de 2010).

ativistas, religiosos, intérpretes, sendo por vezes, estas, posições que se cruzam (Assis Silva, 2010).

Enfim, *líderes surdos*, muitas vezes em nome da Feneis e da *comunidade surda brasileira*, tiveram (e tem) centralidade no processo estabilização dessa nova normatividade vinculada à surdez, assim como foi mostrado em relação à emergência da Feneis.

Evidentemente, é necessário destacar as trocas estabelecidas entre o domínio mais específico da surdez e o domínios mais amplo da deficiência, algo que foi fundamental para fazer da libras também uma questão de direitos e para fortalecer o protagonismo de *surdos*, considerando-se que no âmbito da deficiência a reivindicação do protagonismo de pessoas com deficiência constituiu-se como elemento fundamental.

Ao mesmo tempo foi fortalecida uma descontinuidade entre a categoria *surdo*, que conforma falantes de libras (por vezes, defensores da *cultura surda*) e a categoria *deficiente auditivo*, reservada frequentemente a pessoas que: não tem a libras como seu meio próprio de comunicação; que utilizam próteses auditivas; reivindicam recursos para reabilitação auditiva, dentre outras nuances conforme veremos.

De um lado, com a normatização da libras como meio legal de expressão e comunicação, uma série de políticas linguísticas foram definidas, inclusive no sentido de garantir a presença de tradutores-intérpretes de libras em diversos espaços e a possibilidade de *surdos* se expressarem por meio dos sinais. De outro lado, também algumas políticas relativas à deficiência auditiva e que não envolvem o uso da libras se consolidaram.

Assim, no interior da deficiência auditiva configuram-se tensões e embates que por vezes são mediados por *líderes surdos*. Ao mesmo tempo em que são conformados pelo discurso que confere à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural, tais *líderes* formulam demandas relativas a uma *população surda*, levam suas pautas a espaços de representação política e envolvem-se em disputas por políticas relativas à surdez e à deficiência de modo geral, conforme veremos logo mais.

Mas antes de contextualizar propriamente as tensões contemporâneas relativas à surdez, permito-me fazer uma digressão, apresentando uma nota de campo que, na realidade, também contribui para introduzir as questões do presente capítulo.

3.2 *Surdo: deficiente* ou diferente?

Uma das vezes em que estive na REATECH[120], conversei com um rapaz que estava em um dos estandes da feira circulando um "abaixo-assinado", tal como designava o documento. Ele me convidou a assinar o documento, explicando que este se tratava de uma reivindicação para que também os *surdos* tivessem direito à isenção de IPI[121] na compra de carros, como acontece com outras *pessoas com deficiência*. Fiquei surpresa com tal dado, pois não sabia, até então, que havia essa restrição à deficiência auditiva[122]. Em seguida, ao lembrar-me de tudo que

[120] Feira internacional de tecnologias em reabilitação, inclusão e acessibilidade.

[121] Imposto sobre Produtos Industrializados. Na página <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/324205.htm> consta um projeto de lei para isenção desse imposto a surdos/deficientes auditivos (5.612/2005), que chegou a tramitação. Acesso em: 26/06/2015.

[122] Ao levantar alguns dados sobre isenção de IPI para pessoas com deficiência, constatei que realmente apesar de muitas diretrizes abarcarem pessoas com deficiência em geral, o direito à isenção de IPI não é garantido para pessoas com

havíamos conversado antes sobre "os surdos serem *diferentes*, porque têm uma língua e uma cultura" perguntei para o interlocutor se os surdos são *diferentes* em relação às pessoas com deficiência. Ele me disse: "os surdos são *diferentes*", mas que "como os *deficientes*, os *surdos* também são marginalizados socialmente e vivem problemas semelhantes, por isso também deveriam ter isenção do IPI".

A despeito da ressalva mencionada, o interlocutor argumentou sobre as semelhanças entre as deficiências em geral e a deficiência auditiva, defendendo a necessidade de considerar também esta última para isenção de IPI. Contudo, ao mesmo tempo, estabeleceu um distanciamento em relação às demais deficiências ao afirmar que a surdez é uma diferença de ordem linguística e cultural. Assim, ora ele se filiou às demais deficiências, ora ele se distanciou delas.

A situação descrita avizinha-se ao que Leite (2004) anunciou como condição de ambivalência relativa à surdez. Busca-se, em alguns momentos, aproximar a surdez da deficiência e em outros momentos nota-se uma tentativa de negar a deficiência auditiva, afirmando ser a surdez da ordem linguística e cultural.

Atualmente o posicionamento que nega a deficiência não é consensual entre aqueles que afirmam a surdez no registro da particularidade linguística e cultural. Da mesma maneira, a reivindicação de redução do IPI para *surdos* não se destaca amplamente como uma pauta de ativistas relativos à surdez. Mais do que apontar o rendimento analítico da condição de ambivalência relativa à surdez, a situação de campo acima ilustra a complexidade das tensões

---

deficiência auditiva (lei federal nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995). Tal questão está comumente em pauta no movimento político relativo à pessoa com deficiência.

contemporâneas que se dão em torno da particularidade linguística e cultural da surdez, também em relação à deficiência de modo geral.

A deficiência tem sido reconhecida amplamente como uma expressão da diversidade humana. Além de tal premissa pautar as políticas relativas às pessoas com deficiência, também se firmam interpretações e conceitos que afastam sujeitos contemplados por estas políticas da noção de patologia, absolutamente rejeitada entre aqueles que afirmam a surdez em termos de língua e *cultura*.

Um dos mais recentes documentos norteadores das políticas relativas à pessoa com deficiência - a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - além de dar respaldo ao argumento linguístico no âmbito da surdez, também mobiliza as categorias *identidade surda* e *cultura surda*, apesar de não explicar as acepções desses termos.

Na Convenção, a surdez (também em termos linguísticos e culturais) é ratificada conceitualmente como uma relação com barreiras, à semelhança do que ocorre com outras deficiências. No modelo social da deficiência, desloca-se a desigualdade do corpo – contrariando certas interpretações biomédicas – para as estruturas sociais (Diniz, 2009). Entende-se por barreiras, no caso da deficiência auditiva, qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (Brasil, 2004). Poder-se-ia interpretar então que a libras é meio de acessibilidade, possibilitado através da atuação de tradutores-intérpretes, dentre as diversas outras regulamentações previstas no decreto 5626/05 bem como na ampla legislação

sobre deficiência e direitos relativos à surdez. Mas a discussão sobre esse ponto é mais complexa.

Apesar de a libras e de categorias identitárias vinculadas à surdez serem ratificadas no interior da deficiência, certas tensões não foram eliminadas. Neste capítulo procuro discutir tais tensões, disputas e lutas travadas no interior da surdez, mais do que propriamente analisar as relações entre a libras e a *cultura surda* com a deficiência de modo geral, conforme aparecem na Convenção.

Na próxima seção, discorro sobre as tensões em torno do diagnóstico da surdez. Tendo como mote a narrativa de um filme amplamente conhecido entre defensores das línguas de sinais e da *cultura surda*, discuto os embates que se desenvolvem no momento porvindouro ao diagnóstico da surdez, bem como seu peso atual no âmbito da particularidade linguística e cultural em questão.

A seguir, apresento uma discussão bibliográfica sobre as proposições educacionais comumente apropriadas por meus principais interlocutores de campo, na defesa de uma *educação bilíngue para surdos*. O campo acadêmico-científico dos Estudos Surdos legitima e informa, em grande medida, *líderes surdos*, que atuam como porta-vozes da *comunidade surda* e mediadores das tensões relativas à surdez. Por fim, descrevo embates atuais nos quais se envolvem os *líderes*. Esboço algumas arenas e tramitações no interior do processo que consolida atualmente a *educação bilíngue para surdos*. À guisa de conclusão, tais tramitações aguardam desfecho, que para o denominado *movimento surdo* deveria ser necessariamente favorável à perspectiva bilíngue.

3.3 (Des) diagnosticando a surdez?

> Meus pais demoraram para descobrir que eu era surda. (...)
>
> A casa e minha família eram a minha vida. Mas um dia, meu pai e minha mãe me levaram a outra casa. Dentro as paredes eram azuis. Pessoas de roupa branca iam de um lado para outro. Havia outras crianças também. O que estávamos fazendo lá? Virei para meus pais. Estavam com um ar estranho. Estavam esquisitos. Eu me perguntei: "quem está doente?" "Será que eu estou doente? Não, não sinto nenhuma dor, não tenho nada". Então veio um médico de roupa branca, todo sorrisos... ao contrário dos meus pais que estavam sérios... como se escondessem algo. O médico parecia bem contente de me ver lá. A partir desse dia... comecei a ir várias vezes, durante toda a minha infância. Dali em diante minha vida se passou lá também. O hospital se tornou meu segundo lar. Hoje entendo o que aconteceu com os meus pais. Quando souberam que eu era surda, ficaram arrasados... totalmente perdidos. E a ligação que tínhamos, aquela harmonia, se desfez. Tinha impressão que eles não me viam mais como um bebê. Mas como um ouvido, um enorme ouvido, um ouvido ambulante[123].

A cena transcrita acima integra o filme *Sou surda e não sabia*[124]. Enquadrado no gênero "docuficção"[125], sua trama expõe aspectos da trajetória de Sandrine, personagem diagnosticada com surdez tardiamente e filha de pais *ouvintes* pouco informados sobre tal assunto. Alternam-se cenas das memórias da protagonista desde seus primeiros anos de vida (o que compõem uma

[123] Transcrição de narrativa do filme *Sourds et Malentendus* [Surdos e mal-entendidos]. Direção: Igor Ochronowicz, França, 2009. 70 min.

[124] Nome do filme na versão brasileira.

[125] Neologismo para designar mescla dos gêneros "ficção" e "documentário".

narrativa autobiográfica) com suas reflexões da fase adulta. Depoimentos de especialistas sobre o tema surdez complementam a narrativa.

O diagnóstico de Sandrine é narrado como um momento dramático do ponto de vista familiar, caracterizado por uma mudança brusca na relação dessa criança com seus pais. A comunicação entre ela e seus familiares (*ouvintes*) é retratada, antes do diagnóstico, como algo intuitivo e fluido, para além do universo sonoro. Sandrine é nesse momento um bebê e não lhe cabe articular palavras. Contudo, após a desconfiança dos pais e a constatação da surdez por meio do diagnóstico, a comunicação entre a criança e seus familiares passa ser caracterizada por entraves, à medida que a não-audição se configura como um problema de ordem biomédica.

Mãe e pai buscam terapia fonoaudiológica para a menina e sua vida passa a ser marcada por rotinas em hospitais e esforços para aquisição da oralidade e aproveitamento de resíduos da audição. Finalmente, a surdez é apresentada a Sandrine por outro viés quando ela passa a frequentar uma escola especializada no ensino de *surdos*. A menina descobre a existência de outras crianças e adultos *surdos*, bem como espaços onde as pessoas comunicam-se em língua de sinais.

Não por acaso, "Sou surda e não sabia" é protagonizado pela atriz e diretora Sandrine Herman, *surda* e de nacionalidade francesa. Em entrevista ao jornal *Le Parisien*, essa artista declarou: "Esta é a minha história, mas através dela é a voz do *surdo* que fala[126]". Sandrine

[126] Entrevista de 2009 ao jornal Parisiense Sandrine Herman disponível no link abaixo (acessado em 20/06/2015). http://www.leparisien.fr/massy-91300/sandrine-herman-la-voix-des-sourds-03-03-2009-428745.php

Herman é conhecida não só por seus trabalhos artísticos, mas também por sua atuação política em favor da Língua de Sinais Francesa (LSF)[127].

De fato, são comuns as narrativas de *surdos* que afirmam terem recebido o diagnóstico somente por volta de um, dois ou até mesmo três anos de idade. Mas se o retardamento do diagnóstico contribuiu para um equívoco por parte dos pais, que puderam projetar a habilidade auditiva na criança, a narrativa de Sandrine aponta também para críticas em outra direção.

Os episódios que se seguiram após a detecção da surdez foram ainda mais problemáticos do ponto de vista da personagem central. O filme indica que desde o momento do diagnóstico a primazia do saber biomédico condicionou as relações de Sandrine com o mundo, em detrimento do aprendizado da surdez como uma condição linguística e cultural, obtido somente a partir do contato com outros *surdos*. A protagonista relata seu sentimento de isolamento diante da comunicação oral-auditiva dos pais e chega a questionar as razões da preocupação com o diagnóstico precoce, já que os episódios subsequentes à constatação da surdez teriam sido marcados por um abalo no vínculo com seus pais.

"Sou Surda e não sabia" coloca, enfim, aspectos centrais das tensões contemporâneas relativas à surdez ao apresentar uma crítica ao modelo normativo que prioriza a comunicação oral-auditiva em detrimento de possibilidades linguísticas e culturais realizadas entre *surdos* que se comunicam em língua de sinais. Segundo retrata o documentário, ao tomarem o *ouvinte* como ideal normativo, profissionais da saúde influenciariam familiares do(a) diagnosticado(a) a

[127] Na entrevista já mencionada, Sandrine relata também sua atuação em projetos relativos à surdez, tais como criação de classes bilíngues. Outras informações podem ser encontradas no site do *Centre socio culturel des sourds et des entendants à Massy,* no endereço http://www.yeuxpe.fr/2009/03/sandrine-herman-la-voix-des-sourds/

buscarem obsessivamente a cura da surdez ou a reabilitação da audição, por meio de intervenções clínicas e terapia fonoaudiológica.

A Mostra "Assim Vivemos" - evento temático de exibição de filmes e debates sobre deficiência, que é realizado anualmente em algumas cidades brasileiras[128] - em sua edição paulistana do ano de 2009 contou com a exibição desse documentário. "Sou surda e não sabia" foi seguido de um debate com o título "Surdo: sinalizado ou oralizado?", que evidenciou dois lados das tensões em torno da particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Na ocasião, ativistas relacionados à defesa da libras e outros relacionados à defesa do uso de próteses e aparelhos auditivos expuseram seus pontos de vista sobre o tema.

De um lado, seguindo a linha argumentativa do documentário, apontou-se a necessidade de informar mais e melhor pacientes e familiares sobre as relações linguísticas que crianças diagnosticadas com surdez poderiam desenvolver independente da comunicação oral-auditiva. Para esse lado do debate, não mostrar as possibilidades e vantagens do pertencimento à *comunidade surda* caracterizaria uma forma de opressão, fruto da hegemonia oral-auditiva que aloca a libras como a última das alternativas. De outro lado, argumentou-se sobre as possibilidades tecnológicas de reabilitação atuais que trariam às pessoas diagnosticadas com surdez a possibilidade de desenvolverem a audição e a oralidade, especialmente em casos de diagnósticos precoces. Independente do grau de surdez ou da primazia do saber biomédico, dar a possibilidade de inserção em uma modalidade de comunicação majoritária seria vantajoso, mesmo que com algum esforço ou dificuldades relativas ao processo de aquisição da modalidade

[128] No ano de 2009 a Mostra "Assim Vivemos" foi realizada nas cidades de Porto Alegre, Belo Horizonte, São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro.

oral-auditiva. Desse ponto de vista, pessoas diagnosticadas com surdez possivelmente não precisariam e/ou não desejariam pertencer à *comunidade surda*.

Para além das tensões em torno do diagnóstico e das relações de saber-poder nele implicadas, a demanda por escolha entre a libras e a reabilitação auditiva/oralização expõe um embate em termos normativos. Por um lado, a norma da fala oral implica a adoção da comunicação oral-auditiva como prioritária, e assim, a prescrição de aparelhos auditivos ou implante coclear. Por outro lado, a particularidade linguística e cultural da surdez como uma normatividade implica na adoção da língua de sinais como a língua materna[129] dos *surdos*, dispensando-os da necessidade de adquirirem a modalidade oral-auditiva de comunicação. Assim, ao ser(em) legitimadas (e normatizada(s) juridicamente por uma lei específica, no caso brasileiro), a(s) língua(s) de sinais passaram a integrar de maneira mais sólida um dos lados de uma disputa que deve definir qual é, afinal, a forma de comunicação prioritária (senão exclusiva) de pessoas diagnosticadas com surdez.

O atual embate entre sinalização e comunicação vinculada à habilidade oral-auditiva não se trava apenas nas etapas imediatamente seguintes ao diagnóstico. A priorização ou da libras ou das tecnologias de reabilitação auditiva em conjunto com procedimentos relacionados à oralidade reflete-se também em termos de reivindicação de políticas públicas. Frente ao amplo processo de difusão da libras, pautado pela legislação atual, ativistas reuniram-se sobre o que foi denominado Movimento dos Surdos Usuários de Língua Portuguesa (SULP). Líderes desse segmento mantêm um blog dedicado divulgar informações sobre legislação, políticas públicas relativas à deficiência auditiva, mas não vinculadas a libras.

[129] Considerando que mais de 90% dos surdos nascem em famílias de *ouvintes*, o contato com a língua materna (algumas vezes denominada "língua natural") ocorreria em outros espaços e com o aprendizado da língua de sinais pela família.

Uma das postagens do blog mencionado justifica o uso do termo *surdos* em vez de *deficientes auditivos* pelo esforço em ser mais abrangente, contemplando pessoas comumente denominadas *surdos oralizados*[130]. Contudo, a adoção do termo *surdos* acaba por sugerir tensões também em termos de nomeação, já que no registro da particularidade linguístico-cultural da surdez ser *surdo* implica ser usuário de libras.

Além da atuação na internet, líderes do denominado SULP têm participado de audiências públicas e eventos políticos relativos à deficiência, para onde levam suas demandas, sintetizadas no documento denominado "Manifesto dos SULP[131]". Publicado em 2011, este pleiteia:

> 1. Aparelhos auditivos livres de impostos; 2. Sistemas FM individuais que funcionam como interface entre os aparelhos auditivos e os telefones celulares livres de impostos; 3. Equipamentos de telefonia especiais livres de impostos; 4. Despertadores vibratórios livres de impostos; 5. Sinalização luminosa doméstica ou pública; 6. Facilidade para implantes tanto em adultos como em crianças, nos casos de indicação médica; 7. Equipamentos de FM ou de Sonorização especial (hearing loop*), em grandes ambientes públicos tais como teatros, cinemas, igrejas, fóruns, tribunais de justiça, dentre outros, livres de impostos; 8. Sinalizações escrita e luminosa que acompanhe as informações sonoras em âmbitos públicos, em conferências, aulas, bancos, tribunais e outros locais. 9. Adequada iluminação e lugares preferenciais perto do locutor para facilitar a leitura orofacial, (comumente chamada de leitura labial); 10. Intérpretes oralistas, para aqueles que solicitarem, quando for impossível a proximidade visual com o interlocutor; 11. TV, cinema nacional e

[130] Afirma-se na mesma postagem do blog: "uma parte dos surdos usuários da língua portuguesa é formada pelos surdos oralizados, pessoas que tendo nascido surdas ou tendo perdido a audição antes de adquirir a fala ou ainda muito criança foram formadas no aprendizado da língua portuguesa na modalidade falada e escrita".

[131] Manifesto disponível em <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/3657#inicio>Acesso em: 06/07/2015.

> teatro com legendagem em português, e outras facilidades pertinentes à comunicação oral e escrita em língua portuguesa; 12. Facilidade para aquisição de equipamentos de informática e programas de computadores, fundamentais como ajudas técnicas, para a integração ao mercado de trabalho; 13. Saída de fones de ouvido padrão em todas as TVs produzidas e importadas para o Brasil;

Assim, o embate entre sinalização e procedimentos vinculados à audição e oralidade traduz-se também em termos de reivindicações de recursos no âmbito de políticas públicas, para os mais variados espaços e com tecnologias e recursos de caráter múltiplos.

É importante destacar que nos moldes que reúnem "Surdos Usuários de Língua Portuguesa", a questão não somente extrapola o campo da medicina, mas é também realocada no campo da linguística, o que é, possivelmente, uma implicação das formas atuais de regulação da surdez.

Mas qual o lugar do diagnóstico na disputa entre a libras e outros recursos e possibilidades não relacionados ao uso da libras? Apesar de as críticas comumente feitas ao diagnóstico – sobretudo do ponto da vista da surdez como particularidade linguística e cultural – os procedimentos de investigação sobre a condição audiológica têm permanecido centrais (no Brasil) para descartar a libras como língua materna (no caso de *ouvintes* filhos de *ouvintes*) ou trazer o dilema sobre quem será usuário(a) de língua de sinais ou dos demais recursos pleiteados[132] (no caso de pessoas com diagnóstico positivo).

[132] Alguns casos de exceção, os quais questionam esse dilema, são relatados por familiares que optam por implante e libras. Para exemplo ver https://www.facebook.com/groups/Libraseimplantecolearumcaminhopossivel/?fref=ts . Acessado em 05/11/2015.

Em primeiro lugar, os testes clínicos e o diagnóstico da surdez[133] são determinantes, ao estabelecerem um crivo que diferencia (em termos de audição) sujeitos considerados dentro dos padrões biomédicos dominantes e sujeitos considerados fora desses padrões.

Atualmente, o percurso no qual se insere o diagnóstico da surdez é complexo, de modo a abarcar não só a aferição auditiva ou a investigação das causas da surdez, especialmente no caso de famílias com acesso a melhores serviços de saúde. De maneira resumida, é possível dizer que uma variedade de testes clínicos possibilita o diagnóstico precoce (antes dos seis meses de vida). Uma "triagem auditiva", que leva em conta fatores de riscos familiares e causais, combinado com testes genéticos, testes audiométricos e aferições mais precisas em um período posterior, tudo isso é considerado como possibilidades de avaliação para classificar o indivíduo no domínio da deficiência auditiva ou excluir essa possibilidade.

O Teste de Emissões Otoacústicas Evocadas, comumente conhecido como "Teste da Orelhinha", é atualmente um dos mais rotineiros nas práticas clínicas. Realizado em recém-nascidos por um profissional habilitado, que através de um aparelho emissor de som e sensores eletrônicos, avalia a capacidade auditiva do bebê, este teste tem como propósito detectar a "perda auditiva" que depois é aferida de maneira mais precisa.

Após a detecção da surdez a família pode decidir, dentro de suas possibilidades, se optará por cirurgia de implante coclear no diagnosticado ou se adotará outros procedimentos. Resumidamente falando, no caso do implante, coloca-se uma prótese auditiva para estimular o

[133] Uma série de testes clínicos (genéticos, de imagem, dentre outros) podem ser realizados para detectar perda auditiva, bem como se busca identificar sintomas, para que, por meio de um percurso extremamente complexo, a surdez possa ser (ou não) diagnosticada.

nervo auditivo e recriar as sensações sonoras. Tal procedimento foi aprovado pelo Sistema Único de Saúde no ano de 1999, sendo oferecido também pela rede pública de saúde.

Vale ressaltar que no percurso que vai do mapeamento das probabilidades do diagnóstico da surdez até o seu diagnóstico propriamente, nem sempre o resultado positivo é o menos desejado. Atualmente, são conhecidos diversos casos de famílias compostas por mães e pais e, algumas vezes, também outros familiares *surdos* que esperam que seus filhos nasçam *surdos*. Assim, no caso de famílias compostas por *surdos* a chegada de um membro *ouvinte* é o que gera quebra de expectativa[134].

Como exemplo, Diniz (2003) menciona um caso descrito por Lane (1997), no qual uma mulher grávida, participante de um programa de televisão declara: "eu gostaria que minha filha fosse como eu, que ela fosse *surda*". Conforme argumenta Diniz, tal caso refere-se a um momento em que ainda não era possível escolher a condição audiológica do embrião. Contudo, dado o avanço da genética e, em especial, do genoma humano, a preferência por um embrião que terá o diagnóstico da deficiência auditiva provoca os limites do modelo ético dominante na genética que defende a soberania da autonomia reprodutiva das pessoas (p.176).

A determinação da condição audiológica mantém, enfim, um peso considerável através do diagnóstico, à medida que este se torna parâmetro, sobretudo nos serviços de saúde. Tal peso é significativo também nos casos em que se concebe a surdez como uma variação cultural, quando comumente se nega que a surdez seja uma deficiência passível de cura (Diniz, 2007 *apud* Levy, 2002).

---

134 Há também referências de diversos outros materiais que abordam debates acerca de filhos *ouvintes* de pai e mãe *surdos*, a exemplo de Padden & Humphries (1988) ou, mais recente, o documentário "Children of the Deaf" (direção de Marie-Eve Nadeau, 2013, 50') exibido durante a 6ª Mostra Assim Vivemos, realizada em 2013.

Nesse aspecto, as tensões relativas à surdez suscitam aproximações com o debate sobre a despatologização da transexualidade nos Estados Unidos. Ao analisá-lo, Butler (2009) argumenta sobre o caráter ultrapassado e homofóbico do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero[135]. A definição da disforia de gênero presente no DSM – IV[136] (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) é o que conforma tal diagnóstico. E o mesmo diagnóstico é, muitas vezes, condição para a cirurgia da transgenitalização no caso de pacientes que desejam realizar a transformação corporal, mas necessitam de serviços de saúde do Estado por não possuírem condições materiais para pagamento dos procedimentos clínicos.

Em síntese, um percurso economicamente viável para a prática da transexualidade (no caso, a cirurgia de transgenitalização) implica na atribuição de um transtorno mental ao paciente, sendo que a prática da transexualidade é amplamente reconhecida como uma questão de autonomia sobre o próprio corpo e não uma questão relacionada a um transtorno. Assim como no caso da surdez, há uma tensão entre o diagnóstico e a maneira como a transexualidade é concebida.

É fundamental destacar também que, apesar de algumas semelhanças entre tensões relativas à surdez e tensões relativas à transexualidade, tais tensões apontam desdobramentos de ordens e com implicações diferentes. No caso da transexualidade, o diagnóstico é instrumentalizado para a realização do procedimento clínico de transgenitalização. No caso da surdez, a aferição da audição e o diagnóstico atestam uma condição audiológica que é negada em

---

[135] Para um aprofundamento acerca das questões em torno da identidade de gênero, ver também *Undoing Gender* (Butler, 2003) e *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade* (Butler, 2004).

[136] Para um aprofundamento da questão, ver DSM-IV-TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Trad. Cláudia Dornelles. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2002

termos de patologia, mas reafirmada a partir da recusa de procedimentos clínicos comprometidos com a reabilitação da audição.

Ademais, no caso da particularidade linguística e cultural como uma normatividade vinculada à surdez, conflitos se colocam em etapas posteriores ao diagnóstico, com a necessidade de definir as condições de socialização e aprendizado da língua de sinais. Assim, outras disputas são travadas em torno de políticas educacionais, em termos de concepções e práticas no universo da surdez.

3.4 Desmedicalização da surdez e os embates em torno da educação de *surdos*

Conforme discutido em seções anteriores, tanto nos debates sobre os direitos relativos à deficiência em geral como nos debates mais específicos sobre a libras e a *cultura surda* é comum a defesa da despatologização da surdez. Contudo, as discussões sobre sua desmedicalização integram um campo mais espinhoso, pois no percurso caracterizado pelo diagnóstico e por seus desdobramentos, configura-se o embate entre a priorização da libras e a priorização procedimentos clínicos e de reabilitação auditiva, sobretudo quando se trata da discussão sobre a cirurgia de implante coclear.

Em discursos que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural não somente a patologização da surdez é combatida, mas também são descartados os próprios procedimentos clínicos que pretendem reabilitar/desenvolver a audição e a oralidade. Mais precisamente, trava-se uma luta pela desmedicalização da surdez e tal luta não se encerra nas relações imediatamente ulteriores ao diagnóstico ou nas concepções e procedimentos clínicos

apoiados por familiares das pessoas diagnosticadas. O debate sobre a desmedicalização da surdez ganhou força principalmente no domínio de questões educacionais.

A discussão sobre qual a melhor maneira de educar o *surdo* tem sido retomada atualmente em outros termos, à medida que as línguas de sinais ganharam legitimidade e passaram a ser consideradas meios próprios de comunicação de comunidades linguísticas compostas por pessoas que não ouvem. Se em outros momentos históricos a modalidade de comunicação gestual-visual foi considerada um mero suporte para o aprendizado da modalidade oral-auditiva, hoje os debates sobre a *educação de surdos* desenvolvem-se principalmente em torno das possibilidades de se ensinar a libras nas escolas (no caso do Brasil) e em que medida essa língua poderá ser adotada como meio de instrução nestes espaços.

Um campo de conhecimento amplo, sobretudo da pedagogia e da linguística é mobilizado a fim de validar argumentos favoráveis à apropriação da libras como meio de instrução de *surdos*, considerando ser esta a língua materna de muitos alunos. Assim, *líderes surdos* comumente dominam um repertório de termos, autores e pesquisas que atestam a eficácia da instrução por meio das línguas de sinais e o fracasso histórico da educação oralista. Durante pesquisas de campo, não foram poucas as vezes que, ao explicar que minha pesquisa concentrava-se no campo da antropologia, fui aconselhada a ler a obra de Carlos Skliar[137], devido a tal autor explicar e discutir o *modelo socioantropológico da surdez*, comumente apresentado entre pesquisadores que defendem a libras como conteúdo e meio de instrução dos *surdos*.

[137] Carlos Skliar é atualmente Pesquisador Principal junto à Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina e é consagrado no Brasil e em outros países da América Latina por suas publicações no campo dos Estudos Surdos.

Carlos Skliar é considerado o maior fomentador do debate intelectual pedagógico em prol da desmedicalização da surdez no Brasil (Assis Silva, 2010) e é, sem dúvida, o autor mais citado por ativistas relacionados à defesa da libras no domínio da educação. Seus trabalhos enquadram-se no projeto linguístico cultural da surdez que ganhou força no Brasil durante a década de 1990. Vale a pena remontar discussões empreendidas por esse autor a fim de compreender melhor a mobilização de seus argumentos.

Skliar (1998) discute as representações da surdez consideradas implícitas no âmbito da sociedade mais ampla e traduzidas em práticas no âmbito educacional. Acerca das contribuições para seu campo de estudo, esse autor indica que ajudou na formulação dos "estudos surdos"

> como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre os surdos (Skliar, 1998a, p.29).

Para tanto, ele descreveu e analisou o que denominou *modelo clínico-terapêutipo* da surdez, propondo, em contraposição a este, o *modelo socioantropológico* da surdez.

Para Skliar (1998) o modelo *clínico-terapêutico* é um efeito do processo de medicalização da surdez no interior da educação. Neste processo, volta-se toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de leitura labial e de articulação.

Tal autor empreendeu, sobretudo, uma crítica a certa linhagem que ele denomina "psicologia da surdez". Vinculada ao modelo *clínico-terapêutico*, tal linhagem teria caracterizado *surdos* como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos (p. 115). Dentre outras suposições atribuídas

ao que ele denomina "olhar unívoco das classificações médicas" (idem), Skliar descreve a conexão entre esses atributos e a pressuposição de que há problemas comuns aos denominados *deficientes auditivos profundos*[138]. No viés biomédico, as classificações *surdo profundo* ou *deficiente auditivo profundo* são comumente reservadas àqueles que menos desenvolvem a fala por escutarem menos ou não escutarem nada[139].

O autor alerta, assim, para operações de homogeneização que se sustentam nas classificações médicas. Inspirado nas análises de Lane (1992), Skliar (1998) afirma que as diferenças (no caso, no interior da surdez entre os *deficientes auditivos profundos* e os demais alunos *deficientes auditivos*) são interpretadas como desvios. Confunde-se a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social consequente do déficit (p. 116). Conforme o modelo *clínico-terapêutico*, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças *surdas*, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e língua oral (p. 111).

Em termos de práticas educacionais, o autor mencionado argumenta que o *modelo clínico-terapêutico* traduziu-se em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva no interior de escolas voltadas para educação de pessoas diagnosticadas com surdez. Contudo, ao atentar-se à

---

[138] Apesar de poucas vezes utilizadas por *líderes surdos*, a classificação por níveis de audição - *audição normal*, *surdez leve*, *surdez moderada*, *surdez acentuada*, *surdez severa* e *surdez profunda* também figura direta ou indiretamente no campo. Para um exemplo, observei algumas vezes declarações de *surdos* que procuravam afirmar positivamente a sua surdez declarando serem *surdos profundos* e atribuírem *orgulho* [*surdo*] a esse nível de audição. Além disso, em uma das manifestações políticas paulistanas, em favor da libras como primeira língua em escolas de *surdos*, foram distribuídas pulseiras com a expressão *100% surdo*, o que sugere um trocadilho com expressões do movimento negro e com os níveis de audição.

[139] Apesar das classificações *pessoa surda*, *deficiente auditivo* e *pessoa com deficiência auditiva* terem ganhado espaço em textos legislativos e manuais relativos aos direitos das pessoas com deficiência, as classificações médicas mencionadas também estão presentes em manuais educacionais e textos legislativos. Em relação aos argumentos desenvolvidos por Skliar (1998, 1998a) é pertinente mencionar a presença dessas classificações médicas em manuais educacionais, a exemplo da publicação denominada "Saberes e práticas da inclusão" da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2006). Trata-se de publicações que também explicitam, de maneira muito complexa, tensões em torno da particularidade linguística-cultural vinculada à surdez.

competência linguística dos alunos *surdos*, o problema desloca-se da ordem biológica para a ordem linguística. A dificuldade que caracterizaria os *deficientes auditivos profundos* do ponto de vista da "psicologia da surdez" seria, na verdade, um erro em termos de práticas que investiram na competência oral-auditiva.

Em contraposição ao modelo *clínico-terapêutico*, Skliar (1998) apresenta, então, o *modelo sócio-antropológico* da surdez. Tomando como pressuposto o empréstimo de categorias identitárias - *cultura surda*, *identidade surda*, *comunidade surda* - utilizadas entre os Deaf Studies[140], Carlos Skliar propõe uma abordagem educacional que se institui a partir do reconhecimento dos *surdos* como sujeitos de línguas de sinais. Ademais, por meio do diálogo com outros autores que se propuseram a descrever coletividades falantes dessas línguas, o autor mobiliza categorias identitárias para caracterizar *surdos* como membros de agrupamentos linguísticos cuja existência foi negada pelo *modelo clínico-terapêutico*.

Para comprovar a relação entre a surdez e a competência linguística no ambiente escolar, Skliar (1998) procura demonstrar que filhos *surdos* de pai e mãe *surdos* teriam um melhor desempenho, por terem desenvolvido plenamente a língua de sinais, considerada mais adequada à realidade desses sujeitos do que a língua oral. Assim, em primeiro lugar, seria necessário considerar a existência da língua de sinais como fator aglutinante de uma coletividade de *surdos* - denominada *comunidade surda* – frente a um contexto escolar e social considerado opressor de tal modalidade de comunicação.

[140] Conforme já mencionado, trata-se de um conjunto de publicações norte-americanas que inspiraram os Estudos Surdos no Brasil.

Skliar indica o papel dos "membros reais[141] da *comunidade surda*" como agentes socializadores da língua e da *cultura surda* no contexto de seus agrupamentos e das escolas especiais. Tais escolas comporiam os microcosmos de emergência da *identidade* e de aquisição da língua de sinais. Em contraposição às práticas educacionais que atribuem a medida do fracasso ao não desenvolvimento da língua oral, defende que

> a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (Skliar, 1998, p.11).

É interessante destacar que de maneira concomitante à proposição da surdez como uma diferença de ordem linguística e cultural, Skliar procura situá-la dentro do próprio discurso sobre a deficiência.

Harlan Lane (1992) - em grande medida inspiração para as análises de Skliar - observa que alguns teóricos, de fato, exploraram a ideia de deficiência aproximando-a das noções de *identidade* ou *comunidade*. É notável, aliás, que a oposição entre *modelo médico-terapêutico* e *modelo socioantropológico* se assemelhe em vários pontos à oposição entre *modelo médico* e *modelo social*[142] da deficiência. O próprio Lane aborda as relações entre *cultura surda* e *deficiência*. Contudo, ao afirmar a centralidade da *cultura surda,* da *identidade surda* e negar que a surdez seja uma deficiência (Lane,

[141] Nesse caso Skliar se refere àqueles membros imersos desde cedo em ambientes que conferem à surdez status linguístico e cultural, na maioria das vezes filhos surdos de pai e mãe surdos.

[142] Conforme já explicitado, no modelo social desloca-se a desigualdade do corpo [como ocorre em interpretações biomédicas] para as estruturas sociais. Esse "modelo social" foi elaborado em oposição ao modelo médico da deficiência, que inspirou também o modelo médico-terapêutico da surdez, questionado pela liderança surda (Assênsio, 2013).

1992), esse último autor corrobora o campo de controvérsias que se desenvolvem em torno da particularidade linguística e cultural da surdez.

Mas em que medida os debates intelectuais sobre a libras e sobre as categorias identitárias vinculadas à surdez têm fomentado disputas em termos de políticas educacionais? Tal questão se coloca, sobretudo, frente a mudanças recentes nas diretrizes educacionais tanto relativas especificamente à surdez quanto à deficiência de modo mais amplo.

De maneira geral, é possível dizer que as disputas no âmbito educacional têm sido consideravelmente pautadas pela legitimidade reservada à libras e seu estatuto verdadeiramente linguístico, ratificado e normatizado juridicamente. Em maior medida do que as discussões acerca de categorias identitárias relativas à surdez, os debates sobre como garantir uma política linguística da libras ganham espaço sobretudo no âmbito dos direitos relativos à pessoa com deficiência, mas estão também situados em termos de direitos linguísticos específicos do domínio da surdez, pautados pela lei de libras. Argumenta-se que a difusão da libras é uma questão de direito tanto para a educação relativa à pessoa com deficiência e ao mesmo tempo argumenta-se que se trata de um direito linguístico à semelhança de direitos linguísticos reservados a populações ameríndias.

Certas diretrizes nacionais e internacionais, de fato, corroboram esses direitos tanto no âmbito da deficiência em geral, quanto especificamente em determinações relativas à surdez. Para fins da discussão disputas em torno desses direitos, vale a pena retomar alguns marcos regulatórios, fundamentais para a definição de políticas educacionais relativas à surdez.

A "Declaração de Salamanca[143]", datada de 1994 – conforme documento da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) – legitimou o lema "educação para todos", desenhando políticas educacionais também para pessoas com deficiência.

É importante explicitar que, nas décadas anteriores, a educação relativa à surdez havia sido setorizada nos moldes do que foi denominado "educação especial", que engloba a educação relativa também a outras deficiências. No caso brasileiro, tratou-se de uma tendência que ganhou contornos mais precisos em termos de políticas públicas, sobretudo a partir de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), conforme já dito. Entre as medidas condizentes com a educação especial foram criadas classes especiais voltadas a variadas deficiências.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca definiu como prioridade, em continuidade com as políticas relativas aos direitos das pessoas com deficiência, que estes sujeitos pudessem ser educados em igual condição em relação ao restante da população, o que de modo geral implicou na inclusão de alunos com deficiência no denominado "ensino regular". Ao mesmo tempo, determinou esta Declaração que

> A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e sua provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Brasil, 1994, p.7).

[143] Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf acessado em 08/08/2015.

Outro marco regulatório relativo à *educação de surdos*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) incorporou princípios da Declaração de Salamanca, modificando também a própria legislação brasileira ao "prever a oferta de educação 'preferencialmente' na rede regular para os alunos deficientes[144]".

Em consonância com esta Lei, o Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2001 (Lei nº 10.172/2001) estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino brasileiros forneçam o atendimento às *necessidades educacionais especiais dos alunos* nos moldes do que foi denominada "escola inclusiva". Dentre as resoluções do PNE, desenharam-se objetivos e metas para a educação que vão desde a disposição de infraestrutura, incentivo à realização de pesquisas, desenvolvimento de programas educacionais até parcerias com áreas da saúde e assistência sociais e formação continuada de professores. No caso também da educação relativa à surdez, cabe delimitar exatamente que *necessidades* e em que moldes estas serão atendidas.

Por um lado, a normatização jurídica da libras, ocorrida pouco tempo depois da aprovação do Plano Nacional de Educação, bem como a própria tendência já explicita na Declaração de Salamanca, colocam desafios em termos de políticas públicas que assegurem a educação de *surdos* em língua de sinais. Por outro lado, a inserção da educação relativa à surdez nos moldes do ensino regular nem sempre foi consonante com proposições educacionais formuladas no campo discursivo da particularidade linguística e cultural vinculada à surdez.

Assim, coloca-se o debate: de que maneiras a educação de *surdos* poderia ser desenhada nos moldes da inclusão? Trata-se, na realidade, de um dos aspectos da gerência de uma *população surda* no interior do Estado brasileiro (Assis Silva, 2010).

---

[144] Conforme artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

A solução elaborada entre intelectuais vinculados aos Estudos Surdos situa-se na perspectiva do *bilinguismo*. Formulada progressivamente e à medida que a surdez se constitui como uma particularidade em termos de língua e *cultura*, tal perspectiva ganha contornos mais precisos sob a forma da proposta de *educação bilíngue para surdos*.

Mais especificamente e considerando discussões acadêmicas e políticas recentes (Quadros, 2007), argumenta-se que a educação de *surdos* deve possuir moldes similares à educação de outras populações imersas em duas línguas. Além disso, dado que a esmagadora maioria dos *surdos* nasce em famílias *ouvintes,* o contato com a língua de sinais deveria acontecer principalmente nas escolas.

Assim, sendo libras a língua materna dos *surdos*, ela deveria ser ofertada como primeira língua nas escolas. Entende-se que a língua de sinais é a primeira língua (L1) dos *surdos* e a língua portuguesa é a segunda língua (L2) dos *surdos*. Propõe-se então que a língua portuguesa seja ofertada como L2 em sua modalidade escrita.

Em conformidade com tais argumentos, *líderes surdos* atuam como porta-vozes da *comunidade surda*, travando uma luta pela *educação bilíngue para surdos*, no âmbito das políticas educacionais relativas à deficiência em geral. Tais líderes ocupam papel de destaque no que se denominou *movimento social surdo* tendo como pauta principal a defesa das *escolas bilíngues para surdos*.

Entre o período referente ao Plano Nacional de Educação do ano de 2001 e os momentos mais recentes, consolidaram-se outras resoluções relativas às *necessidades especiais educacionais de surdos*, bem como se desenvolveram episódios específicos de embates entre a

proposta de *educação bilíngue para surdos* e outras propostas para a oferta de libras no ensino básico.

Entre os marcos regulatórios que mais suscitam controvérsias, destaca-se a Resolução de 2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 04/2009), que "institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado [AEE] na Educação Básica[145]", sendo este um serviço referente à modalidade da Educação Especial. Em linhas gerais, o AEE propõe a oferta de libras como língua de instrução apenas em contraturno (fora do horário propriamente das aulas), quando seriam disponibilizados também outros recursos relativos a cada uma das *necessidades educacionais especiais*. Assim, nos turnos, seriam disponibilizados tradutores-intérpretes de libras para atuarem ao lado de professores que ministrariam suas aulas em língua portuguesa.

O AEE sofreu diversas críticas por parte de intelectuais e ativistas engajados na defesa da *educação bilíngue para surdos*. Na próxima e última seção deste capítulo, procuro esboçar os embates que tiveram desfecho com a institucionalização do AEE frente a um processo de consolidação da proposta de *educação bilíngue para surdos*. As políticas educacionais atuais em alguns casos ratificam e em outros casos estabeleceram relações de tensão com o modelo bilíngue. Na realidade, os termos que caracterizam tal tensão estão pouco concretizados. Destaco, assim, algumas disputas que aguardam desdobramentos pautados pela oferta da libras, mas ainda carregados de controvérsias em torno da educação *bilíngue para surdos*.

[145] Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf (Acesso em 04 de julho de 2015).

Líderes surdos estão diretamente relacionados à *educação bilíngue para surdos* não apenas por defenderem-na em espaços de representação política, mas também porque muitas vezes atuam como professores. O intuito é descrever, sobretudo, alguns episódios dessa luta, apreendidos durante pesquisa etnográfica. Procuro retratar a atuação de *líderes surdos* em alguns dos locais consagrados como arenas de segmentos da sociedade civil frente a regulamentações educacionais do Estado.

3.5 Representando *surdos* na educação: a afirmação do bilinguismo na Conae

Antes de descrever propriamente a atuação de *líderes surdos* em eventos de representação política relativa à *educação de surdos*, é importante esboçar aspectos de um processo já em curso, em termos das transformações de paradigmas e práticas em *escolas especiais para surdos*.

Tendo contratado professores *surdos* que ministram aulas em língua de sinais e a contemplam nos currículos escolares, algumas escolas privadas antes consideradas oralistas têm se adequado progressivamente aos moldes bilíngues. Não por acaso, a maior parte dos *líderes surdos* que atuam na cidade de São Paulo foram formados nessas escolas. Em São Paulo, Assis Silva (2010) assinala o Instituto Santa Teresinha (IST) como uma instituição exemplar dessa mudança. Conforme visto anteriormente, o IST compôs um papel central na rede sinalizadora católica (Assis Silva, 2012). Apesar de ter se consagrado na educação oralista, ao mesmo tempo também se adaptou à proposta atual de bilinguismo, disseminada amplamente com a atuação da *liderança surda* também em São Paulo.

Conforme destacado no segundo capítulo, as Escolas Municipais de Educação Especial, ao serem instituídas como Escolas Especiais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), também acompanham essa tendência, apesar de o Instituto Santa Teresinha destacar-se em maior medida como Escola Bilíngue para Surdos e também pela existência de professores e ex-alunos que passaram a atuar como *líderes surdos*[146].

De maneira geral, enfim, atualmente alunos formados em escolas que cada vez mais privilegiam a instrução em libras têm se tornado ativistas, professores, são alunos e ex-alunos de colégios onde se consolida a proposta de *educação bilíngue para surdos*. Tais sujeitos passam a atuar como *líderes*. Quando, por vezes, estudaram ainda no período de *educação oralista*, procuram demonstrar, por meio de sua autobiografia, os aspectos negativos desse paradigma e reivindicam o *bilinguismo*. Afinal, configuram-se como protagonistas dos embates em torno das políticas educacionais relativas à surdez, no qual não necessariamente se restringem a uma *identidade surda*, mas constituem, nesse percurso, certo tipo de identificação.

Recorro a três episódios que ilustram os embates com os quais se envolveram *líderes surdos*. Eles se deram em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A primeira delas foi realizada entre os dias 29 de março e 1º de abril de 2010. Em segundo lugar, as deliberações dessa Conferência tiveram como desdobramentos ações do *movimento surdo*, dentre as quais destaco os Seminários do Setembro Azul 2011, quando manifestantes reuniram-se em diversas partes do Brasil para publicizar a insatisfação com o desfecho da Conae 2010. Por fim,

[146] Esse maior destaque de *líderes surdos* entre ex-alunos do Instituto Santa Teresinha em detrimento de ex-alunos de EMEBS acaba por cruzar-se com diferenciações entre *surdos* também em temos econômicos. O Instituto Santa Teresinha é uma escola privada, enquanto as EMEBS são escolas públicas [gratuitas]. De qualquer maneira, seria necessária uma pesquisa mais específica relativa a essas escolas para melhor compreender a interseccionalidade surdez-classe.

retomo a Conae em sua edição de 2013/2014, quando novamente configurou-se tal arena de disputa em torno da educação relativa à surdez.

A Conae é considerada momento fundamental de articulação entre poder público e os diferentes setores da sociedade civil, para formulação do Plano Nacional de Educação, que estabelece diretrizes para políticas públicas de educação, vigentes por um período de dez anos. Tal evento deve ser compreendido no contexto de Conferências realizadas com o propósito de organização da sociedade civil, que ganharam formato na década de 1990 e tem continuidade no momento histórico recente. É importante destacar que a Conae configura-se como uma dentre as várias arenas nas quais se dão embates em torno da educação relativa à surdez. Nesta seção, priorizo a descrição dessa arena, situando-a em relação a episódios anteriores protagonizados por *líderes surdos*.

Entre os participantes da Conae, a edição de 2010 contou com *líderes surdos* vinculados a escolas de todo o Brasil, que defenderam propostas em nome da *comunidade surda brasileira*, frente a algumas políticas desenhadas desde anos antes no âmbito da educação especial.

A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, considerada parte das políticas de integração da pessoa com deficiência foi, sem dúvida, o tema mais controverso. O desfecho da Conae 2010 foi considerado equivocado no âmbito do *movimento surdo*, por ter consagrado as diretrizes para implantação das AEEs em conjunto com a inclusão de alunos *surdos* em escolas regulares. Para o movimento surdo, tal resolução representou o risco de encerramento de atividades escolares fundamentais para a reprodução e manutenção da libras entre alunos *surdos*, nos moldes da *escola bilíngue para surdos*

As mobilizações já em curso, motivadas pela ameaça do fechamento de escolas especiais (inclusive do INES), ganharam destaque sob o que foi denominado "Setembro Azul", um conjunto de mobilizações (realizadas principalmente durante os meses de setembro) que se configurou, enfim, como publicizador das tensões contemporâneas em torno da *educação de surdos* e da articulação política de porta-vozes da denominada *comunidade surda*.

Mais especificamente, constituiu-se o denominado *Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda*. Foram organizadas atividades tais como passeatas, seminários, palestras, apresentações teatrais, audiências públicas e exposições em defesa das escolas bilíngues para surdos. Essas mobilizações foram articuladas nacionalmente e contaram com a participação de intelectuais, ativistas, familiares, intérpretes e representantes políticos do Estado, *surdos* e *ouvintes*.

Desse conjunto de mobilizações, dois momentos merecem destaque: manifestações em Brasília que reuniram ativistas da *comunidade surda* deslocados de diversas partes do Brasil[147]; a realização de Seminários Estaduais simultâneos entre 9 e 16 de Setembro de 2011, com a exibição padronizadas de vídeos contendo falas de intelectuais e outros ativistas relativos a esse movimento.

Os dados etnográficos expostos aqui se referem, sobretudo, ao Seminário Estadual de São Paulo, já que não tive acesso a outros seminários ou a manifestação de Brasília. Apesar de a mobilização de maiores dimensões ter acontecido no ano de 2011, pelo menos desde 2009 já vinham acontecendo mobilizações, em favor das *escolas especiais para surdos* e contra o fechamento do INES. Ademais, em anos posteriores, com a revisão de certas demandas, foram realizadas

[147] Entre tais manifestações, Barros (2015) descreve as mobilizações dos dias 19 e 20 de abril de 2011, nos arredores da sede do Congresso Federal, em Brasília.

atividades em favor de *escolas bilíngues para surdos*, no mês de Setembro. De qualquer maneira, 2011 marcou um momento de mobilização articulada entre vários estados. Abaixo retomo a dinâmica do evento que aconteceu no auditório da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo:

> Quando o evento já estava para começar, chegaram vários adolescentes de mochila. Eram alunos do Instituto Santa Teresinha.
>
> O evento começou com falas dos *líderes surdos* Priscila Gaspar e Alexandre Melendez, Eles discursavam em libras e eram traduzidos na fala de dois intérpretes que se revezavam. Não só intérpretes, mas a esmagadora maioria estava vestida de preto, conforme prescrito, em luto pelo desfecho da Conae 2010.
>
> Muito do que ouvi (e vi) ali já havia se repetido em outros eventos políticos: a importância da libras para os surdos, a exigência no cumprimento do decreto 5626, o problema do fechamento das escolas especiais. Alguns pontos, no entanto, creio que mereçam ser comentados.
>
> Após a mesa ter sido composta por Roberto Trícoli (deputado do PV), Morgana Siqueira (assessora parlamentar de Mara Gabrilli, a quem iria representar), Moryse Saruta (diretora da Feneis-SP) e Paulo Vieira (presidente da ASSP) foi tocado o Hino Nacional acompanhado de um vídeo com sua tradução em libras.
>
> Após a execução do hino, os discursos da mesa que já estava composta se iniciaram. Ressaltou-se como uma contradição o apoio ao ensino de outras línguas nas escolas em contraposição ao desincentivo do aprendizado da libras, dado pelas atuais políticas públicas. Roberto Trícoli também manifestou seu apoio à causa surda, dizendo que, junto com Paulo Vieira, estava lutando pelas reivindicações dos surdos.

> Paulo também falou brevemente: sobre a importância daquele evento e mencionou os vídeos que seriam apresentados. Moryse, por sua vez, entregou um presente ao deputado em nome da Feneis e a respeito dela; foi citada como uma preocupação sua a questão das crianças surdas. Foi exibido um vídeo em que foi assinado um termo de cooperação entre a Câmara dos vereadores, a Feneis e a ASSP. Apareceram Paulo Vieira, Moryse Saruta e o presidente da câmara dos vereadores José Police Neto assinando o documento. Paulo Vieira também explicou, em outra cena, pontos acerca do projeto de lei municipal que garantiria o não fechamento das escolas especiais para surdos.
>
> Depois das falas de todos que estavam à mesa, a plateia foi convidado à assistir um vídeo cuja temática era o Plano Nacional de Educação e o posicionamento do movimento em defesa pela educação bilíngue para surdos. (Caderno de campo, 2011).

O Seminário Estadual do Setembro Azul 2011 revelou um formato muito semelhante aos outros momentos que envolvem a *liderança surda*. Intérpretes, *lideres surdos*, alunos e familiares estiveram presentes. Todos se dispunham no cenário de afirmação da surdez como particularidade linguística e cultural. Havia representantes vinculados à Feneis, à ASSP e profissionais das escolas de *educação de surdos*. Tratava-se, enfim, da reiteração do discurso que confere à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural, apresentados em seus desdobramentos políticos. A *liderança surda* assumiu seu lugar de representação política, contudo, em articulação nacional, conforme evidencia a exibição simultânea dos vídeos descritos abaixo, realizada em diversos estados brasileiros. O Seminário Estadual era umas das peças da engrenagem que articulava politicamente a *comunidade surda* de todo o país:

> No vídeo, Priscila Gaspar fez uma introdução apresentando o problema das medidas aprovadas no PNE. Pediu a atenção do MEC, por este não estar respeitando a lei

que reconhece a libras como língua legítima; mencionou a "história do audismo na cultura surda", justificando assim a temática do evento (Setembro Azul, pois comunidade surda está de luto). Disse que o objetivo [do Ministério da Educação] seria promover uma padronização, desrespeitando assim a língua de sinais.

Em seguida, foi veiculada a gravação da entrevista do professor Fernando Capovilla[148] concedida à radio Jovem Pan há alguns meses, em que ele se posiciona contra o fechamento das escolas e indica os dados e estudos de seu grupo de pesquisa como comprobatórios do equívoco do Ministério da Educação em fechar as escolas especiais para surdos.

Entre os argumentos colocados ao longo da entrevista, é interessante ressaltar os seguintes: o estudo coordenado por esse professor foi, segundo ele, o maior do mundo. Dessa forma, o Ministério da Educação deveria apurá-lo para saber o que de fato funciona e o que não funciona na educação de surdos. Foi explicitada a diferença entre as categorias surdo e deficiente auditivo da seguinte forma: surdo é aquele que possui surdez tipicamente profunda e pré-lingual. Deficiente auditivo aquele que adquiriu a deficiência posteriormente, tipicamente severa e moderada. A libras, segundo o professor, deve ser ensinada desde o nível materno para os surdos. A educação de surdos foi, de forma enfática, colocada de forma equiparada à educação indígena. O português escrito é o que possibilitaria a criança de fazer a leitura orofacial. Fernando Capovilla citou, o que, segundo ele, seriam duas falácias cometidas pelo Ministério da Educação: a crença de que o aluno surdo possa aprender português por leitura orofacial e de que um intérprete em uma sala de aula regular "resolveria o problema". Capovilla também afirmou que a escola bilíngue constitui a comunidade linguística sinalizadora e que as crianças surdas, não tendo acesso com sua língua materna,

[148] Fernando Capovilla é atualmente, entre outras posições: Professor da Universidade de São Paulo, Ph.D. em Psicologia (Temple University of Philadelphia, 1989) e Livre-Docente em Neuropsicologia (Universidade de São Paulo, 2000). Coordenador nacional de alfabetização e inclusão da Capes e Seesp-MEC.

seriam confundidas com crianças autistas. O INES, escola especial para surdos que possuía à época mais de 150 anos e seria fechado pelo Ministério da Educação, segundo as novas medidas, é o responsável pela manutenção viva da libras. A sala de recursos não poderia substituir o grupo de colegas que sinalizam. "Falo em nome de 6 milhões de surdos, deficientes auditivos e de seus pais". Mais próximo do fim de sua fala, Capovilla explicou que "eles" (os centros ligados aos seus estudos?) alfabetizam cegos, surdos e surdos-mudos, cada um com um arsenal específico necessário.

Depois de veiculada essa entrevista, foi exibido um vídeo em que Emiliano Aquino, representante dos pais de surdos na discussão do projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação realizada na Câmara dos Deputados em maio de 2011, discursou. Também no caso dele, houve uma defesa enfática da libras e da educação bilíngue, contra o contexto da inclusão na sala regular. No entanto, a forma como os argumentos dele foram colocados chamou minha atenção de forma considerável.

Emiliano Aquino afirmou que sua fala se dirigia àqueles que são contra as escolas especiais para surdos. O que caracteriza essas escolas – ele argumentou – é o oralismo. Não haveria, assim, uma diferença entre a escola e a clínica. Ele se posicionou, então, a favor do reconhecimento da língua de sinais e contra a escola especial para surdo e a favor das escolas bilíngues para surdos, pois a instituição deve contemplar elementos além dos sinais, como a identidade linguística e cultural da comunidade surda. A língua deve ser, segundo sua fala, um critério antropológico linguístico. Emiliano Aquino procurou enfatizar que as escolas bilíngues não são escolas especiais. Argumentou que o modelo de inclusão atual tem fracassado em muitos países.

O que me chamou tanta atenção nessa fala não foi seu posicionamento frente à questão das escolas especiais para surdos, mas sim, a maneira como as categorias foram por ele manejadas (estrategicamente ou não). Um argumento recorrente em defesa do não

> fechamento das escolas especiais para surdos foi que elas promovem essa identidade surda, cultura e manutenção da libras, sendo esta a forma mais adequada de se educar surdos. É frequente o argumento da escola especial para surdos como aquela que promoverá a educação bilíngue. Em defesa do fechamento dessas escolas argumenta-se, por outro lado, que essas escolas promovem uma segregação e que se os demais alunos deficientes serão inclusos na escola regular, os surdos também devem ser. O que apareceu na fala de Aquino, segundo meu ponto de vista, foi uma espécie de inversão de argumentos: quando ele fala contra as escolas especiais para surdos está de certa forma em consonância com os argumentos das atuais políticas de inclusão. Em momento nenhum ele falou que é contra a inclusão, algo de que geralmente a "comunidade surda" é acusada. Por outro lado, ele propôs um outro modelo de inclusão, equivalente àquele adotado nas políticas de inclusão indígenas. Esse modelo de inclusão já foi proposto em muitas outras falas, documentos e discussões, mas ele aparece como equivalente ao das escolas especiais para surdos. É evidente que a incorporação do modelo de escola bilíngue no PNE resultaria na manutenção do que hoje são as chamadas escolas especiais para surdos. Porém, no momento em que se fala contra as escolas especiais e a favor das escolas bilíngues, diferenciando claramente as duas, consegue-se ao mesmo tempo se esquivar da acusação de ser contra inclusão (pois ser contra inclusão poderia equivaler a ser a favor das escolas especiais para surdos), mas também contra a inclusão do surdo na escola regular, equiparando a educação de surdos à educação indígena.(Caderno de Campo, 2011).

Entre trâmites e arenas de embates relativos à *educação de surdos*, uma carta que havia sido enviada em nome da Feneis para o MEC, em maio de 2011, complementa o quadro em questão[149]. Fundamentando-se em argumentos intelectuais, exigiu-se nessa carta que, em nome

[149] Menos divulgada em São Paulo, mas pertinente de se mencionar, foi outra carta, datada do ano de 2012. Esta foi "elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística" conforme descreve a própria carta, e foi endereçada ao "ministro Mercadante", contendo argumentos semelhantes à carta da

da *comunidade surda brasileira*, fosse atendida a proposta "verdadeira" de inclusão educacional de surdos, fundamentada pela manutenção e expansão da *escola bilíngue para surdos*. Afirmou-se que, além das manobras políticas que teriam levado ao "desfecho lamentável" da Conae houve decepção geral da *comunidade surda*, diante das diretrizes educacionais que estabeleceram os AEEs.

Mas para além do desfecho favorável a esse "atendimento educacional", a Conae 2010, que inicialmente definiria em grande parte as políticas educacionais de 2010 à 2020, teve mais uma edição, oportuna para o *movimento surdo*. Definiu-se a realização de uma nova Conferência para o ano de 2013, quando novamente o texto final de diretrizes educacionais poderia ser modificado.

Uma nova edição dessa arena concretizou-se após um adiamento para o ano de 2014. Contudo, é fundamental ressaltar que, antes mesmo da realização da Conae 2013/2014, que definiria o Plano Nacional de Educação até o ano de 2020, já havia sido aprovado um texto base (Lei do PNE) para os dez anos seguintes (2014 – 2024). Tal documento definiu como estratégia:

> garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das

---

Feneis. Seu texto corrobora as evidências sobre o trânsito entre militância e academia, que é comumente realizado por *líderes surdos*. Carta disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOMINISTROMERCADANTE.pdf Acessado dia 20/07/2015

> Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014);

Assim, deliberações relativas à *educação de surdos* foram antecipadas por esse documento legislativo, que serviu de base para os debates e negociações ulteriores. Pautados pelo texto base, novamente esta conferência foi lugar para atuação de representantes relativos ao *movimento surdo* e disputas em torno da *educação bilíngue para surdos*.

Dentre as últimas resoluções sobre a educação relativa à surdez, uma controvérsia aparentemente sutil, mas provavelmente significativa dividiu defensores do termo "*escolas" bilíngues para surdos* e apoiadores do termo "*educação" bilíngue para surdos*. Certas nuances acerca da incorporação da libras como parte das políticas educacionais foram matéria de embates.

No ano de 2013, tive a possibilidade de acompanhar algumas das reuniões "pré Conae". Por meio delas, foi possível acompanhar presencialmente a atuação de *líderes surdos*, de intérpretes e de profissionais vinculados à educação. Articularam-se professores *surdos* e *ouvintes*. Foram estabelecidas alianças com outros segmentos educacionais presentes, tais como movimento indígena, movimento negro e movimento LGBT.

Em termos práticos, na Conae a *liderança surda* integrava um jogo complexo, que envolveu: i) a comunicação com outros segmentos, feitas em libras ou traduzida pelos *ouvintes*/intérpretes formais e informais, ii) o conflito com educadores de escolas especiais que se posicionavam contra as escolas bilíngues e iii) a performance de *líderes surdos* no âmbito da representação política, afirmando questões identitárias frente aos outros segmentos e contando com a tradução e interpretação contratada para o evento.

Acompanhei principalmente representantes da região do município de São Paulo que atuaram junto a Conae na etapa estadual. Não tive acesso à etapa federal dessa conferência, que foi realizada em Brasília. A organização do evento recusou a participação de observadores inicialmente não inscritos, justificando o número excessivo de participantes já oriundos das etapas estaduais anteriores.

É interessante observar que, além de configurar uma arena de disputa, a Conae demonstrou ser também um lugar de publicização (entre especialistas da educação em geral) do discurso que confere à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural. A performance da libras pôde se tornar conhecida também entre alguns outros segmentos nas arenas de negociações e disputas da Conae.

Apesar de comumente saberem da existência da libras e da atuação de *líderes surdos* no âmbito educacional da surdez, comumente representantes de outros segmentos se surpreenderam com a complexidade que caracterizam as propostas políticas relativas à educação de surdos. Novamente *líderes surdos* informavam os aspectos daquilo que caracteriza a *comunidade surda*. Nesse sentido, a atuação de *ouvintes* para tradução e interpretação nos momentos de informalidade caracterizou o canal por meio do qual *líderes surdos* negociaram suas propostas e defendiam suas pautas. Para a tradução-interpretação formal do evento (disponível para seções deliberativas previstas em cronograma), a Feneis foi a contratante de intérpretes, tendo conquistado tal posição por meio de licitação.

O lugar da Conae enfim, revelou-se como um palco fundamental da atuação política da *liderança surda*. Ponto por ponto, entre fóruns temáticos e leitura do texto final da conferência, a

proposta da educação bilíngue era negociada, votada e tensionada com outras propostas educacionais relativas aos *surdos*.

A Conae 2013/2014 teve um desfecho novamente controverso do ponto de vista de alguns *líderes surdos*. Em coluna da revista REAÇÃO (publicação especializada no segmento de pessoas com deficiência), Neivaldo Zovico[150] manifestou sua insatisfação, ao dizer que na sua opinião não estão garantidas as escolas bilíngues[151]. No texto final da Conae, deliberou-se sobre esse aspecto:

> [...] No caso dos surdos, garantir a educação bilíngue, na qual a libras seja oferecida como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja oferecida como segunda língua em todos os níveis de ensino. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 16, p. 39).
>
> Fomentar, em todos os níveis e modalidades de ensino, a produção de material didático específico para cada território etnoeducacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena, educação escolar bilíngue para surdos e escolas quilombolas, preservando o currículo nacional. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 29, p. 41).
>
> Garantir escolas e classes bilíngues para surdos**,** nas quais a libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o decreto 5.626/05, Lei Nº 10.436/2002 e os

[150] Atualmente é diretor da Feneis-SP, diretor nacional de políticas de acessibilidade por esta instituição e colunista na seção "momento surdo" da revista REAÇÃO.

[151] Matéria disponível em http://www.revistareacao.com.br/website/pdfs/102.pdf. Acesso em 07/07/2015.

> artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 43, p. 43-44).

Por sua vez, na matéria publicada pelo *líder surdo* mencionado, descreveu-se que a Conae 2013/2014 teve "uma perda" da proposta que visava garantir a melhor educação para crianças no Brasil, por deixar "em aberto"possibilidades de diferentes modalidades de ensino, conforme outro excerto do texto final da Conferência:

> "Garantir na perspectiva da educação inclusiva, a coexistência das duas modalidades de ensino (regular/comum e especial), de acordo com a necessidade de cada pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais, respeitando a livre escolha do próprio indivíduo e/ou os pais (idem)"

Debates acerca da *educação de surdos* aguardam, enfim, seus desfechos. De maneira constitutiva à particularidade linguística e cultural da surdez, as políticas educacionais são progressivamente definidas, também em referência a normatividade vinculada à libras, seja de maneira à negá-la como língua de instrução, ou ratificá-la nos moldes educacionais a serem concretizados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou um campo discursivo de práticas que conferem à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural. A apreensão de tal campo deu-se durante pesquisa etnográfica em espaços onde a surdez é pauta constitutiva e ultrapassa uma questão de condição audiológica, para ganhar outros contornos.

Em diversos contextos de pesquisa, constatei que são usados os olhos, as mãos, o rosto (expressão facial) e mais algumas partes do corpo, da cintura para cima (expressão corporal) para comunicação, no lugar da modalidade oral-auditiva. Certas interações, de fato, sugerem que não se usa nem a audição nem a voz. Constitui-se, assim, uma forma de comunicação gestual-visual padronizada, à qual procurei atentar-me durante as pesquisas de campo.

Inicialmente, essa forma de comunicação pode parecer um mero conjunto de gestos, que frequentemente distrai observadores em relação a outros elementos. Mas, na realidade, uma multiplicidade de regularidades vinculadas a esses "gestos" pode ser observada.

Aos poucos, pude apreender normas que regem essa modalidade de comunicação. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como "sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" foi fundamental para o atual processo de difusão e estabelecimento dessa língua em diversos domínios. Ademais, trata-se de um dispositivo jurídico, relativo a particularidade linguística e cultural da surdez.

A fim de apreender o campo discursivo onde se afirma e se performatiza essa língua, adotei como procedimento metodológico acompanhar certos interlocutores que encontrava com frequência, em diferentes espaços: eventos festivos, políticos, educacionais e mesmo religiosos.

Percebi que, de modo geral, estes interlocutores são *líderes surdos,* os quais estiveram presentes em diferentes eventos – ocasiões em que a surdez foi pauta constitutiva.

Ao longo da pesquisa, *líderes surdos* mostraram-se fundamentais para a afirmação e performatização da surdez em termos de língua e *cultura*. A maneira como se comunicam em suas falas públicas, as categorias que mobilizam, bem como sua própria presença física, exemplificam de maneira muito clara certa dinâmica que envolve a modalidade de comunicação gestual-visual vinculada à surdez.

Mas além da própria posição de *liderança surda* ter se mostrado extremamente relevante no campo discursivo em questão, outro aspecto que se mostrou fundamental para essa pesquisa refere-se a categorias relativas à surdez, as quais foram, com muita frequência, mobilizadas em trabalhos de campo.

Cultura surda, *identidade surda* e *comunidade surda* são categorias (identitárias) constantemente mobilizadas por profissionais que atuam em defesa da libras e referidas sobretudo a sujeitos classificados como *surdos*. Juntamente com outros profissionais, *líderes surdos* dominam esse repertório de categorias, bem como dominam um campo de conhecimento específico que consolidou e reproduz tal repertório. Há, enfim, um conjunto de enunciados que constitui o discurso linguístico-cultural da surdez.

Além disso, mais do que reproduzirem o discurso que confere à surdez o estatuto de particularidade linguística e cultural, *líderes surdos* são formados por esse discurso. São, ao mesmo tempo, sujeitos de certas relações históricas que engendraram a surdez como particularidade linguística e cultural, e, igualmente, reiteram a surdez nesses moldes, bem como se posicionam politicamente frente a diferentes concepções sobre os *surdos* e a deficiência auditiva. São

compreendidos, também, como porta-vozes da denominada *comunidade surda*. Ademais, eles ocupam posição fundamental no interior das normatividades relativas à surdez.

Certa narrativa que aborda uma historicidade relativa aos *surdos* – a *história dos surdos* – comumente é reproduzida em contexto de afirmação e performatização da surdez em termos de língua e *cultura*. *Líderes surdos,* junto com os demais *surdos,* são compreendidos como vítimas históricas da proibição histórica da língua de sinais. Entretanto *surdos* recentemente também passaram a ser entendidos como protagonistas da luta por essa língua e pela *cultura surda*.

Na realidade, duas dimensões narrativas podem ser reconhecidas nas falas de *líderes surdos*. Uma delas retrata a surdez em termos de longa duração, afirmando continuidades entre a surdez no período da Idade Média, a educação de *surdos* na França, no Brasil e em outros lugares do mundo. Glórias e revezes relativos aos *surdos* e as línguas de sinais são retratados sob uma história geral que se desenvolve durante vários séculos. A outra dimensão refere-se a um momento mais recente da *história dos surdos*, quando vários *surdos* atuantes no tempo presente viveram a proibição (ou ao menos o desincentivo) do uso de sinais em alguns espaços. *Líderes surdos* expõem suas trajetórias como exemplo da realidade vivida pelos *surdos*.

Ao realizar uma discussão bibliográfica sobre essa historicidade relativa aos *surdos* confrontada com dados apreendidos nas pesquisas de campo, procuro demonstrar algumas descontinuidades pouco lembradas, bem como algumas continuidades pouco visíveis entre diferentes esferas que historicamente produziram a surdez. Trata-se, na verdade, de um campo bastante heterogêneo e que, comumente, aparece sob os moldes de uma história caracterizada por uma unicidade. Atenho-me principalmente a categorias relativas à surdez proeminentes em diferentes momentos, bem como a tensões que excedem o caráter unívoco da *história dos surdos*.

Em primeiro lugar, procuro mostrar alguns aspectos que revelam a descontinuidade entre as categorias *surdo* e *surdo-mudos*. A emergência do nascimento técnico-institucional da surdo-mudez envolveu procedimentos disciplinares diferentes em relação àqueles que constituíram os *surdos* como sujeitos falantes de línguas de sinais e detentores da *cultura surda*.

Além disso, as formas de comunicação gestuais-visuais registradas durante a Idade Média e mesmo durante o século XIX diferenciam-se daquilo que pode ser entendido propriamente como línguas de sinais, por estarem atreladas à modalidade oral-auditiva de comunicação. Por vezes, sinais eram ensinados na condição de suporte para o aprendizado da fala ou da escrita. Dos dados que se tem disponíveis sobre o uso de sinais, estes eram, no mínimo, atrelados à sintaxe de línguas orais, não possuindo a autonomia própria de uma língua.

Somente a partir da década de 1960 as línguas de sinais passaram a ser objetos de descrições e análises linguísticas. Pesquisas nesse sentido foram fundamentais para consolidar a surdez em termos de língua e para possibilitarem também sua afirmação em termos de *cultura*.

Referindo-me a um momento mais recente, procuro expor relações entre atividades missionárias protestantes e produção de uma disciplina específica em contexto religioso, que separou *surdos* e *ouvintes* em termos não somente de audição, mas também de língua e *cultura*. A posição de intérprete consolidou-se como fundamental para fazer intermediação entre sujeitos falantes de línguas orais e sujeitos falantes de línguas de sinais.

Também procurei destacar a relevância da apropriação (por protestantes) de dicionários católicos que já continham um léxico de sinais, conformados em uma rede católica, a qual incluía também associações de surdos.

Sobre essas instituições associativas, é possível dizer que elas são compreendidas na *história dos surdos* como territórios livres para manutenção de sinais. Ao analisar os dados disponíveis sobre tais associações, pode-se também afirmar uma relação entre estas e a Igreja Católica.

Mas não somente as relações expostas acima constituíram a surdez – e sobretudo a posição que *líderes surdos* ocupam – tal como conhecemos hoje. Procuro descrever algumas trocas estabelecidas entre o movimento mais amplo da deficiência e um movimento surdo que, em grande medida, tem a Feneis à frente. O contexto de emergência da Feneis ajuda a compreender as trocas mencionadas, bem como ilustra descontinuidades que se estabeleceram entre as categorias *surdo* e *deficiente auditivo*.

A categoria *surdo* é, enfim, central para a particularidade linguística e cultural vinculada à surdez. Mais do que uma maneira de nomear pessoas que se diferenciam em termos de audição, ela passou a implicar uma forma de regulação específica, atrelada ao uso da libras e a uma coletividade linguística denominada *comunidade surda*, à qual também são atribuídas especificidades em termos identitários.

Com o estabelecimento da particularidade linguística e cultural em diversos domínios, conformaram-se políticas relativas a uma *população surda* no âmbito da deficiência. A categoria *deficiente auditivo* passou a ser comumente atrelada a sujeitos que não são considerados *ouvintes*, bem como não fazem uso da libras. Políticas linguísticas relativas à libras são compreendidas atualmente como uma questão de direitos. Ao mesmo tempo, desenham-se embates entre tais políticas e outras demandas (de pessoas que não utilizam a libras como meio prioritário de comunicação) relativas à deficiência auditiva.

Líderes surdos estão envolvidos em diversos embates que colocam de um lado: a deficiência auditiva vinculada a formas de reabilitação oral-auditiva, demanda por aparelhos auditivos, cirurgias de implante coclear, o uso da língua portuguesa e a priorização de políticas não relacionadas a libras, no interior da deficiência auditiva; de outro lado, situam-se: as políticas linguísticas de difusão da libras, a consolidação e expansão da profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais. Comumente toma-se essa forma de comunicação como a língua materna de *surdos*. Por vezes, tem-se, na verdade não só disputas em torno de políticas públicas, mas se configura um choque de normatividades relativas à surdez.

Procurei descrever diferentes tensões, disputas e lutas em torno da particularidade linguística e cultural da surdez, mas centrei-me principalmente na lutas em torno do bilinguismo para *surdos*. Têm-se os *líderes surdos* como ativistas centrais, sendo estes muitas vezes são também representantes políticos de *surdos* que falam em nome de diferentes instituições, dentre as quais se destaca a Feneis.

O ensino de libras e propriamente a necessidade de ter a libras como língua de instrução em *escolas de surdos* é algo defendido amplamente no âmbito de um *movimento surdo* representado por *líderes surdos*. Conforme explicitado, esses *líderes* estão envolvidos em grade medida com o que se denomina por *comunidade surda*. Não são somente representantes de instituições políticas e/ou associativas, mas são também professores de libras, pesquisadores relacionados à surdez e à língua de sinais e profissionais engajados em diferentes atividades relacionadas aos *surdos* e a libras.

Enfim, entre aqueles que aderem à luta pela *escola bilíngue para surdos*, (escola em que a libras como língua de instrução), certamente não há uma *identidade surda* em termos estáticos,

mas certamente há alguma identificação. Nesse ponto, a afirmação e performatização da surdez em termos de língua e *cultura* passa não somente pela constituição de políticas relativas a uma *população surda*, mas aproxima-se também de questões de subjetivação.

REFERÊNCIAS

ASSÊNSIO C. B; ASSIS SILVA C. A; CAVALHEIRO, A; ZAVARIZE, L; MENDONÇA, Tarsila. Etnografia coletiva da X Reatech: Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade », **Ponto Urbe nº8, 2011 [Online]**. URL: http://pontourbe.revues.org/1884.

ASSÊNSIO. C. B. **Surdez e saberes biomédicos: militância política e contestação de práticas corretivas.** Apresentação oral. X RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul. Córdoba, Argentina.

ASSIS SILVA. César Augusto. **Entre a deficiência e cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

BARROS, Eudênia Magalhães. **Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: Movimento Social Surdo e a luta por reconhecimento.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2015.

_____. César Augusto. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. **Revista Religião e Sociedade,** Rio de Janeiro, 32(1): 13-38, 2012.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. "L'autre Milan 1880: le congrès international d'otologistes et l'instruction physiologique du sourd-muet selon le docteur Fournié". **La Nouvelle Revue de L'adaptation et de la Scolarisation**, n. 49, p. 37-43, 2010.

_____. **Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique.** Universite Paris 8 – Vincennes, Saint-Denis: École Doctorale "Pratiques Et Théories Du Sens", 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**; Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007.

_____. **Decreto n. o 5296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.os 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 3 dez. 2004.

_____. **Decreto n. o 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.o 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. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 23 dez. 2005.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências.

_____. **Lei n. o 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 20 dez. 2000.

_____. **Lei n.o 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 25 abr. 2000.

_____. **Lei n. o 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 2 set. 2000.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial. Brasília.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. MEC/SEESP. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. MEC/SEESP. **Documento-referência da CONAE 2014**. Fórum Nacional de Educação, Brasília, 2014.

_____. MEC/SEESP. **Documento-final da CONAE 2014**. Ministério da Educação, Brasília, 2014.

_____. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** São Paulo: Faculdade de Educação, 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do "sexo". In LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Desdiagnosticando o gênero. Traduzido por André Rios. **Physis [online]**. 2009, vol.19, n.1, pp. 95-126. ISSN 1809-4481.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. Regulaciones de género. **Revista La Ventana**, nº23, p. 7-35, 2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2001.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2013.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto. Curso Básico.** 7. ed. Rio de Janeiro: MEC/FENEIS, 2007.

FENEIS. **Ata de fundação**. 1987. [s/e].

_____. **Carta da Feneis para o MEC. Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira**.

2011. [s/e].

_____. **Estatuto da Feneis**. 1996. [s/e].

_____. **Relatório anual de atividades**. 1987. [s/e].

_____. **Relatório anual de atividades**. 1988. [s/e].

FERNANDES, Sueli. **O que os adultos surdos têm a dizer aos pais de crianças surdas?** Disponível em: <http://www.slideshare.net/nildaoc/o-que-os-surdos-adultos-tm-a-dizer-aos-pais-de-crianas>. Acessado em: 04 jul. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002

_____. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

GEDIEL, Ana Luisa Borba. **Falar com as mãos e ouvir com os olhos?** : a corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. I**dentidade e diferença**. **A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 103-133.

ITARD, Jean M. G. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition.** 2. ed. Paris: Librairié Médicale de Méquignon Marvis Fils, 1842.

_____. **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition.** 2. ed. Paris: Librairié Médicale de Méquignon Marvis Fils, 1842.

LANA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Colecção Horizontes Pedagógicos).

LEITE, Tarcísio. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FFLCH-USP, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** vol.20 nº2 São Paulo, 2004.

MAGNANI, J. Guilherme C. "Vai ter música?: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo". **Revista PontoUrbe**, n. 1, p. 1-21, 2007.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 17, n. 49, p. , 2002.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro, São Paulo: Revinter, FAPESP, 2000.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova York, 1975.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. PERLIN, Gladis. (org.) **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RABINOW, Paul. Artificialidade e iluminismo: da sociobiologia à biossociabilidade. In: **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 35. p. , 2007.

ROCHA, Solange. *O* **INES e a educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES. 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2006.

SOFIATO Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. Pontifícia Universidade Católica de Campinas Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48. 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOUZA, Luís Sérgio Damasceno. **Desafios e propostas éticas na acolhida eclesial à pessoa surda.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, 2006.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD**: ano internacional das pessoas deficientes 1981-2011. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TYLOR, Edward Burnett Tylor. A Linguagem gestual. **Ponto Urbe**, n. 4, 2009. DOI: 10.4000/pontourbe.1726. Disponível em: <URL: http://pontourbe.revues.org/1726>. Acesso em: inserir da data que você acessou o site por ex. 12\br. 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42, p.565-606, 2009.

ZOVICO, Neivaldo. CONAE rejeita – pela segunda vez – proposta de Educação para Surdos. **Revista Reação**, ano XVIII nº 102, São Paulo, 2015.