

**Tatiane de Souza**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PASSO FUNDO:  
MOMENTOS DA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

**Passo Fundo  
2014**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**Faculdade em Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**

**Termo de autorização**

**BIBLIOTECA**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação**

**Área de concentração: Educação**

Título da Dissertação:

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PASSO FUNDO:  
MOMENTOS DA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel

Eu, Tatiane de Souza, R.G. nº 7079771114, autor da Dissertação acima citada, autorizo a Universidade de Passo Fundo - UPF - a disponibilizar, gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, o documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores (Internet) para fins de leitura e/ou impressão e para divulgação da produção científica gerada na Instituição, a partir desta data.

---

Tatiane de Souza  
Autora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel  
Orientadora

Passo Fundo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por me permitir, mais esta conquista.

Aos meus pais, Tadeu e Salete, por serem os primeiros e mais importantes educadores que passaram pela minha vida.

Às minhas irmãs, Mariane e Ana Paula, e ao meu irmão do coração, Manuel Felipe, e a meus sobrinhos, João Arthur e Maria Eduarda, por alegrarem a minha vida em todos os momentos.

À Adriana Dickel, minha orientadora, pela sensibilidade em perceber minhas angústias e identificar a pesquisa que me proporcionaria tão grande aprendizagem, e também pela paciência, dedicação e ensinamentos durante a orientação deste trabalho.

À querida Andreia Mendiola Marcon, intérprete de LIBRAS / Língua Portuguesa, pelos muitos momentos de partilhas, angústias, alegrias, amizade, paciência e vitórias.

À amiga, Loreni Luccas, por todo o auxílio, acompanhamento e compreensão durante toda a minha jornada acadêmica.

À Tatiana Bolivar Lebedeff, por tudo que me tem ensinado e pela dedicação na busca de uma educação de qualidade para os surdos.

Ao meu querido cunhado, Marcos Lima Reina, pelo auxílio na formatação deste trabalho.

À querida amiga, Jaqueline Boldo, pela amizade, força e energia.

Aos surdos entrevistados pela disponibilidade para contar e compartilhar suas histórias.

Aos ouvintes entrevistados, pelas contribuições a este trabalho.

Aos colegas, professores e intérpretes da Escola Joaquim Fagundes dos Reis e da APAS, com os quais muito aprendi nesses anos de convivências.

À Associação dos Surdos de Passo Fundo, minha segunda família.

Ao SAES/UPF e a todas suas intérpretes, por caminhar comigo de forma paciente e atenciosa, me incentivando e apoiando sempre que precisei.

## RESUMO

O presente trabalho situa-se no campo dos estudos sobre a surdez. Tem por objetivo investigar como ocorreu em Passo Fundo/RS o movimento pelo direito à educação dos surdos e como isso atingiu os processos educacionais a que os surdos foram submetidos, a fim de fornecer elementos para a história da educação de surdos desse município. As perguntas que orientaram estudo foram: Que métodos foram utilizados para promover a escolarização dos surdos? Qual foi o papel da(s) língua(s) (LIBRAS e Português) no processo de escolarização dos surdos? Que sentimentos os surdos de Passo Fundo produziram em sua passagem pelas escolas onde estudaram? Que continuidades e que rupturas aconteceram na educação dos surdos quando passaram a ser atendidos não mais pela escola especial, mas pela escola regular? A pesquisa justifica-se pela necessidade de colocar em discussão a inclusão dos surdos no ensino regular, a partir do discurso oficial representado pelo Ministério da Educação? MEC e pela legislação educacional brasileira que trata da educação especial, além de demonstrar o desejo da comunidade surda pelo reconhecimento de seu grupo como uma minoria linguística no cenário educacional. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes recursos: memória autobiográfica da pesquisadora; registros documentais coletados na Escola Ponte; livros de ata da Associação de Pais e Amigos dos Surdos e da Associação de Surdos, ambas da cidade de Passo Fundo; entrevista semiestruturada com ex-presidentes da APAS e da ASPF; e entrevista semiestruturada com ex-alunos da Escola Ponte. As categorias de análise - interação, linguagem, bilinguismo - permitiram tratar sobre a importância do grupo e da interação: a convivência como um elemento fundamental à inclusão; a Libras como mediadora nos processos de interação: a linguagem entre surdos; e, acerca da escola e da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e o confronto com culturas distintas.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. História dos surdos. Diferença. Comunicação.

## ABSTRACT

This work lies in the field of studies on deafness. It aims to investigate how the movement for the right education of the deaf occurred in Passo Fundo/RS and how it reached the educational processes to which the hearing impaired were submitted in order to provide elements to the history of education of the deaf population from the city. The questions that guided the study were: What methods were used to promote the schooling of deaf? What was the role (s) of language (s) (Brazilian Sign Language and Portuguese) in process education of the deaf? What feelings have the hearing impaired produced during their passage through the schools where they studied? What continuities and ruptures happened in deaf education when they started regular school and were no longer attending special school? The research is justified by the need to put into question the inclusion of deaf in regular education from the official discourse represented by the Ministry of Education? MEC and the Brazilian educational legislation dealing with special education, besides demonstrating the desire of the deaf community to be recognized by their group as a linguistic minority in the educations cenario. For data collection the following resources were used: autobiographical memory of the researcher; records collected in Escola Ponte; Minute books of the Association of Parents and Friends of the Deaf and Association of the Deaf, both in the city of Passo Fundo; asemi-structured interview with former presidents of APAS and ASPF; and a semi-structured interview with students from Escola Ponte. The analysis categories - interaction, language, bilingualism - enabled to address on the importance of group and interaction: the coexistence as a fundamental element for the inclusion; sign language as a mediator in the interaction processes: the language of deaf; and about the school and inclusive education, teaching practice and the confrontation with different cultures.

**Keywords:** Deaf education. History of the deaf. Difference. Communication.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	11
1.1 Sujeitos da pesquisa.....	12
1.2 Instrumentos de coleta de dados .....	12
1.3 Análise de dados .....	14
<b>2. MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA</b> .....	15
<b>3. ELEMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DO GLOBAL AO LOCAL</b> .....	27
3.1 Elementos sobre como a surdez e a educação dos surdos foram compreendidas através dos tempos.....	27
3.2 Elementos sobre a educação dos surdos no Brasil.....	34
3.3 A educação dos surdos em Passo Fundo .....	41
<b>4. APROXIMAÇÕES COM OS SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS – O CASO DE PASSO FUNDO</b> .....	48
4.1 Sobre a importância do grupo e da interação: a convivência como um elemento fundamental à inclusão .....	48
4.2 A LIBRAS como mediadora nos processos de interação: a linguagem entre surdos.....	54
4.3 Na escola, as práticas pedagógicas e o confronto com culturas distintas .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	75
<b>ANEXO 1 - Lista dos documentos consultados ou produzidos para a investigação</b> .....	76
<b>ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista com ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo - APAS</b> .....	78
<b>ANEXO 3 - Roteiro de entrevista com o Presidente da Associação de Surdos de Passo Fundo - ASPF</b> .....	79
<b>ANEXO 4 - Roteiro de entrevista com ex-aluno(a) surdo(a)</b> .....	80

## INTRODUÇÃO

Os movimentos de surdos sempre reivindicaram o direito de viver sua cultura, de falar sua língua e, sobretudo, de ser reconhecido como sujeito. Neste momento, os surdos brasileiros vivem um momento muito importante de sua história. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS por meio da Lei nº 10.436/02 legitimou as lutas da comunidade surda e possibilitou inúmeras outras conquistas. Para isso, muitas foram os sujeitos que contribuíram para que isso ocorresse. Estudiosos da Surdez (GESUELI, 2006; GUARINELLO, 2004; SÁ, 2002; PINTO, 2001) defendem que essa condição é lugar de cultura e identidade específica: diferente, mas jamais deficiente. Para Guarinello (2004, p. 16), a concepção socioantropológica da Surdez na pós-modernidade define os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística minoritária, ainda discriminada, “que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência”.

Entretanto, segundo Garcia (1999, p.152), a comunidade dos surdos por muitos ainda é vista como tendo uma “necessidade especial por não poderem ouvir” e não porque eles “falam uma outra língua”. A comunidade dos surdos quer ser reconhecida como uma comunidade linguística e cultural diferente e não ser vista como diferente por causa da incapacidade de ouvir.

Ao longo de muitos anos, os surdos foram “tratados” do ponto de vista da deficiência, da patologia. No cenário da escola, o sistema se organizou no sentido de oferecer ao surdo as possibilidades de reabilitação. Treinamento da fala e leitura labial, o ouvintismo, tornou-se parte do currículo escolar em detrimento da aprendizagem das disciplinas em geral e do conhecimento construído historicamente pela humanidade, na medida em que a instituição escolar passa a ceder espaço para essa parcela da população. Além disso, a Língua de Sinais era proibida dentro da escola. Os desdobramentos dessa situação são expostos por Lebedeff:

Durante muito tempo os surdos foram vistos como uma alteridade deficiente, subjugados por poderes colonialistas, linguísticos e culturais dos ouvintes, que os queriam “reabilitados, curados” da sua surdez. O processo de subjugação, ou colonialismo dos surdos pelos ouvintes é denominado pela literatura, ouvintismo, que inclui, entre suas forças de poder, a proibição do uso e ensino da língua de sinais nas instituições escolares. Esta proibição expôs os surdos a um dos processos de violência e exclusão mais graves que ocorreram na história da educação do Brasil. Em nome de uma possível inclusão escolar os surdos permanecem anos na escola ouvinte desprovidos de uma língua que permita comunicação, aprendizagem, troca de ideias, entre outros. O fato de “não ter língua” os coloca em uma situação de vulnerabilidade inimaginável, podendo afetar não apenas seu desenvolvimento cognitivo e psíquico. (LEBEDEFF, 2004, p. 93).

Muitos são os relatos de surdos adultos sobre o convívio no cotidiano com diferentes formas de tortura: amarrar e bater nas mãos, denegrir e inferiorizar a Língua de Sinais<sup>1</sup>. Kyle (1999, p. 17) relata que maus tratos eram comuns na Europa, desde trancar os alunos em porões e armários, punições físicas e ridicularizá-los em público: “Temos suficientes narrativas dos sofrimentos subjetivos dos surdos quando foram ignoradas as suas diferenças e a sua cultura desvalorizada”.

Estamos vivendo hoje, sobretudo na esfera educacional, um levante cada vez mais forte dos grupos de professores surdos do Brasil inteiro para que o governo brasileiro e o Ministério da Educação reconheçam o direito dos surdos à educação bilíngue fora da esfera da educação especial<sup>2</sup>. Esse movimento pelo reconhecimento dos surdos como grupo cultural vem desde o final dos anos de 1980.

Contribuem para esse movimento os estudos que descrevem e analisam como a educação dos surdos foi historicamente tratada e em que termos essa educação pode se dar se reconhecidas as especificidades dessa minoria linguística. Em virtude disso, consideramos importante, neste trabalho, *recuperar a trajetória educacional dos surdos em Passo Fundo, uma vez que se observa por meio dela algumas das mais importantes razões para a luta incessante desse grupo por uma escola que não lhes prive do acesso ao conhecimento e a alternativas de formação que considere a sua especificidade*. Essa história se não for registrada provavelmente se perderá, já que muitos fatos seguem colados às lembranças de pessoas que participaram da construção desse percurso. Sendo registrada, ela poderá ser compartilhada com outras comunidades sensíveis a essas lutas.

Além disso, a motivação para a escolha do tema para a pesquisa a ser exposta volta-se para a necessidade de compreender alguns fenômenos que ocorrem na educação de surdos na escola, como a defasagem idade/série e a dificuldade em desenvolver a competência de uso do português na sua modalidade escrita, mesmo depois de vários anos de escolarização, confrontando-os com o discurso oficial veiculado pelo Ministério da Educação – MEC e pela legislação educacional brasileira que trata da educação especial.

---

<sup>1</sup> Não possuo fonte documentada, são relatos a partir da convivência diária com alunos surdos.

<sup>2</sup> Uma notícia de 2011 ilustra essa demanda: “Um grupo de 200 pessoas se reuniu hoje na frente do Ministério da Educação (MEC) para protestar contra a política de uma "escola inclusiva" para surdos, que prevê que os alunos sejam matriculados em escolas regulares e depois recebam atendimento especializado. Para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o modelo é ineficaz. A entidade defende que os alunos surdos tenham classes bilíngues, em que sejam ensinadas tanto a língua brasileira de sinais quanto a língua portuguesa”. Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia/2011/05/19/surdos-realizam-protesto-contra-politica-do-mec.htm>.



Este trabalho interroga, portanto, como ocorreu o movimento pelo direito à Educação dos Surdos na cidade de Passo Fundo e como isso atingiu os processos educacionais a que os surdos foram submetidos. Além dessa questão central, outras serão exploradas:

Que continuidades e que rupturas aconteceram na educação dos surdos quando passaram a ser atendidos não mais pela escola especial, mas pela escola regular?

Que métodos foram utilizados para promover a escolarização dos surdos em Passo Fundo?

Qual foi o papel da(s) língua(s) (LIBRAS e Português) no processo de escolarização dos surdos nesta cidade?

Que sentimentos os surdos de Passo Fundo produziram em sua passagem pelas escolas onde estudaram?

Com isso, pretende-se fornecer elementos para a história da educação de surdos de Passo Fundo, contribuindo assim para a compreensão dos processos de inclusão e das lutas da comunidade surda por uma educação bilíngue. Por aproximação, outras comunidades poderão compreender o próprio processo de escolarização dos surdos ancorando-se em algumas das constatações a serem oferecidas ao longo da exposição.

Este trabalho tem como referência estudos sobre a concepção de educação de surdos e sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelos surdos, proposta pela pesquisadora Ronice Quadros, a perspectiva histórica da trajetória educacional dos surdos, desenvolvida por Karin Strobel, entre outros que abordam a Surdez.

No que se refere à metodologia utilizada, com vistas a atingir os objetivos deste trabalho, foram buscados elementos históricos sobre a educação de surdos em Passo Fundo por meio de registros documentais (atas, registros de frequência, projetos pedagógicos, entre outros), existentes em espaços de ensino formal, como a Escola Ponte e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), uma vez que foram nesses espaços que os alunos surdos construíram desde o início do movimento pela educação dos surdos em Passo Fundo a sua jornada acadêmica.

Além disso, como surda e personagem que vivenciou os principais momentos do processo de escolarização dos surdos em Paso Fundo, trago como documento um registro autobiográfico, entendendo que a história é reconstruída no interior da vida de cada pessoa que a vivencia. Nessa vivência, recomponho momentos, sentimentos, problemas, outros personagens, que me ajudaram a ser quem eu sou.

Também foram selecionadas algumas fontes orais, constituídas por meio de entrevistas realizadas com pessoas que tiveram papéis importantes na conquista da educação como

direito dos surdos, seja como lideranças de movimentos ou como alunos. Para compor esse segundo núcleo de dados, foram entrevistados três ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos, dois ex-presidentes da Associação de Surdos de Passo Fundo e dois ex-alunos da Escola Ponte, escola que atende aos alunos surdos desde 1969.

A exposição do trabalho realizado está dividida em quatro capítulos. No primeiro é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. No segundo, encontra-se a memória da minha trajetória educacional. O terceiro capítulo traça alguns dos principais momentos da educação dos surdos no mundo, no Brasil e em Passo Fundo, utilizando-me no caso deste último de documentos coletados e analisados no âmbito desta pesquisa. O quarto capítulo apresenta e analisa os significados produzidos pelas pessoas que participaram do processo de escolarização dos surdos em Passo Fundo, apreendidos por meio das fontes documentais e orais utilizadas: dos documentos, das entrevistas concedidas à pesquisadora e de minha própria autobiografia. Por fim, faço as considerações finais.

## 1. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Conforme exposto anteriormente, por meio desta investigação, busca-se analisar como o movimento pelo direito à educação dos surdos se configurou em Passo Fundo - RS e como isso atingiu os processos educacionais a que os surdos foram submetidos. Através dos significados atribuídos pelas pessoas que viveram essa história, são fornecidos elementos para a construção da história da educação de surdos desse município.

Considerando os propósitos do trabalho, o recurso à abordagem qualitativa foi uma decorrência necessária. Esse procedimento metodológico permite a descrição e a interpretação de características de uma população ou de fenômenos e a atribuição de significados a suas ações e concepções. Na pesquisa qualitativa, as relações entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não são traduzidas em números (BARROS, 1990, p.33-34), mas sim, por meio dos sentidos que ele produz na relação com um dado fenômeno, com o mundo.

Dentre as metodologias qualitativas está o estudo de caso, o qual foi utilizado como parâmetro metodológico, uma vez que permite, segundo Ventura (2007), descrever e caracterizar uma situação particular buscando indícios de movimentos que transcendem o particular e a ligam a um movimento de maior amplitude, neste caso, o movimento realizado pela comunidade surda em prol de uma educação de qualidade aos surdos.

Meirinhos e Osório (2010) também ajudam a justificar essa escolha ao afirmar que o estudo de caso é uma estratégia de investigação emergente própria para investigadores que queiram inovar nas pesquisas educacionais e que a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, em contextos da vida real.

Segundo Strobel (2008, p. 42), a história do povo surdo tem sido escrita sob o ponto de vista dos ouvintes, as concepções dos surdos são desvalorizadas e suas capacidades desconsideradas. Abordar a trajetória educacional dos surdos no município de Passo Fundo, relatada sob a visão e o sentimento de um surdo, pode auxiliar a compreender o processo de inclusão em uma perspectiva mais ampla, que não se restrinja aos limites desse município, mas que possa dizer algo sobre o que ocorre em outros lugares, com outros surdos, em escolas, em classes de inclusão.

A opção pelo estudo de caso implica o recurso a diferentes fontes de dados. Neste estudo, o caso será configurado através de análise documental, de entrevistas e de relato autobiográfico produzido pela própria pesquisadora.

## 1.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram dessa pesquisa, na condição de entrevistados, três ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), dois ex-presidentes da Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF) e dois surdos que estudaram na Escola Ponte<sup>3</sup>.

A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se em virtude dos cinco ex-presidentes serem conhecedores da trajetória educacional dos surdos em Passo Fundo e por terem participado ativamente da fundação e construção das associações dos surdos e dos pais e amigos dos surdos. Os estudantes com trajetórias educacionais diferenciadas foram selecionados pela proximidade com a pesquisadora e por sua militância na luta pela educação de surdos em Passo Fundo.

Para as análises, as entrevistas foram reunidas em três grupos: Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2) e Grupo 3 (G3), tendo cada grupo características distintas, como mostra a Tabela 1. Os sujeitos da pesquisa pertencentes a cada um dos grupos também estão incluídos nesta tabela e designados por um número que servirá de referência para as análises constantes no terceiro capítulo.

**TABELA 1** - Sujeitos entrevistados: funções e idade.

<b>Grupo</b>	<b>Funções dos entrevistados</b>	<b>Sujeitos (Idade)</b>
G1	Ex-presidentes da Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF)	G11 (45 anos)
		G12 (46 anos)
G2	Ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS)	G21 (67 anos)
		G22 (66 anos)
		G23 (61 anos)
G3	Ex-alunos surdos da Escola Ponte	G31 (38 anos)
		G32 (39 anos)

## 1.2 Instrumentos de coleta de dados

É fundamental à pesquisa de abordagem qualitativa assegurar critérios de legitimidade do conhecimento produzido em seu âmbito. Nesse sentido, um dos conceitos que lhe é caro é

<sup>3</sup> Tanto para a alusão à escola na qual a pesquisadora realizou o Ensino Fundamental como para a identificação dos informantes desta pesquisa foram utilizados nomes fictícios. Os sujeitos que contribuíram para a realização do trabalho foram informados sobre os objetivos da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

o de triangulação. Segundo Flick (2009, p. 58), recorrer a esse conceito implica ir além do que o pesquisador faz normalmente, ampliando a sua atividade para âmbitos e referências que lhe auxiliem a situar as suas questões de investigação sob diversos ângulos, sejam eles teóricos e/ou metodológicos.

Para ele, a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. (...) Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa. (id., *ibid.*, p. 62).

Levando em conta esse critério de qualidade, recorreremos a fontes diversas de informações para que a nossa pergunta pudesse ser respondida com base em diferentes pontos de vista. Os dados, portanto, foram produzidos por meio dos seguintes instrumentos:

- Memória autobiográfica da pesquisadora;
- Registros documentais coletados na Escola Ponte;
- Livros de ata da Associação de Pais e Amigos dos Surdos e da Associação de Surdos, ambas da cidade de Passo Fundo;
- Entrevista semiestruturada com ex-presidentes da APAS e da ASPF (ver Roteiro – Anexo 2 e 3);
- Entrevista semiestruturada com ex-alunos da Escola Ponte (ver Roteiro – Anexo 4).

No Anexo 1, encontra-se a lista dos documentos que constituem o *corpus* desta investigação.

No caso da entrevista com os ex-presidentes da ASPF, tanto a pesquisadora como os sujeitos da pesquisa utilizaram LIBRAS. A entrevista foi videogravada e realizada na residência dos sujeitos da pesquisa. A filmagem foi depois traduzida pela intérprete de LIBRAS, da Universidade de Passo Fundo.

Em relação aos ex-presidentes da APAS, a coleta foi feita mediante filmagem. A pesquisadora utilizou LIBRAS e dois dos ex-presidentes responderam em português. Já para a terceira entrevista não houve filmagem; a pesquisadora perguntava em LIBRAS e o sujeito da pesquisa respondia em português, que era traduzido e posteriormente escrito. As duas primeiras entrevistas foram feitas na casa dos sujeitos da pesquisa e a terceira, no Setor de Atendimento ao Estudante (SAES) da Universidade de Passo Fundo. As filmagens foram traduzidas pela intérprete de LIBRAS, da Universidade de Passo Fundo.

Na entrevista com os ex-alunos, tanto eles quanto a pesquisadora utilizaram LIBRAS. A entrevista foi feita na casa dos sujeitos da pesquisa. A filmagem foi traduzida pela intérprete de LIBRAS, da Universidade de Passo Fundo.

### **1.3 Análise de dados**

A análise dos dados produzidos para esta dissertação foi realizada com base no método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2000), aplica-se à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Para ela (2000, p.31), esse método de análise de dados consiste em identificar a estrutura e os elementos do conteúdo dos materiais para esclarecer as diferentes características do mesmo, extraíndo deles a sua significação. A autora ressalta que a análise de conteúdo é um leque de apetrechos. Para analisar os dados, adotamos um dos procedimentos específicos desse “conjunto de apetrechos”, que é a análise categorial.

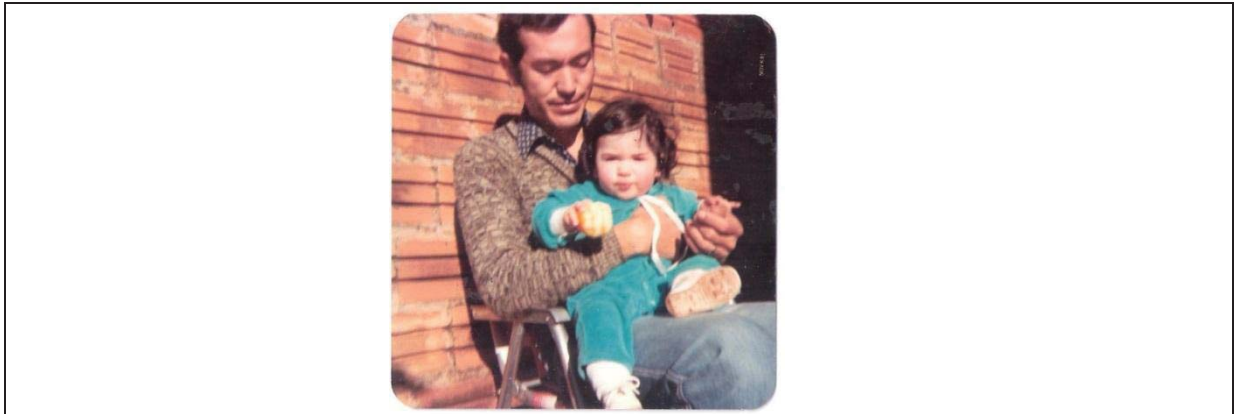
Segundo ela, a análise por categorias funciona por operação de desmembramento do texto em unidades e reagrupamento em categorias, sendo que a totalidade do texto analisado passa pelo crivo da classificação, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar algo para o objetivo analítico proposto.

No caso do trabalho em exposição, o estudo do material permitiu a localização de vários eixos de análise entre os quais três foram selecionados para organizar e categorizar o seu conteúdo. São eles: a convivência, a comunicação e as práticas pedagógicas. Cada uma dessas categorias descritivas é exposta em diálogo com os conceitos importantes para o trabalho, entre os quais, os de interação, linguagem, inclusão, relação pedagógica e escolarização, fornecidos pela bibliografia consultada.

## 2. MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

Nasci em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, no dia 31 de julho de 1980, em uma manhã muito fria. Sou a filha do meio de uma família de três filhas, tenho duas irmãs ouvintes: Mariane, dois anos e oito meses mais velha que eu, e a caçula, Ana Paula, três anos e seis meses mais nova. Minha mãe se chama Salete e o Tadeu é meu pai; os dois são professores, agora aposentados. Meus avôs paternos chamam-se João de Souza e Gabriela Fagundes de Souza e meus avôs maternos, Luiz da Leve e Irene Marca da Leve.

**Figura 1** - Eu e meu pai (setembro de 1981).



Fonte: Arquivo pessoal.

Sou surda congênita. Minha mãe contraiu rubéola nos primeiros quinze dias da gravidez; foi contagiada por uma aluna que foi realizar uma prova. Meus pais moravam em Sananduva, no interior do Rio Grande do Sul, e eram docentes em uma escola da rede estadual de educação e de uma escola particular da mesma cidade.

Quando eu tinha três meses, minha mãe já suspeitava que eu pudesse ser surda, aos nove meses começaram a fazer exames e para isso vinham a Passo Fundo, onde residiam meus avôs. Na época, os exames não eram precisos e no início foi bastante difícil saber qual era o grau da minha perda auditiva. Meus pais foram aconselhados a ir a Porto Alegre.

Eu já estava com dois anos e seis meses e tinha um laudo de uma fonoaudióloga que aconselhou meus pais para procurar um médico em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Ele havia feito o primeiro implante de cóclea da América Latina. Novos exames foram feitos e a equipe deste médico sugeriu que meus pais procurassem a Escola Especial Concórdia, onde havia um programa que auxiliava as famílias.

A vida começava a ficar muito difícil. Meus pais trabalhavam, nós morávamos em Sananduva, o restante da família em Passo Fundo. Além de tudo, meus pais tinham que vir a Passo Fundo deixar minha irmã e ir a Porto Alegre. Foi necessário que nos mudássemos para Passo Fundo. Meus pais conseguiram transferência, escrevendo uma carta para o secretário de educação explicando a situação. Mudamos em março de mil novecentos e oitenta e dois e começamos a ir para a capital todos os meses. Eu ia ao médico e fazia exames e mais exames e meus pais aproveitavam a estada para participar de encontros na Escola Especial Concórdia, escola esta que utilizava a comunicação total como método de ensino para os surdos<sup>4</sup>. Minha mãe conta que eles diziam que o importante era a comunicação, da forma que se conseguisse e que, na escola, era muito incentivada a oralização. Nessa época, eu estava com três anos e muitos especialistas na área da surdez asseguraram à minha família que somente o aprendizado da língua oral poderia proporcionar um desenvolvimento satisfatório.

Minha mãe queria muito ir morar em Porto Alegre para que eu pudesse estudar na Escola Especial Concórdia. Esta escola é particular, destinada somente para surdos e os alunos, naquela época, levavam dois anos para concluir uma série. Porém, apenas com o salário do magistério público, meu pai pensava ser muito difícil viver na capital e ainda cobrir o custo de uma escola cara como aquela.

Essa situação toda evoca a concepção dominante, na época, sobre a surdez, a qual era concebida como uma doença, que precisava ser tratada pela Medicina. Essa forma de ver a surdez, disseminada principalmente pelos profissionais da saúde e da educação, é conhecida na literatura como abordagem clínico-terapêutica (SKLIAR, 1997). Nela, a surdez é tratada como doença/déficit/deficiência a ser “curada”. A “cura”, nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, ao aprendizado da linguagem oral e ao uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

Com a vinda para Passo Fundo, minha mãe foi trabalhar em uma escola onde encontrou outra professora que também tinha uma filha surda e ela orientou minha mãe, informando que primeiro os surdos iam para a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e que, quando chegavam à idade escolar, frequentavam a Escola Ponte, mesma escola que meus pais haviam frequentado. Assim foi. Com três anos e meio iniciei minha vida escolar na APAE.

Na APAE, conheci outros surdos, percebi que havia duas categorias de pessoas e que eu era diferente das outras pessoas da minha família; até então me parecia que éramos todos

---

<sup>4</sup> Comunicação total foi um método desenvolvido na década de 1960, que combinava sinais, treino auditivo, oralização e leitura labial, posicionado como alternativa aos métodos oralistas.



iguais. Meus amigos, surdos como eu, tentavam se comunicar, mas era muito difícil, porque todas as pessoas que conhecíamos não sabiam se comunicar com a gente. A professora também era oralista. No entanto, nem tudo era ruim, pois meus colegas eram surdos e, fora da sala de aula, nossa comunicação era através de gestos ou mímicas e isso fazia com que eu me sentisse bem, porque era uma comunicação visual e eu sempre entendia o sentido da conversa, me sentia feliz junto com aqueles que se comunicavam como eu.

Pela manhã eu ia para a APAE e à tarde brincava com as crianças da vizinhança. Brincávamos na rua ou nas nossas casas. Nunca tive problemas nas brincadeiras; minha irmã ajudava bastante e as outras crianças me entendiam. Quando elas me contrariavam eu me jogava no chão, gritava, sapateava e batia até que elas se convenciam a fazer o que eu determinava.

**Figura 2** - Eu e meus colegas na APAE (1984).



Fonte: Arquivo pessoal.

A foto contida na Figura 2 foi feita na minha casa com a minha turma da APAE, a nossa professora e a minha irmã. Na foto, eu e meus colegas assoprávamos balões, um exercício utilizado para estimular a fala.

Nessa época, nasceu minha irmã mais nova e as viagens a Porto Alegre foram interrompidas. Eu já usava prótese, um aparelho em Y, isto é, um pequeno amplificador que leva um fio em cada ouvido. Minha mãe fazia umas bolsinhas bonitas para colocar o aparelho dentro e aí vinha um discurso diário sobre a necessidade do uso do aparelho. Eu, então com quatro anos, já desligava o aparelho, porque ele dificultava o equilíbrio. Fazia muito exercícios em frente ao espelho para oralizar e frequentava a fonoaudióloga uma vez por semana. Em casa, íamos construindo um vocabulário caseiro, conforme as orientações do grupo de apoio da Escola Especial Concórdia. Sinais caseiros fazem parte da linguagem, podendo constituir uma língua, por apresentar um sistema de representações.

GOLDIMMEADOW (1990 apud, Correa 2006) diz que a criação de um sinal caseiro por um surdo constitui-se em um signo linguístico. Os sinais caseiros são criados por familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles. O uso de gestos é comum entre surdos e ouvintes, são produzidos e interpretados por ambos e possibilitam a comunicação entre eles. Segundo Adriano (2010), esses sinais apresentam um caráter emergencial, pois surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral. Além de gestos caseiros, Eu e minha família também usávamos sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que meus pais haviam aprendido na Escola Especial Concórdia.

A LIBRAS não era reconhecida como uma língua dos surdos e o método oral era o único utilizado na sua educação em Passo Fundo. Na APAE, a professora utilizava o método oral. Na sala de aula, a professora fornecia desenhos para eu e meus colegas colorir e recortar ou nos deixava brincar o tempo todo. A professora se comunicava conosco por meio de apontamentos. Ela apontava para os objetos sempre que queria que fizéssemos alguma coisa.

Lembro de que tínhamos um horário agendado com a fonoaudióloga para aprender a pronunciar as palavras do português na frente do espelho, uma vez por semana, no mesmo horário da aula, uma hora de oralização para cada aluno surdo. Depois, voltávamos para a sala de aula para continuar a recortar, colar, pintar e brincar.

Na época, em uma aula oralizada, o professor mostrava a figura do objeto e procurava colocar a mão na parte do rosto onde o som vibrava. Mostrava para a criança. Ela percebia a vibração do som e a professora fazia com que a criança repetisse a palavra por muitas vezes, na frente do espelho. A criança percebia o formato dos lábios para emitir as palavras e repetia, repetia e repetia. Minha professora da estimulação não fazia isso, as fonoaudiólogas faziam. Ela não executava atividades que levassem ao desenvolvimento da comunicação. Quando queríamos dizer alguma coisa, apontávamos para os objetos ou para os colegas conforme necessidade que tínhamos.

Em 1986, com cinco anos e oito meses, em idade da pré-escola, fui matriculada na Escola Ponte, em Passo Fundo. Nessa escola, os surdos faziam a pré-escola em classe inclusiva, depois eram alfabetizados em classe especial e, por fim, incluídos em classes regulares de ensino.

**Figura 3** - Eu e meus colegas ouvintes no jardim de infância (1986).



Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 3 remonta um momento da formatura do jardim da infância; estão nela o diretor da escola, nossa professora, a vice-diretora, a coordenadora e a madrinha da turma. Nesse dia, quando cheguei em casa, entreguei o diploma para minha mãe e disse que chegava de estudar! Mal sabia eu que os meus estudos sequer haviam começado!...

Na Escola, minha professora e colegas eram ouvintes; só tinha uma colega surda que estudava comigo. Eu e essa colega sempre copiávamos o desenho das outras crianças. As atividades da pré-escola eram costumeiramente: fazer muitos desenhos, pinturas, recortes, colagem. Em outra parte do tempo do dia podíamos brincar.

Nos dias de chuva, a professora contava histórias, usando livros, mas eu e minha colega não entendíamos nada, porque a história era contada sempre oralmente. Nós duas não tínhamos interesse na história e procurávamos outras atividades para brincar, como as caixas de jogos, massas de modelar, pinturas. A professora nos deixava à vontade; quanto aos outros colegas, eles tinham de ter atenção na história. Não me lembro de ter aprendido nada sobre os conteúdos aplicados, somente de pintar, colar, recortar e brincar. Lembro ainda que chegávamos à escola e brincávamos nos brinquedos da pracinha até chegar a hora de entrar. Era feita a fila para entrar na sala de aula, as crianças disputavam o primeiro lugar na fila. Eu era a última a sair dos brinquedos e ia para o primeiro lugar da fila. Parecia-me que meus colegas não se importavam. Analisando hoje, entendo que, como a professora não conseguia estabelecer comunicação comigo, deixava que minha vontade fosse satisfeita.

Na vida familiar, as coisas se complicavam. Eu brigava com as outras crianças quando ia aos aniversários ou a qualquer evento. Minhas irmãs ficavam muito envergonhadas, porque a qualquer desejo que não fosse satisfeito eu batia nas outras crianças. Para resolver inclusive estes problemas nosso vocabulário familiar foi se ampliando e regras foram sendo construídas, sempre com muito esforço para que ficasse claro para mim. Os pais dos meus

vizinhos ensinavam os filhos que não deviam brigar comigo que podiam fazer as minhas vontades. Minha avó e meu tio também faziam o que eu determinava. Quando eu decidia, chorava uma tarde inteira. Hoje concluo que era pela dificuldade de comunicação. Minha mãe continuava com os exercícios para oralizar, as sessões de fonoaudiologia e a obrigação de usar o aparelho também continuavam e o vocabulário doméstico continuava se ampliando. Minhas irmãs, primos e minha avó materna também aprenderam a se comunicar comigo através dos sinais caseiros e eu me sentia feliz com isso. Somente meus avôs paternos não se comunicavam comigo e, de certa forma, eu percebia que não havia um interesse ou um esforço por parte deles para que a comunicação acontecesse. Isso me deixava numa posição desconfortável e desagradável, uma vez que não tinha construído com eles uma relação de diálogo. Por fim, até as crianças da vizinhança conheciam nosso vocabulário e as relações começaram a ficar mais tranquilas e as brigas foram diminuindo.

Nesse tempo, vinha de Porto Alegre um padre, deficiente auditivo, celebrar a missa. Vinham com ele uma freira surda e uma intérprete da LIBRAS. Eu ficava maravilhada assistindo à missa com todos os outros surdos, a maioria deles adultos. O padre vendia um livro para o ensino da LIBRAS. Meus pais o compraram e eu ficava horas tentando aprender os sinais. Também já convivía com surdos adultos que sabiam a língua e eu rapidamente ia aprendendo.

Em 1987, ingressei na classe especial dos surdos na qual permaneci por três anos. A professora explicava para os meus pais que eu não havia completado a alfabetização. Minha professora proibia o uso da LIBRAS. Era obrigatório que os surdos aprendessem a oralizar. Isso me causava muito sofrimento. Eu não conseguia compreender o que a professora falava. Eu não sabia fazer leitura labial.

A professora oralizava todas as aulas. Fazia ditados em português oral, ou seja, nós surdos tínhamos que entender a palavra que ela oralizava, como por exemplo: *a-v-i-ã-o*, e nós tínhamos que fazer leitura labial dessa palavra e colocar na forma escrita do português. Ela também nos dava muitas imagens com objetos para que escrevêssemos a palavra em português que correspondia ao seu nome. Muitos conteúdos eram transcritos no quadro em português para que copiássemos e depois ela explicava de forma oral moderadamente fazendo apontamentos. Nessa época, eu já sabia LIBRAS e sempre que tentava me comunicar com os meus colegas nessa língua; já a professora proibia que eu fizesse isso e incentivava a oralização. Eu me sentia fragilizada e revoltada, muito mal e com medo das aulas, sempre estava angustiada, nervosa e agitada.

Apesar de a professora ter uma postura autoritária, consegui aprender muitas palavras em português pelo fato do material que ela usava ser bem visual. Lembro que isso chamava muito minha atenção: a imagem era bem colorida, clara e a palavra também. A professora fazia-nos repetir várias vezes a mesma palavra de acordo com a imagem, com o intuito certamente de que não a esquecêssemos.

Descrevo uma das primeiras aulas, a qual manifesta bem a metodologia desenvolvida pela professora. A professora havia solicitado uma fotografia de cada um dos membros da família; colou a foto em um caderno, escreveu o nome da pessoa e o grau de parentesco. Todas as palavras eram faladas por ela e repetidas por mim. Assim, tínhamos a figura, forma visual, escrevíamos o nome em português e o repetíamos oralmente. Depois vieram os frutos, os alimentos e os objetos, todos com o mesmo tratamento. E foi assim que eu aprendi a ler.

Nessa época, as sessões de fonoaudiologia foram intensificadas para que eu aprendesse como era a articulação das palavras do português. Continuavam os treinos na frente do espelho. Essa situação me causava muito sofrimento, pois eu não entendia nada do significado das palavras. Para mim, isso não tinha nenhum sentido.

Com sete anos de idade, eu questionei meus pais sobre qual era o endereço da minha casa. Minha mãe escreveu para mim em um papel o nome da rua, do bairro e o número do telefone para que eu lesse e memorizasse aquelas palavras. Eu copiei várias vezes o endereço da minha casa em papéis e consegui memorizá-lo. Depois disso, passei a fazer a mesma coisa com o nome dos meus avós, tios e primos. Tive muita curiosidade em saber como era o nome das pessoas da minha família, depois como era o nome dos objetos, dos lugares onde passeava com meus pais e assim passei a significar no português as coisas que me rodeavam. Nesta época, minha mãe passou a estudar todas as noites comigo; estudávamos até três horas, seguindo sempre a mesma lógica: figura, nome em português e pronúncia.

Em 1989, fui para a primeira série da inclusão com ouvintes. A professora não sabia LIBRAS e ela dava nota para eu passar. Eu só copiava as palavras do quadro, mas não entendia nada. Não havia o tradutor/intérprete de LIBRAS naquele tempo e essa situação de copiar foi mantida até a minha chegada à oitava série. Meus colegas e minha mãe me ajudavam com os trabalhos enviados para realizar em casa.

As aulas eram tradicionais para alunos ouvintes: a professora explicava, passava no quadro, fazia exercícios e depois fazia a avaliação. Eu copiava algumas palavras, algumas eu entendia, outras não. Guarinello *et al.* (2006) e Lacerda (2006) dizem que as escolas regulares no século XX não tinham atendimento adequado para os surdos; a responsabilidade com a aprendizagem era dos alunos surdos que precisavam estar adaptados ao sistema educacional.

Então, minha mãe fazia os temas comigo, me ensinava a tabuada e outros conteúdos de matemática de forma concreta. Se me recusasse a estudar, ela pegava o chinelo e colocava-o perto de mim para que eu entendesse que precisava cumprir com meus deveres. Eu fazia tudo, pois tinha medo de que ela cumprisse a ameaça.

Guardo isso em minhas lembranças como algo que hoje considero positivo, pois com o tempo compreendi que essa estratégia de minha mãe me fez aprender e me interessar em aprender. E também compreendo que naquele momento e naquela situação foi a saída que minha mãe encontrou para que eu pudesse saber algumas coisas importantes para a minha sobrevivência na escola.

Também acordava cedo todos os dias para ir à escola. À tarde eu participava do reforço escolar na sala de recursos e à noite eu reservava um tempo com minha mãe para fazer os temas e as atividades. E muitas vezes minhas colegas avisavam minha mãe sobre os trabalhos que eu precisava entregar, porque eu não entendia e elas tinham dificuldade para me explicar; então, mandavam bilhetes para minha mãe. As colegas, não os professores.

Na sétima série, fui reprovada, infelizmente, porque não compreendia as disciplinas e não havia intérprete de LIBRAS. As professoras não estavam preparadas para me ensinar, tinham uma turma inteira de ouvintes e uma única aluna surda. Parecia que elas me ignoravam na sala de aula. Hoje entendo que desconheciam um método que pudesse me incluir na abordagem do conhecimento. Porém, para mim, então uma adolescente, a educação que me era oferecida me revoltava e eu sentia na pele a exclusão. Fui reprovada em matemática, justo em matemática que é uma disciplina mais visual. Para aprender os conteúdos ia às aulas e estudava muito em casa, também era muito auxiliada por uma colega.

Eu estava bastante revoltada com o sistema educacional e me recusava a estudar com a minha mãe. Ela então me deu um voto de confiança e me liberou do estudo que fazíamos todas as noites; só me ajudava quando eu solicitava. Fui reprovada.

As aulas de reforço também eram ministradas por uma professora ouvinte que não conhecia LIBRAS. Ela ensinava a escrever frases em português, frases nada complexas, mas sem um método visual. Eu não entendia, copiava e as decorava, mas não conseguia utilizá-las em outra situação; o que a frase significava não sabia, não fazia nenhum sentido para mim.

Na escola as coisas eram difíceis; por outro lado, participar das atividades com a comunidade surda era muito agradável. Jogávamos vôlei, viajávamos para outros lugares para participar de festas de outras associações, fazíamos festas aqui em Passo Fundo com associações de vários municípios, nos reuníamos nos aniversários e essa convivência foi aprimorando minha fluência em LIBRAS.



**Figura 4** - Primeira Olimpíada dos surdos de Passo Fundo - Handebol dos surdos - 2002.



Fonte: Arquivo pessoal.

Tinha uma amiga surda de infância que me disse que havia desistido de estudar porque não aprendia e não via interesse no sistema educacional com a inclusão do surdo no conhecimento. Fiquei maravilhada! Pensei: vou tomar a mesma decisão! Não quero mais estudar! Em casa, comuniquei aos meus pais que ia parar de estudar. Eles me disseram que isso não poderia acontecer que eu precisava pensar no meu futuro, indagaram-me sobre como eu iria ser uma profissional sem estudar e não deixaram que eu fizesse isso.

Quando repeti a sétima série, minha irmã, três anos e meio mais nova, também cursava a sétima série o que comprova a defasagem idade/série dos alunos surdos. Para mim, foi bom porque ela passou a me ajudar; fazíamos os temas juntas, ela me ajudava nos trabalhos e nos estudos e foi assim que, no final de 1997, concluí o ensino fundamental.

Uma nova etapa se iniciava. Optei por trocar de escola. Fui para o Instituto Estadual Cecy Leite Costa, escola em que meus pais trabalhavam. Fui muito bem acolhida na escola; tanto professores como colegas tinham muito interesse em me auxiliar. Porém, não havia intérprete de LIBRAS e nem métodos visuais de ensino. As aulas eram tradicionais e organizadas para alunos ouvintes; eu entendia alguns conteúdos, outros não. Fazia uma ideia do que eram e para que serviam. Estudava em casa: minhas irmãs e minha mãe me auxiliavam.

Não posso dizer que aprendi muito, mas me sentia muito bem na escola. Participava de todas as atividades, inclusive do *Fest em dança*, um evento de dança em que as meninas criavam uma coreografia. Havia o concurso entre as turmas da melhor coreografia e o evento era apresentado no Teatro Múcio de Castro.

Quando estava no segundo ano do ensino médio, o Governo do Estado do RS ofereceu um curso para instrutores de LIBRAS. Houve uma seleção e eu fui escolhida. Por quatro

meses viajei todas as semanas para Porto Alegre junto com outra surda. Íamos às sextas-feiras à noite, tínhamos aula no sábado durante o dia, e às vinte e três horas de sábado chegávamos de volta em Passo Fundo. Esse curso foi muito importante, em primeiro lugar, porque encontrei minha profissão; em segundo, pela conquista de minha independência em viajar e andar em outra cidade. Além disso, percebi que podia entender tudo o que era ensinado. A metodologia utilizada era visual e a língua utilizada era LIBRAS. E também conheci muitos outros surdos.

Por fim, em 2000, concluí o ensino médio. Na formatura, fui homenageada pela escola e pelos colegas, o que me deixou bastante emocionada, pois me senti muito valorizada.

**Figura 5** - Boletim de Notas - Ensino Médio - Escola Cecy Leite Costas – 2000.

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO ESTADUAL CECY LEITE COSTA

INSTITUTO ESTADUAL CECY LEITE COSTA  
Concluiu o Ensino Médio em 2000 com  
tempo de Letramento LIBRAS de acordo com os elementos:  
198 Realimentais.

INFORME DE NOTA  
Aluno(a): CECY LEITE COSTA  
Matrícula: 1149750-9  
Ano de Ingresso: 1998  
Turma: 1º ANO EM LETRAMENTO LIBRAS DE 2000  
Módulo: 1º SEMESTRE  
Ano de Conclusão: 2000  
Média Final: 80,00

ENTIDADE MANTIDORA: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA Nº 11337 DE 10/08/63 D.S. 128885  
PORTARIA DE CRIAÇÃO Nº 1084 DE 10/08/63 D.S. 128859  
PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO Nº 280 DE 14/08/63 D.S. 308309  
AV. PRESIDENTE VARGAS, 1071 - BARRIO SÃO CROZÓVALDO  
PASSO FUNDO - RS - CEP 97070-000 - FONE/FAX (51) 315.1188

Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
LÍNGUA PORTUGUESA I	71	62	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
LÍNGUA PORTUGUESA II	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA II	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA I	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA I	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA I	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA I	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA II	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA II	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA II	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA III	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA III	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA III	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA III	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA IV	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA IV	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA IV	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA IV	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA V	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA V	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA V	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA V	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA VI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA VI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA VI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA VI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA VII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA VII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA VII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA VII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA VIII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA VIII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA VIII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA VIII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA IX	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA IX	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA IX	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA IX	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA X	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA X	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA X	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA X	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA XI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA XI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA XI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA XI	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MATÉRIA XII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
QUÍMICA XII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
BIOLOGIA XII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
FÍSICA XII	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

1 - ESC. EST. DO RIO GRANDE DO SUL - PASSO FUNDO - RS  
2 - INSTITUTO ESTADUAL CECY LEITE COSTA - PASSO FUNDO - RS

A ALUNA REALIZOU APROVAÇÃO DE BOM DE 4  
ANO EM LETRAMENTO LIBRAS DE 2000  
TRABALHO REALIZADO EM 2000

INSTITUTO ESTADUAL  
CECY LEITE COSTA  
Passo Fundo - RS

INSCRIÇÕES  
Conexão Resultado Final 2 de 2 - Aprovado  
1 de 2 - Aprovado  
Escrição dos Resultados e Notas de 0 (Zero) a  
10 (Dez)  
Nota Mínima de Aprovação = 50 (Cinquenta) %  
Finalmente, 14 de Junho de 2004

Fonte: Arquivo pessoal.

Tenho uma amiga, intérprete de LIBRAS, que ficou me esperando durante um ano para fazermos vestibular juntas. Optamos por Pedagogia e a cursamos na Universidade de Passo Fundo. Quando o ano iniciou, pela primeira vez, eu participei de aulas com assistência de intérprete de LIBRAS, que era a minha colega de curso, e ainda com duas colegas surdas. Foram quatro anos de muita dedicação, de muita satisfação, foram anos que posso dizer de bastante aprendizado e muito amadurecimento; bastantes parcerias, longos papos com as colegas e amigas surdas e com a nossa intérprete. Também iniciei o trabalho como monitora da classe de surdos, na Escola Ponte, sendo funcionária da Associação de Pais e Amigos dos Surdos. Finalmente, o que os professores falavam era traduzido e eu podia apresentar meus trabalhos em LIBRAS.



**Figura 6** - Classe especial de surdos (2001).



Fonte: Arquivo pessoal.

Na foto da Figura 6, estão os alunos surdos da Escola Ponte, com os quais fiz o estágio do curso de Pedagogia.

No final de dois mil e quatro, concluí o curso de Pedagogia o que foi um marco em minha vida, pois saí do curso com a certeza que eu havia aprendido muito e poderia aprender mais. Com esse pensamento, em dois mil e cinco, iniciei a pós-graduação em Educação Especial em Erechim. O curso tomava para estudo todas as deficiências, mas mesmo assim eu tinha muito interesse. As aulas eram convertidas para a LIBRAS por uma intérprete. Outra intérprete era nossa colega e ainda tinha duas surdas, minhas amigas, que faziam o curso. Minha família continuava a me auxiliar nas tarefas ainda no curso superior e na pós-graduação, mas com menos intensidade.

Após o término da pós-graduação, iniciei o trabalho como docente da Universidade de Passo Fundo, eu e minha amiga, colega de graduação e pós-graduação. Começamos a dividir as turmas de Pedagogia para ensinar LIBRAS, o que fazemos até os dias atuais, hoje com aulas em todos os cursos de licenciatura e como disciplina optativa nos demais cursos.

Em agosto de dois mil e seis, surgiram os primeiros cursos de Letras LIBRAS do Brasil. No Rio Grande do Sul, a cidade escolhida foi Santa Maria e o curso era da Universidade Federal de Santa Catarina. Abertas as inscrições, eu me candidatei e fui selecionada. O curso era semipresencial. Por quatro anos viajei saindo de Passo Fundo às 2h de sábado, assistia 8h de aula e às 23h chegava de volta. Desta região íamos eu e uma colega de Erechim.

A turma tinha quarenta alunos, todos surdos. O método era visual e a aprendizagem era acessível. A satisfação era enorme, muito cansaço sim, pois eram cinco horas para ir, mais cinco para voltar, mas estar naquele ambiente e fazer parte daquela história eram coisas inexplicáveis, provocavam uma satisfação indescritível.

Desde que ingressei no curso superior e tive as aulas traduzidas, aumentou minha autoestima: percebi que eu aprendia, que não era “burra”. A conclusão da pós-graduação e a conclusão do curso de Letras LIBRAS solidificaram esse sentimento de ser capaz, de me incluir no conhecimento se o método fosse adequado à forma como aprendo.

Tentei relatar aqui minha trajetória educacional. Enquanto escrevia, pude fazer uma retrospectiva e concluí que, de acordo com o que senti, é necessário que os surdos tenham uma escola com métodos de ensino adequados para sua forma de aprendizagem. Não é possível que o surdo aprenda se ainda não conhece a língua pela qual vai se comunicar, ou se o professor não conhece a forma de comunicação de que o surdo necessita.

Por isso, sou uma defensora da proposta segundo a qual o ensino fundamental para os surdos deva ser em escolas bilíngues, onde todos utilizem a mesma forma de comunicação, tendo a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Depois que adquiram autonomia para a aprendizagem os surdos podem ir para a inclusão, no ensino médio, com acompanhamento de uma intérprete de LIBRAS.

### **3. ELEMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DO GLOBAL AO LOCAL**

O presente capítulo tem por objetivo situar alguns dos principais momentos da educação de surdos, buscando na história desse processo as concepções sobre a surdez e sobre a educação que se concebia como possível e necessária aos surdos. Essa trajetória se inicia com um olhar mais amplo – para fora das fronteiras nacionais – e vai se aproximando até chegar a Passo Fundo, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, na qual se passou a maior parte dos fatos narrados no capítulo anterior.

#### **3.1 Elementos sobre como a surdez e a educação dos surdos foram compreendidas através dos tempos**

Há indícios de que os humanos pré-históricos se comunicavam por gestos antes de usar a língua falada. Ainda, os primitivos costumavam observar a forma de comportamento dos animais, utilizando-os como fonte de aprendizado. Muito antes de desenvolver uma linguagem articulada, a espécie humana já aprendia e se comunicava com vistas à sobrevivência.

Apesar disso, sabe-se hoje que os antigos egípcios e as antigas leis judaicas protegiam os Surdos, mas não os educavam, já que entendiam não haver uma comunicação possível para tal.

Na Roma Antiga, foram diferenciados pela primeira vez graus de deficiência auditiva, mas o surdo congênito não poderia ser educado. Em Esparta, surdos eram jogados dos altos dos rochedos. Em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Os gregos, assim como os romanos, consideravam os surdos privados de todas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral e incapazes de raciocínio, além de insensíveis.

Conforme relata Honora e Frizanco (2009), Aristóteles afirmou que considerava o ouvido como o órgão indispensável para o indivíduo adquirir conhecimento, o que contribuiu para que o surdo fosse visto como incapacitado. Assim sendo, seria infrutífera qualquer instrução a lhe ser ofertada naquela época.

A Idade Média foi o período em que a Igreja Católica<sup>5</sup> alcançou o seu apogeu e se constituiu como referência entre os mais diferentes extratos da sociedade medieval. Além de se destacar pela sua presença no campo das ideias, a Igreja também alcançou grande poder material. Nesse período, o posicionamento dos dirigentes da Cristandade em relação às pessoas com deficiência revelavam certa ambiguidade. Em alguns momentos, demonstravam acolhimento; em outros, era possível perceber atitudes de exclusão.

Reily (2006, p. 234) ressalta:

os doentes mentais e deficientes eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso, abrigavam-nos em mosteiros, quando abandonados pela família. Além disso, a virtude da caridade era valorizada e esperava-se dos cristãos a prática do amor ao próximo, concretizada no ato de dar esmolas aos miseráveis, entre os quais se encontravam cegos, “coxos”, “dementes” e “mudos”, como eram denominados os deficientes em textos da igreja antiga.

Na época da Inquisição, como não manifestavam seu amor à Igreja, nem tampouco podiam confessar seus pecados, os surdos eram proibidos de receber a comunhão e condenados à morte em imensas fogueiras ou frequentemente sofriam apedrejamentos. Eram sujeitos estranhos, considerados objetos de curiosidade da sociedade. Somente poderiam se casar mediante aprovação do Papa. Havia leis que os proibiam de receber heranças, de votar e de exercer direitos como cidadãos comuns. Os demais sacramentos também não eram recebidos pelos surdos já que estes não podiam receber educação.

Contraditoriamente, a Igreja Católica foi muito importante para a vida dos sujeitos surdos ao reconhecer a humanidade do surdo, por ser um filho de Deus. Sá (2002) argumenta que a comunidade surda originou-se do contato diário de um grande número de pessoas surdas convivendo nos asilos da Igreja. A convivência permitiu a construção de uma língua. Já a resistência a manteve viva.

Ao mesmo tempo, surdos membros de famílias abastadas eram educados por preceptores ou professores particulares contratados para ensiná-los a falar e escrever, como é o caso do monge beneditino espanhol Pedro Ponce De Leon, famoso por ensinar os surdos da nobreza. Somente assim, eles poderiam assinar as heranças, conforme relata Pereira (2009).

---

<sup>5</sup> O termo *católico* (adjetivo grego que significa “Universal”) é usado somente a partir do Concílio de Trento (1545 - 1563) para designar a Igreja Romana em oposição às Igrejas da Reforma. Antes, o termo utilizado era Cristandade (SOUZA, 2003).

Apesar do sofrimento causado ao surdo, esses educadores começaram a perceber que o sujeito surdo possuía capacidade de aprender utilizando alguns sinais, ou seja, não eram desprovidos de capacidade intelectual.

A educação dos surdos, portanto, teve início por meio do trabalho dos monges beneditinos Pedro Ponce De Leon (1520-1584) e Charles Michel de l'Épée (1712-1789). A dedicação desses dois monges tornou pública a preocupação com o ensino dos surdos. O último foi responsável pela criação da primeira escola pública para surdos em Paris.

No século XVI, Girolamo Cardano<sup>6</sup> (1501-1576), médico italiano cujo filho era surdo, começou a realizar pesquisas sobre surdez que acabaram por romper com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender. Segundo Soares (1999, p. 17), Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois entendia que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento; sendo assim, a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Soares (1999, p. 17) relata que:

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem.

Em 1584, na Espanha, Pablo Ponce de Leon<sup>7</sup> inicia a educação dos surdos através da Língua de Sinais e do alfabeto manual para surdos de famílias abastadas. Isso era especialmente importante porque os surdos só poderiam tomar posse de suas heranças se falassem.

De León ensinou Francisco e Pedro de Velascos, surdos, membros de importante família de aristocratas espanhóis, ministrando-lhes instruções por meio da leitura e da escrita, incorporando posteriormente a fala e o alfabeto manual. (PEREIRA, 2009, p. 4).

É importante ressaltar que o monge De León se dedicou a ensinar surdos que faziam parte da aristocracia e da realeza, demonstrando assim que este era um trabalho muito restrito

---

<sup>6</sup> Girolamo Cardano, (1501-1576) Médico italiano interessado em estudar o caso do seu filho surdo. Cardano encontrou por acaso o livro de Rudolphus Agricola. Defendeu que o emprego de palavras faladas não era indispensável para se compreender as ideias, mas defendeu que era necessário aprender a ler e a escrever.

<sup>7</sup> Soares (1999, p. 21) relata que “não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia. O que existe são informações isoladas e Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.”

aos surdos cujos familiares ocupavam importantes cargos sociais ou tivesse muitas posses. Ainda, é relevante destacar que havia uma alta incidência de surdez nas famílias da realeza e da aristocracia no período. Este fato estava relacionado à grande quantidade de casamentos consanguíneos, cujo objetivo era manter as riquezas em uma mesma camada social (REILY, 2007).

A partir de 1613, inicia-se na Espanha o ensino sistemático dos surdos. O professor espanhol Juan Pablo Bonet ensina por meio da abordagem manual e oral. Ele atribui grande importância à intervenção precoce e ao provimento de um ambiente linguístico favorável no qual a família pudesse aprender a usar o alfabeto manual.

Na França, por volta de 1760, período em que a sociedade francesa se organizava no sentido de lutar por seus direitos fundamentais, o abade Charles Michel de L'Épée, que realizava um trabalho social com os pobres, acaba descobrindo a existência de muitos surdos que circulavam pelas ruas de Paris sem as mínimas condições dignas de vida. Eles se comunicavam por sinais. O abade L'Épée foi reunindo os surdos que viviam nas ruas e ministrando-lhes aulas de maneira coletiva, ao contrário do que vinha acontecendo até então. Foi aprendendo a língua utilizada por eles e, aos poucos, sistematizando-a por escrito. Essa foi a primeira língua de sinais relatada pela literatura, que foi construída pelos surdos.

Em 1760, nasce a primeira escola pública para surdos em Paris chamada Instituto Nacional de Surdos-Mudos (PERLIN, 2006).

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas. (SKLIAR, 1997, p. 27).

L'Épée foi muito importante para a história dos surdos porque enxergou-os como seres humanos. Além disso, reconheceu, naquela época, que seria perda de tempo ensiná-los a falar; primeiro teriam que aprender sua língua natural (SILVA, 2006).

Como foi dito anteriormente, o abade L'Épée fazia um trabalho pastoral com os pobres e, assim, encontrou os surdos que viviam nas ruas de Paris e não tinham lugar para ficar devido, em muitos casos, terem sido abandonados por suas famílias, ou então que moravam longe demais e não tinham como os pais se mudarem. Assim, o Instituto também acabou por se tornar um lar para os surdos; eles passaram a residir na própria escola, tendo um lugar seguro para ficar. Dessa forma, a comunidade dos surdos ficou fortalecida pela

convivência em grupo e pelo uso de uma língua comum e a Língua de Sinais Francesa foi modelo para muitos países.

Para além dos já apresentados, outros fatos importantes marcaram a história da educação dos surdos no mundo.

Thomas Braidwood (1715-1806), educador de surdos inglês, em 1760, fundou em Edimburgo a primeira escola na Grã-Bretanha como academia privada; seu método era mantido em segredo para garantir seu monopólio e assim ganhar dinheiro.

Em 1817, foi criada nos Estados Unidos a primeira escola Pública Residencial: Hartford School. Os surdos têm um contato mais próximo com outras comunidades de surdos, o que contribui para a constituição do seu ser sujeito, possuidor de uma língua. Nos Estados Unidos a educação dos surdos teve mais dificuldade de se desenvolver do que na Europa em virtude da dificuldade de acesso à metodologia inglesa. No entanto, acabou acontecendo graças ao interesse do educador ouvinte americano Thomas Gallaudet (1787-1851), que juntamente com Laurent Clerc<sup>8</sup>, um professor surdo francês, resolveu abrir a primeira escola pública de surdos dos EUA. Em abril de 1817, abriram a escola Connecticut Asylum for the Instruction of the Deaf and Dumb graças às doações que receberam (ZAMPIERI, 2006). Ainda segundo a mesma autora, a Língua de Sinais usada na escola era inicialmente a francesa e gradualmente foi sendo modificada para se transformar na Língua Americana de Sinais. Thomas Gallaudet foi professor e diretor da escola de surdos e considerado por muitos surdos norte-americanos o pai da ASL (Língua de Sinais Americana). Ele faleceu em 1851.

Ainda nos Estados Unidos, em 1856, Amos Kendall fez a doação do espaço onde hoje é o campus universitário para fundação do primeiro colégio universitário para surdos, tendo sido denominado de *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*. Edward Miner Gallaudet, o filho mais novo de Thomas Gallaudet, foi convidado para dirigir o colégio, que em 1954, em honra à memória de seu pai, foi chamado Gallaudet College. Em 1986, foi reconhecido o progresso acadêmico alcançado pela instituição ao declará-la Gallaudet University, dando origem à Universidade Gallaudet, que hoje é a única instituição de estudos superiores do mundo para pessoas surdas. Atualmente, ela tem cerca de dois mil alunos matriculados, dos quais 25% cursam programas de pós-graduação. A língua oficial da

---

<sup>8</sup> Nascido em La Balme-les-Grottes, França em 26 de dezembro de 1785, Clerc, foi um dos professores surdos da escola para surdos em Paris que conheceu Thomas Hopkins Gallaudet, em Londres, durante uma busca para aprender sobre os métodos de educar os alunos surdos Clerc acompanha Gallaudet de volta para Connecticut em 1816 e foi co-fundador da Escola Americana para Surdos, em Hartford, Connecticut em 1817. Clerc continuou a ser uma força influente na cultura surda, educação e língua sinais americana e um campeão dos direitos das pessoas surdas por toda vida. Clerc morreu em Connecticut em 18 de julho de 1869. Fonte: [http://www.gallaudet.edu/Daily\\_Digest/Event\\_Xite\\_-\\_Events/LaurentClercBirthday\\_2011.html](http://www.gallaudet.edu/Daily_Digest/Event_Xite_-_Events/LaurentClercBirthday_2011.html).



universidade é a ASL. Atualmente, o diretor da universidade também é um surdo. Toda a arquitetura da universidade é pensada para os surdos como, por exemplo, as janelas são totalmente de vidro e num nível mais baixo, a arquitetura é planejada para alunos surdos para os quais o visual é o mais significativo.

Embora muitos já aceitassem que a língua de sinais era o meio através do qual os surdos aprendiam, outros realizavam experiências com o intuito de que os surdos viessem a ouvir e falar. Nesse sentido, muitas atrocidades foram cometidas. Um dos famosos personagens da história dos surdos foi o médico Jean-Marc Itard, que, ao se interessar pelo estudo da surdez e das deficiências auditivas, usava os seguintes métodos nas suas pesquisas: cargas elétricas, sangramentos, perfuração de tímpanos.

Apesar dos avanços que décadas depois se observaria no que se refere à educação de surdos, é importante mencionar que, em 1878, em Paris, aconteceu o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, com vistas a instituir o método para a educação dos surdos: consistia na articulação labial com leitura labial e o uso de gestos nas séries iniciais. Dois anos após, em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, no qual foi proposto escolher o método de educação para os surdos a ser adotado por todos.

Já, na época, existia um movimento de estudiosos e pessoas influentes contra o uso da Língua de Sinais. Acreditavam que o uso de “mímicas” seria prejudicial ao desenvolvimento da linguagem. A maioria participante do Congresso era ouvinte e escolheu o método oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos.

Essa escolha foi reforçada em praticamente todos os países da Europa, fato este que abortou o desenvolvimento dos surdos e também a sua inclusão social. O oralismo representou para os surdos do mundo inteiro a supressão da liberdade de expressão e de escolha de usar sua própria língua.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio. (LODI, 2005, p. 416).

Segundo Skliar (1997), a magnitude e a influência das recomendações do Congresso de Paris levam a considerar a existência de dois grandes períodos na história dos indivíduos



surdos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram normais as experiências educativas através do uso da língua de sinais; e outra, posterior a 1880 e atingindo até os nossos dias em alguns países, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral. Inicia-se, nesse período, a filosofia oralista.

A partir dos anos de 1960, houve avanços nas pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem e construção do conhecimento dos sujeitos surdos. Segundo vários autores, esses estudos começaram a indicar a universalidade do processo de aquisição (QUADROS, 2003, p. 98).

Quadros (2003) destaca que, nesse mesmo período, começou o estudo da Língua de Sinais Americana - ASL - por meio de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez, o que representou uma revolução social e linguística. A partir dessa obra, muitas outras pesquisas foram publicadas, culminando com o reconhecimento linguístico da língua de sinais.

Em paralelo a esses estudos, iniciaram-se, segundo a autora, as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos. Descobriu-se que crianças surdas, filhas de pais surdos, tinham um desenvolvimento igual ao das crianças ouvintes, ao passo que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentavam um atraso na aquisição da linguagem se não tivessem tido acesso, desde cedo, à língua de sinais.

Segundo Souza (1998), Stokoe empenhou-se em evidenciar a isomorfia entre sinal e fala, valendo-se de parâmetros similares ao do distribucionalismo. O linguista americano nomeou “quirema” o segmento mínimo sinalizado, correspondente ao fonema da fala. Segundo ele, cada morfema, unidade mínima de significação, seria composto por três quiremas - ponto de articulação, configuração das mãos e movimento -, possuindo, cada um deles, um número limitado de combinações.

As sistematicidades presentes na língua de sinais teriam sido consequências tanto do convívio social como das interações comunicativas particulares que os surdos estabeleceram entre si por sinais que, em decorrência do uso e de sua penetração social, tornaram-se mais simbólicos e menos icônicos. Em seu estágio atual, interagem um sistema completo de linguagem: um sistema de ajuntamento de elementos menores em palavras e um sistema de construção de sentenças a partir daquelas palavras. (STOKOE, 1986 apud SOUZA, 1998, p. 190).

Esse trabalho representou uma revolução social e linguística. A partir daí surgiram várias outras publicações sobre a Língua de Sinais apontando-a como língua.

Segundo Leite (1995), a preocupação do oralismo sempre foi a aquisição da fala pelo surdo por meio de exercícios fonoarticulatórios<sup>9</sup> e pelos mais diversos métodos utilizados pelos educadores. Não havia preocupação com a instrução do surdo. Entretanto, as pesquisas de Stokoe e de outros estudiosos sobre o tema da surdez deram uma nova perspectiva à educação dos surdos.

Diante disso, educadores e os próprios surdos começaram a questionar a eficácia do oralismo frente à imensa maioria de surdos analfabetos e que não conseguiam comunicar-se eficientemente por meio da língua oral. Somado a isso, na mesma ocasião, começam as pesquisas sobre a aquisição da língua de sinais pela criança surda. Essas pesquisas, feitas, sobretudo, com crianças surdas filhas de pais surdos, acabaram por evidenciar um desenvolvimento cognitivo, linguístico igual ao da criança ouvinte.

Segundo Quadros (1997, p. 70), “somente esse grupo de crianças surdas apresenta o *input* linguístico adequado e garantido para possíveis análises do processo de aquisição da linguagem”.

Todo esse movimento em âmbito internacional repercute sobre as concepções e as ações em relação à surdez no Brasil, resultando em um percurso próprio, cujos elementos principais serão abordados a seguir.

### **3.2 Elementos sobre a educação dos surdos no Brasil**

Os primeiros registros sobre a educação dos surdos no Brasil datam de 1855, quando, a convite de D. Pedro II, chegou ao Brasil o professor surdo francês Ernest Huet. Segundo registros históricos, o imperador teria um neto surdo. Nessa mesma época, registra-se um movimento de representantes do governo organizando-se e preocupando-se com a questão da educação pública, como diz Pinto (2006, p.4):

O processo de produção e implantação da reforma educacional instituída pelo Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz através do decreto 1331A de 17 de fevereiro de 1854 teve, entre outros, desdobramentos que alcançaram a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1856.

Logo depois de sua chegada, Ernest Huet, em 1857, fundou, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos do Brasil: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atual Instituto

---

<sup>9</sup> Exercícios variados utilizados pelos profissionais da área da Fonoaudiologia para ensinar o surdo a falar.

Nacional de Educação dos Surdos – INES). O Regulamento Interno do Instituto previa no Artigo 2º, como seu objetivo, “a educação intelectual, moral e religiosa dos surdos-mudos de ambos os sexos que se acharem nas condições de recebê-la.”<sup>10</sup> Há registros de que Huet ensinava os meninos. Os surdos vinham dos mais diversos lugares para estudar. Segundo Pinto (2006), os alunos internos que não podiam pagar contavam com ajuda de benfeitores e os alunos externos tinham educação gratuita.

Huet trouxe ao Brasil um método de ensino específico para os surdos, incentivando o uso da Língua de Sinais para a aquisição da escrita. A língua de sinais utilizada por Ernest Huet era a Língua de Sinais Francesa.

Em 1856, o Professor Huet trouxe seu programa de ensino, cujas disciplinas eram: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. No que refere à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só seria oferecida aos que tivessem aptidão, reconhecendo-se que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a Linguagem Oral. Esta questão sempre foi tomada como objeto de polêmica ao longo da história do Instituto, uma vez que a orientação educacional era diferenciada, ou seja, os que não tinham aptidão para a linguagem oral, segundo o entendimento da época, não frequentavam as aulas de Leitura sobre os Lábios. (PINTO, 2006, p.9).

Flausino José de Gama<sup>11</sup> (1875), ex-aluno do INES, publicou o primeiro dicionário de Língua de Sinais do Brasil: “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”.

Inicia-se a fundação de outras escolas para surdos. Em 1923, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, de confissão católica, somente para as meninas surdas; em 1956, em Porto Alegre, é fundado o Instituto Frei Pacífico, dirigido pelas irmãs franciscanas, uma escola e internato para meninas. Nele, era proibido o uso da Língua de Sinais.

A Congregação das Irmãs, na época da fundação do Instituto, tinha como uma das suas atividades missionária e caritativa atender a pessoas marginalizadas, abrindo asilos e internatos. Quando o Instituto foi fundado, as meninas surdas ficavam internadas na escola. Muitas vinham do interior, não sabiam que iriam residir em Porto Alegre e ficar longe de suas famílias. Há relatos de moças que foram deixadas no Instituto por suas famílias quando eram crianças de colo, sem saber o que estava acontecendo.

---

<sup>10</sup> Brasil, Instituto dos Surdos Mudos (1857, p. 1).

<sup>11</sup> Flausino da Gama, um ex-aluno do Instituto de Surdos, tornou-se repetidor dessa escola, quando terminou seu período de estudo. (Cf. Felipe, T. A. De Flausino ao Grupo de Pesquisa da FENEIS – RJ. Anais do V Seminário Nacional do INES.)

Em 1974, teve início na Instituição a Clínica Especializada em Comunicação, para atender a surdos e ouvintes com a oferta de médicos e fonoaudiólogos.

A partir dos anos de 1990, com a discussão da eficácia do oralismo na educação dos surdos, o Instituto Frei Pacífico começa a se abrir para o uso da Língua de Sinais. Lá trabalha um grupo de professoras que domina a língua e nas reuniões pedagógicas passam a usá-la a fim de que os professores pudessem ir aprimorando o seu conhecimento em LIBRAS<sup>12</sup>.

De lá pra cá, várias escolas para surdos foram fundadas em muitas cidades do Brasil. Contudo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - permanece como a única mantida pelo governo federal. Em 2011, houve uma ameaça de fechamento do INES por parte do governo, resultante de uma visão segundo a qual o INES seria mais uma instituição específica que não estaria incluindo o surdo e sim o excluindo da educação, um grupo fechado que não estaria interagindo com a sociedade de modo geral. Essa ameaça reforçou a percepção de que há uma concepção presente em instâncias governamentais que entende que os surdos devem estar incluídos em escolas da rede regular de ensino, recebendo atendimentos especializados educacionais e com acompanhamento de um tradutor/intérprete de LIBRAS.

Diante da possibilidade do fechamento de escolas de surdos, lideranças de comunidades surdas estiveram reunidas com representantes do MEC para discutir a falta de compreensão desse órgão público em relação à educação de surdos. As lideranças surdas argumentaram que a nota técnica 5, criada pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), distorce o conceito de educação bilíngue, previsto no Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Essa norma dispõe sobre o acesso à escola dos alunos surdos e inclui LIBRAS como disciplina curricular, o que não é cumprido, nas escolas de muitas cidades, inclusive em Passo Fundo, sejam elas municipais, estaduais ou particulares. O Decreto regula, ainda, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS. Sabe-se que em muitas escolas não há professores com formação e na maioria das cidades sequer o cargo tradutor/intérprete de LIBRAS é reconhecido. O Decreto diz ainda que o ensino da Língua Portuguesa deve ser ministrado como segunda língua para alunos surdos e que a LIBRAS é a sua primeira língua em uma educação bilíngue.

Mas o que é educação bilíngue? Segundo Botelho (2005, p. 111-112), a educação bilíngue propõem a instrução e o uso em separado da Língua de Sinais e da língua do país. Na

---

<sup>12</sup> Esses fatos me foram relatados por uma intérprete de LIBRAS que trabalhou no Instituto Frei Pacífico de 1989 a 2000 e participou das mudanças expostas acima.

educação bilíngue para surdos, a língua materna é a Língua de Sinais à qual o surdo deve ser exposto desde muito cedo, e o Português, a sua segunda língua, a ser adquirida na sua modalidade escrita. Para que uma escola seja considerada bilíngue é necessária a participação igualitária de surdos e ouvintes nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino (BOTELHO, 2005).

A Nota Técnica 5, de autoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), estabelece a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um espaço bilíngue para surdos. Conforme a nota, “a educação bilíngue para estudantes com surdez não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição da surdez”. No entendimento da comunidade surda, o AEE, proposto pelo MEC, secundariza a LIBRAS e a relega a um aprendizado complementar e, “De acordo com este Decreto [5.626/2005], a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da LIBRAS, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da LIBRAS para os estudantes”.

Para comprovar que os surdos necessitam de uma escola bilíngue e não de Atendimento Educacional Especializado, nesse sistema haveria duas matrículas, uma na escola regular e outra na escola de surdos que, segundo o desejo do MEC, só daria atendimento aos alunos. Os líderes surdos apontaram a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências e o decreto 5626/2005 para provar que o Atendimento Educacional Especializado proposto pelo MEC não condiz com a realidade do aluno surdo, pois esta modalidade de ensino secundariza a Língua de Sinais e põe o surdo em uma condição de incapaz. Os surdos não necessitam de Atendimento Educacional Especializado e sim, de políticas linguísticas que apoiam a educação dos surdos em uma perspectiva bilíngue.

Para manifestar seu descontentamento e reivindicar seus direitos, surdos de todo o Brasil se mobilizaram em frente ao Congresso Nacional em Brasília, no dia 19 de Maio de 2011, para protestar contra o pensamento do governo de fechar o INES e implantar os AEE. Durante todo o dia, os surdos fizeram passeatas, agitaram faixas e em frente ao Congresso Nacional; à noite, sentaram-se no gramado com velas acesas, homenageando os surdos do passado, que estudaram no INES e mantiveram a Língua de Sinais viva, mesmo com a opressão (CORTÊZ, 2011).

A esse evento assim se refere Cortêz (2011, p. 14):

Na noite do dia 19 de Maio, a escuridão do gramado do Congresso Nacional ganhou luz nas chamas das velas levadas pela comunidade surda. Centenas de manifestantes continuaram o protesto iniciado pela manhã, mas de uma maneira diferente: na

forma de homenagem aos surdos que estudaram no INES na época da repressão à Língua de Sinais, iniciada no Congresso de Milão em 1880.

A noite das velas foi uma homenagem à luta dos surdos do passado, pois de acordo com os registros históricos os surdos resistiram à proibição da Língua de Sinais, se comunicando nesta língua longe dos olhos dos vigilantes dos professores, sempre à noite embaixo das mesas, camas, banheiros e refeitórios.

O objetivo desse movimento foi para mostrar também através de uma metáfora a vida real do povo surdo que, na ausência de luz, não pode se comunicar, assim como sem uma escola bilíngue não consegue se desenvolver de forma adequada.

Além disso, logo que foi anunciada a possibilidade do fechamento do INES, os surdos passaram a postar vídeos na rede social mostrando a indignação frente a essa proposta e criaram um abaixo-assinado em prol do movimento das escolas bilíngues. O movimento contou com a participação de representantes de vários estados do Brasil. As prefeituras de muitas cidades cederam ônibus para deslocar os surdos até Brasília para apoiarem o movimento. De acordo com Garcêz (2011, p.17), *“todos os estados brasileiros contaram com uma ou mais lideranças, que auxiliaram na organização do ato público. Em algumas cidades, as autoridades cederam ônibus para o deslocamento dos manifestantes”*.

Entretanto, Garcêz (2011) afirma que a perspectiva cultural da educação dos surdos ainda não é compreendida e prevalece a visão da deficiência e das escolas especiais como espaços de reabilitação e de exercício do modelo clínico. Faltam muitas discussões e conhecimento sobre a cultura surda aos órgãos que decidem sobre a educação no Brasil. A FENEIS, como representante das comunidades surdas, tem a responsabilidade de atuar junto ao poder público para reivindicar uma educação adequada para os surdos, ou seja, uma educação bilíngue para que crianças surdas possam aprender utilizando-se de uma língua que considere a natureza da sua presença no mundo - a LIBRAS – e, com base na qual, aprenda a fazer uso de uma segunda língua, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. As políticas educacionais necessitam reconhecer que o surdo constrói seu pensamento em LIBRAS e é só por meio desta língua que ele será incluído no conhecimento acumulado.

Desde o primeiro movimento em Brasília, as comunidades surdas continuaram a militar em prol das escolas bilíngues para que, no curso da elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, essa ideia pudesse ser contemplada. Vários representantes de comunidades surdas participaram de encontros da Conferência Nacional da Educação - CONAE para discussão da implantação das escolas bilíngues em todo o Brasil. As discussões aconteceram em nível municipal, após em nível estadual e por último em nível federal.

Nos estados, muitas lideranças surdas se fizeram presentes em audiências públicas realizadas nas assembleias legislativas estaduais, para discussão da proposta da educação bilíngue para surdos. A partir da Lei 10.436/2002, que oficializa a LIBRAS como a língua dos surdos, e do decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/2002, os alunos surdos devem ter o acesso ao conhecimento através da sua língua de instrução, a LIBRAS, e os professores devem ter formação para atuar com alunos surdos, bem como ter fluência nessa língua. No entanto, ainda há um caminho a ser feito para a consecução dessa normativa.

O documento da CONAE serviu de base para formular a solicitação da educação bilíngue para surdos no PNE. Nas reuniões da CONAE, foram aprovadas em plenária moções em que se relatava a importância e a urgência de se ter uma educação adequada para os surdos no Brasil.

Conforme o documento da FENEIS, como proposta de emendas para o projeto de lei Nº 8.035, de 2010, relativo ao PNE – 2011- 2020:

as comunidades surdas unidas e representadas por surdos de todo o Brasil, defende (sic) seu direito de participação efetiva na luta por uma educação de qualidade que implica equidade e não igualdade, nem imposição de um único modelo. Assim reivindicamos a implantação de uma educação Bilíngue que se baseia em pesquisas científicas contundente com resultados positivos e efetivos, partilhados por instituições de vários países, com respaldo e participação efetiva das comunidades surdas.

Considerando que uma sociedade verdadeiramente inclusiva considera a participação efetiva da sociedade na elaboração do seu Plano Nacional de Educação, torna-se imprescindível que os surdos, como parte desta sociedade, também tenham participação na construção da sua educação, como protagonistas legítimos desta história, sendo eles pessoas que têm a experiência da surdez e, portanto, têm o direito de dizer qual a educação mais adequada para seu aprendizado.

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi sancionado pela Presidência da República no dia 26/06/2014, sem vetos, como Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, garantiu a coexistência das escolas especiais com as escolas regulares. A Lei também dispõe sobre o financiamento público para as escolas especiais. O texto prevê o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação nos próximos dez anos, aplicando esses recursos inclusive nas escolas especiais, creches conveniadas e em programas como o ProUni, Fies, Ciência sem Fronteiras e Pronatec. Reafirma a necessidade de universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao



atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Garante, ainda, a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, o que já era garantido no artigo 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A diferença é que agora o PNE contempla a existência de escola e classes bilíngues, o que possibilita a implantação de escolas bilíngues. Porém, continua a expressão “preferencialmente na rede na rede regular de ensino”.

A conquista expressa no PNE 2011-2020, no entanto, não se deve somente ao movimento surdo e a suas várias organizações. Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem assumido o movimento pela inclusão, advindo da meta da Educação para Todos, expresso na Declaração de Salamanca, referendada na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos da UNESCO, em 1994. Esse documento afirma que todas as pessoas com deficiência devem ser matriculadas nas escolas regulares, desde que respeitadas as diferenças individuais. Este modelo de escola surge nos movimentos liberais de educação, construídos no discurso de benevolência, solidariedade e do direito, tendo como consequência grave o fechamento de escolas de surdos, não só nos sistemas públicos de educação, como também nos particulares. Essa medida tem sido adotada tendo como pretexto a bandeira da igualdade (LONGMAN, 2007, p. 59).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, se respalda na Declaração de Salamanca e determina que os alunos com deficiência devam estar *preferencialmente* na rede regular de ensino, o que inclui os alunos surdos. Os alunos surdos deveriam ser incluídos na escola com a presença e tradutor/intérprete além de contarem com o atendimento educacional especializado, o que nem sempre acontece, como se pode ver no capítulo anterior deste trabalho.

Apesar disso, o exposto no novo PNE foi uma conquista importante da/para a comunidade surda organizada, cujo protagonismo não se limita à presença da FENEIS. Tomam parte do movimento surdo as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo em ser diferente em questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, 1998).



### 3.3 A educação dos surdos em Passo Fundo

A história dos surdos em Passo Fundo se confunde com a história dos surdos de muitas outras localidades (SOUZA, 2007). Em 24 de maio de 1969, pelo Parecer 138/71, do Conselho Estadual de Educação, foi criada uma classe especial para atender a alunos surdos na Escola Ponte.

Antes disso, as crianças surdas frequentavam somente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde era feita uma avaliação médica e psicológica. Se a única deficiência constatada fosse a surdez e a criança estivesse em idade de pré-escola, era encaminhada para a Escola Ponte, onde era alfabetizada em classe especial. Após a alfabetização, os surdos frequentavam classes inclusivas, nas quais era utilizada tão somente a língua portuguesa.

Vale ressaltar que na fase da alfabetização, na classe de surdos, a forma de comunicação utilizada também era o oralismo. Conforme Dorziat (1997), no oralismo, "a aprendizagem da fala é ponto central".

Após a alfabetização, as crianças eram incluídas em classes regulares e contavam com o acompanhamento de uma professora que ministrava aula de reforço. No turno inverso ao da escola, retomava os conteúdos trabalhados pela professora da classe inclusiva. Porém, a metodologia utilizada continuava tradicional, o currículo era o mesmo dos ouvintes e a forma de comunicação também era oral. O que se constatava é que a metodologia empregada não dava conta de suprir as deficiências de aprendizagem ocasionadas pela surdez, de modo que os surdos não eram promovidos para classes posteriores e acabavam se evadindo da escola. Foram raros os alunos que passaram por essa escola, nessa época, e tiveram sucesso na aprendizagem. Suas vidas foram permeadas por inúmeros fracassos escolares (SOUZA, 2007).

Alguns surdos adultos gostavam de se reunir para "bate papo" e também viajavam para outras cidades do Estado para se encontrar com outros surdos, que em algumas cidades já estavam reunidos em associações. Lembro que de uma destas viagens trouxeram uma cópia do estatuto da Associação dos Surdos de Santa Maria, reuniram-se com alguns pais e aos três dias de junho de mil novecentos e noventa (03/06/1990) foi fundada a Associação dos Surdos de Passo Fundo, conforme livro de atas da Associação (AT001).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Os códigos utilizados para designar cada um dos documentos consultados para fins de reconstrução dos momentos que marcaram a história da educação dos surdos em Passo Fundo encontram-se apresentados no Anexo 1.

Estava institucionalizado um espaço de utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), um lugar onde os surdos passariam a se reunir para confraternizar, determinar metas de lutas, realizar sessões de estudos, atividades esportivas. Todas as ações da comunidade surda são, desde a sua fundação em 1990, discutidas nesse espaço.

Na área educacional, as dificuldades encontradas pelos surdos eram motivo de insatisfação também dos seus pais. Estes, por sua vez, pensaram que, unidos, poderiam ampliar suas conquistas em favor dos direitos de seus filhos. Em nove de junho de mil novecentos e noventa e um (09/06/1991), surgiu, então, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Em nove de julho de dois mil e cinco (09/07/2005), com a mudança do estatuto, a APADA passou a ser denominada Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), mudança esta reivindicada pela comunidade surda (ATP0001).

Analisando a primeira ata da APAS (ATP0001), pode-se constatar que sua meta era a construção de uma escola para surdos. Constata-se nesta ata que compareceram à reunião de sua fundação várias autoridades ligadas à educação, entre elas a delegada de ensino da 7ª Delegacia de Ensino do Rio Grande do Sul da época, que acenou com a possibilidade de uma escola em tempo integral para os surdos, um representante da Secretaria de Educação do município de Passo Fundo, que ressaltou a importância da implantação de uma escola para surdos para atender às crianças surdas que frequentavam a rede municipal de ensino. Ainda, estiveram presentes vereadores que colocaram a câmara de vereadores à disposição da Associação criada neste dia.

Pode-se ainda constatar que o grupo de pais de surdos que lideravam a fundação da Associação solicitava ao poder público a doação de um terreno para a construção da escola para surdos. Compareceram à reunião oitenta e oito pessoas, os sócios fundadores da instituição.

A APADA foi fundada centrada no interesse na educação dos filhos de seus fundadores. Um grupo de pais de surdos havia sido informado que para a implantação da escola seria necessário uma mantenedora, que poderia ser uma entidade tal como a que se fundava, então. Porém, a instituição percebeu que uma escola particular seria difícil de manter pelos custos elevados, considerou também a dificuldade financeira da associação e das famílias dos surdos. Então, decidiram que a escola precisava ser pública.

A Prefeitura Municipal de Passo Fundo acenou com a possibilidade de doação de um terreno de quatro mil metros quadrados para a construção da escola; porém, seria uma escola municipal que atenderia a crianças ouvintes e surdas.

Nessa perspectiva, passam a ser enfrentadas várias interrogações: seria uma escola que atenderia a duas clientela? Que utilizaria línguas diferentes? Para quem estaria voltado o currículo? Qual seria o veículo de comunicação utilizado? Como seria proporcionada a formação de professores para trabalhar com alunos surdos? Que orientação pedagógica a escola assumiria?

Nessa época, por volta de mil novecentos e noventa e um (1991), a Escola Ponte, que atendia aos surdos, demonstrava não ter interesse em continuar com esse atendimento. Foi solicitada, por um grupo de mães, uma sala que pudesse ser feito o reforço dos alunos surdos e a diretora argumentou que necessitava de mais quatro salas para poder colocar uma sala de reforço equipada para os surdos.

Em 1996, a Prefeitura Municipal de Passo Fundo doou um terreno para a implantação da escola para surdos. A doação era em regime de comodato: a entidade podia utilizar o terreno por noventa e nove anos, depois com certeza seria renovado. Porém, tinha dois anos para realizar edificações no espaço. Como as entidades não conseguiram verbas para arcar com as despesas da construção, o terreno voltou para a Prefeitura Municipal de Passo Fundo. Outra dificuldade foi o acesso à documentação para legalizar a doação, o que as instituições, APAS e ASPF, não conseguiram.

A luta pela implantação da escola motivou a criação da APAS e perdura até os dias atuais, bem como as dificuldades financeiras. Em 1992, a Associação apresentou para os associados uma planta baixa do que poderia vir a ser a escola para surdos. Essa proposta foi entregue à 7ª Coordenadoria Regional de Ensino junto com um projeto para implantação da escola e uma relação de questões a serem consideradas, tais como a qualificação de profissionais para trabalhar com esse grupo.

É então elaborado um projeto de curso pós-graduação, lato sensu, em educação especial, na área da surdez. Comprometeram-se com a elaboração e execução do referido curso as seguintes entidades: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC - RS), 7ª Coordenadoria Regional de Ensino (7ª CRE), Secretaria Municipal de Ensino de Passo Fundo (SME), Universidade de Passo Fundo (UPF) e APAS, o que indicou que a instituição conseguia motivar órgãos educacionais em prol da educação dos surdos.

Durante o ano de dois mil, a partir do mês de março, e por seis meses consecutivos, todos os meses a APAS reuniu-se na Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo, com as seguintes entidades: Faculdade de Educação, Faculdade de Engenharia – ambas da UPF –, SENAI, SENAC, 7ª CRE e SEPLAN (Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Passo Fundo), com vistas a analisar e encaminhar a construção de uma escola para surdos.

O representante de Faculdade de Engenharia observou que a planta pretendida pela ASPF não poderia ser construída no terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo, devido às dimensões do terreno e fez sugestões de alteração da planta. O referido terreno é próximo da Universidade de Passo Fundo, o que possibilitaria aos alunos da escola utilizar as instalações da mesma, como biblioteca, ginásio de esportes, laboratório de informática, etc.

A APAS, durante toda sua trajetória, esteve presente nas escolas públicas que atendem aos alunos surdos: a Escola Ponte, escola que tem autorização para implantação de turmas só de surdos, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos, Escola Estadual Nicolau de Araújo Vergueiro, Escola Estadual Ernesto Tochetto, Escola Estadual Ana Wiling.

A APAS participa com a cedência de professores surdos e intérpretes de LIBRAS, profissionais estes que trabalham com alunos surdos. Desde mil novecentos e noventa e oito, a APAS tem um convênio com a Prefeitura Municipal de Passo Fundo. A prefeitura repassa valores, com os quais são pagos os salários dos profissionais. Esses profissionais deveriam fazer parte do quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de Passo Fundo, mas ainda não foram realizados os concursos. Então, a APAS faz este trabalho.

Na Escola Ponte colabora com reforma das salas utilizadas pelos surdos, fornece equipamentos de informática, material pedagógico. Solicita junto à 7ª Coordenadoria Regional de Ensino a nomeação ou transferência de professores qualificados para atender aos alunos surdos, paga curso de aperfeiçoamento para educação de surdos a uma professora da Escola.

Desde a sua fundação, em mil novecentos e noventa e um, até por volta de mil novecentos e noventa e seis, as reuniões da APAS realizavam-se nas dependências do Clube Recreativo Juvenil, pois os seus ecônomos eram pais de uma surda. A partir daí, as reuniões foram realizadas em diversos lugares. Em mil novecentos e setenta e sete até dois mil e dois, a maioria das reuniões de diretoria e associados da APAS foi realizada nas dependências da Escola Ponte. Durante esse período a instituição esteve mais presente na escola e participava mais intensamente da vida escolar dos alunos surdos. A instituição participava inclusive da organização do calendário escolar das classes de surdos, porque tinha oito funcionários da instituição cedidos à escola para trabalhar com as turmas de surdos. Nesse período, a instituição também foi responsável pela compra de passagens para o transporte escolar dos alunos surdos.

Apesar de todo esse esforço e participação, não se demonstra uma melhora no desempenho dos alunos surdos. Eles repetiam a mesma série várias vezes e também, conforme atas (ATP0032), percebe-se que a escola atribuía aos surdos e seus familiares o mau

desempenho escolar. Também foram muitas as reclamações sobre as atitudes desses alunos. Nesse período os surdos incluídos nas classes regulares, não tinham acompanhamento de intérprete de LIBRAS.

A constatação, no entanto, era a de que a quase totalidade dos surdos incluídos em classes regulares ou na classe especial ia para a educação de jovens e adultos, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o que comprova a defasagem idade/ série dos alunos surdos.

Segundo Quadros (1997), os surdos, em sua maioria, não tem acesso a uma educação especializada, as metodologias utilizadas pelos professores são pensadas para alunos ouvintes; muitos surdos, depois de vários anos de escola, cursam ainda as séries iniciais. Ainda, muitos surdos não possuem conhecimentos compatíveis com a série que cursam.

A Associação de Pais e Amigos dos Surdos, visando minimizar as dificuldades encontradas pelos surdos, para efetivar a aprendizagem, promove cursos para instrumentalizar os professores surdos que trabalham com alunos surdos na Escola Ponte e no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). Professores da UPF ministram os cursos de forma voluntária. O tema de tais intervenções era a cultura surda e o enfoque incidia sobre a ideia da diferença linguística e de que o surdo se caracteriza pela diferença e não pela deficiência. Também são ministrados cursos de LIBRAS para os professores da escola (ATP0067).

Nesse período, em dois mil e dois, amplia-se a preocupação da APAS com a estimulação em LIBRAS para crianças surdas, baseada na teoria de que se a criança aprender a se comunicar desde bebê em sua língua materna, não apresentará déficit cognitivo.

A APAS e a ASPF realizam muitas atividades em conjunto, o que pode ser comprovado quando é aprovado pelos associados da APAS o pagamento do salário de uma secretária para atender na ASPF, quando a ASPF faz um relatório de suas finanças na reunião da APAS e ainda quando a diretoria da APAS, junto com a ASPF, se organiza para receber os surdos do Estado para jogos de integração, escolha e coroação da rainha dos surdos, durante baile realizado no Clube Recreativo Juvenil (ATP0024). Essa aproximação também é notada quando se lê o relato das excursões feitas pelos surdos a Santa Maria e Caxias do Sul e Porto Alegre com apoio da APAS (ATP0024). Também se pode observar a união das duas associações quando da comemoração feita na semana dedicada às pessoas com deficiência - de dezenove a vinte e cinco de agosto -, da qual em 1996 participou uma comissão de pessoas com deficiência de Porto Alegre. Essas pessoas foram recebidas na entrada de Passo Fundo e percorreram a cidade em carreta. O dia dos surdos é comemorado quase todos os anos; são

feitas atividades desde confraternização, mobilizações em defesa dos direitos desses sujeitos, atividades esportivas.

No primeiro dia de outubro de dois mil e cinco, a APAS solicita aos pais dos alunos surdos permissão para que os filhos participem de uma assembleia em Porto Alegre para a formulação das diretrizes para a educação dos surdos no Rio Grande do Sul (ATP0075).

Percebe-se também a preocupação com a inclusão no trabalho, quando as intérpretes de LIBRAS estão disponíveis para acompanhar os surdos em entrevistas para o trabalho, também em reuniões de trabalho, e ainda oferecendo cursos de LIBRAS para os funcionários de empresas que têm surdos no seu quadro de colaboradores.

Em outro momento, por meio de um projeto, a instituição forma uma cooperativa de serigrafia, cujos associados são surdos e que, por meio de economia solidária, dividirão a renda entre os cooperados (ATP0127).

Nas atas da instituição encontramos também relatos de visita de membros da diretoria da associação à Reitoria da UPF, solicitando bolsas para os alunos surdos que encontram dificuldade para o pagamento das mensalidades (ATP0076).

A instituição demonstra preocupação com o desenvolvimento integral dos surdos quando relata sobre a primeira comunhão dos surdos, que contou com festa de confraternização para a qual se reuniram surdos e seus familiares, que aconteceu no salão da paróquia Sagrado Coração de Jesus. As crianças e jovens que participaram da primeira comunhão foram preparados por duas freiras que vinham de Porto Alegre, uma deficiente auditiva e outra intérprete de LIBRAS. As missas e a primeira comunhão eram rezadas por um padre deficiente auditivo também de Porto Alegre. Essas atividades foram e são oferecidas durante toda a trajetória desta instituição.

Para proporcionar a inclusão digital em 2008, a APAS adquire dois computadores e contrata um instrutor surdo, para que sejam possibilitados a seus membros conhecimentos de informática (ATP0093).

Em 2003, a APAS passa a ocupar uma sala tendo finalmente uma sede, cedida pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo, na Avenida Brasil Oeste, número 158, onde se encontra até o presente momento. Ao lado desta sede encontra-se a Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF). Assim que se instala na sua nova sede passa a oferecer oficina de LIBRAS e português para surdos e LIBRAS para os familiares de surdos. Nos dias atuais, são oferecidas oficinas de LIBRAS, Português, Matemática, Informática e estimulação em LIBRAS para surdos, ministradas por professores surdos. Para a comunidade são oferecidos cursos de LIBRAS.

No seminário de avaliação das atividades de 2007 e de determinação das metas para 2008, iniciou-se a construção do projeto político da entidade. No seminário é feito o relato da inclusão de alunos surdos na quinta série em classe regulares, o que não acontecia há vários anos e, após algumas reuniões entre a APAS e a direção da Escola Ponte, foi discutida a não progressão dos surdos. A escola decidiu voltar a incluí-los nas classes regulares, o que acarreta a dificuldade com a falta de intérprete de LIBRAS na escola.

Em agosto de 2008, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos deixa de ter a modalidade de ensino presencial, passando para provas fracionadas, o que torna a aprendizagem dos surdos inviável. A partir de 2009, a educação de jovens e adultos surdos passa a funcionar na E. E. Ernesto Tochetto para o ensino fundamental. No momento atual funciona na Escola Estadual Ana Wiling.

Antes do surgimento da APAS, nenhum surdo havia concluído o ensino médio em Passo Fundo, sequer o ensino fundamental. Hoje, na Escola Ponte, os surdos até o sexto ano estão em classes só para surdos, com professores que usam LIBRAS. Somente depois que completam a alfabetização, são incluídos em turmas de ouvintes, sendo que todos os alunos incluídos têm a assistência de uma intérprete de LIBRAS. O uso das duas línguas, oral e de sinais (bilinguismo), já toma parte do cotidiano da escola.

Atualmente, em Passo Fundo, estudam cerca de cem surdos entre o ensino fundamental e médio e ensino superior, muitos oriundos de cidades da região.

Neste relato foi possível dar um panorama das frentes da comunidade surda, em Passo Fundo. Os últimos anos foram marcados pela luta pela implantação de uma Escola Municipal Bilíngue, já prometida e não concretizada. Isso porque, segundo Souza (2007), considerando que a aquisição de conhecimentos por meio da audição pelo surdo é comprometida e a audição é o sentido mais explorado nas metodologias de ensino tradicionais, fica evidente que o surdo vive em situação de desvantagem comparado aos seus colegas ouvintes, pois não compartilha em igualdade das mesmas informações nem das mesmas oportunidades.

Desde a época que esta autora frequentou a Educação Básica, muitas mudanças ocorreram. Houve melhoras, mas a inclusão ainda não aconteceu, pois, segundo Lebedeff (2005), para que a inclusão dos surdos aconteça e isto seja efetivado, é necessário um ambiente que aceite as diferenças, reconheça a língua de sinais como forma de comunicação dos surdos, busque uma metodologia adequada para a aprendizagem destes sujeitos e isto necessita ser revelado em ações concretas por parte de educadores e de políticas públicas.



#### **4. APROXIMAÇÕES COM OS SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO - O CASO DE PASSO FUNDO**

No capítulo anterior, objetivamos expor a trajetória percorrida pelo movimento pela educação de surdos em Passo Fundo, evidenciando que esse processo esteve consoante a um movimento que abrangia o país. Resta-nos interrogar sobre como esse movimento atingiu os processos educacionais a que os surdos foram submetidos, reconstruindo os sentidos que esses mesmos sujeitos produziram em sua passagem pelas escolas onde estudaram.

Para tanto, serão objeto de nossa análise as entrevistas realizadas pela pesquisadora junto a três ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), dois ex-presidentes da Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF) e dois surdos que estudaram na Escola Ponte, além da autobiografia constante no segundo capítulo deste trabalho.

Todos os sujeitos entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso das informações constantes em seus depoimentos, ressalvado o anonimato. A escolha por esses sujeitos deu-se em virtude do envolvimento e da militância das sete pessoas com a trajetória educacional dos surdos em Passo Fundo e de sua participação na fundação e construção das associações dos surdos e dos pais e amigos dos surdos.

A leitura exaustiva do material permitiu a emergência de três categorias descritivas que, a partir de agora, nortearão a exposição dos dados obtidos. São elas: convivência, linguagem e práticas pedagógicas. Essas categorias se mostraram produtivas na medida em que permitiram o reencontro com determinados conceitos importantes aos estudos sobre a surdez e a educação dos surdos, atualizando-os e mostrando a sua fecundidade. São eles: interação, linguagem, bilinguismo.

##### **4.1 Sobre a importância do grupo e da interação: a convivência como um elemento fundamental à inclusão**

O ser humano é um ser gregário por natureza. Isso significa que necessita dos outros para realizar as suas mais importantes capacidades. Vygotsky (1998) afirma que é somente na relação com os outros seres humanos que o indivíduo da espécie desenvolve capacidades especificamente humanas, tais como o pensamento abstrato, a linguagem racional e a memória mediada. Em síntese, é com os outros que aprendemos a ser humanos.

No relato dos ex-presidentes da ASPF é possível perceber que havia a necessidade de convivência com os seus pares. G12 relata:

*“Convidei o M e fomos juntos ao evento. A festa estava bonita, havia muitos surdos, eu fiquei muito feliz”.*

G31 afirma:

*“Eu sempre me encontrava com alguns dos surdos no Colégio Ponte. Fora do colégio, eu tinha contato com os surdos também na Associação dos Surdos de Passo Fundo, onde combinávamos viagens e passeios constantemente”.*

Ao descrever as visões históricas que permitiram construir a história dos surdos na escola, Strobel (2008, p. 47) destaca a presença do mesmo sentimento quando relata a conversa com uma colega surda: “Estávamos conversando muito animadamente sobre um assunto de nosso interesse, bem soltas e felizes”. Isso nos leva a concluir que os surdos quando reunidos com seus pares sentem-se felizes pelo processo identitário que esse encontro propicia, principalmente se mediado por uma forma de comunicação compartilhada. G12 indica o que isso significa pela própria dificuldade que alguns surdos evidenciavam por não dominar a LIBRAS:

*“No evento, uma festa de surdos, não tinha fluência em LIBRAS, apenas conhecia alguns sinais, a forma de comunicação que ele utilizava era gestual”.*

Essa necessidade de estar com os outros, compartilhar as suas experiências no mundo e o seu modo de interagir com ele, levou os surdos a buscarem formas de organização. G11 diz:

*“Conversei com os surdos A e o J sobre conhecer outras cidades do Rio Grande do Sul, como Caxias, Porto Alegre, Santa Maria e Guaíba para observar a organização de outras Associações (ETG11)”.*

Percebe-se que os surdos de Passo Fundo foram buscar um modelo das associações de outros surdos para fundar aqui uma comunidade que lhes representasse. G11 continua:

*“Após uma visita às cidades, pensamos em trazer para Passo Fundo uma discussão sobre a fundação de uma Associação de Surdos nesta cidade com base no modelo de outra Associação”.*

No relato dos ex-presidentes é possível observar que para a fundação da associação buscou-se um modelo surdo, sendo que o objetivo era convivência. G12 diz:

*“Também começamos a viajar e participar de campeonatos com os surdos”.*

A necessidade da comunidade surda conviver com seus pares é reconhecida inclusive pelo documento do MEC, quando afirma: “espaços conquistados pelos surdos, onde partilham ideias, concepções, significados, valores e sentimentos... sem a interferência de ouvintes” (BRASIL, 2002, p. 41).

Conforme Vygotsky (1998), as atividades cognitivas desenvolvidas pelo sujeito dependem do meio social onde ele vive. Para o autor, a maneira como o indivíduo constrói seu pensamento ou desenvolve-se cognitivamente não é genética, depende do ambiente social onde ele está inserido. Pode ser esta a necessidade que o surdo encontra para conviver com seus pares, o que pode ser visto nos relatos em que a convivência causa muita satisfação.

G11 relata ainda:

*“Todos ficaram felizes pela criação da Associação e convidamos outros surdos de Passo Fundo para uma reunião, em que explicamos a importância de se fazer uma divulgação da Associação e também para que conhecessem a importância da mesma em nossa cidade”.*

É possível perceber a necessidade do reconhecimento da comunidade surda pela sociedade.

A associação de surdos é um espaço de resistência à cultura ouvinte e divulgação da cultura surda. Os surdos se reúnem para compartilhar a mesma forma de comunicação, a LIBRAS, para momentos de lazer, para organizar movimentos em busca da inclusão, o que é reforçado por Quadros (2003, p. 86), quando afirma:

Assim, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são permitidos no corpo administrativos. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda.

As comunidades surdas no Brasil têm uma história longa. O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias nas organizações das comunidades surdas, que podem ser associação de surdos, federações de surdos, confederações e outros. Essas entidades fornecem

muitas atividades de lazer, cultura, esporte entre outros. Atualmente, são estas as principais comunidades surdas existentes no Brasil:

**1- Associações de Surdos:** Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em comum, assim como os costumes, a história, as tradições em comum em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos. A Associação de Surdos representa importante espaço de encontro entre os sujeitos surdos da comunidade surda. Importantes movimentos em prol da causa dos surdos se originaram e ainda resultam das reuniões e assembleias nas associações de surdos que ocorrem por todo o Brasil.

**2- Federação Nacional de Educação de Surdos / FENEIS:** é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos.

**3- Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos / CBDS:** Esta confederação organiza e regulamenta muitas práticas de muitas modalidades de esportes de povo surdos, também promove competições entre as associações de surdos e outros.

**4- Federação Estaduais Esportivas de Surdos:** promove intercâmbios de esportes dentre as várias associações de surdos do Estado.

**5- Outras Instituições:** associações de pais e amigos de surdos, Associações de intérpretes de LIBRAS, escolas de surdos e outros.

**6- Representantes religiosos:** pastorais de surdos, ministério de keiraihagui, grupos de jovens de igrejas, etc.

Essas organizações foram uma resposta à necessidade dos povos surdos de ter um espaço para se unirem e resistirem às práticas ouvintistas que não respeitavam sua cultura. No início, elas tiveram exclusivamente objetivos de natureza social, devido ao baixo padrão de vida no século XVIII. Os sujeitos surdos tinham a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes (WIDEL, 1992).

Como afirma Monteiro:

Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à Sociedade (...): a) Nos Lugares Comuns (praças, bares, cinemas, clubes, etc.), b) Nas Associações de Surdos, c) Nas Escolas e Universidades, d) Nas Clínicas, e) Nas Igrejas. (2006, p.280).

O esporte é uma forma de integração entre os surdos que realizam viagens para outros municípios do estado, bem como recebem os surdos aqui em Passo Fundo, para disputar campeonato. O esporte é praticado principalmente pelos homens. G12 relata que

*“Viajamos para campeonatos de futebol. Quando algum dos participantes não tem os recursos para custear a viagem o grupo divide as despesas. Algumas vezes tentamos conseguir verba com o poder público municipal, mas nem sempre conseguimos a ajuda do município”.*

É importante salientar que a troca do nome da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA para Associação de Pais e Amigos dos Surdos – APAS ocorreu pelo fato de os surdos não aceitarem o termo “deficientes”. Este é o relato de G21, G22 e G23.

Conforme Skliar (1997) existe diferença entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. A deficiência necessita de tratamento clínico; já a diferença é uma concepção sócio-antropológica que reconhece a surdez como uma experiência visual e o surdo como um sujeito que utiliza uma língua viso-gestual, embora deficientes auditivos pertençam ao quadro social da ASPF e também da APAS.

G21 conta ainda que

*“As crianças surdas tinham dificuldades na escola, estudavam em outro lugar separados. Pensando nisso, fizemos um movimento para que todas as crianças surdas estudassem no Colégio Ponte e passassem a conviver umas com as outras”.*

Podemos entender que G21 quis dizer que os surdos reunidos poderiam conviver com seus pares e com isso fortalecer o seus laços de grupo e a utilização da língua de sinais.

Perlin (1998, p. 54), pesquisadora surda, narra que quando um surdo se encontra com outro surdo a comunicação flui e é a comunicação com a qual se identificam é a comunicação que desejam. Diz a autora:

Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e me fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54).

A importância da LIBRAS e da convivência com seus pares para os surdos pode ser compreendidas nas palavras de G31 que relata a sua participação no aniversário de um surdo:

*“Ao chegar a sua casa, avistei muitos surdos adultos conversando em Libras e fiquei admirada; aquele momento me causou uma satisfação e compreendi que a Libras é a língua materna e natural dos surdos por ser uma língua visual”.*

Strobel (2008, p. 17) indica ter sentido as mesmas emoções quando relata que sentia-se revoltada com a condição de surda, e aos quinze anos foi levada pela mãe a uma associação de surdos. Diz ela: “..meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim”. Os surdos necessitam conviver com seus pares, pois só em grupo sentem-se fortalecidos.

Quando a pesquisadora questionou sobre o sentimento em relação à inclusão, G32 responde:

*“O meu sentimento em relação à inclusão era negativo, pois eu não interagía com os meus colegas, não entendia nada, a educação era tradicional, o sentimento era de perda de tempo de vida, porque não se tinha um desenvolvimento igual aos ouvintes. Precisava de ajuda para fazer os temas. Porém, a professora não dava atenção, falava de costas e eu não entendia nada. Eu chamava a professora para ela me ajudar e ela sentia pena de mim, acabava ajudando porque eu era “coitadinha”. Isto era muito ruim”.*

Penso que não tem como não se emocionar lendo o relato de G32, que relata tão bem o que os surdos sentem incluídos em um mundo de ouvintes, sem o direito de ser surdo.

Segundo Quadros (2003, p.83), a política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos, o que não é contestado pelo governo. Porém, por trás desta educação para todos, existem vozes silenciadas de alunos e educadores denunciando as contradições observadas nas políticas de inclusão. A mesma autora diz ainda: “Relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa”. O que é possível perceber no relato de G32: a angústia, o sentimento de inferioridade e o tempo perdido.

A comprovação que o sistema educacional em relação aos surdos é falho pode ser observado na trajetória educacional de G32. Diz ela:

*“Era somente eu e a M. que nos comunicávamos por meio de gestos e fomos colegas até a quinta série sem acompanhamento de intérpretes. Assim resolvi abandonar os estudos...”*

Porém, esse não foi o fim da trajetória educacional de G32 que diz:

*“Concluí o ensino médio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEEJA, em uma turma de inclusão e com o acompanhamento de intérprete de Libras. Posteriormente me formei em Pedagogia e pós-graduação. Futuramente pretendo fazer um mestrado”.*

G32 tinha condições de aprendizagem o que é comprovado pela sua formação. Então, por que não conseguiu sucesso no ensino fundamental? É a surdez que impede a inclusão no mundo do conhecimento ou é o sistema educacional que não está fornecendo os recursos necessários para possibilitar esta inclusão?

#### **4.2 A LIBRAS como mediadora nos processos de interação: a linguagem entre surdos**

Por assumirmos uma abordagem histórico-cultural da linguagem, consideramos, com base nos estudos vigotskianos, que essa produção cultural não ocupa somente um papel central nos processos de comunicação humana, mas, fundamentalmente, na constituição subjetiva do humano, na estrutura do pensamento e como ferramenta básica para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998, p.61). O ser humano, ao produzir linguagem, não somente põe em curso operações mentais de grande complexidade como favorece o desenvolvimento em nível superior de funções cognitivas especificamente humanas. Além disso, uma das formas mais complexas de linguagem produzida pela humanidade, a língua, é o meio através do qual o mundo chega ao ser humano. Os significados são apresentados aos sujeitos e por meio deles os sujeitos significam o mundo. Além disso, é por meio dos significados produzidos nas interações com sujeitos usuários de uma língua que o outro se apropria desse artefato e o mobiliza em suas relações com o mundo à sua volta e com os conhecimentos que lhe são apresentados.

Nesse sentido, cabe perguntar: se os surdos não possuem uma língua que chance há de se apropriar dos conteúdos ensinados na escola? Sem uma linguagem que lhes permitissem reconhecer, classificar, categorizar e hierarquizar informações, como poderiam desenvolver raciocínios complexos como os exigidos em diferentes fases do processo de escolarização?



Na análise das entrevistas das ex-alunas da Escola Ponte é possível constatar que a primeira forma de comunicação utilizada pelos surdos para se comunicar um com o outro foi a gestual. G31 diz:

*“Eu tive contato com os surdos antes de aprender a Libras. Neste tempo, nós nos comunicávamos através de gestos. Somente com doze (12) anos de idade é que eu passei a ter contato com a Libras por meio de uma pessoa surda, usuária da Libras”.*

E G32:

*“Eu passei a ter contato com os surdos da escola e a comunicação entre nós se dava por meio de gestos”.*

E acrescenta:

*“Lembro que os surdos de Chapecó vinham para a Associação de Passo Fundo para interagir entre os pares através da Libras e assim comecei a desenvolver a comunicação em Libras com 14 anos de idade”.*

O relato dos sujeitos da pesquisa indica que a primeira forma de comunicação entre seus pares foi a gestual e só tiveram contato com LIBRAS, já na adolescência. Podemos comprovar também que a escola não colaborou para que os surdos aprendessem a língua de sinais nas palavras de G32:

*“Eu passei a ter contato com os surdos da escola e a comunicação entre nós se dava por meio de gestos. A escola tinha uma classe especial sob a atuação de uma professora ouvinte que usava a oralização como forma de comunicação com os surdos. Em suas aulas, os mesmos não podiam usar Libras, ao contrário, se batia nas mãos dos surdos porque a prioridade era a oralização e isto se tornava um sofrimento para nós surdos”.*

Quadros (2005) diz que as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro do adulto surdo com a criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso.

A partir dos dois anos, a criança começa a perceber a função da fala e passa a reconhecer os objetos pela sua denominação. Segundo Rego (1995, p.63), na reconstrução que faz de aspectos importantes do pensamento vigotskiano, a fala constitui, acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. Segundo a autora, a fala começa a servir ao

intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado (REGO, 1995, p. 63), A partir deste momento, a criança começa a aprender os signos e a descobrir a importância da palavra.

Se compreendermos com base em Vygotsky (1998, p.59) que pensamento e linguagem têm origens diferentes e que, no início, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, mas que, aproximadamente aos dois anos da vida da criança, o pensamento e a linguagem se cruzam e a partir daí a linguagem é internalizada e passa a constituir o pensamento, pode-se compreender o porquê do atraso intelectual vivido por muitas crianças surdas, desprovidas de uma linguagem complexa até a adolescência.

Essa é uma das razões para a evasão escolar vivida entre os jovens surdos e que pode ser constatada no relato de G31 quando diz:

*“Antigamente com a metodologia tradicional não havia interação entre os pares e as reprovações no primeiro ano eram recorrentes, no meu caso foi diferente, pois eu passei, contudo meus colegas estavam crescendo e continuavam na primeira série porque eles não compreendiam o que a professora oralizava, pois ela não utilizava Libras”.*

E G32 afirma:

*“Assim resolvi abandonar os estudos, por conta deste sentimento de exclusão e desigualdade”.*

Quadros (2005) relata o depoimento de uma professora de surdos: “Hoje, trabalhando 10 anos com alunos surdos, posso afirmar que a inclusão leva os surdos à evasão escolar ou reprovação constante. Faz com que o surdo se sinta ‘menor’ diante dos outros”. A evasão escolar de alunos surdos continua, a defasagem de conhecimento também, embora muitas leis e muitos avanços ocorressem da época em que G32 estudou no ensino fundamental até o ano 2014.

G21 narra:

*“Tempo depois, tivemos a chegada da intérprete L que veio de Porto Alegre, ela sabia Libras e nos ajudou. Após veio a C e depois começaram a surgir outras intérpretes e outras pessoas interessadas em estudos com foco nos surdos”.*

Nas palavras do ex-presidente percebe-se a preocupação com a aprendizagem de LIBRAS pelos surdos, porque, segundo Quadros (2003), a maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstra o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da

língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa, no Brasil. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2003).

G31 relata:

*“A forma de comunicação dos surdos era a oralização e isto não significava nada para mim”.*

Segundo Albres (2005, p. 29), o MEC, em 1979, assume o oralismo como método de ensino no Brasil. Para Vygotsky (1989) os métodos orais, apesar de toda sua engenhosidade e técnica, podem oralizar o surdo, mas não conseguem conduzir a uma “língua viva”. De acordo, Sá (2002, p. 29) os avanços da tecnologia de amplificação sonora e de identificação do espectro de resíduos auditivos que o surdo possui podem auxiliar na oralização da criança surda, porém, não são suficientes para o trabalho de apropriação dos conteúdos pedagógicos que constituem o cotidiano escolar. E G31 continua:

*“Eu estava sempre chorando, brava, agitada, nervosa pelo fato das pessoas não entenderem o que eu oralizava. As palavras se tornavam desconhecidas para mim, porque eu não entendia o que elas significavam”.*

Vygotsky (1998) afirma que o significado da palavra pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem. Ainda, conforme o autor, o pensamento não é expresso em palavras, mas por meio delas é que ele passa a existir. Então, o desenvolvimento da criança depende das relações sociais e linguísticas a que ela está submetida.

G31 diz:

*“Esta situação era desconfortável, sempre que eu perguntava para as pessoas qual era o significado de alguma palavra, elas não sabiam me responder e isto fazia com que eu perdesse o interesse pelo português”.*

O atraso de linguagem em crianças surdas, de acordo com Lopes (2004, p. 85) é porque para a aprendizagem e o desenvolvimento o meio onde as crianças vivem são fundamentais. A qualidade das trocas que se estabelecem entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influencia decisivamente na forma de como as crianças surdas, torna mais complexos seus pensamentos e processam novas informações. Assim, surdos filhos de

pais ouvintes não têm a língua compartilhada com a comunidade que pertencem, logo gera angústia e atraso cognitivo.

E G31 continua seu relato:

*“Assim, que tive contato com a LIBRAS, adquiri esta língua em um mês, muito rápido, passei a significar tudo ao meu redor”.*

E ainda:

*“Então, quando eu adquiri a Libras, a minha vida mudou, me tornei uma pessoa calma, feliz, passei a me sentir bem através da LIBRAS pelo fato de conseguir compreender as palavras e a significar o mundo ao meu redor”.*

Segundo Dizeu e Caporali (2005), a língua de sinais é a língua natural dos surdos, pois é adquirida de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico. Para Strobel (2008, p. 61), os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e à participação da comunidade surda têm maior segurança, autoestima por ter como modelo pessoas surdas adultas com quem se identificam e lhes proporcionam acesso às informações e conhecimentos do seu cotidiano. Isso pode ser constatado nas palavras de G31:

*“Os outros surdos também me ajudavam a compreender as palavras através dos sinais, tudo ficava mais claro para mim e isto fez com que o meu aprendizado se desenvolvesse mais rápido”.*

Quando a pesquisadora investigou se a família utilizava LIBRAS, G13 diz:

*“Minha família tem pouco domínio da Libras. Meus pais sabem poucos sinais, minha mãe sabe se comunicar em Libras mais do que o meu pai pelo fato dela observar eu me comunicando com os meus dois filhos. Em casa utilizo a oralização paralelo a Libras e isto dificulta em muitas vezes a comunicação”.*

Vygotsky (1998) ressalta também o fato de a criança não entrar em contato com a aprendizagem apenas na escola. Ao contrário, desde o nascimento, ela começa a se relacionar com os adultos, a ter contato com a língua utilizada por eles e, conseqüentemente, a receber informações. A aprendizagem e o desenvolvimento, então, estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. As crianças surdas, em sua grande maioria (95%), são filhos de pais ouvintes os quais não conhecem a forma de se comunicar com elas, e o meio não facilita a aprendizagem por não compartilhar da mesma língua e, muitas vezes, sendo

submetidos ao isolamento, que atrasa o seu desenvolvimento. É importante observar na fala de G13, quando se refere aos filhos, com quem se comunica em LIBRAS, o que nos leva a concluir que os filhos ouvintes de pais surdos são bilíngues, pois são expostos desde o nascimento a duas línguas, LIBRAS a forma de comunicação com os pais e português aprendem com os avôs e demais membros da família. Isso é reafirmado por G32:

*“Minha mãe tem pouco domínio da Libras e meu pai não sabe nada desta língua, minha irmã sabe alguns sinais básicos e nossa comunicação é através da oralização, o que se torna muito difícil para mim. Eu e meu esposo somos surdos e temos uma filha ouvinte, a qual sabe Libras e se comunica e interage como nós iguais a uma intérprete”.*

#### **4.3 Na escola, as práticas pedagógicas e o confronto com culturas distintas**

Segundo Romanowski (2007), na prática tradicional, a transmissão do conhecimento é centrada no professor e cabe aos alunos assimilá-lo. Geralmente os conteúdos desconsideram o cotidiano dos alunos. O docente privilegia a aula expositiva tornando, assim, o aluno um memorizador dos conteúdos.

Analisando a metodologia utilizada para proporcionar a aprendizagem dos conteúdos escolares G31 diz:

*“Naquele tempo a Libras não era utilizada na escola e os professores proibiam os surdos de se comunicar com as mãos. Então o método utilizado pela professora da classe especial, era o método oral, focado em ditados básicos com palavras, em que eu precisava fazer a leitura labial e passar para o caderno”.*

Segundo Goldfield (1997), o oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve.

G31 diz também:

*“Eu lembro que a professora usava frequentemente o ditado oral, em que os alunos surdos precisavam fazer a leitura labial das palavras. Esta era a metodologia utilizada pela professora, uma metodologia tradicional...”*

E ainda:

*“A professora trabalhava a separação de sílabas, as frases eram bem simples, não eram extensas sobre verbos eu não lembro, tenho poucas lembranças desta época”.*

E G32 afirma:

*“Lembro-me de ter muito ditado oralizado, como por exemplo: D – E também soletrar as vogais – A – E – I – O – U. A professora fazia muito ditado com palavras do português mostrando desenhos. A metodologia era ruim, porque tínhamos de fazer uso do dicionário, pesquisar palavras básicas de acordo com imagens. No passado era muito ruim a metodologia usada na escola com os surdos”.*

Nas falas de G31 e G32 é possível concluir que a metodologia utilizada não privilegiava a visão, sentido preservado nos surdos. Há indícios de que o conteúdo e o método era o mesmo utilizado para trabalhar com crianças ouvintes. E após a inclusão nas classes regulares de ensino novamente G31 e G32 são submetidas à metodologia tradicional. G31 diz:

No ano seguinte eu passei para o primeiro ano na inclusão tendo metodologia tradicional.

E G32 afirma:

*“Lembro que naquele tempo, na primeira série o ensino era tradicional. Já estava em idade avançada, oito anos, para estar na primeira série. Eu incomodava na aula e a professora acabava me passando de série, mesmo eu não tendo compreensão dos conteúdos. Foram 4 anos desta forma”.*

Durante os anos de educação nesta escola não tiveram um método que respeitasse a sua condição de surda. E G31 diz ainda:

*“Antigamente com a metodologia tradicional não havia interação entre os pares e as reprovações no primeiro ano eram recorrentes, no meu caso foi diferente, pois eu passei, contudo meus colegas estavam crescendo e continuavam na primeira série porque eles não compreendiam o que a professora oralizava, pois ela não utilizava Libras”.*

Slomski afirma que “a surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo, e/ou ‘incapaz’ que precisa ser ‘curado’ por profissionais por meio da reabilitação da fala [...]” (2010, p. 29-30).

G32 se refere da seguinte forma sobre a metodologia utilizada na escola:

*“A metodologia utilizada pela professora era o emprego de verbos do português, palavras soltas e eu e a M ficamos sem a compreensão dos conteúdos. Minha mãe me consolava, dizia que a situação era passageira e que eu conseguiria avançar de série, embora sabendo que a inclusão era falha, o professor era ouvinte sem formação e não havia intérprete de Libras. Por conta disso, eu me sentia mal, angustiada, a comunicação não era compreensível entre eu meus colegas. Era somente eu e a M que nos comunicávamos por meio de gestos e fomos colegas até a quinta série sem acompanhamento de intérpretes”.*

É possível constatar nas falas dos sujeitos da pesquisa o sentimento de exclusão em relação ao sistema educacional.

Quanto ao ensino de matemática G31 diz:

*“Na disciplina de matemática a professora utilizava recursos visuais, ou seja, os cálculos eram feitos com o apoio de materiais concretos, como: tampas de garrafas. Durante um ano eu estudei na classe especial”.*

O relato indica que no ensino de matemática era utilizada uma metodologia visual, o que poderia ter ocasionado uma aprendizagem significativa o que segundo Fávero e Pimenta (2003) em uma escola inclusiva é necessário que haja materiais pedagógicos diferenciados, postura metodológica do professor inclusiva, a fim de atender as dificuldades encontradas pelos alunos surdos.

Os pais acreditam no potencial de seus filhos, o que se percebe nas palavras de G22, quando diz:

*“O surdo tem potencial de ser contratados como funcionário de empresa e com carteira assinada, assim como qualquer outro cidadão”.*

Quando precisamos lutar para que a capacidade de um cidadão precise ser reconhecida é porque ele está à margem da sociedade, está excluído.

G21 narra:

*“Tempo depois, tivemos a chegada da intérprete L que veio de Porto Alegre, ela sabia Libras e nos ajudou. Após veio a C e depois começou a surgir outras intérpretes e outras pessoas interessadas em estudos com foco nos surdos”.*



Nas palavras do ex-presidente percebe-se a preocupação com a aprendizagem de LIBRAS pelos surdos, porque, segundo Quadros (2003), a maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstra o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa, no caso do Brasil. Os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

G21 relata ainda:

*“Conseguimos que os surdos estudassem no NEEJA, pela questão da maturidade ou porque param de estudar na infância. No NEEJA conseguimos a contratação via Associação de Pais e Amigos dos Surdos de intérprete de LIBRAS e muitos surdos se formaram no 1º e 2º grau. Assim, com o término do ensino médio, os surdos começaram a conquistar o espaço do ensino superior”.*

O fato dos surdos concluírem seus estudos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos comprova sua defasagem idade série. Souza (2000 apud QUADROS, 2003, p. 83) diz que “relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas” e que “os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa”.

Quando as políticas educacionais falam de inclusão estão admitindo que existe exclusão, utilizando a bandeira de uma educação para todos, colocam todos os alunos em uma mesma turma e não dão conta de atender suas especificidade ocorrendo assim o fracasso acadêmico dos alunos surdos que, sendo a minoria na escola, não têm um currículo adequado a sua forma de aprender. Ficam muitos anos na mesma série, aprendem pouco e é impossível mensurar os prejuízos que isto ocasiona à formação de sua identidade.

Por meio dos relatos, é possível concluir que a fundação da APAS está relacionada à busca de uma educação que proporcionasse aos surdos uma educação de qualidade, para ampliar os espaços utilizados pelos surdos, quem sabe até conseguir incluir uma metodologia visual no currículo da escola que atendesse aos surdos e também promovesse a inclusão no trabalho e, assim, a inclusão social da comunidade surda de Passo Fundo.

Quanto à metodologia utilizada atualmente onde os surdos utilizam LIBRAS e quando em classes incluídas tem a assistência de uma intérprete de LIBRAS G31 se refere do seguinte modo:

*“Agora atualmente melhorou o ensino, pois se ensina a Libras, os professores sabem sinais utilizam materiais visuais”.*

Fernandes (2006, p.9) afirma que o ambiente bilíngue ideal é aquele onde o maior número de pessoas da escola tem conhecimento da língua de sinais. Porém, o processo de inclusão está em construção e ainda tem muitas ações que precisam ser feitas, como a oferta permanente de curso de LIBRAS para a comunidade, o trabalho com as famílias, e muito urgente é a reorganização da proposta curricular.

Se uma escola é inclusiva, então, para a elaboração do currículo, é fundamental que a comunidade surda precise participar dessa construção. G31 diz ainda:

*“Os alunos interagem entre si estão unidos e todos tem fluência em Libras. Nos dias atuais tem Libras, os alunos são aprovados, pois eles compreendem o mundo visualmente”.*

Nas palavras de G31 é possível constatar que avanços aconteceram, castigos por se comunicar com as mãos não acontecem. Podem ser consideradas conquistas: classe de surdos com professores que usam LIBRAS, inclusive com professores surdos, todos os alunos surdos incluídos nas classes regulares têm assistência de intérprete de LIBRAS. Porém, ainda temos um longo caminho, a implantação de uma escola bilíngue.

Quando questionados sobre o objetivo da fundação da Associação de Pais e Amigos dos surdos G22 deixa claro, relatando:

*“Estimular os surdos a estudar para ter melhor oportunidade de emprego”.*

E continua:

*“A Associação tinha uma grande preocupação em relação à educação dos surdos. Na época existia a classe especial no Colégio Ponte, onde não havia uma educação adequada e também não havia intérpretes de Libras, professores surdos ou profissionais capacitados para trabalhar com os surdos”.*

G23 relata:

*“Falta de um órgão ou instituição em Passo Fundo que auxiliasse os surdos ou suas famílias no seu desenvolvimento, pretendíamos implantar uma escola para surdo”.*

Quadros (2003, p. 87) esclarece que, nas propostas de inclusão, é possível observar a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte, como o ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. Aos surdos só é possível vivenciar a cultura surda fora do ambiente escolar. Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso não só acadêmico, mas a uma formação que resulta em problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. E o fracasso é atribuído à surdez e não ao sistema educacional que é imposto ao surdo.

A diferença é relegada a um plano de assistência para não garantir o acesso à educação (QUADROS, 2003, p. 87). Quando G22 diz que a escola atendia aos surdos, mas a educação não era adequada, classifica um sistema educacional excludente, o pode ser comprovado pelo fracasso escolar dos surdos, que, segundo Souza (2007), até a fundação da APAS, nem um surdo havia concluído o ensino fundamental, nesta escola.

Quando G23 relata o desejo de implantar uma escola para surdos poderá estar afirmando que a educação recebida pelos filhos surdos não promove a inclusão ao conhecimento. E ainda é reafirmado por G22:

*“Existia outra dificuldade em relação às crianças surdas em Passo Fundo, em que não havia uma estrutura de educação para os surdos adequada, isto é, não se tinha professores formados, nem um ensino em que a Libras fosse à língua de instrução”.*

Os pais, convivendo com esta realidade pretendiam naquela época, em 1991, uma escola para surdos. Como ainda não atingiram o objetivo de fundação da entidade, hoje lutam por uma escola bilíngue, apoiados no Decreto 5.626/2005, que tem como objetivo o reconhecimento de anos de estudos linguísticos, antropológicos, educacionais e culturais dos surdos e sobre os surdos. Assim, resultante de décadas de lutas dos surdos por seus direitos humanos e civis, rompendo com mais de um século de oralismo imposto, o Decreto prevê o “ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” e a oferta, “desde a educação infantil, do ensino da Libras”.

Essa proposta de uma educação bilíngue para surdos, que tem a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua (L1) e o português, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), se baseia em uma experiência internacional com base nos estudos linguísticos que demonstram que as línguas de sinais têm a mesma natureza linguística, e o mesmo status que as demais línguas, diferenciando-se delas por sua modalidade gesto-visual (FENEIS, 2011).

Referindo-se à metodologia das escolas bilíngues, G32 diz o seguinte:

*“Atualmente sou pedagoga e obsevo que a inclusão é diferente da escola bilíngue, uma vez que dentro da lógica bilíngue os surdos se comunicam em Libras, se divertem e se comunicam livremente uns com os outros. Minha filha é ouvinte e bilíngue, ela pode estudar nesta escola junto com os surdos e ser intérprete no futuro. A metodologia desta escola é diferente, as estratégias de ensino são diferentes, existe uma troca de conhecimentos e a adequação de conteúdos. ... e o português paralelo a Libras, na lógica bilíngue”.*

G32 fala do sonho de uma escola bilíngue onde a primeira língua é a língua de sinais e o português na modalidade escrita é a segunda língua, onde a metodologia utilizada priorizará a visão sentido preservado nos surdos, onde não será negado o nosso direito de ser surdos.

Quadros (2003, p. 99) diz que a aquisição da linguagem é essencial, pois, através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir do sujeito. Ainda segundo a mesma autora o currículo precisa estar organizado a partir de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na língua da criança, pois a língua oficial da escola precisa ser a língua de sinais brasileira. Assim se reconhece a diferença, a base de todo processo educacional é consolidado por meio das interações sociais. Ao expressar um pensamento em língua de sinais é utilizada uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motivo que me levou a realizar a pesquisa foi responder a indagações que me causavam inquietações e deixar registrados fatos que constituíram a história da comunidade surda em Passo Fundo – RS, para que esta não se perca no decorrer do tempo. Os sujeitos da pesquisa, a partir das suas falas, deram indícios das respostas às indagações que me mobilizaram.

Em resposta ao questionamento sobre as continuidades e as rupturas que aconteceram na educação dos surdos quando passaram a ser atendidos não mais pela escola especial, mas pela escola regular, obtivemos indícios de que entre ambas houve muita similaridade em relação ao despreparo sobre como trabalhar com os surdos e, em muitas circunstâncias, omissão. Os surdos vivenciaram em sua trajetória educacional o método oral para sua escolarização na escola regular, o que, conforme ampla fundamentação neste trabalho, não consiste em uma estratégia adequada para levá-los à inclusão no mundo do conhecimento. E aqui, como em outros lugares, isso revela um tempo de sofrimento, de exclusão, de negação da cultura surda. Na escola especial não foi possível identificar o método de ensino, mas nos parece que não havia preocupação com a aquisição de conhecimento, nem mesmo de linguagem, fosse oral ou gestual.

É possível perceber ainda que tanto na escola como nas famílias o tratamento era clínico-terapêutico, baseado na ideia da surdez como doença, e vigia a não aceitação da diferença na forma de comunicação com a comunidade surda.

Em relação aos questionamentos sobre os sentimentos dos surdos em relação à escola, os informantes de nosso trabalho indicam que a escola não era um lugar onde gostavam de estar, porque ela não reconhecia sua diferença e não permitia a divulgação de sua cultura. Porém, os surdos gostavam de conviver com seus pares, podiam comunicar-se por meio de sua língua natural e, para poder estar mais tempo juntos, fundaram, em 1990, a Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF), um espaço de resistência à opressão ouvintista, de fortalecimento da cultura surda e de possibilidade de construir a identidade pessoal enquanto surdo.

Sobre o papel da(s) língua(s) (LIBRAS e Português) no processo de escolarização, os surdos revelam que a escola não utilizava LIBRAS; o português era a língua de instrução, inclusive a língua de sinais era proibida no ambiente escolar. Mas é emocionante ler o relato das alunas de quando já adolescentes tiveram contato com a LIBRAS; mesmo sem conhecê-la

sentiram que aquela era a sua língua materna e, a partir daquele momento, passaram a significar o mundo.

Quanto aos métodos utilizados para promover a escolarização dos surdos, os relatos revelam que a escola utilizava a língua portuguesa, mas no processo de escolarização foi fundamental a LIBRAS mesmo que esta não fosse utilizada no processo educacional. Uma das entrevistadas só conseguiu sucesso na sua vida escolar quando teve acesso à escola que utilizava LIBRAS, o que indica que esta é a primeira língua dos surdos e a língua portuguesa é sua segunda língua.

A educação não adequada que os surdos recebiam preocupava e angustiava seus familiares, o que lhes levou a pensar que pensando que uma forma de fortalecimento para reivindicar os direitos de seu familiar surdo era estarem unidos em uma associação. Em 1991, foi fundada a Associação de Pais de Amigos dos Surdos (APAS), um espaço de luta pela inclusão social dos surdos. Uma de suas bandeiras passa a ser, então, a implantação de uma escola bilíngue para surdos, pois se acredita que em uma escola que tenha como primeira língua a LIBRAS e português na modalidade escrita como segunda língua, onde a metodologia de ensino seja visual, o surdo receberá a educação de qualidade a que tem direito. A APAS trabalha para que o surdo seja incluído na família, na escola, no trabalho e, assim, seja incluído na sociedade.

A análise das entrevistas revelou ainda que a APAS assumiu funções do poder público, na medida em que contratou pessoas para atuarem no sistema educacional de ensino com vistas a dar suporte ao processo de escolarização dos surdos. Essa é uma função dos órgãos educacionais e acarreta à instituição desgaste, pois muito do tempo de seus dirigentes é utilizado sistematicamente, ano após ano, na reivindicação de que os responsáveis pelo sistema educacional assumam também a educação dos surdos em Passo Fundo.

A pesquisa indica que os surdos de Passo Fundo tem um sentimento muito negativo em relação à escola onde cursaram o ensino fundamental. Os relatos revelam muito sofrimento, angústia, tristeza, sentimento de inferioridade, ocasionados pelo tratamento que recebiam na escola. Em nenhum momento percebe-se sentimento de tristeza pela condição de surdos, mas sim pelo tratamento desigual que recebiam na escola. A escola era dos ouvintes, o currículo era para os ouvintes e a metodologia era a com que os ouvintes aprendiam. Aos surdos restava a evasão, a não aprendizagem, a exclusão.

Existiam classes especiais para que os surdos fossem alfabetizados. Nessas classes, o método era oral, nada havia de “especial” para atender à surdez. Esses espaços, no entanto, permitiam a convivência entre os surdos, o que gerava momentos de satisfação e também a

possibilidade de utilizar a língua gestual, mesmo que às escondidas da professora, pois até então ainda não conheciam LIBRAS.

Quando incluídos em classes regulares, o método era oral, sem acompanhamento de intérprete de LIBRAS; as aulas eram preparadas para alunos ouvintes e muitas vezes apenas um surdo estava incluído em uma turma de vinte e nove alunos ouvintes. Participar das aulas era muito desagradável e improdutivo. No turno inverso havia reforço escolar, também organizado por uma professora ouvinte que usava o método oral. Pouquíssimos alunos surdos tiveram sucesso nessa época e os que tiveram atribuem o sucesso ao seu esforço pessoal e ao apoio de suas famílias, não ao sistema educacional vigente na época. A evasão escolar era aceita com a convicção que a surdez impedia o sujeito de ter acesso ao conhecimento.

Os tempos passaram, a educação de surdos mudou, muitos são os estudiosos que pesquisam sobre a forma como os surdos aprendem. Os surdos chegaram à Universidade, tornaram-se mestres e doutores. A LIBRAS é aceita e até podemos dizer que um tanto difundida. Porém, os surdos ainda sofrem a defasagem idade/série e os seus conhecimentos não condizem com a série que frequentam.

Essas mudanças decorrem fundamentalmente da organização dos surdos e de seus apoiadores. No contexto de suas lutas, é fundamental reconhecer a importância de uma legislação forte que apoie a iniciativa dos grupos e responda às suas demandas.

Atualmente, temos professores surdos em classes de surdos, fluentes em LIBRAS; nas classes regulares os surdos têm as aulas interpretadas por intérpretes de LIBRAS. Não obstante, a comunidade surda continua em sua luta pela implantação de uma escola bilíngue, para que possamos ter acesso a uma educação de qualidade, através da qual possamos viver nossa cultura, construir nossa identidade e ser surdos.



## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais Caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2010.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS, Adil de J. Paes de.; LEHFEL, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em 04 nov., 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos para o ensino fundamental**: a educação dos surdos. Brasília: MEC, 1997. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Lei 10.436/2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 28 dez., 2011.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na educação dos Surdos**. São Paulo, Editora Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. São Paulo, Editora Autentica, 2005.
- CORREA, Rosemeire. **A complementaridade entre língua e gesto na comunicação humana**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Paraná, 2007.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar., 2007.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Deficiência Auditiva, Brasília, v. I, n.4, p. 299-308, 1997.

FÁVERO, Maria Helena; PIMENTA, Meireluce Leite. **Pensamento e linguagem: a Língua de Sinais na resolução de problemas**. Psicologia: Reflexão e Crítica, n. 19, v. 2, p. 225-236.

FENEIS. **Projeto Escola Pública Municipal Integral Bilíngue para Surdos**. 2011. Disponível em: [www.sinprodf.org.br/wp-content/.../projeto\\_escola-bilíngue-feneis.pdf](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/.../projeto_escola-bilíngue-feneis.pdf). Consultado em 17/09/2014.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria, 2009.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão**. Texto Elaborado para o 4º Encontro: Grupo de Estudos – Educação Especial. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. Disponível em: [http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/grupo\\_estudo\\_surdez2006.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/grupo_estudo_surdez2006.pdf). Acesso em: 22 jun., 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÊZ, Regiane Lucas. **Nada sobre nós, sem nós**. Revista da FENEIS, n. 44, jun./ago., 2011, p. 8-23).

GARCIA, Barbara Gerner de. **O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e a relevância da diversidade para a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

GESUELI Z. M. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf). Consultado em ago., 2014.

GOLDFIELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GUARINELLO, A C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2004. 208f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G., PAULA, M. A inserção do aluno surdo na escola regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira**. Marília, ed. vol.12, n.3. p. 317-330, set./dez., 2006.

HONORA M.; FRIZANCO, M.L.E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. Ciranda Cultural, 2009.

INGRAM, D. **First language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre essa experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 162-184, maio/ago., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 26 de dez., 2011.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. Aluno Surdo: desvelando mitos e revelando desafios. In: Ocsana Sônia Danyluk; Hercílio Fraga de Quevedo; Mara Beatriz Pucci de Mattos (Orgs.). **Conhecimento sem fronteira**. v.2. Passo Fundo: Editora Universitária, 2005, p.56-61.

LEITE, E. M. C. e MONTEIRO. M. S. **A variação lingüística em Língua de Sinais**. Monografia apresentada no Curso de Especialização:Lingüística Aplicada e o Ensino do Português. Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, UFRJ, mimeo, 1995.

LODI, Ana Claudia B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 19 nov., 2011.

LONGMAN, L. V. **Memórias de surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Assangana, 2007.

LOPES, J. A. **A Hiperatividade**. Coimbra: Quarteto, 2004.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EDUSER: revista de educação, n. 2, v. 2, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/61/41>. Acesso em: 01 set., 2014.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. **EDT –Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, p. 279-289, 2006.

PEREIRA, Ray. **Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n. 3, set., 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 out., 2013.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II**. Santa Cruz. Edunisc, 2006.

PINTO, P. L. F. **Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira**. Espaço, Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Revista de História e Estudos Culturais**. Abr./maio/jun., 2006. Vol.3, ano III, n. 2. UERJ, Rio de Janeiro.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia.

QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. **Focus constructions in american sign language and língua de sinais brasileira**. In: Theoretical Issues of Sign Language Research 8, 2005, Barcelona. Selected papers of Theoretical Issues of Sign Language Research 8. Barcelona : (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. Artigo publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar. Disponível em [http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu\\_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf) . Acesso em 26/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago., 2007.

\_\_\_\_\_. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>>. Acesso em: 20 nov., 2011.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2006.

SIPLE, P. **Understanding language through sign language research**. New York: Academic Press, 1978.

SLOBIN, D. I. **The crosslinguistic study of language acquisition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1986, v.1.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Ed. Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?**. São Paulo, 1998.

SOUZA, Alfredo Henrique Caldas. **Salvador: Cabeça do Brasil**. Participação da Engenharia Militar na configuração de seu espaço urbano (Século XVII). 2003.244p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, 2003.

SOUZA, Salete de. **Ensino de Física centrado na experiência visual: um estudo com jovens e adultos surdos**. 176f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática), Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS, 2007.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

\_\_\_\_\_. Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre, Mediação, 1999, v. 1, p. 149 - 161.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out., 2007. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 01 set., 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. E. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia: obras completas**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. v. 5.

WIDELL, Jonna. As fases históricas da cultura surda. **Revista do GELES**, n. 6, p. 20-49, 1992.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de libras - língua portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP. 2006. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=206>. Acesso em: 13 out., 2014.

**ANEXOS**



**ANEXO 1 - Lista dos documentos consultados ou produzidos para a investigação.**

## REGISTRO DOS DOCUMENTOS COLETADOS

## TIPOS DE DOCUMENTOS

DC – Documento

MM – Memória

ATS – Atas da Associação dos Surdos de Passo Fundo

ATP – Atas da Associação de Pais e Amigos dos Surdos

ET – Entrevista

<b>Tipo de Material</b>	<b>Código</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
ET	ET G11	Maio/2014	Entrevista do Ex-presidente da Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF)
ET	ET G12	Maio/2014	Entrevista do Ex-presidente da Associação de Surdos de Passo Fundo (ASPF)
ET	ET G21	Maio /2014	Entrevista do Ex-presidente da Associação de Pais e Amigos dos Surdos ( APAS)
ET	ET G22	Maio/2014	Entrevista do Ex-presidente da Associação de Pais e Amigos dos Surdos ( APAS)
ET	ET G23	Maio /2014	Entrevista do Ex-presidente da Associação de Pais e Amigos dos Surdos ( APAS)
ET	ET G31	Maio /2014	Entrevista do Ex-Aluno surdo da Escola Ponte
ET	ET G32	Maio /2014	Entrevista do Ex-Aluno surdo da Escola Ponte
MM	MM0001	31/07/1980-2014	História de vida
DC	DC0001	24/05/1969	Parecer 138/71, do Conselho Estadual de Educação
ATS	ATS0001	03/06/1990	Fundação da ASPF
ATP	ATP0001	09/06/1991	Fundação da APADA
ATP	ATP0072	09/07/2005	Mudança da denominação de APADA para APAS
ATP	ATP0023	14/04/1996	Doação de terreno pela Prefeitura Municipal de PF a APAS.
ATP	ATP0010	05/07/199s2	Apresentação da planta da escola de surdos.

<b>Tipo de Material</b>	<b>Código</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
ATP	ATP0037	05/04/2000	Reunião com organizações da
ATP	ATP0038	03/05/2000	Comunidade do Município de PF
ATP	ATP0039	07/06/2000	(UPF, 7ª DE, SME, SEPLAM,
ATP	ATP0040	05/07/2000	SENAI, SENAC), para a construção
ATP	ATP0041	02/08/2000	de uma escola para surdos
ATP	ATP0024	17/08/1996	Pagamento de curso de qualificação para educação de surdo.
ATP	ATP0032	03/10/1998	Atribuição do mal desempenho aos alunos surdos e seus familiares.
ATP	ATP0052	28/02/2002	Inicia a estimulação em LIBRAS.
ATP	ATP0024	17/08/1996	Parcerias entre a APAS E ASPF.
ATP	ATP0067	24/03/2005	Qualificação de professores que trabalham com alunos surdos
ATP	ATP0091	10/05/2008	Preocupação com a inclusão no mercado de trabalho.
ATP	ATP0075	01/10/2005	Participação em assembleia em Porto Alegre para a formulação das diretrizes para a educação dos surdos no RS.
ATP	ATP0127	12/03/11	Projeto de Serigrafia.
ATP	ATP0076	07/08/2004	Solicitação de bolsa para os alunos surdos da UPF.
ATP	ATP0005	03/11/1991	Formação religiosa.
ATP	ATP0093	(14/06/2008)	Inclusão digital.
ATP	ATP0072	02/09/2003	APAS passa a ter sede.
ATP	ATP0081	07/07/2007	Oficinas oferecidas pelas APAS.
ATP	ATP0100	13/12/2008	Troca de escola para a Educação de jovens e adultos surdos.
ATP	ATP0114	29/08/2009	Seminário Sobre inclusão social dos surdos.

## **ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista com ex-presidentes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo - APAS**

Este é um roteiro de questões que visa coletar informações sobre o movimento dos pais de surdos em Passo Fundo, em relação à busca de uma educação qualificada para seus filhos surdos.

Dados pessoais

( ) Masculino

( ) Feminino

- Idade:
- Naturalidade:
- Você se considera fundador da APAS, antiga APADA?
- Em que ano foi fundada a APADA?
- Por que a troca do nome de APADA para APAS?
- Qual foi a origem do desejo de fundar a APADA?
- Como foi o processo de criação da Associação?
- Quais foram as suas principais lutas?
- Quais foram os obstáculos mais difíceis de serem enfrentados em relação à educação das crianças surdas em Passo Fundo?
- Atualmente quais são as atividades da APAS?
- Que problemas a organização enfrenta para levar adiante as suas reivindicações?

### **ANEXO 3 - Roteiro de entrevista com o Presidente da Associação de Surdos de Passo Fundo - ASPF**

Este é um roteiro de questões que visa coletar informações sobre a fundação da Associação de Surdos de Passo Fundo – ASPF e a sua influência na constituição da identidade surda nessa comunidade.

#### Dados pessoais

( ) Masculino

( ) Feminino

- Idade:
- Em que ano a Associação de Surdos de Passo Fundo – ASPF foi fundada?
- Quais caminhos você percorreu para fundar a ASPF?
- Você tinha contato com associações de surdos em outras cidades? Se sim como era essa relação?
- Após a fundação, quais eram as atividades desenvolvidas na ASPF?
- Qual o objetivo da ASPF?
- Qual o total de participantes da ASPF entre surdos e sócios?

**ANEXO 4 - Roteiro de entrevista com ex-aluno(a) surdo(a).**

Este é um roteiro de questões que visa coletar informações sobre as condições de escolarização dos surdos na educação básica em Passo Fundo.

## Dados pessoais

 Masculino Feminino

- Idade:
- Nível de escolaridade:
- Naturalidade (onde nasceu):
- Quando você se tornou surda?
- Com que idade você teve contato com a LIBRAS?
- Sua família sabia Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?
- Depois da aula na escola havia outro lugar onde os surdos se encontravam?
- Com quantos anos de idade você estudou na Escola Ponte?
- Como você se sentia na escola em relação à inclusão com os ouvintes?
- Você teve acompanhamento de tradutor/intérprete de LIBRAS na escola?
- Você estudou na classe especial?
- Como era a metodologia de ensino da professora na classe especial?
- Atualmente qual é a sua formação?
- Como você vê a inclusão de surdos no ensino regular? Que obstáculos e que vantagens essa proposta produz?

S729eSouza, Tatiane de  
Educação de surdos em Passo Fundo : momentos da  
história da escolarização / Tatiane de Souza. – 2014.

80f., il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
de Passo Fundo, 2014.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Dickel.

1. História da educação – Passo Fundo (RS). 2. Surdos –  
Educação. 3. Linguagem de sinais. 4. Comunicação escrita.  
I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364