

Discurso e História da Educação de Surdos: apontamentos preliminares em torno do congresso de Paris (1900)

Kenia Regis Lemos¹

Secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEC, Salvador, Bahia, Brasil

Adielson Ramos de Cristo²

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Amargosa, BA, Brasil

Resumo: Neste artigo, assumindo uma posição teórica discursiva, propomos um gesto de leitura em torno do *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*, ocorrido no ano de 1900, em Paris, objetivando compreender *efeitos de sentidos sobre educação e surdez*, e assim, em um outro momento da pesquisa, podemos refletir sobre as relações entre o Congresso de Paris (1900) e as políticas de ensino estabelecidas no Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no fim do século XIX. Do ponto de vista teórico, filiamo-nos à Análise de Discurso que se formula a partir das discussões e trabalhos do filósofo francês *Michel Pêcheux* e que, no Brasil, tem seus desdobramentos a partir dos trabalhos de Eni Orlandi. Como resultado, observamos que os sentidos de *educação* e de *surdez* são constituídos em relação a posições divergentes, que marcam o antagonismo entre surdos e ouvintes, o que produz como efeito diferentes sentidos para *educação* e *surdez*.

Palavras-chave: Discurso; Educação; Surdez; Congresso de Paris (1900).

Title: Discourse and History of Deaf Education: preliminary notes on the Paris Congress (1900)

Abstract: In this article, assuming a discursive theoretical perspective, we propose a reading gesture centered on the International Congress for the Study of Issues Concerning the Education and Assistance of the Deaf-Mute, held in Paris in 1900. Our aim is to understand the meaning effects regarding education and deafness so that, in another stage of the research, we can reflect on the relationships between the Paris Congress (1900) and the educational policies established at the Imperial Institute for the Deaf-Mute, currently the National Institute for Deaf Education (INES), at the end of the 19th century. From a theoretical standpoint, we align with Discourse Analysis as formulated by the French philosopher Michel Pêcheux, which in Brazil has been further developed through the work of Eni Orlandi. As a result, we observe that the meanings of education and deafness are constructed in relation to divergent positions that underscore the antagonism between deaf and hearing individuals, producing different meanings for education and deafness.

Keywords: Discourse; Education; Deafness; Paris Congress (1900).

¹Docente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e pesquisadora vinculada ao DisSocie – Laboratório de Estudos sobre o Discurso e a Sociedade (CNPq/UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3530-4664>. E-mail: kenialemos@ufrb.edu.br.

²Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e líder do DisSocie – Laboratório de Estudos sobre o Discurso e a Sociedade (CNPq/UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7354-7081>. E-mail: adielson_cristo@ufrb.edu.br.

Titre : Discours et Histoire de L'éducation des Sourds : notes préliminaires autour du congrès de paris (1900)

Résumé : Dans cet article, assumant une position théorique discursive, nous proposons un geste de lecture autour du *Congrès International pour l'Etude des Questions d'Assistance et d'Education des Sourds-Muets*, qui a eu lieu en 1900, à Paris, visant à comprendre les *effets de sens sur l'éducation et la surdité*, afin que, à un autre moment de la recherche, nous puissions réfléchir sur la relation entre le Congrès de Paris (1900) et les politiques éducatives établies à l'*Instituto Imperial de Sourds-Muets*, actuellement l'*Institut national de l'éducation pour les Sourds (INES)*, à la fin du XIXe siècle. D'un point de vue théorique, nous rejoignons l'Analyse du discours qui est formulée à partir des discussions et des travaux du philosophe français *Michel Pécheux* et qui, au Brésil, a ses conséquences à partir des travaux d'*Eni Orlandi*. De ce fait, on observe que les sens de *l'éducation* et de *la surdité* se constituent par rapport à des positions divergentes, qui marquent l'antagonisme entre sourds et entendants, ce qui produit comme effet différents sens pour *l'éducation* et *la surdité*.

Mots-clés : Discours; Éducation; Surdité; Congrès de Paris (1900).

Introdução

Em 2017, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surpreendeu a todos. Naquele ano, os candidatos foram convidados a refletir sobre os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil. Embora, para muitos, essa discussão seja uma novidade – o que ficou marcado nas formulações que se seguiram nas redes sociais sobre a escolha do tema –, a questão da educação de surdos atravessa séculos. No Brasil, essa discussão ganhou visibilidade com a publicação da Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), largamente utilizada pela comunidade surda brasileira.

Em 2014, essa discussão atingiu novos patamares com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE)³, o qual propõe, a partir da estratégia 4.7 da meta nº 4,

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

Mais recentemente, tivemos ainda a sanção da Lei nº 14.191, de 14 de agosto de 2021, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esse dispositivo jurídico prevê o uso da Libras como primeira língua, isto é, como língua de instrução e o uso da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

³ O PNE, aprovado em 2014 através da Lei nº 13.005, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (Brasil, 2014).

Assim, percebemos que, na atual conjuntura, os avanços em torno da educação de surdos se marcam a partir de dispositivos jurídicos, os quais, em nossa formação social, na qual funciona a *forma-sujeito capitalista*, estabelecem, por um lado, direitos e, por outro, deveres, possibilitando, assim, a tessitura de políticas linguísticas e educacionais específicas.

Apesar das discussões contemporâneas sobre a educação de surdos, neste trabalho, voltamos nosso olhar para a compreensão de políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto do século XIX, quando tivemos: (i) no Brasil, a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); e (ii) no mundo, de modo geral, acirrados debates sobre a educação de surdos, registrados de muitas formas, entre elas nos relatórios dos Congressos Internacionais de Educação de Surdos, dos quais, embora não tenha sido nem o primeiro nem o último, o mais famoso foi o Congresso realizado em Milão em 1880. A escolha por estudar o século XIX, portanto, está diretamente relacionada, por um lado, à compreensão do acontecimento do Imperial Instituto de Surdos-Mudos como um “gesto fundador” (Orlandi, 2003) da educação de surdos no Brasil e, por outro, à compreensão dos modos pelos quais as tensões sobre educação de surdos no mundo se reverberam na conjuntura nacional.

No gesto analítico que inscrevemos neste artigo, propomos uma leitura discursiva de um dos Congressos Internacionais de Educação de Surdos ocorridos no século XIX, a saber: o *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*, ocorrido no ano de 1900, em Paris⁴. A escolha desse material se deve a três motivos fundamentais:

(i) trata-se do último de uma série de congressos acontecidos no século XIX, os quais têm continuidade no século XX e nos dias atuais;

(ii) trata-se de um congresso organizado e sediado em Paris, local onde viveu e trabalhou o professor E. Heut, fundador da primeira escola de surdos do Brasil, razão pela qual se acredita que tenhamos uma relação de proximidade com a tradição francesa de educação de surdos;

(iii) parte do relatório⁵ em questão compõe um dos volumes da Série Histórica publicada pelo INES, na qual foram reproduzidas importantes obras raras constantes do acervo da biblioteca da instituição.

Nesse sentido, a escolha pelo estudo do Relatório do Congresso de Paris (1900) visa a possibilitar, em outra etapa de pesquisa⁶, a compreensão das relações dos sentidos que circulam nas redes de filiações sócio-históricas desse Congresso e da tradição francesa de educação de surdos nas políticas linguístico-educacionais para surdos estabelecidas no Brasil.

Do ponto de vista teórico, filiamo-nos à Análise de Discurso (AD) que se formula a partir das discussões e trabalhos do filósofo francês Michel Pêcheux e que, no Brasil, tem seus desdobramentos a partir dos trabalhos de Eni Orlandi.

⁴ Neste trabalho, referimo-nos a esse congresso como “Congresso de Paris (1900)”.

⁵ O INES, em sua Série Histórica, publicou apenas a tradução da seção dos ouvintes. Porém, esse congresso esteve organizado em duas seções: uma de surdos e outra de ouvintes.

⁶ Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em andamento.

Constituída a partir dos anos 1960, na França, num contexto intelectual em que estava em pauta a questão da leitura, isto é, quando a questão do sentido deixa de ser considerada como apenas uma questão de conteúdo, a Análise de Discurso se preocupa não com *o que* o texto quer dizer, mas com *o como* um texto funciona (Orlandi, 2012b).

De acordo com Orlandi,

[...] nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a “leitura”. Este fato pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser (Ler Marx), de Lacan (a leitura de Freud), de Foucault (a Arqueologia), de Barthes (a relação leitura/escrita). Há o que designo como suspensão da noção de interpretação. A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico (Orlandi, 2012b, p. 20-21).

Desta maneira, a AD passa a “[...] ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique” (Orlandi, 2012b, p. 21). Assim, conforme Orlandi (2012b), a AD, trabalhando a noção de dispositivo, que pressupõe a compreensão da opacidade da linguagem, reconhece a “[...] impossibilidade de se ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto” (Orlandi, 2012b, p. 21). A questão do sentido, então, “[...] torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação” (Orlandi, 2012b, p. 21).

É, pois, a partir desse lastro teórico que propomos nosso gesto de leitura sobre a história da educação de surdos, reconhecendo, portanto, “a impossibilidade de um acesso direto ao sentido” (Orlandi, 2012b, p. 21) e considerando “a interpretação como objeto de reflexão” (Orlandi, 2012b, p. 21). Isso significa compreender que a questão do sentido é uma questão aberta⁷ (Henry, 2003). Portanto, nosso compromisso, neste texto, *não* é o de revelar *o sentido* do Congresso de Paris (1900), mas sim o de propor *um gesto de compreensão* (entre tantos possíveis) que nos possibilite dar visibilidade aos modos pelos quais se produzem sentidos sobre surdez e (políticas de) educação de surdos.

⁷ “Não nos iludamos, no entanto, com esse fato; não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa” (Orlandi, 2012c, p. 13).

Descrição dos materiais e das condições de produção: uma entrada no *corpus*

Viva a Palavra!
(Luigi Casanova, Congresso de Paris, 2013, p. 35)

*Eu sou um pássaro,
Vede minhas asas
Não as corteis*
(Ernest Dusuzeau apud Gaillard, 1900, p. 14)

Nesta seção, objetivamos, por um lado, a descrição dos materiais e, por outro, a descrição das condições de produção⁸ como parte de um exercício metodológico. Sabemos, como afirma Petri (2013), que a AD “não tem uma metodologia única e facilmente descritível [...]”, mas isso não significa não ter metodologia de análise, bem como não significa que qualquer um sob um pretexto qualquer possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em Análise de Discurso” (Petri, 2013, p. 41). Ainda de acordo com a autora, a metodologia em AD “[...] existe, mas não para, está em suspenso, em movimento, (de) pendendo como o pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto. Isso a caracteriza como em constante movimento, como metodologia capaz de apresentar-se como singularidade” (Petri, 2013, p. 41-42).

Nesse sentido, descrever a metodologia da AD como um movimento pendular nos permite colocar em evidência o constante ir-e-vir entre teoria-material-análise próprio às análises discursivas. Como no movimento pendular, que pode ser observado de leste para oeste ou de oeste para leste, o trabalho metodológico, enquanto experimentação⁹, pode ter início na teoria (sentido teoria-análise) ou no material (sentido análise-teoria). De todo modo, mais uma vez concordamos com Petri (2013), para quem “talvez possamos dizer que é no movimento de ir e vir (da teoria para análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise” (Petri, 2013, p. 42).

Considerando que, em AD, os dizeres *não* são compreendidos como mensagens a serem decodificadas (Cf. Orlandi, 2012a), uma vez que nessa perspectiva teórica se desloca o

⁸ Com Pêcheux (2010 [1969]), aprendemos que um discurso é produzido a partir de condições de produção determinadas. A título de proposição geral, o autor afirma que “[...] os *fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que este *funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condições de produção’ do discurso” (Pêcheux, 2010, p. 77-78). Nessa perspectiva, Orlandi afirma como as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental, como veremos a seguir” (Orlandi, 2012a, p. 30).

⁹ “[...] ‘experimental’ no sentido de que sua constituição e, consequentemente, sua descrição dependem das experiências de análise (Petri, 2013, p. 41)”. Experimental, nesse sentido, não tem relação com experimentalismo “enquanto sistema que objetiva submeter todos os ramos da pesquisa científica ao método experimental” (Petri, 2013, p. 41), comum às ciências exatas. Em outros termos, isso significa que não se trata de uma aplicação, visto que “cada análise é uma análise, tem-se que voltar à teoria, construir um dispositivo analítico que é próprio ao material que se vai analisar” (Orlandi, 2020, p. 30 *apud* Petri, 2013, p. 41).

clássico esquema da comunicação¹⁰, fazendo funcionar a noção de discurso, passamos, pois, a entendê-los (os dizeres) como “efeito de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender” (Orlandi, 2012a, p. 30). Nessa perspectiva, portanto, os dizeres:

São pistas que ele [o analista] aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2012a, p. 30).

Voltemo-nos às epígrafes apresentadas no início desta seção: recortes retirados da seção de ouvintes do relatório do Congresso de Paris (1900). A primeira delas é parte de um telegrama¹¹ enviado por Luigi Casanova, então Reitor do Instituto para Surdo e Mudo Carente da Província de Milão, uma das escolas de educação de surdos mais famosas da Itália. Antes de ser dirigido por Casanova, o Instituto foi dirigido por Giulio Tarra, que, em 1880, também presidiu o Congresso de Milão – naquela época, Casanova era o Vice-Reitor. De acordo com Ricao e Garcia y Asensio (2004), “ao iniciar seu trabalho com os surdos, *Tarra* começou aplicando o sistema ‘mímico puro’, alguns anos mais tarde passou para o ‘misto’, associando a dactilologia, a escrita e a palavra” (Ricao; Garcia y Asensio, 2004, p. 399, tradução nossa)¹². Para os autores, foi a partir de 1870 que Tarra começou a aplicar exclusiva e sistematicamente o sistema oral puro, sendo também responsável pela grande adesão ao sistema oralista puro no Congresso de Milão.

De fato, ele [Tarra] será o responsável principal de que, nas sessões preparatórias prévias ao Congresso de Milão, os congressistas decidam, antecipadamente, pela adoção do método “oral puro”, depois de presenciarem uma sessão onde participaram os 150 alunos de *Tarra*, o que provocou o entusiasmo geral dos participantes (Ricao; Garcia y Asensio, 2004, p. 399, tradução nossa)¹³.

Sobre esse episódio – e criticando também o elogioso relato feito pelo *London Times* alguns dias após o Congresso –, Edward Gallaudet, Presidente do *Deaf-Mute College*, em

¹⁰ “Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (Orlandi, 2012a, p. 21).

¹¹ Eis o telegrama completo: “Viva a palavra! – Manifesto o sentimento de cordial saudação proveniente dos professores dos surdos-mudos pobres de Milão, representados pelo colega Bellani Perini Mandano, desejando felicidades aos congressistas – Casanova, reitor – Milão” (Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 35).

¹² Original: “Al iniciar su labor con los sordos, *Tarra* empezó aplicando el sistema ‘mímico puro’ para pasar unos años más tarde al ‘mixto’, asociando la dactilología, la escritura y la palabra”.

¹³ Original: “De hecho, él será el responsable principal de que, en las sesiones preparatorias previas al Congreso de Milán, los congresistas decidan, anticipadamente, el adoptar el método ‘oral puro’, tras presenciar una sesión donde intervinieron los 150 alumnos de *Tarra*, que provocó el entusiasmo general de los asistentes”.

Washington, afirma, no texto “*The Milan Convention*”, publicado pelo *American Annals of the Deaf* em janeiro de 1881:

Bem, embora tudo isso fosse verdade, o autor inglês [referindo-se ao autor da publicação do *London Times*] deixou de relatar que os exames seguiam muito de perto os programas impressos; que as respostas em muitos casos começaram antes que o examinador tivesse concluído suas perguntas; que nenhum exame real foi feito por pessoas de fora; que muitos alunos responderam a muito poucas perguntas, enquanto alguns outros alunos foram examinados longamente; que essas discriminações foram feitas pelos professores em todas as instâncias; que nenhuma informação foi dada sobre a história do aluno, ou seja, se a surdez era congênita ou adquirida, e se a fala havia se desenvolvido antes da perda da audição ou não; que se buscava transmitir às audiências a impressão de que toda a fala de todos os alunos havia sido transmitida por seus professores, o que certamente não era o caso. Por tudo isso, não hesitamos em caracterizar esses chamados exames como meras exposições, merecendo pouca influência junto ao observador profissional (Gallaudet, 1881, p. 4, tradução nossa)¹⁴.

A saudação “*Viva a palavra!*”, que abre o telegrama lido por Ladreit de Lacharrièr na noite do dia 6 de agosto, foi um tipo de *grito* de comemoração que ecoou por diversas vezes durante o Congresso de Milão (1880) sob a formulação *vive la parola* ou *vive la parole*. Essa saudação, portanto, inscreve-se em uma rede discursiva na qual o Congresso de Milão ressoa sentidos que se atualizam ainda hoje em um batimento contínuo entre memória¹⁵ e atualidade.

Assim, com a formulação “*Viva a palavra!*”, objetivamos pôr em destaque o fato de que, embora o Congresso de Milão (1880) seja praticamente o único congresso retomado nas narrativas sobre a história de educação de surdos no contexto do século XIX, outros congressos, nacionais e internacionais, em certa medida retomando e deslocando Milão, deram corpo e costura ao debate sobre educação de surdos. Desse modo, Milão não é a única narrativa, ainda que seja uma dominância nos textos que tratam sobre a história da educação de surdos. Além disso, mesmo que a narrativa de Milão seja discursivizada como um consenso, o relato apresentado por Gallaudet (1881) nos permite questionar a evidência – efeito

¹⁴ Original: “Now, while this was all true, the English letter-writer failed to report that the examinations followed very closely the printed programmes; that the answers were in many instances begun before the examiner had completed his questions; that no real examinations was made by outside persons; that many pupils were asked very few questions, while certain other pupils were examined at great length; that these discriminations were made by the teachers in every instance; that no information was given as to the history of the pupil—that is to say, as to whether deafness was congenital or acquired, and whether speech had been developed before hearing was lost or not; that the impression was thus sought to be conveyed to the audiences that all the speech possessed by all the pupils had been imparted to them by their teachers, which was certainly not the case. In view of all which we do not hesitate to characterize these so-called examinations as mere exhibitions, deserving to have very little influence with the professional observer”.

¹⁵ De acordo com Eni Orlandi (2012a, p. 31), a memória “[...] tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

ideológico elementar¹⁶ – desse consenso, fazendo com que irrompa a divisão dos sentidos¹⁷ que é própria à heterogeneidade de posições.

Desse modo, pode-se dizer que a importância do Congresso de Milão (1880)¹⁸ se deve ao fato de este ter considerado a língua oral incontestavelmente superior à língua de sinais “[...] na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento” (Kinsey, 2011 [1880], p. 4) e ter declarado que “[...] se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo” (Kinsey, 2011 [1880], p. 4).

Porém, de acordo com Gallaudet,

[...] o Congresso de Milão não foi um “corpo representativo”. E, portanto, suas declarações são citadas em todos os lugares, depois de vinte anos, pelos defensores do método oralista puro, como se carregassem todo o peso da decisão judiciária de uma Corte de Apelação julgando seu último caso (*apud* Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 32).

Assim, tentando evitar que ocorresse em Paris o mesmo *erro* que ocorrera em Milão, Gallaudet propôs, sem êxito, a seguinte declaração:

O Congresso, não sendo, no verdadeiro sentido da palavra, uma assembleia representativa, mas sendo constituído pela ação voluntária e livre de indivíduos, declara inoportuno todo voto sobre questões de método de ensino, e ordena que nenhuma moção a favor de votos deste gênero não seja admitida pelo Presidente (Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 34).

A organização e/ou o acontecimento do “Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos” ocorreu durante a Exposição Universal de 1900, em Paris, que, na virada do século, celebrava “o gênio e a diversidade da sociedade moderna” – e, por essa razão, teve como tema “Balanço de um século” (*Cf. Bureau International des Expositions*)¹⁹. Nesse sentido, Lacharrière propôs uma reflexão sobre as descobertas e auspícios do século que se findava em conjunção com a educação de surdos:

¹⁶ “[...] Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra ‘designe uma coisa’ ou ‘possua uma significação’ (portanto, incluindo as evidências da ‘transparência’ da linguagem), essa ‘evidência’ de que você e eu somos sujeitos – e que isso não crie problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Com efeito, o caráter próprio da ideologia é impor (sem que se dê por isso, uma vez que se trata de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais temos a inevitável e natural reação de exclamar (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é isso mesmo! é mesmo verdade!’” (Althusser, 2008 [1969], p. 284).

¹⁷ O político, para a AD, é a divisão de sentidos (Orlandi, 2017). O sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um.

¹⁸ O relatório oficial do Congresso de Milão (1880) foi publicado apenas em francês e em italiano. A versão que circula no Brasil, desde 2011, publicada pela *Série Histórica do INES* como atas do referido congresso é, na verdade, a tradução do relatório apresentado por Arthur A. Kinsey, Secretário da Seção Anglofônica do Congresso de Milão. Tal relatório foi apresentado por Kinsey para os membros da *Society for Training Teachers of the Deaf and Diffusion of the "German" System in the United Kingdom* (Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema “Alemão” no Reino Unido). Kinsey dirigia o Instituto de Formação de Professores para Surdos, mantido pela referida Sociedade.

¹⁹ Disponível em: <https://www.bie-paris.org/site/fr/1900-paris>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Nós, por assim dizer, domesticamos as forças da natureza até então desconhecidas. Encontramos profusões de luzes, de forças incalculáveis, o poder de transmitir com a rapidez de um raio nosso pensamento até o fim do mundo. Devemos a um de nossos colegas, Sr. Graham Bell, a possibilidade de transmitir a voz como o telégrafo transmite o pensamento escrito. Aniquilamos a dor; descobrimos os gérmenes das doenças e os meios de destruí-los; levamos uma civilização benfeitora aos confins do mundo. Nossas obras de solidariedade não foram menores; em toda parte vemos admiráveis esforços para melhorar a sorte do fraco e do infeliz.

Nestas obras de socialismo benficiente, tiveram nossos irmãos surdos-mudos eles a parte à qual tinham direito? (Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 7).

O Congresso de Paris (1900) teve uma organização particular em relação ao Congresso de Milão. A presidência ficou a cargo do Sr. Gariel, considerado o principal delegado do Congresso. Gariel era professor da Faculdade de Medicina de Paris e da *École des Ponts et Chaussées*, além de ser membro da Academia de Medicina. O Comitê de Organização do Congresso foi dividido em duas seções: uma de ouvintes e outra de surdos. A presidência do Comitê de Ouvintes ficou a cargo do Sr. Jules Françoise René Ladreit de Lacharrière, médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e de sua clínica otológica. Já a presidência do Comitê de Surdos ficou sob a responsabilidade de Ernest Dusuzeau, ex-aluno de Ferdinand de Berthier e professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, até perder o posto, assim como outros professores surdos, em consequência das posições defendidas no Congresso de Milão. Por sua militância e eloquência, especialmente durante o Congresso de Paris (1900), ficou conhecido como *o Gambetta dos surdos-mudos (le Gambetta des sourds-muets)*²⁰.

Neste trabalho, utilizamos o relatório da seção dos ouvintes, já que não há publicação do relatório da seção dos surdos traduzido para o português²¹ no Brasil. O relatório da seção dos ouvintes foi publicado pela Série Histórica do INES, em uma edição bilíngue na qual constam o *fac-símile* do original em francês disponível na biblioteca do referido Instituto e a versão traduzida para o português por ocasião da publicação. Olhar para um congresso que conta com a participação de surdos, diferentemente do que aconteceu em Milão, parece significar *um avanço, indicando uma harmonia entre posições dissonantes*, como se pode observar nas palavras de Lacharrière:

Devo também a expressão da *mais viva simpatia* ao escritório de nossa seção vizinha.

Se há no programa da seção dos surdos-mudos algumas divergências com o nosso, saberemos apontar de que lado está a verdade, mas tenho a dizer que nós caminhamos de mãos dadas com o presidente da seção de surdos-mudos, e que jamais qualquer dificuldade pôde nos separar (Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 6, grifos nossos).

²⁰ Provavelmente, em referência ao advogado e político francês León Gambetta.

²¹ Eventualmente, reportamo-nos ao relatório da Seção dos Surdos, em geral a título de confronto, mas não nos detivemos em sua análise.

Esses recortes²² discursivos nos permitem estabelecer algumas relações interessantes. Observemos, por exemplo, o recorte *Devo também a expressão da mais viva simpatia ao escritório de nossa seção vizinha*, cuja formulação inicial nos permite refletir sobre alguns dos sentidos possíveis textualizados no discurso lexicográfico para o verbo “dever”:

- (i) ter obrigação (legal, moral, social), precisar, necessitar;
- (ii) ser obrigado a;
- (iii) ter uma dívida.

Nesses casos, teríamos as seguintes paráfrases plausíveis:

- (a) *Tenho também a obrigação de expressar a mais viva simpatia ao escritório de nossa seção vizinha;*
- (b) *Sou também obrigado a expressar a mais viva simpatia ao escritório de nossa seção vizinha;*
- (c) *Tenho uma dívida com o escritório de nossa seção vizinha: a expressão da mais viva simpatia.*

As paráfrases acima apontam para uma motivação externa que *obriga* o sujeito a fazer algo ou a assumir uma posição. Não se trata, portanto, de uma *adesão voluntária (gostaria de expressar...)*, mas sim de uma coerção que se impõe, produzindo como efeito uma *suposta* cordialidade. Sob a evidência da formulação, o *alhures* irrompe: por que o presidente da seção dos ouvintes deve expressar a mais viva simpatia ao escritório da seção vizinha? Por cortesia? Por cordialidade? Por obrigação? Por pena? Por benevolência? Como um favor? São muitas as possibilidades.

Embora, por um lado, formulações como “mais viva simpatia”, “caminhamos de mãos dadas” e “jamais qualquer dificuldade pôde nos separar” se articulem em torno de uma rede de sentidos da harmonia e da conciliação, por outro essas formulações entram em tensão com a sequência discursiva “*Se há no programa da seção dos surdos-mudos algumas divergências com o nosso, saberemos apontar de que lado está a verdade*”. Observemos que a possível divergência é apontada *no* programa da seção dos surdos, o que faz significar a seção dos ouvintes como padrão, modelo, do qual divergiu a seção dos surdos, o que não chega(ria) a ser um problema porque *[nós] saberemos apontar de que lado está a verdade*. Resta saber o referente para o “nós” e para a “verdade”, ou seja: nós, quem? Ouvintes? Surdos e ouvintes, juntos? E qual verdade?

²² A noção de recorte, em trabalhos materialistas, é compreendida como “uma unidade discursiva”, um “fragmento da situação discursiva” (Orlandi, 1984) ou até mesmo um “fragmento do acontecimento” (Vargas, 2013).

Assim, embora Lacharrièr assuma uma posição em torno de uma harmonia entre ouvintes e surdos, essa posição, contraditoriamente²³, remete, por oposição/negação²⁴, a uma possível ausência de harmonia: se é preciso afirmar esse dever, é porque há uma negação a que ele se opõe.

Questionamo-nos acerca das demandas implicadas na necessidade de o presidente da seção dos ouvintes expressar X em relação à seção dos surdos, ou seja, pelas paráfrases que elaboramos, “ser obrigado a expressar simpatia”: em que é preciso promover opacidade tanto para a obrigação em expressar algo quanto para aquilo que se fica obrigado a expressar – no caso, a “simpatia” para o escritório da seção de surdos? Por que os surdos precisariam de sua simpatia (a mais viva, aliás)? Por que simpatia, e não outro sentimento, como agradecimento (expresso ao presidente do congresso e aos demais membros do comitê de organização), satisfação (que ele expressa a si mesmo, uma vez que ele se sente satisfeito) ou reconhecimento (expresso aos departamentos administrativos da França e aos governos estrangeiros)?

Devo também a
expressão

da mais viva simpatia
dos mais vivos agradecimentos
da mais viva satisfação
do mais vivo reconhecimento
do mais vivo *apoio*

ao escritório de nossa
seção vizinha

Ao expressar não apenas sua simpatia, mas *a mais viva simpatia* ao escritório da seção de surdos, Lacharrièr põe em circulação sentidos que parecem apontar para uma relação amistosa, harmônica. No entanto, o jogo parafrástico acima nos permite perceber a opacidade da formulação, visibilizando, assim, outros enunciados possíveis e outros sentidos. Pelo jogo parafrástico, percebemos que as supostas amistosidade e harmonia podem assumir outros significados, já que há o apagamento do *reconhecimento*, do *apoio*, da *cumplicidade*, dos *agradecimentos* etc.

Assim, chegamos à compreensão de que o *avanço harmônico e amistoso*, que inicialmente parecia constituir a configuração do Congresso de Paris (1900) em função da participação de surdos e ouvintes (organização que, como já dissemos, parece não ter acontecido em Milão), passa a significar como *um embuste, uma falsa harmonia, uma falsa amistosidade*, sendo a participação dos surdos no Congresso uma espécie de *migalha, de favor, e não um direito, um reconhecimento*. Surdos e ouvintes, simultaneamente, estão e não

²³ A contradição, em AD, não é entendida em termos de contradição lógica, como um problema que precisa ser evitado, mas sim como o real que estrutura a história. Nesse sentido, em AD não resolvemos a contradição, mas a fazemos trabalhar em nossa análise.

²⁴ Em AD, “[...] consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’” (Orlandi, 2012a, p. 82).

estão no mesmo congresso. A divisão em seções, nesse caso, impôs uma separação profunda, como se houvesse dois congressos acontecendo ao mesmo tempo. Sobre essa divisão em seções, vejamos o que afirmou P. Bertrand, um congressista ouvinte, em sua intervenção na seção dos surdos:

Estou triste em ver que as pessoas que ouviram se separaram de vocês. Não esperava esta decepção ontem de manhã na sessão de abertura, quando estávamos todos reunidos [...].

Mas, com as duas seções, de ouvintes e surdos-mudos, agora divididas em duas salas, vocês se encontram isolados e impossibilitados de deliberar de forma significativa, o que é claramente lamentável. Portanto, não é o seu método que será adotado, embora vocês sejam os primeiros interessados e, portanto, os únicos juízes; [o método adotado] será o recomendado pelos ouvintes, ou seja, o método oral puro (Gaillard, 1900, p. 92-93).

Contrariamente ao que se poderia esperar *de quem expressa simpatia*, os surdos foram excluídos: “Eles envidaram esforços repetidos para ter uma sessão conjunta, ou pelo menos alguma participação nas deliberações da Seção de Ouvintes, mas encontraram, em cada caso, uma recusa imediata” (Draper, 1901, p. 222, tradução nossa)²⁵.

Não é apenas o fato de estarem em seções separadas que produz o efeito de exclusão; são as condições em que essa separação acontece. Exemplo disso é o Congresso de Chicago, nos EUA, em 1893:

[...] Lá as duas seções se reuniram separadamente, sendo essa a mais conveniente e arranjo praticável, mas não houve exclusão dos surdos. Eles estavam constantemente na Seção de Ouvintes. Eles leram seus próprios artigos lá, e providências foram tomadas para que entendessem todos os procedimentos do dia a dia (Draper, 1901, p. 222, tradução nossa)²⁶.

Com relação à segunda epígrafe que apresentamos nesta seção, são de Ernest Desuzeau os versos nela inscritos: *eu sou pássaro/vede minhas asas/não as corteis*²⁷. Esses versos, declamados por Desuzeau na ocasião do encerramento de seu discurso como Presidente da Seção dos Surdos na abertura do Congresso de Paris (1900), retomam uma de suas intervenções durante o Congresso de Genebra em 1896:

Desuzeau diz que se foi Deus quem fez o trigo crescer, foi também ele quem deu a língua de sinais aos surdos-mudos. Mas tudo o que o homem faz contra o que Deus fez é mau; *existe uma lei que pune os danos causados aos pássaros com as asas*

²⁵ Original: “They make repeated efforts to have a joint session with, or at least some participation in, the deliberations of the Hearing Section, but meet in each case with prompt refusal” (Draper, 1901, p. 222).

²⁶ Original: “[...] There the two sections met separately, that being the most convenient and practicable arrangement, but there was no exclusion of the deaf. They were constantly in the Hearing Section. They read their own papers there, and provision was made for them to understand all the proceedings day by day” (Draper, 1901, p. 222).

²⁷ Original: “Je suis oiseau/ Voyez mes ailes/ Ne les coupez pas! (Gaillard, 1900, p. 14)”

cortadas, deveria haver uma para punir aqueles que proíbem os surdos-mudos de usarem sinais (Gaillard, 1898, p. 32, tradução nossa, grifos nossos)²⁸.

Os versos de Dusuzeau, portanto, fazem referência à violência de proibir que os surdos usem a língua de sinais. Metaforicamente, ao traçar uma relação de identidade entre as asas de um pássaro e a língua de sinais, Dusuzeau significa o alcance e a liberdade do uso da língua de sinais em comparação com a leitura labial e com a oralização, bem como a facilidade, rapidez e expressividade do uso da língua de sinais em comparação com a datilologia (Cf. Draper, 1901, p. 221). Por essa razão, Dusuzeau enfatiza: “Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada [...]” (Congresso de Paris, 2013 [1900], p. 7). Eis aí a tensão que se projetava nas sombras das palavras de Lacharrièr sobre *simpatia, divergências e verdade*.

Assim, dadas as condições de produção apresentadas e o funcionamento do discurso da educação de surdos, formulamos o seguinte objetivo: compreender os modos pelos quais são produzidos efeitos de sentidos sobre *educação* e *surdez* a partir do acontecimento do Congresso de Paris (1900).

Efeitos de sentidos sobre educação e surdez

Na seção anterior, pudemos compreender “[...] a concomitância que a prática analítica impõe entre a formulação do objetivo, a delimitação do *corpus*, sua remição às condições de produção e o confronto com a materialidade discursiva” (Lagazzi-Rodrigues, 2005, p. 205). Nessa perspectiva, “o trabalho do analista de discurso se faz no exercício constante de suspensão das interpretações²⁹, pela descrição da forma material e sua submissão às relações parafrásticas, à polissemia” (Lagazzi-Rodrigues, 2005, p. 205). Nesta seção, buscamos compreender como diferentes sentidos sobre educação e surdez são produzidos.

Para isso, retomamos um dos primados teórico-analíticos da AD segundo o qual não há relação direta (termo-a-termo) entre as palavras e as coisas, isto é, “[...] não se passa diretamente de um a outro” (Orlandi, 2012a, p. 19). Nisso reside a opacidade da linguagem, sua não-transparência. Uma outra maneira de compreender essa opacidade da linguagem foi desenvolvida por Pêcheux (2009), para quem:

²⁸ Original: “Dusuzeau dit que si c'est Dieu qui fait pousser le blé, c'est aussi lui qui a donné au sourd-muet le langage des signes. Or tout ce que l'homme fait à l'encontre de ce que Dieu a fait est mauvais; Il y a une loi qui punit le mal que l'on fait aux oiseaux auxquels on coupe les ailes, il devrait yen avoir une pour punir ceux qui défendent aux sourds-muets de se servir des signes” (Gaillard, 1898, p. 32).

²⁹ Orlandi (2012c) nos mostra que o homem está fadado a interpretar; esta é sua condenação: diante de objetos simbólicos, somos instados a interpretar o que ele significa: “Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse [objeto]. Ao se dizer, se interpreta [...] mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se ‘reconhece’, já lá. A significância é no entanto um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história” (Orlandi, 2012c, p. 30). Eis aí a distinção entre interpretação e compreensão. A compreensão resulta do trabalho analítico-discursivo, sendo ela “[...] a explicitação do modo como o discurso produz sentidos” (Orlandi, 2012c, p. 30).

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos *o caráter material dos sentidos* das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, 2009, p. 146).

Assim, tomando como base esse primado teórico-analítico, procuramos compreender as evidências segundo as quais se formula(m) sentido(s) para *educação* e *surdez* em nosso *corpus* discursivo. Nessa perspectiva, produzimos dois conjuntos de recortes a partir dos discursos de Ladreit de Lacharrière e Ernest Dusuzeau durante a seção de abertura do Congresso de Paris (1900).

No umbral do novo século, ofuscados pelas maravilhas da Exposição, *temos o dever de olhar para trás e de nos perguntarmos se as obras humanitárias progrediram como a ciência, como as artes, como a indústria* (Congresso de Paris, 1900, p. 7, grifos nossos).

[...] levamos uma civilização benfeitora aos confins do mundo. *Nossas obras de solidariedade* não foram menores; em toda parte vemos admiráveis esforços para melhorar a sorte do fraco e do infeliz (Congresso de Paris, 1900, p. 7, grifos nossos).

Nestas *obras de socialismo benficiente*, tiveram nossos irmãos surdos-mudos eles a parte à qual *tinham direito*? (Congresso de Paris, 1900, p. 7, grifos nossos).

[...] O número de chefes de instituições hoje reunidos, e o número maior ainda daqueles que não puderam se juntar a nós, testemunham o *grande esforço que foi feito, depois de um século, para fazer esquecer aos surdos-mudos sua deficiência original* (Congresso de Paris, 1900, p. 7, grifos nossos).

Enquanto o ingresso na escola é um direito para o que escuta, é um favor para o surdo-mudo. Bem sei que a lei sobre a gratuidade e obrigação de educação pública não fez exceções para desfavorecidos de visão e audição, mas não fizemos nada para substituir a escola comum na qual eles não podem entrar (Congresso de Paris, 1900, p. 9, grifos nossos).

É necessário que a criança não seja educada com o pensamento de que deve à caridade sua vida intelectual. A ideia de caridade evoca a de mendicância que a todo custo deve ser afastada de sua mente (Congresso de Paris, 1900, p. 9, grifos nossos).

Um grande princípio domina todos os métodos: é a educação oral. *Nós queremos que nossos irmãos surdos-mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de suas ideias.* A fala somente pode suprimir todas as barreiras e dar acesso a carreiras onde a perda de audição não é um obstáculo absoluto. Mas o método oralista não foi aplicado senão depois de vinte anos, e contamos muitas gerações de surdos-mudos durante as quais a educação foi realizada pela escrita, e que se exprimem por mímica e datilologia. Os que são desta época bem longínqua formam uma família que tende a se isolar do mundo dos que falam. Juntam-se a eles aqueles cuja oralização é defeituosa, e ninguém duvida do retardo que carregam na realização dos progressos sociais que aspiramos para eles (Congresso de Paris, 1900, p. 10, grifos nossos).

Ninguém pode achar ruim que os surdos-mudos se exprimam entre si na linguagem que preferirem, da mesma maneira como nós não podemos criticar aqueles que falam provençal, basco ou bretão, mas isto não nos impede de reservar para nossas escolas a linguagem de Bossuet, de Corneille e de Victor Hugo. *Façamos pelos surdos-mudos o que fazemos pelos que ouvem. Somente a oralização é a arca sagrada que pode conduzi-los ao meio social que aspiram* (Congresso de Paris, 1900, p. 10, grifos nossos).

Após muitas hesitações e controvérsias, foi no Congresso de Milão que *esta verdade pareceu clara e a luz brilhou sobre o mundo inteiro*. Honras à plêiade de distintos professores junto aos quais fomos convencidos desta verdade (Congresso de Paris, 1900, p. 10-11, grifos nossos).

Está convosco, senhoras e senhores, *abordar os problemas sociais* para os quais vos encontrais reunidos; espero de vossos trabalhos um impulso fecundo, e tenho confiança nas vossas generosas aspirações (Congresso de Paris, 1900, p. 15, grifos nossos).

As formulações iniciais desse recorte situam a posição discursiva a partir da qual se enunciam, na seção dos ouvintes, as ditas *obras humanitárias* que são significadas em relação aos *progressos científicos, artísticos e industriais* alcançados no século XIX. As obras humanitárias passam a ser significadas como um dos progressos do século que se findava, sendo que tais *obras* funcionam nesse recorte em relação de sinonímia com *obras de solidariedade* que visam a *melhorar a sorte do surdo*, significado aí como *fraco e infeliz*. Essa melhoria consiste em *fazer esquecer aos surdos-mudos sua deficiência original*.

Obras humanitárias e *obras de solidariedade* deslizam para *obras de socialismo beneficente*, formulação que, em sua contradição, articula, por justaposição, dois significantes antagônicos: *socialismo* e *beneficente*. Nessa relação, *o favor*, resultante da *ação beneficente*, entra em tensão com *o direito* enquanto conquista social, como na formulação *enquanto o ingresso na escola é um direito para o que escuta, é um favor para o surdo-mudo*. Mas por que seria um favor aos surdos, já que a lei de gratuidade e obrigatoriedade da educação (França, 1882) não fez exceção? A questão é que, embora a lei não tenha previsto exceção, ela prevê a criação de um regulamento que “[...] determinará os meios de fornecer educação primária para crianças surdas-mudas e cegas” (França, 1882, p. 1698, tradução nossa)³⁰. Dezoito anos após a publicação da referida lei, ao retomar esse ponto sobre a educação primária para surdos, faz-se presente a afirmação de que nada foi feito “[...] para substituir a escola comum na qual eles [os surdos] não podem entrar” (Congresso de Paris, 1900, p. 9), o que significa que a educação de surdos permaneceu como objeto de *beneficência*, feita à parte das escolas ditas comuns, as quais os surdos não frequentavam.

Presentifica-se a defesa de que se siga o exemplo do Departamento do Sena, no qual:

Todos os surdos-mudos são instruídos gratuitamente a partir da idade de escolaridade, e seu estabelecimento de Asnières, que cresce cada vez mais, está sob

³⁰ Original: “Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds muets et aux aveugles” (França, 1882, p. 1698).

a tutela da Administração de Instrução Pública que tem muito cuidado de incluir seus funcionários dentre os homens de carreira (Congresso de Paris, 1900, p. 9).

Assim, ao chamar a atenção para o que foi feito pelo Departamento do Sena, Lacharrière evoca sentidos de *igualdade social* em confronto com os de *caridade* e *mendicância*, produzindo, portanto, um deslizamento de sentidos de *caridade* para *igualdade social*, em que significa os sentidos de um corpo social idêntico a si em uma dita normalidade fonológica: “*Nós queremos que nossos irmãos surdos-mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de suas ideias*” (Congresso de Paris, 1900, p. 10). Assim, a igualdade entre surdo e ouvinte se dá pela normalização do surdo, isto é, fazendo com que este se aproxime de um certo ideal de normalidade ouvinte, o que é feito a partir da educação oral. A igualdade, aí, não tem a ver com equidade social, mas sim com o apagamento de diferenças em prol de uma unidade linguística e de uma igualdade de ações.

No que concerne à unidade linguística, o apagamento da diferença é produzido pondo a língua de sinais em relação a outras línguas minoritárias que naquela época eram consideradas dialetos ou linguagens bárbaras, as quais deveriam ser combatidas através do ensino de uma língua padrão (igualdade de ações):

Ninguém pode achar ruim que os surdos-mudos se exprimam entre si na linguagem que preferirem, da mesma maneira como nós não podemos criticar aqueles que falam provençal, basco ou bretão, mas isto não nos impede de reservar para nossas escolas a linguagem de Bossuet, de Corneille e de Victor Hugo (Congresso de Paris, 1900, p. 10).

Aí se dá o encontro entre a unidade linguística e a igualdade de ações: *façamos pelos surdos-mudos o que fazemos pelos que ouvem*, isto é, apaguemos a diferença linguística (bárbara) a partir do ensino do francês padrão. Assim, se, por um lado, *ninguém pode achar ruim que os surdos-mudos se exprimam entre si na linguagem que preferirem*, por outro, há uma verdade que se sobrepõe a essa aceitação, qual seja: *somente a oralização é a arca sagrada que pode conduzi-los ao meio social que aspiram*:

Após muitas hesitações e controvérsias, foi no Congresso de Milão que *esta verdade pareceu clara e a luz brilhou sobre o mundo inteiro*. Honras à plêiade de distintos professores junto aos quais fomos convencidos desta verdade (Congresso de Paris, 1900, p. 10-11, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a educação de surdos passa a ser significada em referência a problemas sociais, entendida na esteira de uma igualdade normalizadora.

Assim, nesse recorte, a educação de surdos é significada a partir do pré-construído da *obra humanitária*, da *benfeitoria* e da *caridade*, sendo a ação de educar os surdos um mero *favor* a estes sujeitos, que, por sua vez, são significados como *fracos, infelizes e deficientes*. Os sentidos de educação e de surdez são, pois, construídos em referência/relação a uma *forma-sujeito religiosa*, posição esta que passa a ser tensionada ao se introduzir uma relativização que promove deslizamento de sentidos de *educação como caridade* para *educação como*

direito e de deficiente para igualdade. Esses sentidos estão amparados no pré-construído da igualdade como apagamento das diferenças.

Não tenho necessidade de vos lembrar do objetivo: *continuar a obra benéfica de nosso ilustre pai, o abade L'Épée buscando melhorar a sorte de nossos irmãos e fazendo valer nossas tão justas reivindicações de direito de cidadãos* (Congresso de Paris, 1900, p. 17, grifo nosso).

Já foram realizados muitos Congressos com este objetivo, mas sem qualquer resultado satisfatório (Congresso de Paris, 1900, p. 17).

Mas, aquele que vós ireis assistir em seguida está sob a salvaguarda do Governo que, por seus atos, *lembra os de 1791 e de 1793, decretando o estabelecimento de escolas de surdos-mudos e a igualdade dos surdos-mudos com os cidadãos que ouvem e falam* (Congresso de Paris, 1900, p. 17-18).

Estamos divididos em duas seções: a seção dos ouvintes e a seção dos surdos-mudos. – *Guiados por um mesmo sentimento de interesse pelos surdos-mudos, estas duas seções convergem suas visões para um mesmo e único objetivo: o bem estar [sic] dos surdos-mudos* (Congresso de Paris, 1900, p. 18, grifo nosso).

Não faremos qualquer objeção às pesquisas de aperfeiçoamento do método oralista que figuraram no programa da seção dos ouvintes. Porque [sic] faríamos diferente? *A fala seria evidentemente para nós o maior de todos os bens, para nós que não escutamos!* (Congresso de Paris, 1900, p. 18, grifo nosso).

Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada [...] (Congresso de Paris, 1900, p. 18, grifo nosso).

No recorte acima, Dusuzeau inicia apresentando o objetivo do congresso como a retomada da obra benéfica do Abade L'Épée, inscrevendo seu dizer na memória da educação de surdos inicialmente como um gesto *beneficente*. A diferença em relação a Lachrrière é que a presença do abade francês faz ressoar a memória em torno de uma educação de surdos que não exclui o uso de sinais, ainda que tenha como objetivo final a oralização, sendo, portanto, um tipo de método misto. De acordo com Ricao e Garcia y Asensio (2004):

O ponto de partida da pedagogia de L'Épée passava, em princípio, pelos próprios “sinais naturais”, os mesmos que seus alunos utilizavam entre si em sua comunicação espontânea, aos quais depois, pouco a pouco, foi acrescentando, de maneira arbitrária, outros “sinais” de sua invenção, que passou a chamar de “sinais metódicos” [...] (Ricao; Garcia y Asensio, 2004, p. 212, tradução nossa)³¹.

³¹ Original: “El punto de partida de la pedagogía de L'Épée pasaba, en principio, por las propias ‘señas naturales’, las mismas que sus alumnos utilizaban de común en su comunicación espontánea, a las que después, poco a poco, fue agregando, de manera arbitraria, otras ‘señas’ de su invención, que pasó a denominar como ‘señas metódicas’ [...]” (Ricao; Garcia y Asensio, 2004, p. 212).

Assim, sentidos inscritos em uma memória da pedagogia de L'Épée sustentam a posição de que *a fala seria evidentemente para nós o maior de todos os bens, para nós que não escutamos*. Ao mesmo tempo, a filiação a essa memória sustenta a defesa do primado da língua de sinais sobre a língua oral: *que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada*.

Se, por um lado, os sentidos inscritos em uma memória da pedagogia de L'Épée atualizam a educação na relação com *beneficência*, por outro, a mudança da sorte dos surdos que deriva dessa obra benficiante se articula com o enunciado *fazendo valer nossas tão justas reivindicações de direito de cidadãos*, produzindo, assim, um deslizamento de sentidos da *beneficência* para *direito de cidadão*, sentidos esses que passam a dominar essa outra discursividade.

É, pois, assim que a prática discursiva retoma o insucesso dos congressos anteriores com relação à educação de surdos, tal como Dusuzeau propõe (a partir da mobilização dos sentidos de *direito* e de *cidadania*), para afirmar a diferença do Congresso de Paris (1900), que, estando salvaguardado por um governo democrático: (i) reafirma o *direito à educação* pela memória da criação do Instituto de Educação de Surdos-Mudos de Paris pela Assembleia Constituinte, através da Lei nº 21, de 29 de março de 1791; e (ii) faz significar a *cidadania do surdo* e, portanto, a *igualdade de direitos entre surdos e ouvintes* pela memória da Constituição de 1793, que contém a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Ao afirmar que as duas seções do congresso estão reunidas com um mesmo interesse pelos surdos, essa discursividade faz significar a ilusão de unidade do Congresso a partir da ilusão de igualdade de posições entre as duas seções. Essa unidade entre surdos e ouvintes esbarra na não coincidência dos sentidos de *sentimento de interesse pelos surdos*, uma vez que essa formulação não é significada da mesma maneira entre surdos e ouvintes. Assim, em Dusuzeau o bem-estar do surdo é colocado como objetivo único e comum às duas seções do congresso, fazendo, nessa sua posição de ilusão de unidade, o *bem-estar* significar como um consenso fundado no *direito*, já que os sentidos de bem-estar são construídos em relação aos de *cidadania*, de *igualdade* e de *democracia*.

Considerações não-finais

Neste estudo, pudemos compreender, a partir de formulações elaboradas pelos presidentes da seção de ouvintes e da seção de surdos do Congresso de Paris 1900 diferentes posições com relação à educação de surdos, a saber, uma que evoca uma superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e outra que demanda justamente a consideração da língua de sinais frente ao uso da língua oral – duas formas de significar a educação de surdos a partir de tensões que estruturam essa história.

O confronto com a materialidade discursiva nos permitiu perceber o funcionamento da afirmação de Michel Pêcheux segundo a qual:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir esta tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 2009, p. 146-147).

Nessa perspectiva, os sentidos que circulam sobre a *educação e surdez* significam de maneiras distintas, a depender de sua filiação a uma posição discursiva em confronto. Assim, os sentidos entre *educação e surdez* são constituídos a partir da tensão entre o retorno aos sentidos dominantes e já estabilizados e o deslocamento desses sentidos em torno de uma posição de *resistência surda*.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma pesquisa. In: ALTHUSSER. *Sobre a reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 253-294.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, edição extra.
- CONGRESSO DE PARIS. *Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos*. Série Histórica. v. 5. Rio de Janeiro: INES, 2013.
- DRAPER, Amos G. The Deaf Section of the Paris Congress of 1900. *American Annals of Deaf*, v. 46, n. 2, p. 218-223, 1901.
- FRANÇA. Loi sur l’enseignement primaire obligatoire. *Journal Officiel de la République Française*, Paris, Partie Officielle, p. 1697, 29 mar. 1882.
- GALLAUDET, Edward Milner. The Milan Convention. *American Annals of Deaf and Dumb*, v. 26, n. 1, p. 1-16, 1881.
- GAILLARD, Henry. *Congrès International pour l’Etude des Questions d’Assistance et d’Education des Sourds-Muets*: compte rendu des débats e relations diverses. Paris: Imprimerie d’ouvries sourds-muets, 1900.
- GAILLARD, Henry. *Troisème Congrès International des Sourds-Muets* – Genève, 1893. Paris: Journal des Sourds-Muets, 1898.
- HENRY, Paul. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2003. p. 151-162.
- KINSEY, Arthur A. *Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação de Surdos realizado em Milão (1880)*. Série Histórica. v. 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A prática do confronto com a materialidade discursiva: um desafio. *In: GUIMARÃES, Educado; BRUM, Miriam Rose (Orgs.). Sentido e Memória*. Campinas: Editora Pontes, 2005. p.185-205.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? *In: Linguística: questões e controvérsias*, n. 10. Uberaba: Fiube, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em Análise: Sujeito e Ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *O discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010 [1960]. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michael. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. *In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 39-48.

RICAO, Antonio Gascón; ASENSIO, José Gabriel Storch de Gracia y. *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004.

VARGAS, Rejane Arce. Discurso em circulação e acontecimento: descrevendo montagens discursivas no tempo presente. *In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). Análise de Discurso: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 85-97.

Recebido em: 11/02/2025.

Aceito em: 26/06/2025.