

# Discursos fundadores da educação de surdos no Brasil: a presença do discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo

*Founding discourses of deaf education in Brazil: the presence of medical discourse in the ways of signifying the deaf subject*

Submetido em: 30/05/2023

Aceito em: 11/09/2023

Matheus Batista Barboza Coimbra<sup>1</sup>  
Élcio Aloisio Fragoso<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, por meio da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso materialista, buscamos compreender como os sujeitos surdos são significados a partir do discurso médico em materiais do século XIX, os quais consideramos como discursos fundadores da educação de surdos no Brasil. Como *corpus* para essa pesquisa, selecionamos recortes do prefácio do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, publicado em 1881, e um relatório do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) de 1871. Esses materiais são de autoria do Dr. Tobias Leite, um dos primeiros diretores deste instituto, o qual era médico. As análises nos permitem dizer que há, na constituição discursiva nacional, a presença de um discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo. No entanto, sempre há espaço para a resistência.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; Discursos fundadores; Educação de Surdos; Discurso Médico.

**Abstract:** In this article, through the theoretical-methodological perspective of Materialist Discourse Analysis, we seek to understand how deaf subjects are given meaning from the medical discourse in materials from the 19th century, which we consider as founding discourses of deaf education in Brazil. As a corpus for this research, we selected excerpts from the preface of the “Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos”, published in 1881, and a report from the National Institute of Education for the Surdos-Mudos (currently, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) of 1871. These materials are authored by Dr. Tobias Leite, one of the first directors of this institute, who was a physician. The analyses allow us to say that there is, in the national discursive constitution, the presence of a medical discourse in the ways of signifying the deaf subject. However, there is always room for resistance.

**Keywords:** Discourse Analysis; Founding discourses; Deaf Education; Medical Discourse.

## Considerações iniciais

Os discursos fundadores, conforme Orlandi (1993), constituem uma referência de significação para um país. Nesse sentido, consideramos como discursos fundadores

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - *Campus* Poços de Caldas. Doutorando em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Letras (PPGML/UNIR). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2518>. E-mail: [matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br](mailto:matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br).

<sup>2</sup> Professor Adjunto pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotado no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), área de Letras/Linguística, *Campus* de Porto Velho. É docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-7851>. E-mail: [elciofragoso@unir.br](mailto:elciofragoso@unir.br).

da educação de surdos no Brasil dizeres do século XIX que inauguram a educação de surdos no cenário brasileiro. Esse processo inicia-se com a chegada do professor surdo francês E. Huet, o qual cria a primeira escola de surdos no Brasil em 26 de setembro de 1857, chamado, então, de Instituto Imperial de Surdos-Mudos.

Neste artigo, selecionamos como *corpus* o prefácio do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, publicado em 1881 e um relatório do Instituto Nacional de Surdos-mudos de 1871. A partir desses objetos discursivos, propomos as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa: Como os sujeitos surdos são significados nestes documentos? De que forma o discurso médico sobre sujeitos surdos instala-se na constituição discursiva nacional?

Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é compreender como os sujeitos surdos são significados nos materiais que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Como referencial teórico-metodológico, tomamos a perspectiva da Análise de Discurso materialista, inaugurada por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil. Para iniciar, propomos uma discussão sobre a noção teórica de discurso fundador e, posteriormente, relacionamos essa noção com discursos que fundaram a educação de surdos no Brasil e com os modos como os sujeitos surdos são significados.

## Discursos fundadores

Em um primeiro momento, é importante discutir a noção teórica de discurso fundador, formulada por Orlandi (1993). A autora define discurso fundador como:

Em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional (Orlandi, 1993, p. 7).

Assim, Orlandi conceitua discurso fundador como discursos que são uma referência básica na constituição de uma nação. Esses discursos exercem uma forte relação de poder, pois, segundo Orlandi (1993, p. 24):

É o discurso fundador que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um

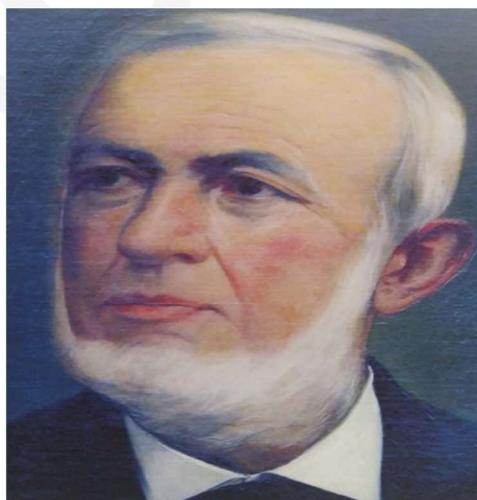
complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade.

Desse modo, consideramos importante explicitar alguns discursos que fundaram a educação de surdos no Brasil. Esses discursos exercem uma relação de poder na formação discursiva nacional, estabelecendo uma memória nos modos de significar os sujeitos surdos. Vejamos, primeiramente, a discursividade posta no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*.

### **O *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos***

Em primeiro lugar, propomos destacar algumas das condições de produção do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*. Dentre essas condições de produção, temos que em 1868, depois de algumas gestões que duraram pouco tempo, o autor desse compêndio, Dr. Tobias Leite, assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e permaneceu nessa posição por quase 30 anos (de 1868 a 1896). Ele era médico e foi o autor de um relatório sobre a antiga gestão do Instituto, encomendado pelo governo, o qual chegou à conclusão de que a instituição era apenas um depósito de "surdos-mudos", pois não cumpria com o seu papel educativo (Rocha, 1997).

Imagem 1 - Retrato do Dr. Tobias Leite (1895)



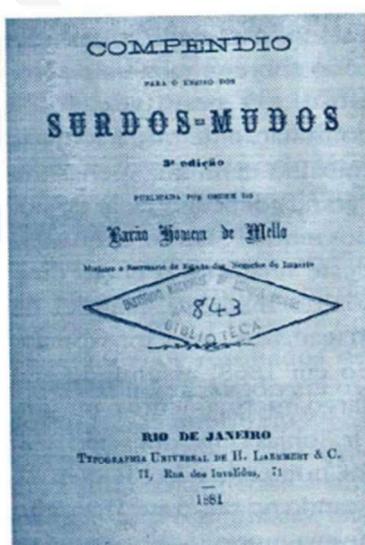
Fonte: Rocha (2008, p. 39)

Ademais, segundo Rocha (2008, p. 40), Tobias Leite adotava o seguinte posicionamento:

Ele acreditava que o aluno surdo, após a conclusão do curso, deveria dominar um ofício para garantir a sua subsistência. Além disso, defendia que, pelas características do Brasil, o foco deveria ser no ensino agrícola. Para tanto, mandou preparar anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica. Em sua opinião, o objetivo do Instituto de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez.

Dentre os trabalhos realizados pelo Dr. Tobias Leite, destacamos aqui a publicação do primeiro compêndio sobre educação de surdos no Brasil, intitulado “*Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*” (CPESM), o qual foi publicado em 1881. Esse livro foi uma tradução de uma publicação em francês, com o título de *Methode pour enseigner surds-muets*, de J. J. Vallade Gabel. Esse material abordava métodos de ensino para trabalhar com alunos surdos e teve uma tiragem de 500 exemplares, os quais chegaram a diversas partes do país.

Imagem 2 - *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* (1881)



Fonte: Rocha (1997, p. 8)

Uma análise discursiva desta publicação nos permite compreender os modos como os sujeitos surdos eram significados neste período. É possível notar um discurso que significa o sujeito surdo como incapaz. Esse fato pode ser visto já no início do *Compendio para o ensino dos Surdos-Mudos*. Em seu prefácio, há uma carta do Dr. Tobias Leite para os professores de surdos. É mencionado que o professor “deve saber distinguir as especies de surdo-mudez, para poder regular os meios que tem de empregar para o bom exito de sua difficil tarefa” (Leite, 1881, p. 7). Falando ainda sobre essas “espécies de surdo-mudez”, encontramos a afirmação de duas possibilidades: a congênita e a acidental. Segundo o autor, a espécie de surdo-mudez congênita é “devida a faltas no organismo, e que a segunda [acidental] é consequencia de accidentes sobrevindos na occasião dos 10 ou 12 primeiros annos de idade” (Leite, 188, p. 8). Além disso, declara que, sobre os surdos congênitos, “as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm **intelligencia sufficiente** para as letras” (Leite, 1881, p. 7, grifos nossos). Já 65% dos surdos acidentais teriam “**intelligencia igual** a dos falantes” (idem).

Os surdos congênitos, segundo a classificação deste compêndio, são aqueles que nasciam surdos ou que se tornaram surdos nos primeiros anos de vida. Já os surdos acidentais são aqueles que se tornaram surdos posteriormente (dos 10 aos 12 anos de idade). Esses estudantes que ficaram surdos com uma idade maior já haviam adquirido a língua oral e, portanto, embora não escutassem, podiam falar. Todavia, aqueles estudantes que nasceram surdos teriam uma dificuldade maior em aprender a língua oral, tendo em vista que não podiam escutar os sons e, por conseguinte, reproduzi-los. Dessa maneira, observamos aqui que a inteligência dos estudantes surdos estava muito ligada à sua capacidade de falar a língua oral, tendo em vista que 65% dos surdos acidentais, ou seja, os que se tornaram surdos posteriormente e que podiam falar a língua oral eram considerados com “intelligencia igual” a de sujeitos ouvintes. Em contrapartida, somente 15% dos surdos congênitos, isto é, que nasceram surdos ou ficaram surdos nos primeiros anos de vida, teriam “intelligencia sufficiente para as letras”, já que possuíam uma maior dificuldade em falar a língua oral. Portanto, notamos que a capacidade de falar ou não a língua oral tinha forte relação na categorização de estudantes surdos como inteligentes ou não inteligentes.

Desse modo, observa-se, a criação de um imaginário negativo sobre sujeitos surdos, pois estes são vistos como inferiores e incapazes de aprender. A sua inteligência é questionada e colocada como menor quando comparada a sujeitos falantes ou ouvintes. Nas melhores das hipóteses, apenas 15% dos surdos congênitos poderiam ser alfabetizados. A partir disso, nota-se que alguns surdos teriam “intelligencia igual a dos falantes”, produzindo o efeito de sentido que o padrão é o sujeito falante/ouvinte e que o surdo deve adequar-se a esse padrão para ser considerado inteligente e aceito pela sociedade. Para esse fim, o surdo precisa ser “desmutizado”, ou seja, ele precisa aprender a falar para se parecer com o ouvinte. Caso contrário, são vistos como não inteligentes e inferiores.

Ainda, é possível notar uma tentativa de classificar os sujeitos surdos em “especies de surdo-mudez”, sendo elas a surdez congênita e acidental. Sobre essa classificação, Marquezan (2009, p. 471) aponta que “a classificação representa também uma tentativa de não negar o outro e sim de fazê-lo conhecido; um procedimento de demarcação de suas características de identidade e de suas diferenças para torná-lo interpretável e passível de dominação”. Portanto, ao classificar os sujeitos surdos em “espécies”, observamos uma forma de dominação sobre esses sujeitos. Dito de outra maneira, é necessário classificar esses sujeitos para dominá-los.

Ademais, nota-se a presença do discurso científico, legitimado como verdadeiro e confiável, para diminuir o sujeito surdo e suas capacidades de aprendizagem. A respeito do discurso científico, Pêcheux (1990, p. 30-31, grifos nossos) afirma:

Esses espaços – através dos quais se encontram estabelecidos (enquanto agentes e garantia dessas últimas operações) **detentores de saber, especialistas** e responsáveis de diversas ordens – repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre **uma proibição de interpretação**, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso).

Nesse sentido, a utilização de estatísticas sobre as possibilidades de aprendizagem para o surdo “congênito” ou “acidental” demonstra uma tentativa de dar cientificidade a tal discurso, fato que produz uma proibição de interpretação, conforme

postulado por Pêcheux na citação anterior, ou seja, o sentido é posto como verdadeiro e o único possível. Sobre esse ponto, Orlandi (2006, p. 29) menciona que “o DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sobre a rubrica da cientificidade”. Portanto, tratando-se de um discurso científico, produz um efeito de saber inquestionável no imaginário social. Dessa maneira, segundo esse discurso, o sujeito surdo possui suas habilidades e capacidades limitadas, e esse fato, propagado já no primeiro material que orienta a educação de surdos no Brasil, reflete nas formações imaginárias sobre os surdos, ressoando nos discursos da atualidade.

Adicionalmente, tal discurso, colocado como científico, é institucionalizado por um sujeito encarado, no imaginário social da época, como “detentor do saber” e “especialista” na área da educação de surdos. Não é “qualquer” pessoa que está falando; trata-se do diretor do instituto referência na formação educacional de surdos, e este fala por meio da primeira publicação científica sobre educação de surdos no contexto nacional. Além disso, recebe ainda mais autoridade por possuir o título de “doutor” por ser formado em Medicina. Sobre isso, Barbosa (2020, p. 59) ressalta:

Observamos, assim, um discurso que recorre à autoridade para se fazer legítimo, uma vez que a voz que ressoa no compêndio está dentro do rol daqueles que podem dizer algo sobre surdos, surdez e educação de surdos no século XIX, até porque ser autor de gramática e/ou compêndio nessa época significava não apenas ter prestígio intelectual, mas também autoridade para dizer sobre o assunto.

Assim, o discurso médico e científico sustenta os dizeres que significam o sujeito surdo como não inteligente ou incapaz. Tobias Leite parte da posição sujeito diretor de uma instituição de ensino, atravessado por sua formação em medicina, fato que lhe dá ainda mais autoridade. Discutindo sobre o poder desses discursos e sua relação com os discursos pedagógicos, Costa (2010, p. 55) afirma:

Historicamente, o discurso médico sempre teve maior representação, foi mais dito, mais aceito, melhor legitimado, pois conta com a segurança dos exames. Os exames trazem ao diagnóstico, mais exatidão, mais autorização. Trazer ao discurso pedagógico a legitimidade do discurso médico o torna mais científico, verossímil, verdadeiro, mais confiável, o torna comprovável.

Dessa forma, esse discurso de autoridade é legitimado e aceito por outros sujeitos em diversas regiões do país, tendo em vista a sua ampla circulação (500 exemplares impressos que chegam em diversas partes do Brasil). Notamos, também, a existência de "um discurso médico que se inscreve na memória da educação de surdos" (Buscácio; Baalbaki, 2020, p. 61). Esse discurso médico sobre a surdez, o qual circula no primeiro material pedagógico que orienta o trabalho com estudantes surdos, produz uma rede de significação que se filia a outras, podendo ser compreendido, portanto, como um discurso fundador. Assim, a imagem do surdo incapaz e inferior aos ouvintes instala-se na constituição discursiva nacional.

### Relatório do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (1871)

Vejamos, a seguir, um outro documento histórico que data do período de gestão do Dr. Tobias Leite:

Imagem 3 - Relatório do Diretor Tobias Leite (1871)

Alunos do Instituto dos Surdos-mudos.

NOMES.	IDADE.	FILIAÇÃO.	NATURALIDADE.	SURDO-MUDEZ.	ESTADO PHYSICO E INTELLECTUAL.	DATA DA ENTRADA.	PEN-SIONISTA.
1 Peregrino Nogueira da Luz. ....	13 annos.	Filho legitimo de Francisco Nogueira da Luz. ....	Côrte. ....	Congenita. ....	Debil e intelligente. ....	1.º de Março de 1875. ....	Do Estado.
2 Augusto do Nascimento Natal. ....	9 annos.	Filho de Maria Antonia do Nascimento. ....	Idem. ....	Accidental por queda aos 3 mezes. ....	Robusto. ....	Julho de 1876. ....	"
3 Diogo José da Rocha. ....	11 annos.	Filho legitimo de Manoel José da Rocha. ....	Idem. ....	Accidental (hexigas). ....	Robusto e pouco intelligente. ....	7 de Janeiro de 1877. ....	"
4 Leonidas Bethencourt Coelho. ....	15 annos.	Filho legitimo de Francisco Jeronymo de Bethencourt Coelho. ....	S. Carlos do Pinhal, em S. Paulo.	Congenita. ....	Robusto. ....	1.º de Julho de 1877. ....	"
5 Joaquim do Maranhão. ....	16 annos.	Não consta.— Orphão da Misericordia da cidade de S. Luiz.	Maranhão. ....	Idem. ....	Robusto e pouco intelligente. ....	1.º de Dezembro de 1877. ....	"
6 Manoel Franklin Moreira de Almeida. ....	14 annos.	Filho legitimo de José Lourenço de Almeida. ....	Natal (Rio Grande do Norte). ....	Accidental. ....	Robusto e muito intelligente. ....	21 de Maio de 1878. ....	Do R. Grande do Norte.
7 João Pereira de Malheiros. ....	13 annos.	Filho legitimo de José Pereira de Malheiros. ....	Paranaquá (Paraná). ....	Congenita. ....	Idem, idem. ....	Julho de 1878. ....	Do Estado.
8 José Pereira de Malheiros. ....	11 annos.	Idem. ....	Idem. ....	Idem. ....	Idem, idem. ....	Julho de 1878. ....	"
9 Leopoldo Furtado de Mendonça. ....	10 annos.	Filho legitimo do capitão-tenente Manoel Benicio Furtado de Mendonça. ....	Côrte. ....	Idem. ....	Idem, idem. ....	16 de Fevereiro de 1879. ....	"
10 Antonio Manoel de Andrade. ....	10 annos.	Filho legitimo de Manoel Francisco de Andrade. ....	Idem. ....	Accidental (febre aos 5 annos). ....	Idem, idem. ....	18 de Abril de 1879. ....	"
11 Christovão Barroso Gonçalves Guerra. ....	16 annos.	Filho legitimo do tenente-coronel José Hygino Gonçalves Guerra. ....	Pernambuco. ....	Idem (idem). ....	Idem, idem. ....	30 de Maio de 1879. ....	Contribuinte.
12 José Pinheiro de Souza. ....	10 annos.	Filho legitimo de João Pinheiro de Souza. ....	Rio Grande do Norte. ....	Congenita. ....	Robusto e pouco intelligente. ....	18 de Julho de 1879. ....	Do R. Grande do Norte.
13 Joaquim Pereira de Arruda. ....	21 annos.	Filho legitimo de Marcellino José Pereira. ....	S. Paulo. ....	Idem. ....	Robusto e intelligente. ....	13 de Setembro de 1879. ....	Do Estado.

Instituto dos Surdos-mudos, 1.º de Março de 1871.—O Director, Tobias R. Leite.

Fonte: Rocha (2008, p. 38)

Neste documento, é possível observarmos que o INSM recebia alunos de diferentes estados brasileiros, como São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraná e Pernambuco. Esses alunos, quando terminavam seus estudos, normalmente, retornavam para a sua cidade natal. Com isso, possibilitou-se que a língua de sinais fosse difundida em todo o território nacional. Desse modo, a criação de um instituto localizado no Rio de Janeiro proporcionou a institucionalização da Língua Brasileira de Sinais, pois, após aprender essa língua no período escolar, os alunos surdos difundiam os seus conhecimentos para outras localidades, atingindo regiões mais distantes, como, por exemplo, o Nordeste do país. Sobre isso, Rocha (2008, p. 81) comenta:

O Instituto recebia alunos de vários estados. A falta de atendimento para o surdo em outras regiões do país fazia com que muitas famílias trouxessem seus filhos para a Instituição das Laranjeiras. Muitos permaneciam por todo o ano letivo no Instituto, voltando para casa nas férias escolares.

Sobre esse ponto, Silva (2012, p. 110) afirma que esse movimento de ir e vir de estudantes surdos do Instituto produz um “efeito de polinização” da língua de sinais no Brasil. Falando sobre esse efeito, Silva (2012, p. 110) destaca:

No Brasil existem também condições de produção diferenciadas, pois há surdos de várias regiões do país, vindo e indo para o Instituto. Chegando ao Instituto, trazem sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este levam outros sinais com novos contornos, novos sentidos. E é na formulação, na relação com as coisas do lugar, na relação com a memória discursiva das línguas em contato que os sinais são construídos e reconstruídos. É o que podemos chamar de forte efeito de polinização. Esse efeito produz nova materialidade, nova relação. O que se constitui é uma língua com outra materialidade simbólica, com outros sentidos, em uma junção entre a memória da língua que veio e a memória de língua que aqui se encontra, de pessoas que vão e voltam.

Além disso, esse documento aponta que os alunos surdos do Instituto vinham de diferentes classes sociais. A grande maioria deles recebia o título de “filho legítimo”, sendo que pelo menos dois deles eram filhos de pessoas com cargos importantes, como “capitão-tenente” e “tenente-coronel”. Um dos alunos era órfão e não consta o

nome do pai ou da mãe. Os alunos também são classificados por meio do “tipo de surdo-mudez”, podendo ser congênita ou acidental.

Uma outra classificação no documento é sobre o “estado físico e intelectual”. Alguns alunos são classificados como “debil e inteligente”, “robusto e pouco inteligente” e “robusto e muito inteligente”. Essa categorização dos estudantes surdos nos leva a fazer alguns questionamentos: Por que os alunos eram categorizados/rotulados dessa forma? Será que aqueles alunos que se adaptavam melhor ao método de oralização eram os considerados “muito inteligentes”? E o que dizer daqueles alunos surdos que não se adaptavam a esse método, ou seja, não conseguiam aprender a língua oral? Eram esses os considerados “pouco inteligentes”?<sup>3</sup> Que efeitos de sentido isso (re)produz? Seja qual for a resposta para essas perguntas, observamos, mais uma vez, o sujeito surdo ser colocado em uma posição de não inteligente, talvez pelo fato de não se adequar ao modelo ou padrão imposto pelo ouvinte, o qual representa a classe dominante.

Dessa maneira, observamos o funcionamento do discurso médico nos discursos que fundam a educação de surdos no Brasil. Neste relatório, assinado pelo diretor do instituto, Dr. Tobias Leite, o qual era médico, demonstra a sua formação discursiva filiada a uma rede de significação que considera o sujeito surdo como alguém doente e que, portanto, precisa ser “medicado”. Esse fato fica explicitado pelas ações institucionais deste diretor, como, por exemplo, o retorno da disciplina de Linguagem Articulada, que, com a ajuda de professores repetidores, tinha a função de “realizar a **desmutização** dos alunos” (Rocha, 1997, p. 7, grifo nosso).

Assim, o sujeito surdo é colocado em uma posição que precisa ser corrigido, pela medicina/educação, para que possa se parecer com o sujeito ouvinte. Caso isso não aconteça, são significados como não inteligentes ou com uma inteligência inferior quando comparados com sujeitos ouvintes. Ouvir e falar (a língua oral), nesta concepção, são requisitos para que o sujeito seja completo, ou seja, que não seja um sujeito em falta. Logo, o sujeito surdo que não se enquadra nesses padrões dominantes

---

<sup>3</sup> A inteligência, desde Aristóteles, estava relacionada à condição da fala. Segundo essa concepção, os surdos, por não ouvirem, não poderiam falar e, conseqüentemente, seriam considerados como não inteligentes. “Isso porque acreditava-se que a fala estava diretamente atrelada ao pensamento, logo, por não falarem, os surdos não poderiam desenvolver suas faculdades intelectuais” (Lima; Lopes, 2020, p. 224). Dessa forma, observamos o funcionamento de uma memória discursiva que reverbera nesses discursos.

estabelecidos, isto é, que não sabe falar a língua oral, é visto com descrédito; não é inteligente e, portanto, não deve ocupar determinadas posições sociais.

### Campanha para educação de surdos (1957)

Algumas décadas à frente da criação do INES e do lançamento do CPESM, no discurso do Estado e, apoiado pelo INES, ainda notamos uma regularidade discursiva que considera o surdo como alguém infeliz e que deve ser “desmutizado”. Vejamos isso materializado em uma campanha realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1957, com o objetivo de promover a educação de surdos:

Imagem 4 - Campanha para educação de surdos promovida pelo MEC em 1957



Fonte: Rocha (2008, p. 97)

Analisando discursivamente este cartaz, as autoras Baalbaki e Anachoreta (2021, p. 107) concluem:

A surdez é, portanto, significada como infelicidade, sofrimento, drama... No entanto, mesmo com a ausência de audição, pode-se chegar à

oralização e, portanto, à felicidade. Um efeito de sentido de felicidade depreendido no trecho seria aquele de ausência de sofrimento, causado pela surdez. Uma tensão entre infelicidade (atrelada à deficiência) e felicidade (que seria a normalização pelo processo de oralização).

Dessa forma, o sujeito surdo é significado como alguém infeliz e, portanto, inferior àqueles que seriam o modelo de felicidade: os sujeitos ouvintes. O surdo só seria feliz caso alcançasse o padrão de felicidade imposto pela sociedade, nesse caso entendido com a sua desmutização/oralização. Esse fato é corroborado pelas autoras Baalbaki e Anachoreta (2021, p. 109):

Tudo parece indicar que o investimento no surdo por sua família e por seu professor seria garantia da felicidade, da constância desse sentimento. Assim, a condição do surdo seria a infelicidade; contudo, transformado pela ação do outro, o surdo poderia se tornar um sujeito feliz. Uma evidência de sua desgraça: dependente única e exclusivamente da vontade do outro em transformá-lo de “animalzinho feroz” em ser humano falante e pensante. Um sujeito surdo delimitado pela vontade e do controle de outrem.

Portanto, a felicidade do sujeito surdo estaria condicionada à ação do sujeito ouvinte sobre ele. O surdo jamais seria feliz sozinho. Somente o processo de ouvintização, isto é, torná-lo semelhante ao ouvinte, lhe traria felicidade. Nessa concepção, o ouvinte é o modelo/padrão de felicidade. E aqui podemos fazer um exercício parafrástico e deslocar o sentido da palavra felicidade colocado no cartaz analisado. A palavra felicidade pode significar sucesso e infelicidade como fracasso. Desse modo, o sujeito surdo só teria sucesso em sua vida se fosse forçado a se parecer com o sujeito ouvinte. Do contrário, o fracasso seria a sua única opção. Em adição a isso, concordamos com Baalbaki e Anachoreta (2021, p 116) quando mencionam que:

[...] constrói-se uma imagem de surdo feliz: aquele que fala com e como ouvinte e o “ouve” fazendo leitura labial. A felicidade seria o atributo de um sujeito surdo oralizado. Assim, nada escaparia a esse sujeito surdo-oralizado permanentemente feliz. No entanto, silencia-se o fracasso da oralização, do desgaste emocional e físico do aluno surdo de ser submetido a uma língua que estaria na ordem do impossível para ele.

A partir disso, vemos a ação do Aparelho Ideológico do Estado (AIE), pois:

O aparelho escolar especializado – no caso um instituto de educação de surdos – naturaliza o processo de fabricação da felicidade do surdo, atrelado à oralização, compreendida por nós como uma prática discursiva que funciona coercitivamente para controle do corpo surdo e de seus afetos (Baalbaki; Anachoreta, 2021, p. 110).

Tal discurso, posto o objeto discursivo aqui analisado, é legitimado pelo INES. Embora não apareça o nome da instituição no cartaz, há um endereço no final: Rua das Laranjeiras - 232 - Rio de Janeiro. Esse é o endereço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, portanto, apoia os dizeres da campanha em questão e chancela o discurso nela propagado. Dessa maneira, o efeito de sentido produzido é que seria neste endereço que o sujeito surdo encontraria a felicidade, passando da posição sujeito surdo infeliz para a posição sujeito surdo oralizado feliz.

Portanto, o discurso que funda a educação de surdos no Brasil instala-se nas condições de formação e produção de outros discursos, instituindo uma formação discursiva que significa o sujeito surdo como anormal, infeliz e que não tem a capacidade para ocupar determinadas posições sociais. No entanto, observamos aqui uma relação contraditória, pois ao mesmo tempo que esses discursos fundadores da educação de surdos no Brasil instalam uma memória discursiva que significa os sujeitos surdos de uma forma negativa, são esses mesmos discursos que também possibilitam a criação de espaços para os surdos, tirando-os da invisibilidade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos algumas noções importantes para a Análise de Discurso materialista, como a noção de discurso fundador. Nesse ponto, compreendemos que um discurso fundador institui uma rede de significação que se filia a outros discursos, sendo, assim, um discurso que exerce uma relação de dominância. A partir desse conceito, observamos o funcionamento de discursos fundadores da educação de surdos no Brasil, do século XIX, que significam o sujeito surdo de uma forma negativa. Esses discursos filiam-se a outros discursos, os quais constituem uma memória discursiva nacional sobre sujeitos surdos.

Tais discursividades atravessam os discursos atuais sobre sujeitos surdos. Sobre isso, podemos observar essa memória discursiva em discursos da atualidade que significam o sujeito surdo a partir do discurso médico e que esse sujeito necessita de uma correção médica, conforme vemos nos discursos acerca do implante coclear (Lima; Lopes, 2020). Além disso, notamos o funcionamento do discurso capacitista que significa o sujeito surdo como incapaz e inferior ao sujeito ouvinte.

Cabe destacar, porém, que os sentidos sempre podem ser outros, pois, como afirma Pêcheux (1990, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar de seu sentido para derivar para outro”. Dessa forma, o modo como o sujeito surdo é significado, a partir do discurso médico, pode ser deslocado para outros sentidos. Esses deslocamentos são possíveis porque a língua está sujeita a falhas, e essas falhas permitem que exista a resistência a um discurso hegemônico. Afinal, “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classe, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (Pêcheux, 1995, p. 304).

## REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T. Em nome da (in)felicidade: como saberes da língua portuguesa comparecem em materiais didáticos para surdos na década de 1950. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 91–120, 2021.
- BARBOSA, P. C. L. *Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no Século XIX: um gesto de leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BUSCÁCIO, L. L. B.; BAALBAKI, A. C. F. O fantasma do "monolinguismo" continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. *Fragmentum*, [S. l.], n. 55, p. 45–67, 2020.
- COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade*. Campinas, SP. Editora Mercado de Letras, 2010.
- LEITE, T. R. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.
- LIMA, C. P.; LOPES, M. Oralismo e Implante Coclear: memória e (re) atualização. *Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras*, v. 16, p. 220-239, 2020.
- MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, p. 463-478, 2009.
- ORLANDI, E. “Vão surgindo sentidos”. In.: ORLANDI, ENi (org.) *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. Ed. Editora Pontes: São Paulo, 2006.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

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

ROCHA, S. M. *O INES e a educação do surdo no Brasil*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SILVA, N. M. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.