



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS VASCONCELOS**

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE LIDERANÇAS SURDAS EM PERNAMBUCO**

**SÃO CARLOS - SP**

**2018**

**NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS VASCONCELOS**

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE LIDERANÇAS SURDAS EM PERNAMBUCO**

Tese apresentada como exigência parcial para a qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra.

**SÃO CARLOS - SP**

**2018**

VASCONCELOS, NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS  
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE LIDERANÇAS SURDAS EM  
PERNAMBUCO / NORMA ABREU E LIMA MACIEL DE LEMOS  
VASCONCELOS. -- 2018.  
270 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca examinadora: Eniceia Gonçalves Mendes, Mariana de Lima Isaac  
Leandro Campos, Madalena Klein, Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Bibliografia

1. Trajetória educacional de líderes surdos.. 2. História de vida.. 3.  
Movimentos sociais.. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos.  
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos, realizada em 20/04/2018;

Profa. Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda  
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes  
UFSCar

Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos  
UFSCar

Profa. Dra. Madalena Klein  
UFPeI

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
UNICAP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Wanilda Maria Alves Cavalcanti e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda

Dedico esta tese com muito carinho aos meus pais (in memoriam), Lauro e Helena, que sempre acreditaram em mim, incentivando na busca de novos caminhos. Fui privilegiada, pois tive os melhores pais que alguém pode ter! Sei o quanto estariam cheios de felicidade por mais essa etapa concluída.

A toda a minha família, à minha orientadora, meus amigos, professores e banca examinadora.

Aos autores que contribuíram com as suas obras para que eu conseguisse edificar a base deste trabalho.

A todos os líderes surdos, vivos ou mortos, que lutam ou lutaram para a formação de uma sociedade com novos paradigmas, menos preconceito e mais justiça social.

A toda comunidade surda, em especial aos colaboradores/protagonistas desta pesquisa, que com muito entusiasmo, compromisso e responsabilidade, entraram de uma forma muito especial para a história da minha vida.

Enfim, dedico a todas as pessoas especiais da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Tive nesse caminhar o apoio de pessoas maravilhosas que vou me arriscar a nomear. Peço desculpas se esqueci de alguém. A todos e todas, o meu *muito obrigada!*

Inicio agradecendo a Deus pela luz e força que me fez traçar esse caminho.

A meu marido, Antonio Wilson, companheiro que, mesmo distante mais de três mil quilômetros, foi um grande incentivador. Obrigada por sempre dizer que eu ia conseguir.

Aos meus filhos, Amanda e Breno, meu genro Dario e nora Grace, que sempre deram forças para continuar. À minha linda neta, Sophia, que veio para nos fortalecer. Inúmeras vezes, eu longe de casa, contava os dias para ver todos vocês.

Às minhas irmãs, Laurena, Vilma e Jane, e irmãos, Pedro e Fernando (*in memoriam*), pelo carinho e preocupação com a caçulinha de casa. Aos meus lindos sobrinhos e sobrinhas, João Carlos, Keyla, Adriana, Ana Cláudia, Kátia, Eduardo, Luiz Felipe, Carlinhos (*in memoriam*), Kamila, Laura e Pedrinho, os cônjuges e meus sobrinhos netos, Rodrigo, Carlos Henrique, Ian Victor, Ana Lívia, Aline, Gustavo, João Felipe, Mariana, Antonio, Bruninho, Marco Antonio e Eduardo Filho.

À minha sogra Janira, uma mulher iluminada, meus cunhados, cunhadas, cônjuges e filhos. Destaco aqui Fabiano (*in memoriam*) e Patrick, sobrinhos surdos que mostraram para todos nós que existe um mundo diferente e encantador.

A todos os meus tios, tias, primos e primas, e em especial minha segunda mãe, tia Nenzita (*in memoriam*), e às tias Dora e Anita pelo alicerce que ajudaram a construir e edificar na minha vida.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pessoa muito querida, amiga e companheira de todas as horas, exemplo de competência! Sempre me confortou nos momentos difíceis, escutou, foi paciente, me recebeu de braços abertos. Excelente profissional! Ensinou que “para fazer omelete é preciso quebrar primeiro os ovos” e, quando a gente conseguia alguma coisa boa, costumava dizer com bastante entusiasmo: “Huhuuuu!!...”. Cris, você apresentou a mim um novo mundo e agora posso te dizer: “Huhuuuu... muito obrigada!”. Agradeço também ao incentivo de Guilherme, marido de Cris, gente muito legal! E, não posso esquecer o João – mesmo tendo pouco contato com ele, sou sua fã!

Aos membros da banca avaliadora, Professora Eniceia Mendes – aprendi muita coisa com ela, fonte inspiradora para este trabalho; Professora Madalena Klein – uma mulher sábia que já admirava muito antes de conhecê-la pessoalmente e, depois que nossos caminhos se cruzaram, passei a ser sua fã de carteirinha; Professora Mariana Campos – surda guerreira,

exemplo para toda a sua comunidade, uma pessoa simplesmente fantástica, e Professora Wanilda Alves – um encanto de mulher, a fada madrinha dos pernambucanos que trabalham nessa área; ela tem a história das pessoas com deficiência na palma da sua mão. Vocês muito contribuíram para a conclusão deste doutorado!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, a Secretária Eliane e toda a sua equipe, que sempre com muita competência e cordialidade estavam dispostos a nos ajudar. Aos intérpretes de Libras Joyce, Sarah, Adauto e Anderson. Excelentes profissionais!

À família que construí em São Carlos – minha “irmã” Elsie, grande professora, vizinha e amiga; meu “filho” Renato, quanto orgulho de você! Nunca vou esquecer nossos momentos juntos, os estudos, as viagens, as brincadeiras. Depois chegou Marcos, que pessoa fantástica! Djair, meu grande amigo, nunca vou esquecer nossos encontros, jantares e estudos; Adriana Barroso, minha amiga, quantos momentos compartilhamos! Você e Roberto são muito especiais para mim. Christiane, Kátia, Márcia Cruz, Bia, estarão sempre no meu coração, foi muito bom ter conhecido vocês! Todos do grupo de pesquisa da Cris, do grupo dos trabalhos do INEP, minha turma do doutorado 2014, quantas coisas vivemos e aprendemos juntos.

Aos meus amigos da UFRPE/ UAG, à Reitora Prof.<sup>a</sup> Maria José de Sena, à direção da UAG, às amigas que contribuíram assumindo as minhas disciplinas para que eu pudesse me afastar: Viviane, Heloísa Bastos e Gisele Nanes – sem vocês eu não teria conseguido. À minha fada madrinha e eterna professora, Marly Oliveira. Tenho muito orgulho de todas vocês!

Aos meus alunos surdos e ouvintes pela força e por terem me impulsionado para a realização deste doutorado.

Às minhas amigas Tereza Cristina Rocha, pelo tempo que disponibilizou e o apoio que deu com as suas habilidades artísticas e culturais; meu grupo das “meninas” da Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Sônia Lima, por me incentivar a continuar a escrita deste material.

Aos surdos Manoel Káter, Terezinha, Magda, Paulo Lira, Manoel Rosa, Armando, Antonio Cardoso, Climério, Gutemberg, Felipe e Erikson. Sem vocês não existiria este trabalho!

Vocês todos e todas foram as bênçãos da minha vida!

***Muito obrigada!***

## ETERNA GRATIDÃO

Neste trabalho, além da contribuição científica, quero prestar aqui uma homenagem a todos aqueles que viveram uma história que serviu de história para tantas outras, inclusive a minha.

Interessante como as pessoas passam rápido pelas nossas vidas e deixam marcas. Foi assim com Manoel Káter, nosso colaborador, amigo, líder, guerreiro. Sentiremos sua falta, mas ao mesmo tempo, nos inspiramos para que consigamos cultivar um mundo melhor em prol de uma sociedade mais justa. Que suas histórias aqui narradas jamais sejam esquecidas! Suas palavras, digo melhor, seus sinais, não vão se perder no tempo. Sem dúvidas, elas muito irão contribuir para a história de surdos em Pernambuco.

Nos relatos de Manoel Káter sobre os amigos que não estão mais aqui ente nós, ele se refere a duas pessoas que não poderiam deixar de ser lembradas neste momento; refiro-me a Gilmar Lopes e Wanda Maria Paiva Pinheiro, pessoas que muito contribuíram para a história da educação de surdos em Pernambuco e para as histórias de vida de muitos surdos e ouvintes que com eles conviveram.

Gilmar, muito citado pelos nossos colaboradores/protagonistas, foi presidente da Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE) no período de 24 de abril de 1988 até 17 de outubro de 1989 e reeleito de outubro de 1989 até 02 de novembro de 1990. Homem guerreiro, possuía uma visão do futuro incrível. Um dos primeiros surdos que conheci e que me batizou na comunidade surda com o sinal pelo qual até hoje sou identificada.

Wanda, esposa de Gilmar, foi minha aluna no início da década de 1980, na Escola Sylvio Rabello – Instituto de Educação de Pernambuco (IEP) e no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), quando ingressou em 2003. Faleceu em junho de 2006, faltando apenas três disciplinas para fechar o último período do curso – por sinal duas destas ministradas por mim. Ela foi quem me introduziu em sua comunidade. Com ela conheci muitas histórias da educação das pessoas surdas, além das suas lições sobre surdez, língua de sinais, ética, perseverança, cidadania e amor pela vida. Era quase uma filha para mim, costumava até me chamar de mãe. Seu pai, já idoso, hoje falecido, morava em outro estado e tinha uma segunda família: seus irmãos que residiam no Pará; eram seus ídolos, falava deles com muito carinho.

Lembro-me das suas três últimas semanas em Recife; percorremos juntas os hospitais, médicos e exames, e, na faculdade, ela sempre me pedia para não ficar triste, dizia: “Deus é que sabe os caminhos da vida de cada um”. Pedia aos colegas que também não ficassem



tristes, não se preocupassem com ela. Tinha clareza do seu quadro clínico, os médicos foram muito claros e diretos; ela exigia saber de tudo, e eu tinha que interpretar para ela. Pediu para que eu não falasse antes da hora que ela achasse ser a melhor para contar aos seus colegas de sala. Na sua turma havia mais nove surdos que se somavam aos do período seguinte, além dos colegas ouvintes – eram mais de 20 surdos querendo entender melhor o que estava se passando. Ela organizou tudo antes de partir, os mínimos detalhes; estivemos juntas o tempo todo até que seu irmão veio para buscá-la e cuidar dela ao lado da família.

Fomos ao seu apartamento para que ela organizasse seus documentos, suas fotos, suas coisas pessoais, seus objetos, suas plantas, a tartaruga de nome Fofinha, sua amiguinha de estimação. No dia seguinte, ela pediu que a levasse na faculdade, era chegado o dia da conversa com seus amigos surdos. Nesse dia, ela explicou com muita serenidade o seu quadro clínico; o câncer, que já havia tomado conta de vários órgãos, já estava no fígado. Falou com alguns professores e foi até a sala da diretora, Irmã Glicéria, uma freira muito dedicada e querida pelos surdos. Era mesmo uma despedida! Em seguida, assistiu à minha aula, a sua última aula, sentia dores e cansaço, mesmo assim participou até o final e ainda tirou várias fotos com todos.

Consolava seus amigos surdos que, de início, não conseguiam se controlar, pediu calma e que não queria choro. “A vida é assim! Eu volto! Eu volto em breve! Venho para minha formatura que só falta alguns meses”. Parou, olhou ao seu redor, deu um sorriso triste, como se quisesse chorar, mas não o fez, retomou sua posição, olhou para dois surdos amigos e disse: “Vocês têm uma história muito bonita, são verdadeiros líderes na comunidade surda, têm toda uma vida pela frente, não briguem, se unam e lutem pelos surdos!”. Depois retomou seu olhar para a sala de aula e continuou: “Somos como uma planta, começamos como uma sementinha, precisamos de água e de cuidados para crescer e dar frutos e depois... Deus é quem sabe do destino de cada um de nós”. Na saída, lembrou aos surdos mais jovens da turma das suas responsabilidades pelos surdos de outras gerações.

As histórias de Gilmar e Wanda foram além daquelas por mim aqui apresentadas ou pelos colaboradores/protagonistas da pesquisa; eles também deixaram suas marcas em surdos de outros estados brasileiros, conforme registrado nos estudos de Rangel (2016, p. 107) em sua tese de doutorado “Heróis/heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha”. Foram lembrados como possíveis heróis da comunidade surda e citados por suas atuações principalmente nos espaços da educação e “[...] no desenvolvimento educacional da comunidade em que estavam inseridos” (RANGEL, 2016, p. 107).

Ao escrever sobre a identificação de heróis/heroínas locais, Rangel (2006) destaca a maneira como foram sendo produzidas as representações sobre o heroísmo surdo que está diretamente ligado às formas como esses se relacionam com as suas comunidades. A autora destaca ainda a linguagem visual como marca fundamental e a língua de sinais como forma de expressão nos mais diferentes contextos.

E continua,

Essa marca que é a língua de sinais colabora com a lembrança de nomes que estiveram relacionados com a educação, formação e usa da língua de sinais como meio de comunicação das comunidades surdas. Os primeiros nomes que destaco são de Gilmar e Wanda Gilmar Lopes e Wanda Pinheiro, são surdos do nordeste do Brasil e foram destacados pela atuação na comunidade surda do Recife, principalmente pelo papel de incentivadores do desenvolvimento da comunidade, sobre essa influência destaco a sinalização do participante do grupo focal:  
*[...] ele sabia muito de português, e me ensinou no segundo grau [...] deixa-me ver [...] em 96, 97 e 98... mas se não fosse ele, o Gilmar, me incentivar eu não estaria aqui. Eu sempre falo no Gilmar, tinha uma esposa, a W-A-N-D-A, que já faleceu também, os dois morreram muito jovens [...]. Foram essas duas pessoas que ajudaram a ser o que sou, sem eles eu não estaria aqui hoje. Gilmar sempre falava coisas positivas [...]. Estas duas pessoas são heróis para mim, sem o auxílio deles eu não estaria aqui [...] são heróis porque me influenciaram.* (RANGEL, 2006, p. 108, grifo nosso).

Káter, Gilmar e Wanda: vocês foram e sempre serão muito importantes nas nossas vidas. Chegar aqui, na fase final de conclusão de um doutorado, só foi possível porque encontrei pessoas muito especiais como vocês.

***Muito obrigada!***

Lembro-me das histórias de surdos que meu pai contava com muito orgulho, histórias contadas na minha infância e adolescência, histórias dele, da minha mãe (ambos surdos), histórias também contadas por seus amigos surdos que sempre iam na minha casa. Guardo na minha memória muitas recordações de um tempo que não volta mais. Assim como meu pai, seus amigos faleceram, alguns dos meus amigos também! Gilmar, Wanda [...]. Que pena que suas histórias não foram registradas, não foram sequer contadas para os surdos mais jovens, não foram conhecidas e os poucos que as conheceram não lembram mais seus detalhes, ou também já faleceram.

Eu tenho 61 anos de idade, estou muito bem de saúde, mas sei que vou morrer um dia! Sorte que estou tendo a oportunidade de contar algumas das minhas lembranças, minhas histórias! Espero poder contribuir de alguma forma para a história dos surdos em Pernambuco. Minha história de vida não vai cair no esquecimento, ela será registrada aqui nessa pesquisa. Muito obrigada!

Manoel Káter de Freitas (18/01/1955 – 25/07/ 2017)

## RESUMO

Esta tese fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, que reconhece a historicidade do ser humano, valoriza a transmissão do conhecimento socialmente adquirido, assume que a constituição do sujeito acontece a partir das relações com o meio e destaca também que a linguagem humana é concebida na vida social, remetendo à ideia de que é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. A dimensão teórica da pesquisa dialoga ainda com questões legais, com políticas públicas e movimentos sociais que permearam a trajetória da educação de surdos. Justifica-se pela busca em conhecer como a pessoa surda foi se constituindo a partir de suas próprias narrativas e assim tecer um olhar sobre: sua trajetória educacional; os desafios para sua formação; as marcas deixadas por sua singularidade linguística; o papel da escola no processo de interação social e de desenvolvimento dessas pessoas e o surgimento da comunidade surda e dos movimentos surdos em Pernambuco. Dessa forma, apresentam-se como objetivos: a) analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco; b) conhecer como nesse estado se formou o coletivo surdo que tem domínio e faz uso da língua de sinais e c) identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história. Trata-se de pesquisa qualitativa, com base na História Oral referida, sobretudo por Thompson, Meihy e Montenegro. A História Oral de Vida reconhece e valoriza as pessoas como sujeitos de sua própria história. Foram selecionados 11 líderes surdos, todos fluentes em Libras, residentes em Pernambuco. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento humano não se restringe apenas ao fator biológico, mas abarca o histórico, o humano e o social. A constituição cultural dos entrevistados foi perpassada pelo outro (surdo e ouvinte), que, no processo de interação, os fez construir conceitos e significados que ressignificaram a sua realidade ao longo do tempo. A partir dos relatos, as análises se organizaram nos seguintes eixos: ambiente familiar, língua, trajetória educacional e envolvimento nos movimentos sociais. A família participou das interações sociais sem compartilhar a língua de sinais, exceção nos casos de pais surdos, e lidaram melhor com seus filhos surdos quando algum de seus membros era surdo. A língua de sinais foi adquirida na adolescência pela maioria, no encontro com outro surdo, em sua trajetória educacional, que foi marcada por evasões, repetência, fracasso. Entretanto, a escola na qual esteve presente a Libras (escola comum ou escola de surdos) foi significada como lócus de interação, espaço de convivência entre pares, impulsionando outros encontros em outros espaços, contribuindo dessa forma para a formação do coletivo surdo e, posteriormente, fazer surgir os movimentos surdos. As associações, militâncias e participação social estiveram presentes em todas as narrativas. Acredita-se na importância de realização de mais pesquisas que venham a utilizar o método de História de Vida, possibilitando um momento de “escuta” dos seus colaboradores/protagonistas, para aprofundar o conhecimento sobre a história da educação de surdos no Brasil.

**Palavras-chave:** Trajetória educacional de líderes surdos. História de vida. Abordagem histórico-cultural. Educação. Movimentos sociais.

## ABSTRACT

This thesis is based on his historical and cultural approach, which recognizes the historicity of the human being, values the transmission of socially acquired knowledge, assumes that constitutions of the subject happens from relations with the environment and also emphasizes that human language is conceived in social life, referring to the idea that is her, by her and with her that the individual will be constituted. The theoretical dialogues with legal issues, with public policies and social movements that have permeated the education of the deaf person was constituted from his own narratives and thus to look at: his educational trajectory; challenges to their educational background; the marks left by their linguistic singularity; and the school in the process of social interaction and development of these people and the emergence of deaf community and deaf movements in Pernambuco. In this way, the objectives are: a) to outline the profile of constitution of the deaf person in the state of Pernambuco, through educational aspects, stories and memories narrated by leaders of deaf movements; b) to know how in that state the deaf collective that has dominion and makes use of sign language has been formed and c) to identify how aspects of social movements were fomented and what is the role of education in this history. It is a qualitative research, based on Oral History referred to, Meihy by Thompson, Meihy and Montenegro. The Oral History of Life recognizes and values people as subjects of their own history. Eleven deaf leaders were selected, all fluent in Pounds, residing in Pernambuco (state of Pernambuco). The results show that human development is not restricted only the biological factor, but encompasses the historical, the human and the social factor, and encompasses the historical, the human and the social. The cultural constitution of the interviewees was crossed by the other (deaf and listener), who, in the process of interaction, made them construct concepts and meanings that reaffirmed their reality over time. From the reports, the analyzes were organized in the following axes: family environment, language, educational trajectory and involvement in social movements. The family participated in social interactions without sharing sign language, except in cases of deaf parents, and dealt better with their members who were deaf. Sign language was acquired in adolescence by the majority, in the encounter with another deaf, in its educational trajectory, that was marked by evasions, repetition, failure. However, the school in which Libras was present (common school or school of the deaf) was signified as an interaction loci, a place of coexistence between peers, impelling other meetings in other spaces, thus contributing to the formation of the deaf movements. The associations, militants and social participations were present in all the narratives. It is believed that it is important to carry out more research that uses the History of Life method, allowing a moment of "listening" to its collaborators, to deepen the knowledge about the education of the deaf in Brazil.

**Keywords:** Educational trajectory of deaf leaders. Life's history. Historical-cultural approach. Education. Social movements.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - População com deficiência no Brasil (2010) .....	27
Mapa 1 - Mapa do estado de Pernambuco.....	26
Quadro 1 - Perfil dos colaboradores/protagonistas em relação a idade, sexo, escolaridade e cidade de atuação e liderança.....	103
Quadro 2 - Espaços geográficos dos colaboradores/protagonistas por população.....	103
Quadro 3 - Apresentação dos colaboradores/protagonistas.....	114
Quadro 4 - Situação de escolarização dos colaboradores/protagonistas por Etapa/Modalidade, período e idade.....	123
Quadro 5 - Aspectos da linguagem percorridos pelos colaboradores/protagonistas das pesquisas.....	185

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSO	Associação da Comunidade dos Surdos de Olinda
ADEFEPE	Associação do Deficiente Físicos de Pernambuco
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEPE	Assembleia Legislativa de Pernambuco
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
APEC	Associações de Pessoas Cegas
ASAMPE	Associação de Surdos do Agreste Meridional de Pernambuco
ASL	Língua de Sinais Americana
ASMG	Associação dos Surdos de Minas Gerais
ASO	Associação de Surdos de Olinda
ASPAD	Associações de Pais e Amigos de Síndrome de Down
ASSPE	Associação de Surdos de Pernambuco
BPC	Programa Benefício da Prestação Continuada
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CE	Constituição Estadual
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEESPE	Centro de Educação Especial do Estado de Pernambuco
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUDES	Conferência Municipal de Educação de Surdos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPADIS	Comissão Paulista para Defesa dos Direitos do Surdo
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CT	Comunicação Total
DA	Deficiência auditiva
Db	decibéis
DERES	Diretorias Regionais de Educação

DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DOE PE	Diário Oficial do Estado de Pernambuco
DOU	Diário Oficial da União
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FPAS	Fundo de Previdência e Assistência Social
GEDE	Gerência de Educação Especial
GEDH	Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania
GEIDH	Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
GELES	Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez
HO	História Oral
HOV	História Oral de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDSS	Instituto Domingos Sávio para surdos
IML	Instituto de Medicina Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSBC	Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos
MEC	Ministério da Educação e Cultura



NAAH/S	Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
NMS	Novos Movimentos Sociais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAEE	Pessoa Público-alvo da Educação Especial
PROLIBRAS	Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SECADi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTMA PE	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do estado de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SINPAS	Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UIAPs	Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO.....	22
1.2	O ESTADO DE PERNAMBUCO.....	26
<b>2</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA SURDA.....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL À EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERNAMBUCO .....</b>	<b>43</b>
3.1	CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCIPAIS MARCAS DE INICIATIVAS OFICIAIS E PARTICULARES ISOLADAS .....	43
3.2	ASPECTOS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E CONQUISTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1960 .....	46
3.3	MUDANÇAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1970 .....	47
3.4	A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO E O NOVO CENÁRIO POLÍTICO NACIONAL NA DÉCADA DE 1980 .....	49
3.5	A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS NA DÉCADA DE 1990 .....	53
3.6	DÉCADA DE 2000: UM CENÁRIO EM BUSCA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, ACESSIBILIDADE, LÍNGUA DE SINAIS E PROMOÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA.....	59
3.7	MOMENTOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA NA DÉCADA DE 2010: AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	67
<b>4</b>	<b>CONHECENDO LIDERANÇAS SURDAS: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A FORMAÇÃO DO COLETIVO SURDO .....</b>	<b>72</b>
4.1	MOVIMENTOS SOCIAIS .....	72
4.2	MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS .....	80
<b>5</b>	<b>ASSUMINDO A HISTÓRIA ORAL COMO POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>94</b>
5.1	TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA ORAL .....	94
5.2	AS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL .....	96
5.3	A HISTÓRIA ORAL DE VIDA (HOV) .....	98

5.4	O CAMINHO DA PESQUISA.....	100
5.4.1	O processo de escolha dos colaboradores/protagonistas da pesquisa.....	100
5.4.2	Rede de constituição dos colaboradores/protagonistas.....	101
5.4.3	Perfil dos colaboradores/protagonistas .....	102
5.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	104
5.5.1	A preparação e realização das entrevistas .....	104
5.5.2	Tradução e transcrição: a transformação do sinalizado para o escrito .....	109
5.5.3	A validação .....	111
5.5.4	A organização e análise dos dados .....	112
6	<b>COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DAS LIDERANÇAS SURDAS: OS COLABORADORES/PROTAGONISTASEM CENA .....</b>	<b>113</b>
6.1	O AMBIENTE FAMILIAR.....	115
6.2	AS HISTÓRIAS NARRADAS SOBRE A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL.....	122
6.2.1	A escola especial.....	127
6.2.2	A classe especial .....	151
6.2.3	A classe comum sem a presença do profissional intérprete.....	157
6.2.4	A nova classe especial.....	163
6.2.5	A classe comum com a presença do profissional intérprete .....	165
6.2.6	A escola bilingue .....	174
6.2.7	Uma nova universidade.....	178
6.3	O LUGAR DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA SURDA .....	184
6.4	A PARTICIPAÇÃO DAS LIDERANÇAS NOS MOVIMENTOS SURDOS EM PERNAMBUCO .....	199
6.4.1	Os primeiros encontros .....	199
6.4.2	A influência da igreja .....	200
6.4.3	A formação da comunidade surda .....	203
6.4.4	A primeira associação de surdos no estado.....	204
6.4.5	As associações do interior do estado .....	211
6.4.6	Os movimentos surdos em busca dos direitos linguísticos e educacionais .....	214
7	<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>220</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>244</b>

<b>ANEXO A - DECRETO Nº 42.728, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1957 .....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO B - LEI Nº 11.686 DE 18 DE OUTUBRO DE 1999.....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO C - LEI Nº 16.529/99 .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO D - RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 01/2000, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2000 .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO E - LEI Nº 16.918/2003 .....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO F - FACHO ABRE VAGAS PARA ALUNOS SURDOS .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO G - ORIENTAÇÃO PARA ATENDIMENTO AO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL - 2004 .....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO H - LEI Nº 17.199/2006.....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO I - DECRETO Nº 28587 DE 11/02/2015.....</b>	<b>267</b>

## APRESENTAÇÃO - O LUGAR DE UMA ETERNA APRENDIZ

Viver  
 E não ter a vergonha  
 De ser feliz  
 Cantar e cantar e cantar  
 A beleza de ser  
 Um eterno aprendiz  
 O Que é, o Que é?

*Gonzaguinha*

Os motivos que me moveram a desenvolver a presente pesquisa surgiram a partir de interesses e circunstâncias vividas e experienciadas em minha história pessoal e profissional de mais de três décadas como professora de surdos nas diferentes etapas de ensino e como militante do movimento surdo, tendo o privilégio de viver e conviver com a comunidade surda desde os anos de 1980 – destacando aqui a oportunidade de poder ter atuado como diretora administrativa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Escritório Regional de Pernambuco, no biênio 2004-2006.

O presente estudo vem articular a minha inserção na comunidade surda às experiências vivenciadas na área da Educação, mais especificamente na Educação de pessoas surdas e na formação de professores. Em 2008, já aposentada da rede estadual, ingressei como docente em uma universidade federal no interior do estado de Pernambuco. Confesso que não foi fácil; no início, muitas vezes pensei em deixar tudo de lado, até que, no ano seguinte, fui procurada por Felipe Pires, um ex-aluno de Recife que residia em Garanhuns, afirmando que queria prestar vestibular para a universidade e dizia estar muito feliz com a minha chegada e que minha presença no meio acadêmico o deixava mais tranquilo. Ele queria estudar Agronomia, se inscreveu e foi aprovado; só que, para minha surpresa, havia feito a inscrição para o curso de Pedagogia, no qual eu lecionava. Fiquei apreensiva, pois não era o seu desejo inicial. Mas, ele não desistiu, teve reprovações e sucessos e, um semestre após o seu ingresso, a universidade abriu concurso e contratou um intérprete para acompanhá-lo. Antes disso, eu, quando tinha um tempo livre, ia para sua sala interpretar e quando podia dava aulas para ele. Isso me fez criar raízes na cidade, me sentia responsável por ele e desisti da ideia de voltar para Recife. Hoje ele está formado, já fez pós-graduação, é professor da rede estadual de ensino, líder da comunidade local e fundador da associação de surdos da cidade. Com ele aprendi muito!

Em 2012, ao mesmo tempo em que se celebravam os dez anos da promulgação da “Lei de Libras”, a comunidade surda, frente à política nacional de inclusão, defendia a instauração

de escolas bilíngues para surdos em todo país como sua luta central, pois o Ministério da Educação (MEC) anunciava o fechamento das escolas especiais (BRASIL, 2002).

Nesse período, aconteceu em Brasília a III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Havia cerca de três mil pessoas com ou sem deficiência; destas, apenas 40 pessoas surdas. Estive presente como delegada governamental representando a universidade em que trabalho. Entre as propostas discutidas estava a de criação e implementação de escolas bilíngues; foi preciso muita mobilização e articulação dos surdos com outros segmentos presentes na conferência para que a proposta fosse contemplada e aprovada. O momento em que o resultado foi apresentado no painel foi emocionante; os surdos se abraçavam, até choravam de felicidade – acredito ter testemunhado parte de um novo cenário; entretanto, tenho a clareza de que essa proposta, mesmo aprovada e festejada, ainda precisa se reverter em mais ações concretas.

Por outro lado, no decorrer de minha trajetória profissional, várias questões práticas e teóricas me inquietavam, instigavam e desafiavam o meu caminhar. A universidade, mesmo que de forma indireta, cobrava a realização de um doutorado, mas eu queria uma coisa diferente, algo que me desse prazer, e não apenas um curso para obter um título. Foi quando tomei conhecimento do programa de Pós-Graduação em Educação Especial em São Carlos/SP. Lá havia uma proposta que me fascinava. Mas... como? Era muito distante de mim, da minha família, do meu trabalho, dos meus amigos, da minha vida! Fiquei sabendo que poderia me afastar do trabalho sem prejuízo financeiro; minha mãe, que residia comigo, havia falecido recentemente; meus filhos estavam casados; meu esposo perto de se aposentar, então pensei: “Esse é o meu momento!”. E lá cheguei! Fácil não foi, mas gostei e repetiria tudo outra vez; encontrei pessoas maravilhosas, fiz grandes amigos, diria até ser uma família, e aqui incluo a minha orientadora e algumas professoras que me fizeram ser uma pessoa mais feliz, uma nova pessoa. Sei que ainda tenho muito para aprender, mas com os meus quase 60 anos sinto-me realizada, e por que não dizer, feliz em desfrutar “a beleza de ser uma eterna aprendiz”.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Existem histórias para serem desveladas, histórias que produzem sentidos por meio das memórias e narrativas de lideranças surdas, e, visando uma melhor compreensão e profundidade da temática proposta, este estudo objetiva conhecer como foi se constituindo a pessoa surda, a partir da década de 1950, no estado de Pernambuco. Na interação com essas pessoas como problematização, levantei os seguintes questionamentos: Como foi a trajetória educacional a partir das memórias e experiências narradas? Quais os desafios para sua formação educacional? Quais as marcas deixadas por sua singularidade linguística? Qual o papel da escola no processo de interação social e desenvolvimento dessas pessoas? Como surgiram a comunidade surda e seus movimentos surdos em Pernambuco? Na tentativa de encontrar respostas para esses questionamentos, elaborei como objetivos: a) Analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco por meio dos aspectos da formação educacional, histórias e memórias narradas por líderes de movimentos surdos; b) Conhecer como em Pernambuco se formou o coletivo de surdos que tem domínio e faz uso da língua de sinais e c) identificar como foram tecidos os aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história.

Para alcançar os objetivos, utilizei a metodologia de abordagem qualitativa por meio da história oral, que, segundo Alberti (2004, p. 9), é um “terreno de diferentes versões e subjetividade por excelência”. A experiência vivida pelo ser humano me encanta e me fez escolher essa abordagem, a fim de conhecê-la a partir de narrativas extraídas de suas memórias vividas, cheias de emoções, tensões e reações singulares constituídas na relação com o outro.

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse método reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas (ALBERTI, 2004, p. 22).

O vivido, aqui, significa ter passado pela experiência, ter experimentado, ter permitido o acontecimento do novo e do já conhecido, do esperado e também do inesperado. Abordá-lo implica criar significados e ressignificar o conhecimento. Há um tom especial característico

de cada história, de cada narrativa, da experiência de uma pessoa que, entrelaçada com outras experiências, vão possibilitar nossos estudos.

Sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. (ALBERTI, 2004, p. 14)

Segundo Meihy (2014), existem quatro gêneros de história oral: de vida, temática, testemunhal e de tradição oral. No caso específico deste trabalho, será abordada a história oral de vida – como o próprio nome sugere, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de um sujeito-depoente, que tem maior flexibilidade para dissertar sobre sua experiência pessoal. Para Meihy (2014), a história oral de vida é o retrato oficial do depoente, que é autônomo para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas.

Silva (2007, p. 32) acrescenta que,

Ao contar sua vida, o sujeito fala de seu contexto – fala do processo por ele experimentado, intimamente ligado à conjuntura social onde ele se encontra inserido. Ao se trabalhar o vivido subjetivo dos sujeitos, através do método de História de vida, temos acesso à cultura, ao meio social, aos valores que ele elegeu e, ainda, à ideologia.

Glat (2009, p. 143) afirma que a característica mais importante dessa abordagem é que “a entrevista não é determinada a priori pelo pesquisador por meio de perguntas padronizadas e/ou previamente formuladas, mas sim pelos informantes (pesquisados): pela maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida”. Essa é uma das características que distingue o método de história de vida de outras formas de investigação. É pela entrevista aberta que a condução do estudo acontece e é dada pelos próprios colaboradores a partir de sua visão de mundo.

Trata-se de um método de grande responsabilidade por parte do investigador, é preciso observar e considerar todos os dados colhidos, assim como o tempo cronológico e o período da investigação, pensar perguntas e temas provocadores caso seja necessário recorrer a eles, enfim, conhecer aspectos inerentes ao assunto para que possa organizar a interpretação do entrevistado, compreender as experiências de destaque de sua vida e a sua interpretação.

Participaram da pesquisa 11 pessoas surdas, sendo nove homens e duas mulheres, com faixa etária variando entre 31 e 61 anos e que residiam ou atuavam em diferentes espaços geográficos dentro do estado de Pernambuco. Destes, nove nasceram surdos e dois perderam



a audição com menos de dois anos de idade; apenas um era oralizado, mas preferiu se comunicar em Libras, língua em que todos eram fluentes.

Aliada à metodologia referida, trago como referência teórica a abordagem histórico-cultural, que tem como precursor L. S. Vygotsky (1896 - 1934). Sua teoria tem aspectos inovadores de como o homem se humaniza e tem por fundamento a compreensão de que o ser humano só pode ser compreendido pela sua totalidade histórica e pela apreensão dialética da vida humana. Esse autor reconhece a historicidade do ser humano e valoriza a transmissão do conhecimento socialmente adquirido. Assume, assim, o pressuposto de que o homem nasce um ser social e se desenvolve na relação com os outros; já que o ser humano apropria-se dos padrões da cultura na qual está inserido, se singulariza enquanto indivíduo e seu desenvolvimento baseia-se na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1983, 2012).

Molon (2003) acrescenta que, para Vygotsky, a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, e que essa interação acontece em situações concretas de vida. Para ele, o sujeito não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente na relação com o outro.

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais. (MOLON, 2003, p. 68).

Na abordagem histórico cultural apoiada nos estudos de Vygotsky, a linguagem humana é concebida na vida social, remetendo à ideia de que é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. Dessa forma, acredito que a criança surda, para não ter o seu desenvolvimento comprometido, precisa ser exposta o mais cedo possível à língua de sinais, uma vez que a comunicação por meio da língua oral não vai contribuir para a constituição da pessoa surda, na sua forma de comunicar com o mundo, na interação para a construção de novos conceitos, novos significados.

Para a exposição do estudo, além da apresentação e contextualização, o trabalho foi estruturado em mais seis seções.

Na seção 2, intitulada Contribuições da abordagem histórico-cultural para a constituição da pessoa surda, discorro sobre essa abordagem considerando o objeto de estudo a ser pesquisado. Para tanto, tomo como apoio algumas obras de Vygotsky, entre essas as contribuições registradas em: Formação social da mente (1984), A construção do pensamento

e da linguagem (2001), e Fundamentos da Defectologia (1983). Nessas obras, o autor traz proposições que, mesmo sendo pensadas e escritas há quase um século, contêm fundamentos científicos consistentes para os estudos nos dias atuais, pois levam a uma reflexão sobre os princípios e o trabalho a ser desenvolvido, sobretudo ao se referir aos estudos sobre linguagem, mediação e constituição dos sujeitos.

Na seção 3, Da Educação Especial no Brasil à Educação de Surdos em Pernambuco, apresento a Educação Especial no contexto geral da educação, em seguida, adentro nas questões mais específicas da educação das pessoas surdas, tanto em âmbito nacional, quanto em Pernambuco. Para esse estudo, além da literatura consultada, acrescentei aos escassos registros oficiais, sobretudo da rede estadual de ensino, dados que considero significativos, obtidos com o apoio de surdos adultos das associações e professores que já atuaram ou atuam na área há diversos anos. São tratadas questões referentes à legislação e políticas públicas que permearam a trajetória da educação de surdos em um diálogo com as filosofias educacionais, a escola especial, a escola inclusiva, como também os professores e intérpretes de língua de sinais envolvidos com a educação de surdos.

Na seção 4, Conhecendo Lideranças Surdas: Caminhos Percorridos para a formação do coletivo surdo, apresento as primeiras lideranças surdas do país e, a partir delas, como foram traçados alguns caminhos percorridos nos movimentos sociais e nos movimentos surdos.

Na seção 5, Assumindo a história oral como possibilidade de investigação, apresento questões metodológicas que têm por base os estudos da história oral referida por Thompson (2002), Meihy (2011, 2014), Alberti (2013), Montenegro (2013), entre outros. Discorro um pouco sobre a história oral, as primeiras reflexões sobre o método, os aspectos e caminhos metodológicos da pesquisa. E, nesse contexto, utilizo a história oral de vida a partir das histórias e memórias narradas pelos líderes de movimentos surdos em sete cidades do estado de Pernambuco. Descrevo o caminho percorrido pela pesquisa, desde o processo de escolha, perfil e constituição dos colaboradores/protagonistas, bem como os procedimentos realizados na entrevista e nas análises dos dados.

Na seção 6, Compreendendo a constituição das lideranças surdas, apresento os colaboradores/protagonistas, descrevo, discuto e analiso os dados da pesquisa, enfocando as narrativas dos envolvidos. Essa seção é subdividida em quatro eixos de análise: o ambiente familiar, a trajetória educacional, o lugar da língua de sinais na constituição da pessoa surda e a participação das lideranças surdas nos movimentos sociais. Saliento que, no último eixo, é tecido um olhar para o ativismo no coletivo surdo, os movimentos sociais no âmbito nacional

e estadual, as lutas, desafios, conquistas políticas, legais e sociais que marcaram a história de vida dos líderes surdos da pesquisa.

Na seção 7, das reflexões finais, exponho as ideias centrais tratadas durante o estudo, buscando uma coerência teórico metodológica com as questões que motivaram a realização deste trabalho.

Dessa forma, acredito na relevância de um estudo que vai contribuir com a história da educação de pessoas surdas no contexto local, sobre o qual existem poucas produções científicas específicas.

## 1.2 O ESTADO DE PERNAMBUCO

Sou Luiz Gonzaga  
 E eu sou mangue também  
 Eu sou mameluco, sou de Casa Forte  
 Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte  
 Leão do Norte

*Lenine*

Mapa 1 - Mapa do estado de Pernambuco



Fonte: Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco, 2018.

O estado de Pernambuco, situado ao centro-leste da região Nordeste, limita-se ao norte com o Ceará e a Paraíba; a oeste com o Piauí; ao sul com Bahia e Alagoas e ao leste com o

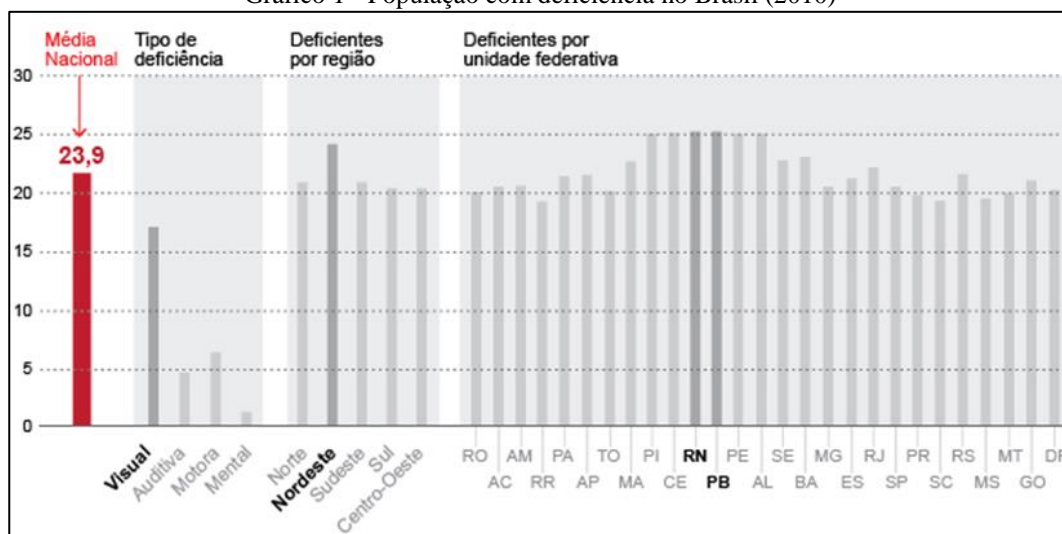
Oceano Atlântico. Além da capital, Recife, o estado possui 185 municípios distribuídos em cinco principais regiões: Metropolitana, Região de São Francisco, Agreste, Zona da Mata e Sertão. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pernambuco tinha, em 2010, uma população de 8.796.448, em uma área geográfica de 98.076,109 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 89,63 habitantes por km<sup>2</sup>, sendo o sétimo estado mais populoso do país (IBGE, 2010).

As cidades destacadas em vermelho são aquelas em que os 11 colaboradores/protagonistas da pesquisa residiam. Cinco deles em Recife e três na área metropolitana (dois em Olinda e um em Igarassu), dois no Agreste (Garanhuns e São João) e um no Sertão (Arcoverde). A cidade de Machados está destacada apenas para identificar o local de nascimento de um dos colaboradores/protagonistas, que, no momento da pesquisa, residia em Olinda.

Em meio a um cenário formado por praias, como Boa Viagem, Tamandaré, Porto de Galinhas, Fernando de Noronha e tantas outras, com importantes tradições culturais, como os festejos carnavalescos e juninos, Pernambuco é conhecido como o Leão do Norte pela força, bravura e coragem nas lutas e conquistas nacionais, como retrata a música “Leão do Norte” escrita por Paulo César Pinheiro e Lenine (PINHEIRO; LENINE, 1993).

Nesse contexto, encontra-se a situação das pessoas com deficiência nesse estado, que não pode ser vista de forma dissociada do país. No Brasil, segundo os dados do IBGE (2010), 45.606.048 pessoas declararam ter pelo menos uma deficiência, número que representa 23,9% da população, representado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - População com deficiência no Brasil (2010)



Fonte: Adaptado do IBGE, 2012.

Os dados mostraram ainda que a maior ocorrência foi a de deficiência visual (18,6%), seguida pela deficiência motora (7%), em terceiro lugar a surdez e deficiência auditiva (5,1%) e, por último, a deficiência mental ou intelectual, declarada por mais de 2,6 milhões de brasileiros. Diante dos dados expressos por essa mesma fonte, no país existem 145.084.976 brasileiros que não apresentaram nenhuma dessas deficiências, entretanto, vale salientar que 64.775 pessoas não informaram sobre o tema.

Rocha (2015) faz alusão a que, no censo do ano 2000, o quantitativo foi de 1.545.653 pessoas que não informaram sobre o tema, o que significa um número 95% menor do que em 2010. Segundo ele, essa diminuição pode ser identificada com a eficácia e persistência dos recenseadores na pergunta; uma mudança de postura da sociedade sobre a pessoa com deficiência (e uma aceitação para poder responder) ou, ainda, a objetividade do censo na coleta de informações que teria melhorado a forma de coleta da resposta.

Sobre a distribuição dos números da deficiência no país, o maior percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências foi encontrado no Nordeste, com 26,3%, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% – a maior entre as regiões brasileiras. O Sul e o Centro-Oeste apresentaram o menor percentual (22,5% e 22,51%, respectivamente). O Censo mostrou que a população nordestina apareceu no topo do ranking de todas as deficiências pesquisadas. Essa mesma fonte informou que Pernambuco possuía 2.426.106 pessoas com deficiência, o que representou uma taxa de 27,58%, em relação às pessoas com deficiência no país. Segundo essa mesma fonte, a deficiência tem forte ligação com a pobreza e os programas de combate à pobreza do local.

No Brasil, de acordo com o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, em relação à Educação Básica, havia 22.945 surdos<sup>1</sup> e 31.329 deficientes auditivos (DA) matriculados na Educação Especial em classes comuns e 6.202 surdos e 3.872 DA matriculados na Educação Especial em classes exclusivas em todo o país (INEP, 2015).

No estado de Pernambuco, essa realidade se repete: o número de matrículas nas classes comuns é mais elevado em comparação às classes exclusivas da Educação Básica tanto na capital quanto nas cidades dos colaboradores/protagonistas desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> O Inep (2015) considera: **Surdez**: perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; **Deficiência auditiva**: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (INEP, 2015).

Nesse estado, dentro de um universo de 31.207 pessoas com deficiências, segundo o censo 2015, constatou-se haver 1.481 surdos e 1.605 deficientes auditivos matriculados na Educação Básica em classes comuns e 220 surdos e 187 DA matriculados em classes exclusivas da Educação Especial. Compreendem-se esses dados como reflexo das políticas públicas de inclusão no país, ou seja, o incentivo e as medidas empreendidas para que surdos e o público alvo da Educação Especial frequentem a escola comum.

Na Educação Superior, em 2014, de acordo com os dados do INEP (2015), as pessoas surdas e deficientes auditivas foram representadas por 29,36% do universo das pessoas público-alvo da Educação Especial (PPAEE), o que, segundo Rocha (2015, p. 16-17):

Se mostra coerente, porém, muito aquém quando comparada com as matrículas no geral, pois representam apenas 0,11% da população universitária nacional. Apesar dos números sinalizarem o crescente acesso de surdos e deficientes auditivos na Educação Superior pública, é no ensino privado que os surdos são maioria, entre as PPAEE, representados por mais de 33% das matrículas.

Ainda segundo o INEP (2014), em Pernambuco a situação mais uma vez se repetiu; foi no ensino da rede particular que a maioria das PPAEE estudou. Foram contabilizadas 536 pessoas com deficiência matriculadas na Educação Superior, sendo que, dessas, 21 são surdas e 101 com deficiência auditiva. Entre os surdos, um encontrava-se na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dois em universidades públicas de rede municipal e 18 nas instituições da rede privada de ensino.

Os dados, cenários e situações mostram que chegamos ao século XXI com avanços, retrocessos, dificuldades e conquistas, e embora muito ainda se tenha a lutar, fomos movidos pela força, bravura e coragem de um verdadeiro Leão do Norte.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL PARA A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA SURDA

A abordagem histórico-cultural tem como precursor L. S. Vygotski (1896 - 1934), que liderou grupos de estudiosos para o desvendamento da constituição social do psiquismo. Com sua teoria inovadora, obteve vários seguidores, com destaque para Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Vygotski e seus discípulos formaram a chamada escola soviética e com ela emergiu uma nova teoria explicativa de como o homem se humaniza. Fundamentaram o estudo desse ser em sua totalidade histórica e na apreensão dialética da vida. Assumem, assim, o pressuposto de que ele nasce um ser social que se desenvolve na relação com os outros; apropria-se dos padrões da cultura na qual está inserido e se singulariza enquanto indivíduo. Seu desenvolvimento baseia-se na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1983, 2012).

Para uma maior compreensão dessa abordagem, destacam-se os artigos reunidos no livro intitulado Fundamentos da Defectologia, obra de Vygotski (1983). Tal obra se dedica às particularidades fisiológicas e psicológicas do desenvolvimento de crianças com deficiências físicas e intelectuais, lidando também com as leis gerais que regem o processo educacional das crianças com deficiência.

Segundo Oliveira (1999), é fundamental para a compreensão da abordagem histórico-cultural entender as concepções do autor sobre o desenvolvimento humano, e para tanto, são destacados os planos genéticos de desenvolvimento postulados por Vygotski. Para ele, o mundo psíquico, o funcionamento psicológico não está pronto previamente, não nasce com as pessoas, e também não é recebido pelas pessoas como um “pacote” pronto do meio. Ele se dá pelas imbricações entre o biológico e o social. Assim, partindo de uma visão interacionista, atribui a existência do homem à integração entre quatro planos genéticos, a saber: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Estes, juntos, caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

Para Vygotski (1984), a filogênese é a história da espécie animal, definindo limites e possibilidades do funcionamento psicológico, considerando aspectos específicos exclusivos à natureza humana, como o uso da fala articulada, o pensamento, o movimento de pinça etc. A ontogênese considera a história do indivíduo dentro de sua espécie, focalizando o seu desenvolvimento: como ele nasce, se reproduz e morre, e ainda, o modo como, mesmo sendo membro de uma mesma espécie, pode percorrer caminhos diferentes dos outros, traçando um percurso que lhe é peculiar. Segundo Oliveira (1999), a ontogênese está muito ligada com a

filogênese, pois ambas são de natureza biológica, dizem respeito à pertinência do homem a uma determinada espécie, são determinadas pela passagem do indivíduo por uma certa sequência de desenvolvimento.

A sociogênese, por sua vez, é a história da cultura na qual o indivíduo está inserido, considerando as formas de funcionamento cultural que interferem e definem aspectos do funcionamento psicológico.

Oliveira (1999, p. 54), afirma que, segundo Vygotski:

Na sociogênese os limites e possibilidades estarão em diálogo e serão também constituídos pelo contexto cultural. A significação pela cultura tem dois aspectos. A cultura funciona como um alargador da espécie humana, por exemplo: o homem não voava, mas inventou o avião. Já o segundo aspecto é a forma como cada cultura organiza seu desenvolvimento. As passagens pelas fases do desenvolvimento é um fenômeno em que se pode ver isso; um exemplo: a puberdade é biológica, mas o conceito de adolescência é cultural; a terceira idade, como categoria que nossa sociedade criou, é claramente cultural, diz respeito a como a cultura olha o idoso. Sempre existiu o idoso, a velhice é biológica, mas a forma como a sociedade desenvolveu um olhar para a terceira idade é que é diferente, é determinada de forma histórico-cultural. Nenhum ser humano existe fora do contexto histórico. O ser humano já nasce interpretado. Por exemplo: nascer menina. As possibilidades serão potencialmente diferentes do que ter nascido menino. Trata-se de uma leitura cultural da filogênese e da ontogênese (estas duas últimas de caráter biológico).

O outro plano de desenvolvimento, a microgênese, caracteriza-se por ser o aspecto mais microscópico do desenvolvimento, está entre a pessoa saber e não saber realizar alguma atividade. Para Oliveira (1999), nesse plano aparece a singularidade do ser humano, ninguém tem uma história igual à do outro, há fatos na história de cada um que vão definir a singularidade a cada momento da vida.

A partir da compreensão dos planos genéticos de desenvolvimento estabelecidos por Vygotski, pode-se entender com maior propriedade seus postulados no que se refere às questões simbólicas e de representação, como por exemplo, o que o autor vai chamar de signo, de instrumento e de mediação simbólica.

Segundo Vygotski (1984), a ideia de mediação está relacionada com intermediação, algo interposto entre uma coisa e outra. Para ele, no caso do ser humano, a relação com o mundo não é feita de uma forma direta, mas de forma mediada por instrumentos ou signos. A relação do sujeito com as coisas do mundo real, a ação humana sobre o objeto acontece mediada por ferramentas ou por instrumentos intermediários, de natureza concreta. O signo, forma mais elaborada de mediação, é de natureza semiótica ou simbólica e regula a ação humana sobre o psiquismo, se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o eu e o mundo, entre o eu e o objeto.



A diferença mais essencial entre signo e instrumento e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade... O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKI, 1984, p. 54-55)

Para o autor, é por meio dos instrumentos e dos signos que os processos de funcionamento são fornecidos pela cultura. Eles são representações de natureza simbólica que fazem a intermediação entre a pessoa e o mundo, permitindo que o ser humano transite por dimensões do simbólico.

O autor defende a necessidade de um olhar sobre o desenvolvimento humano, não se restringindo apenas ao fator biológico, mas considerando o histórico, humano e social. A palavra *social* tem um significado muito especial – indica que tudo o que é cultural é social.

O termo ‘social’ para ele [Vygotski] tem sentido amplo, já que a cultura é vista como produto da vida social e da atividade social do homem. Assim, argumenta que os processos sociais são fundamentais para a compreensão da formação das funções psicológicas superiores, que não se limitam simplesmente ao organismo biológico e em sua história natural da filogênese pura. (LACERDA, 2013, p. 6)

Uma das principais ideias do pensamento Vygotskiano encontra-se na constituição do sujeito a partir das relações com o meio; o ser humano não vive isolado, ele participa de diferentes ambientes e experiências. Para Vygotski (1984), desde o nascimento, o homem é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um *outro*. Um outro que é social e torna-se altamente significativo para as crianças que estão se desenvolvendo, mesmo quando ainda não se utilizam da língua compartilhada socialmente. O sujeito está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive, e já começa a participar de um grupo social, convivendo com outras pessoas, efetuando trocas de informações (ainda que num nível das percepções) e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento.

Nesse contexto, para o autor a constituição cultural acontece perpassada pelo outro, de um mundo cultural, sendo a cultura produto da vida em sociedade e da atividade social do homem. Para ele o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-o um ser cultural. Assim, o outro possui um lugar simbólico na humanidade histórica.

Vygotski (1984), ao desenvolver estudos sobre as funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória e pensamento), tinha como propósito caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolviam durante a vida de um indivíduo. Ele preocupava-se com a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social, a natureza das relações considerando o uso de instrumentos e o uso de signos (linguagem). A partir de seus estudos, revelou que as funções superiores não se formam na biologia e nem na história da filogênese pura, mas que têm sua matriz no social.

Assim sendo, o autor observa as funções psicológicas superiores em dois aspectos: o social e o individual, respectivamente, o interpsicológico e o intrapsicológico. Dessa forma, o processo de desenvolvimento aparece duas vezes: primeiramente no nível coletivo, como meio de adaptação social e só depois no nível individual como meio de adaptação pessoal, ou seja, “primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. (VYGOTSKI, 1984, p. 57).

Para ele, a transformação do processo interpessoal em intrapessoal resulta de uma soma de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento, levando à internalização. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKI, 1984, p. 56). O autor apresenta um exemplo interessante, citando o gesto de apontar realizado pela criança em diferentes etapas.

Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto - nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. (VYGOTSKI, 1984, p. 56)

Para o autor, no momento inicial, o significado primário dos gestos de apontar e pegar são estabelecidos por outra pessoa, no caso, a mãe. Somente mais tarde, ao associar o seu movimento à situação objetiva, é que a criança começa a compreender e dar sentido a esse gesto de apontar. Para Vygotski (1984), é nesse momento que ocorre uma mudança na função do movimento: o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar, resultando em um verdadeiro gesto. “Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação

objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança” (VYGOTSKI, 1984, p. 57). Dessa forma, uma atividade externa (interpessoal) foi reconstruída e passou a ocorrer internamente (intrapessoal), o que é de fundamental importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

A partir dessas proposições, o autor contesta as formas indevidas com as quais se costumava educar as crianças com deficiência em sua época. Denuncia que os processos de desenvolvimento cultural e de educação dessas crianças vinham sendo constituídos dentro de um modelo único, um caminho contínuo pensado para uma sociedade única estabelecida em uma cultura com dado padrão de normalidade, de tal forma que a organização da sociedade origina dificuldades para os sujeitos com deficiências.

En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigarse en la cultura de un modo diferente e indirecto como tiene lugar en el niño normal. (VYGOTSKI, 1983, p. 57)

Lacerda (2006, p. 37), ao tratar das contribuições da abordagem histórico-cultural para a discussão sobre a educação e a linguagem do surdo, afirma que a verdadeira contribuição do pensamento de Vygotski sobre questões educacionais:

[...] foi aquela de contestar as concessões indevidas com as quais se costuma educar a criança deficiente. Neste campo, certos aspectos se apresentam diversamente do campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana está adequado à organização psico-fisiológica normal do homem. Toda a cultura está organizada para um homem provido de certos órgãos (mãos, olhos, ouvidos) e certas funções cerebrais. Tipicamente os instrumentos, as técnicas e todos os signos e símbolos estão em conformidade com este tipo humano sem privações biológicas ou determinadas alterações orgânicas.

Para a autora, isso vai se configurar em uma forma de incompatibilidade entre o desenvolvimento natural e cultural, como se, por exemplo, uma pessoa surda não pudesse nunca desenvolver a fala ou uma pessoa cega nunca fosse conseguir ler e escrever. Entretanto, Vygotski mostrou que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido.

Aspectos atípicos do desenvolvimento dessas crianças, segundo Vygotsky, permitem observar com maior clareza a interação entre o desenvolvimento natural e o cultural que, na realidade, está presente também nas crianças normais. No caso das crianças deficientes, porém, a distinção entre o que é natural e o que é cultural está ressaltado, sendo mais visível. Mas, a coisa mais importante, segundo o autor, é que as formas culturais de manifestação são o único percurso possível também na

educação da criança deficiente. Contudo, o caminho é o da criação de vias indiretas no desenvolvimento; onde este se revele impossível de modo direto, pode-se ler com os dedos ao invés dos olhos, ouvir com os olhos como na leitura-labial, etc.; estes exemplos indicam que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparato psico-fisiológico determinado (LACERDA, 2006, p. 38-39).

Vygotski (1983) considera que, embora se evidenciem formas diferenciadas de aprendizagem, as leis de desenvolvimento revelam-se as mesmas, tanto para os considerados normais, quanto para aqueles com deficiência. Lacerda (2013, p. 179) observa que, para Vygotski:

Os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que regem o desenvolvimento das crianças consideradas normais. Sendo assim, não cabe falar sobre um modo típico de desenvolvimento dos surdos ou cegos, já que seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano.

Assim, o desenvolvimento de uma criança dita normal é permeado pelo processo natural e cultural que se fundem, e isso não se observa na criança com deficiência devido ao defeito orgânico<sup>2</sup>. “É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito” (VYGOTSKI, 1983, p. 15).

O autor estabelece que as alterações nos componentes físicos e estruturas orgânicas – como malformações ou lesões – são próprias do que ele chamou de deficiência primária e as consequências psicossociais, de secundária, estabelecendo uma separação nítida entre limitações funcionais e psíquicas.

Vygotski (1983) postula que o defeito reorganiza toda a personalidade e, no lugar da compensação biológica, apresenta a ideia de compensação social do defeito. Para o autor, quando o sujeito possui um defeito, estímulos entram em ação na busca de outros caminhos a fim de que o sujeito tenha acesso à cultura, busca novas formas de eliminar ou diminuir suas impossibilidades e ter acesso aos mesmos espaços que as pessoas consideradas sem deficiência – a isso ele vai chamar de “compensação social”. Dessa forma, entende-se por compensação todo uso de estratégias culturais que têm por objetivo superar os limites biológicos; ela é histórica e cultural e depende das condições do meio social em que o indivíduo está inserido.

---

<sup>2</sup> Defeito era a terminologia usada por Vygotski para se referir às limitações de caráter biológico.

Para o autor, a compensação é a capacidade que tem o organismo de, diante de uma função afetada, reunir uma energia psíquica capaz de tomar uma via alternativa para que o desenvolvimento se complete. “O sentimento ou consciência da menos valia<sup>3</sup> que surge no indivíduo é consequência do defeito, é na valorização de sua posição social que este se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1983, p. 43). Para o autor, isso acontece a partir do momento em que a deficiência provoca um sentimento de inferioridade, de sentir que tem um valor social menor do que as pessoas ditas normais, podendo desencadear uma força que o impulsiona, que o faz se mover reagindo contra o defeito, e conseqüentemente estimulando o desenvolvimento de fenômenos psíquicos em busca da superação.

Dessa forma, o autor acredita que a criança com deficiência é capaz de superar os limites da natureza. Contudo, afirma que para isso ela precisa fazer parte da humanidade, do mundo em que vive, interagindo e construindo conhecimento com os demais.

Antes das concepções defendidas e difundidas pelo autor em Fundamentos da Defectologia, a antiga Defectologia era impregnada por uma visão quantitativa da deficiência, ou seja, era enfatizada a investigação do grau de insuficiência do intelecto, enquanto, aspectos como a personalidade, as peculiaridades de cada pessoa, as diferenças psicológicas apresentadas não eram consideradas. Para Vygotski (1983), o modelo psicológico vigente então não teria sucesso uma vez que explicava a deficiência sob um prisma totalmente biológico, sem levar em consideração a história do sujeito e o potencial da criança. Com o surgimento da nova Defectologia, surgem novos significados, novas pesquisas, novas visões sobre a criança com deficiência, contribuindo assim para um novo olhar sobre a deficiência.

Outra contribuição muito significativa dos estudos de Vygotski (1983) é a abordagem da concepção do desenvolvimento não quantitativa e nem partindo do que a criança não sabe, não tem ou não faz. Para ele, o mais importante é caracterizar seu desenvolvimento e não simplesmente medi-lo. O diagnóstico é um elemento importante, mas não pode ser o ponto central e definidor de toda a ação pedagógica. Ao avaliar a pessoa com deficiência, os processos compensatórios precisam ser considerados, pois se a deficiência traz dificuldades para o desenvolvimento, ela mesma possibilita o aparecimento de processos que devem ser dirigidos à superação, por uma via indireta: social e psicológica.

---

<sup>3</sup> Menos valia e força motriz são expressões com base na teoria marxista que Vygotski utiliza para explicar aspectos do desenvolvimento psíquico. Força motriz - Força que impulsiona, que faz mover ou ocasionar movimento; Menos valia - valor da força de trabalho despendida por um trabalhador na sua produção; Sentimento do sujeito de que é menos valorizado; ter pouco valor.

Nesse contexto, para Vygotski (1983), qualquer deficiência provoca estímulos para formar a compensação, ou seja, a deficiência possui um duplo papel: limita e estimula o desenvolvimento. Nesse sentido, a deficiência por si só não define o destino da pessoa, contudo, depende das consequências sociais que ela gera e de sua realização psicossocial.

No caso da criança surda, o desenvolvimento pode acontecer quando essa compensação se efetivar através de estímulos diferentes daqueles perpassados pela via auditiva, como por exemplo, a visual, com o uso da língua de sinais. Assim, a criança surda pode estabelecer novas formas de se comunicar com o mundo.

A interação tem papel fundamental – o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres para poder se desenvolver e construir novos conceitos. Para Vygotski (1983), o fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais. A partir da interação entre diferentes sujeitos, se estabelecem processos de aprendizagem. A criança se apropria da cultura, ou seja, o que foi construído pelos homens, por meio da interação, ela utiliza esse conhecimento para estender e refinar sua relação e seu entendimento sobre o mundo em que vive.

Dessa maneira, norteada e regulada pelo outro, a pessoa investe esforços na tarefa de compreender e dar sentido a elementos e fatos da sua realidade e, a partir dessa dinâmica, passa a se autocontrolar e a ter domínio sobre seus atos e escolhas. Para o autor, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, é muito importante a mediação do professor para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança, com ou sem deficiência, pois ela precisa de um elo para materializar a ação pedagógica, viabilizando assim a aprendizagem. Para Souza e Rosso (2011, p. 5897), “A concepção de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem se apresenta como um convite irrecusável para a reflexão sobre o papel e a função das aprendizagens escolares no processo de desenvolvimento dos alunos”. Isso é fundamental para que o aluno encontre um motivador da aprendizagem. O professor deve estar atento ao que o aluno já sabe ao que ele já desenvolveu, para intervir e mediar de forma adequada.

Vygotsky vê possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades, os processos compensatórios desencadeados pela deficiência; enfatizando a capacidade em detrimento ao déficit (LEME, 2009, p. 4).

Leme (2009) aponta para a valorização das potencialidades, corroborando com os estudos de Vygotski quando apresenta um novo olhar sobre a aprendizagem das crianças com deficiência, afirmando que estas se desenvolvem de outra forma.

Sobre a educação da criança “surdamuda”, como era chamada na época, Vygotsky (1983) afirma que existe uma relação direta entre desenvolvimento e funções psicológicas e mentais e que, como na criança dita normal, a interação do meio físico e sociocultural possibilita as condições de aprendizagem. Portanto, as condições do desenvolvimento estão diretamente associadas ao ambiente sociocultural e às condições históricas.

Dessa forma, a relação da criança surda com o outro representa uma condição fundamental no contexto do desenvolvimento da aprendizagem, o estabelecimento de relações e as possibilidades de utilizar os meios intersíquicos para favorecer a evolução do desenvolvimento. Moreira (2007) complementa afirmando que a aprendizagem da criança surda se apresenta sob a esfera intrapsíquica e está associada às condutas de internalização, que se caracterizam pelo nível de evolução real das capacidades e funções cognitivas que vão favorecendo as experiências para se conduzir em determinadas situações.

Vygotski (1983) critica a segregação, atribuindo a importância de se introduzir a pessoa com deficiência na sociedade o quanto antes. Para esse autor, a escola especial não criava condições para os alunos se desenvolverem, pois os “acomodava” em seus defeitos, não os estimulando, e denunciou a redução de conteúdos trabalhados nessa escola, que não ofereceu condições de atender às suas necessidades. Criticou enfaticamente a forma como as crianças surdas eram levadas a desenvolver sua oralização. Para ele, o processo de oralização não favorecia a imensa maioria das crianças surdas, deixando-as de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade. Suas palavras, mesmo tendo se passado quase um século de seus escritos, são bastante atuais, já que ainda hoje no Brasil assistimos a uma forma de atendimento escolar às pessoas com deficiência que não alcança muitos resultados positivos.

Vygotski, em trabalhos iniciais, escritos em 1925 e registrados no capítulo Princípios da educação social dos meninos surdomudos, afirma que a ausência da fala nessas pessoas acarretaria uma série de problemas para a formação dos processos psicológicos superiores. Entretanto, em trabalho posterior, escrito em 1931, registrado no capítulo A coletividade

como fator de desenvolvimento do menino deficiente, afirma ser a mímica<sup>4</sup> uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional para os surdos.

Destarte, Vygotski (1983) trata também de aspectos em defesa de uma pedagogia social voltada para os surdos, a partir da interação social com o mentor do desenvolvimento intelectual. Ele aponta a escola laboral como estratégia relevante para a educação dessas pessoas, atribuindo ao trabalho os princípios marxistas de realização humana e inserção na sociedade.

Para a aplicação de princípios sociais com crianças surdas, Vygotski apresentou a proposta de trabalhar a partir de uma forma diferenciada em que o educador deveria considerar as tendências naturais de desenvolvimento, respeitando a individualidade de cada um, com estratégias que estimulassem a relação sociocultural da criança surda usando o signo como forma de estímulo.

Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar na sociedade, não ficando marginais a ela. Busca-se, no caso dos surdos, fazê-los ouvir e falar, mais do que desenvolvê-los enquanto sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades para falar e ouvir. O foco está em habilidades que devem ser adquiridas mesmo quando se alega que a meta é o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades. A criação de uma forma própria de trabalho, realmente voltada para as características dos sujeitos surdos, poucas vezes ocorre. O que se vê, mais comumente, é uma adaptação, ainda que velada, das práticas pedagógicas tradicionais. Espera-se que os surdos aprendam praticamente com os mesmos métodos usados para os ouvintes. (LACERDA, 2013, p. 186)

Os surdos não aprendem com os mesmos métodos dos ouvintes e existe “um conhecimento pouco aprofundado, por parte dos professores, da realidade e das características dos sujeitos surdos, de modo que ficam limitadas as possibilidades de uma prática pedagógica compatível com essa clientela” (LACERDA, 2013, p. 186).

Sem acesso aos sons, a criança surda não pode desenvolver a linguagem em toda a sua complexidade. Para Vygotski (1983), é preciso que haja um aprendizado natural da linguagem antes da aprendizagem dos sons. O autor valoriza os dotes naturais e não faz nenhuma referência à língua de sinais, entretanto destaca a importância do desenvolvimento da linguagem, aprendida em contexto de uso, que tem a função comunicativa e de instrumento de pensamento. Mesmo apontando as falhas dos métodos oralistas, ele destacou a importância do

---

<sup>4</sup> Apesar de Vygotski considerar a riqueza da mímica como uma verdadeira língua, ele não se refere à língua de sinais, já que aparentemente ele não entrou em contato com nenhuma língua de sinais.



desenvolvimento da linguagem viva, embora não chegasse a concretizar nenhuma proposta para tal.

No período de seus escritos do capítulo Princípios da educação social, faz-se necessário registrar sua ênfase no desenvolvimento da fala desde a pré-escola e no ensino da linguagem como principal problema da educação das crianças surdas. O autor afirmou ainda que, para essas crianças, a melhor escola seria aquela que tem clareza sobre a função da linguagem.

Góes (1999, p. 36) aponta que:

Já no texto ‘A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente’, de 1931 (VYGOTSKY, 1993) constata-se uma diferença na análise. É afirmado que, se a fala consumir totalmente os investimentos educacionais, se for tomada como um fim em si, ela perde sua vitalidade. A criança surda acaba sendo ensinada a pronunciar palavras, e não a falar. A ênfase nos exercícios de articulação frente ao espelho traz um prejuízo ao desenvolvimento da linguagem, porque conversar com o espelho (neste caso) não é, afinal, conversar.

A autora, tomando por base o referido texto de Vygotski, destaca a mudança de concepção do autor sobre a função da fala atribuída por ele anteriormente. Não cabe espaço para uma fala morta, como se estivesse falando com o espelho. A simples pronúncia da palavra não torna a linguagem meio de comunicação e de pensamento. Para Vygotski, ensinar um “surdo-mudo” a falar não significa só permitir-lhe a possibilidade de se comunicar, mas também de desenvolver a consciência e o pensamento.

As crianças surdas entravam em contato com a palavra muitas vezes a partir de um ano de idade, e esse contato se dava de forma descontextualizada, tornando a linguagem algo difícil e artificial que terminava por atrapalhar o aprendizado (OLIVEIRA, 1999).

Para Vygotski, a linguagem seria adquirida na vida social e, de forma diferente dos outros animais, isso remete à ideia de que é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. Dessa forma, se a criança surda só estiver exposta ao meio de falantes da língua oral, vai apresentar certo atraso no desenvolvimento.

De acordo com Lacerda (2013, p. 177),

A linguagem, entendida como adquirida nas interações e relações sociais, em sua modalidade oral, faz parte da vida do sujeito ouvinte desde muito cedo. É no contato com ela, fazendo parte de uma sociedade que faz uso dela que o sujeito adquire linguagem. No caso de pessoas surdas, esse contato não se dá de modo natural, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo sendo, portanto, pouco acessível à criança surda, que recebe esta língua de forma fragmentada.

Dessa forma, a comunicação por meio da língua oral não vai contribuir para a constituição da pessoa surda, na sua forma de comunicar com o mundo, na interação para a construção de novos conceitos, novos significados.

Para Góes (1999, p. 36),

A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada só nas formas vocais. Para ilustrar essa ideia, [Vygotski] remete ao exemplo da linguagem dos surdos, que realiza, de outro modo, a produção e a interpretação da fala (vale salientar que, embora o assunto tenha sido objeto de discussão antes do século XX, as análises da atribuição do estatuto de língua de sinais, e as proposições daí decorrentes, são sistematicamente abordadas na literatura apenas a partir de 1960.).

Lacerda (2013, p. 180) corrobora as ideias de Góes quanto à defesa de uma língua viva e real, e complementa afirmando que, nas proposições de Vygotski, observa-se a busca por uma linguagem que possibilite as relações sociais e não mais a simples pronúncia das palavras, de forma artificial como acontecia “na educação tradicional, fruto de um treinamento por vezes torturante”, sem um sentido vivo e dinâmico, fundamental para a comunicação e o desenvolvimento.

Assim, é frequente que crianças e jovens surdos quando encontram outros surdos façam uso de gestos e mímicas buscando diferentes formas de comunicação, que não a oralidade, para estabelecer relações sociais de forma mais autônoma. A luta entre as linguagens oral e gestual, apesar de todos os bons propósitos dos pedagogos, em geral, acaba sempre com a vitória da gestualidade, não porque esta constitua, do ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo, nem porque seja mais fácil, mas porque essa é uma língua verdadeira em toda a riqueza de seu significado e funções, enquanto a pronúncia oral das palavras ensinadas artificialmente representa somente um modelo morto da linguagem viva. (LACERDA, 2013 b, p. 180)

Dessa forma, para a autora, o processo de educação das crianças surdas precisa avançar no seu desenvolvimento linguístico.

O contato do surdo com a comunidade surda deve ser incentivado, pois a sua construção humana se dá prioritariamente no contato com os outros surdos, reconhecendo e valorizando uns aos outros e, sobretudo, aceitando sua condição de cidadão, a despeito de não ouvir (CAMPELLO et al., 2011, p. 1).

Os líderes surdos cujas trajetórias foram abordadas nesta tese interagem com o mundo por meio de experiências visuais e uso da língua de sinais do Brasil, a Libras. Estão inseridos em uma determinada cultura, e a partir de suas vivências tiveram contato com seus pares, internalizando assim essa cultura.

As mediações, juntamente com as internalizações da cultura, são fundamentais para o seu desenvolvimento ontogenético, foco deste estudo, considerando que a pessoa surda carrega um impedimento - ela não ouve, entretanto, ela se desenvolve e percorre caminhos diferentes, traçando um percurso que é só dela, em sua própria história de vida, que vai ser entrelaçada com outras histórias de vida, deixando a sua marca.

Além do interesse pela ontogênese, esta tese se reporta aos estudos da sociogênese, investigando se o déficit se transforma ou não numa deficiência em função de como a sociedade reage às necessidades dos sujeitos colaboradores. É no confronto com as histórias narradas pelos sujeitos surdos que aspectos de seu desenvolvimento educacional e de militância social são destacados.

Nesse sentido, ouvir as histórias narradas pelos sujeitos colaboradores no desenvolvimento desta pesquisa pode dar notícias de como esses sujeitos vivenciaram seu processo na ontogênese e na sociogênese, como também alguns indícios da microgênese, no que se refere ao constituir-se pessoa surda; e constituir-se líder de uma comunidade surda, referência para muitas outras pessoas surdas e nas relações com os grupos e comunidades surdas.

Líderes que possuem uma língua, a língua de sinais. Como eles se apropriaram dessa língua? As suas memórias e histórias nos fazem refletir sobre uma língua que precisa ser compartilhada socialmente, mas que nem sempre esteve presente em suas vidas. Alguns estudaram em escolas ou classes especiais, outros em classes comuns sem a presença de um outro surdo, em alguns casos até sendo proibido uso de Libras em determinado momento de sua trajetória educacional.

Lodi e Lacerda (2009, p. 13) destacam que “a linguagem assume papel central na constituição dos sujeitos, pois os indivíduos constituem-se na interação das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar”. Assim, entendendo que para Vygotski todos os grupos humanos têm uma língua e que essa língua é o mais importante instrumento de representação simbólica de que dispõem, acredita-se ser de fundamental importância que a pessoa surda tenha acesso a uma língua, para que dela possa fazer uso, aprender os conteúdos sociais, fazer as trocas sociais, adentrar na cultura, na sociedade, no mundo, conforme os preceitos da sociogênese.

### **3 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL À EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERNAMBUCO**

A história educacional das pessoas surdas faz parte da história da educação especial no Brasil e no mundo, motivo pelo qual abordo, de forma sucinta, a história da educação especial no Brasil e em seus reflexos em relação à educação de surdos em Pernambuco.

#### **3.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCIPAIS MARCAS DE INICIATIVAS OFICIAIS E PARTICULARES ISOLADAS**

Jannuzzi (2012), Mazzotta (2005)<sup>5</sup> e Ferreira (1995) afirmam que, em meados do século XVIII e início do século XIX, as pessoas com deficiência ainda estavam isoladas da sociedade, inicialmente nas igrejas e, mais tarde, em asilos ou albergues. Mendes (2010, p. 93) acrescenta que o marco histórico da educação especial no Brasil se deu no final do século XIX, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, criado por D. Pedro II, em 1857.

O INES vem até hoje atuando na educação de surdos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Segundo Mazzotta (2005, p. 29), essa instituição de ensino inicialmente “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos”. Em seguida, foram instaladas “oficinas de sapataria, encadernação e douração para os meninos”. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas, que frequentavam a instituição em regime de externato. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto sofreu forte influência francesa, devido à nacionalidade do seu professor surdo Huet (1855) – por meio de um programa especial, ensinava-se aos surdos por meio do alfabeto manual e a língua de sinais da França. Rocha (2009) acrescenta que, por muito tempo, o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, e esses, quando voltavam para o seu lugar de origem, disseminavam a língua de sinais que haviam aprendido no Instituto. Por ser a primeira escola

---

<sup>5</sup> Mazzotta (2005, p. 27) apresenta dois períodos distintos para a história da educação especial no Brasil; o primeiro, que vai de 1854 até 1956, é a fase por ele denominada de “iniciativas oficiais e particulares isoladas”, o segundo período, de 1957 a 1993, ele denomina de “iniciativas oficiais de âmbito nacional”. Nesta seção, apenas o primeiro período foi abordado. A partir da década de 1960, os fatos foram apresentados separados por década.

de educação de surdos no país e estar ativa até os tempos atuais, se constitui em uma referência para a área.

Paralelamente, em Pernambuco, várias instituições para pessoas com deficiência foram criadas. Medeiros (1992), ao se reportar ao pioneirismo da educação especial no estado de Pernambuco, afirma que historiadores reconhecem em Ulisses Pernambucano o autor da primeira monografia brasileira na área da deficiência mental. Como docente da Escola Normal Oficial de Pernambuco, ocupou no início dos anos 20 o cargo de diretor dessa instituição, e em 1925 criou duas instituições pioneiras: a Escola para Excepcionais e o Instituto de Psicologia.

Segundo Cavalcanti (2002), a Escola para Excepcionais constituiu-se na primeira escola para crianças com deficiência, e trouxe inovações nos métodos e processos educacionais para o estado. Mais tarde, na década de 1950, a Liga de Higiene Mental de Pernambuco firmou convênio com a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), transferindo para esta a responsabilidade da administração daquela instituição.

Em 1941, é criada a Escola Aires Gama para educação da “criança subdotada”, o Externato Primário para Anormais Educáveis, mais tarde chamada Escola Especial Ulisses Pernambucano<sup>6</sup>, nome que permanece até os dias atuais.

Segundo Queiroz (2008), no dia 15 de abril de 1952, de forma isolada do poder público, através da iniciativa da Sra. Edith Câmara Nogueira, a Irmã Josefina, era fundado o Instituto Domingos Sávio para surdos (IDSS). Constituiu-se no primeiro marco da história dos surdos desse estado. Em seus 53 anos de existência<sup>7</sup>, teve seu apogeu até o início dos anos de 1970 com a direção da Irmã Josefina, depois foi marcado por uma nova gestão, que será tratada em momento posterior.

Além do crescente número de instituições dedicadas ao atendimento da educação Especial no país, no cenário internacional destaca-se a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), que representou o compromisso mundial relativo aos Direitos Humanos. Com esse documento, a Educação passou a ser vista como um dos instrumentos que contribuem para a transformação da sociedade. E, mais do que um instrumento, ela passou a ser a condição básica para que os direitos fossem respeitados e se tornassem uma realidade. Com seu caráter regulatório, norteou medidas e políticas em nível nacional e internacional.

---

<sup>6</sup> Iniciei minha vida profissional nessa instituição, que trabalha com crianças com deficiência intelectual, lá permanecendo por seis anos, quando ingressei nas atividades pedagógicas na área da surdez.

<sup>7</sup> Em 2005, por dificuldades financeiras, encerrou as suas atividades educacionais.

Art. XXVI – Todo homem tem direito à instrução. A Instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948, p. 1)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos vem a ser o primeiro marco de conquista na educação das pessoas com deficiência, ou seja, ela estabelece os direitos fundamentais da pessoa humana, garantindo, entre outros, os direitos à cidadania e à educação para todos sem restrições de qualquer natureza.

De acordo com Jannuzzi (2012), o final da década de 1950 é marcado pela promoção de campanhas para a alfabetização que se espalharam pelo país, chegando até à educação das pessoas com deficiência – houve campanhas para a educação e assistência às pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual. Segundo essa autora, a primeira campanha foi a de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), realizada a partir de 1957), depois a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (em 1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (em 1960). Com o passar do tempo, algumas sofreram mudanças em suas organizações estruturais e outras permaneceram sob o comando do poder público.

Instituída no governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), a CESB, segundo Mazzotta (2005, p. 50), tinha por finalidade “organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala; promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas”. Seu objetivo era o “seu soerguimento moral, cívico e social”, ou seja, visava “promover para os alunos deficientes da audição e da fala, medidas necessárias à sua educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional”. Entretanto, foi desativada alguns anos depois devido à “supressão de dotações orçamentárias”. Esse autor acredita que o encerramento da campanha pode ter se dado pelo fato de o local de instalação e funcionamento da sua sede ser o INES, o que pode ter confundido as atividades das duas instituições (CESB e INES) e por isso ter trazido prejuízo financeiro.

Paralelo a tudo isso, no Brasil as campanhas continuaram a existir sobretudo no momento em que o estado brasileiro, mesmo que ainda de forma tímida, começa a trazer também para si o compromisso de investir, de conceber uma nova formatação do processo educativo brasileiro, quando, já no governo João Goulart (1961 a 1964), intensas lutas são desenvolvidas no sentido de ampliar o acesso à escola pública e gratuita, campanhas e movimentos da educação popular foram difundidos com destaque ao que se destinava à alfabetização de adultos, sobretudo com os estudos do pernambucano Paulo Freire.

### 3.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E CONQUISTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1960

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) (BRASIL, 1961), que trouxe em seu bojo a previsão de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, até então chamadas de “excepcionais”, passando assim a legitimar a promoção de ações, por parte do poder público, visando alcançar “o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Dessa forma, busca protegê-las de qualquer tratamento desigual.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 1961).

Com essa lei, a criança com alguma deficiência passa a ter direito a uma educação voltada às suas necessidades. Nesse contexto, houve um considerável aumento no número de instituições privadas filantrópicas. Mendes (2010, p. 99) destaca que, em 1962, já existiam “16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES)” e que em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

Em Pernambuco, em 1961, foi criada a APAE<sup>8</sup>. A professora da Secretaria de Educação Gracita Didier<sup>9</sup> destaca o fato de que não existia, até 1962, dentro da Secretaria do Estado, nenhum departamento ou setor relacionado à educação especial. Em 1963, formou-se uma comissão para estudar o problema do “excepcional” e no ano seguinte deu-se início à primeira equipe de educação de excepcionais da Secretaria de Educação do estado, que funcionou na Divisão de Currículo e Supervisão do Departamento de Educação Primária.

<sup>8</sup> Permanece em funcionamento com atendimento às pessoas com deficiência intelectual, cegas e surdas.

<sup>9</sup> Os dados foram cedidos em 2005 por Gracita Didier e por ela destacada a sua importância. Estão registrados em arquivos pessoais da pesquisadora.

Maria das Graças de Sá Leitão Didier (1927 – 2014) fonoaudióloga e mestre pela UNICAP/PUC de São Paulo, foi uma das fundadoras do Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação, do curso de Educação Especial na FACHO em 1976, do Departamento da linguagem na clínica de Psicologia da UNICAP e, em 1981, nessa mesma Instituição, o primeiro curso superior do Norte/ Nordeste em Fonoaudiologia (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2014).

Mesmo com toda a tensão da política nacional, em 1966<sup>10</sup>, a Secretaria de Educação de Pernambuco inaugura as três primeiras “classes anexas”, que depois passaram a ser chamadas de “classes especiais”. Essas classes eram equipadas com aparelhos de estimulação auditiva para desenvolver a fala e era proibido o uso de sinais. Nesse mesmo período, no Instituto Domingos Sávio, que também contava com classes para estimulação auditiva, o uso da mímica, dos sinais e de qualquer outra forma possível de comunicação já acontecia. O início dos anos de 1960 foi marcado por tensões e conflitos entre a direção, coordenação, professores e alunos dessa escola, que começavam a ser influenciados por uma nova corrente filosófica de educação de surdos, a Comunicação Total. Os alunos, por sua vez, também saíram em defesa do novo paradigma, o que no início desagradou a direção e a coordenação.

A Comunicação Total buscava a integração do surdo através da aceitação da sua diferença e tinha por linha condutora a comunicação da forma mais eficiente possível (BRITO, 1993). Assim, procurava desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica etc. Seu princípio era a liberdade de expressão para que o indivíduo adquirisse segurança em si mesmo. Segundo Goldfield (1997), a filosofia da Comunicação Total surgiu no Brasil em 1968. Entretanto, há relatos de surdos colaboradores/protagonistas desta pesquisa de que em 1964 já existia a comunicação por mímica e sinais no interior do Instituto Domingos Sávio para surdos, indicando uma língua gestual que ia se desenvolvendo de forma natural no interior da escola.

### 3.3 MUDANÇAS POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1970

Em pleno regime de ditadura militar, a LDB anterior é substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, com redação alterada pela Lei nº. 7044/82) (BRASIL, 1971). Essa nova lei, ao contrário da de 1961, ao assegurar um “tratamento especial” para os alunos “com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” no “sistema geral de educação” veio, segundo Mazzotta (2005), reforçar o encaminhamento de alunos para as classes e escolas especiais.

---

<sup>10</sup> No Brasil, em março de 1964, tem início a ditadura militar, assumindo a presidência o Marechal Humberto Castello Branco. Em Pernambuco, o governador Miguel Arraes é substituído por Paulo Pessoa Guerra, permanecendo até 1967.



Após a promulgação dessa LDB, visando promover e expandir o atendimento educacional ao excepcional, o governo federal, com a presidência de Emílio Médici (1969 a 1974), criou dentro do Ministério de Educação, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passava a ser responsável por planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da política de educação especial no Brasil. Jannuzzi (2012) complementa afirmando que esse Centro não efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. Para a autora, o CENESP tinha caráter preventivo e corretivo, uma vez que, até para ser encaminhada para algum serviço especializado, a criança com deficiência teria que comprovar sua deficiência por meio de um diagnóstico clínico, o que ratifica o sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à educação especial naquela época.

Em Pernambuco, segundo Vasconcelos (2006), no início dessa década, em 1970, foi criado o Centro de Educação Especial do Estado de Pernambuco, em Recife, destinado ao diagnóstico, tratamento e profissionalização de excepcionais, atualmente ainda em funcionamento, embora com dificuldades financeiras e ausência de pessoal habilitado para o atendimento especializado.

Segundo arquivos pessoais cedidos à pesquisadora pela a professora Gracita Didier, em 1974 aconteceu a reestruturação administrativa da Secretaria de Educação do Estado, descentralizando o planejamento e a execução do atendimento à educação especial no estado pernambucano, sendo criada a Equipe de Supervisão das Diretorias Regionais de Educação (DERES).

No ano de 1976, um grupo de pais e técnicos criava o Centro SUVAG de Pernambuco, que tinha como objetivo inicial oralizar crianças surdas, funcionando assim durante dez anos. Entretanto, nesse mesmo período inseriu em suas práticas pedagógicas princípios da Comunicação Total, e em seguida atividades com a presença da língua de sinais. Também foram criadas classes especiais para escolarização de alunos surdos (SUVAG, 2011).

Para Lacerda (1998, p. 71), “o descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem às novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda” e a Comunicação Total ganhou impulso nos anos de 1970. Nessa época, ela foi considerada uma conquista para os surdos, pois abria a possibilidade do uso de sinais e outras formas de comunicação, afastando-se paulatinamente de práticas exclusivas de oralização.

No campo político do cenário brasileiro, também em 1976, segundo Mendes (2010, p. 101), no governo do General Ernesto Geisel (1974 a 1979), são criados:

O Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), [que] reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), e era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Ainda segundo Mendes (2010, p. 101), em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente foram criadas portarias interministeriais nas áreas de educação, previdência e ação social, “formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a ‘excepcionais’”, que, segundo a autora, possuíam um caráter assistencialista, e não educacional, para o atendimento das pessoas com deficiência. Tal atendimento era oferecido por meio de “ações complementares de assistência médico-psico-social e de Educação Especial, definindo assim sua clientela, tomando por base o diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle”.

Nesse movimento, as ações pedagógicas na área da deficiência auditiva também foram se desenvolvendo nas instituições formadoras de ensino. Em Pernambuco, aconteceu em 1978 a 1ª Jornada Universitária sobre Excepcionais, na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Nesse evento, a Prof.<sup>a</sup> Alpia Couto<sup>11</sup> ministrou um curso sobre o método Perdoncini, que defendia princípios da abordagem oralista. A FACHO, faculdade mantida por uma ordem religiosa, na época oferecia formação em Pedagogia com a habilitação chamada Educação de excepcionais.

### 3.4 A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO E O NOVO CENÁRIO POLÍTICO NACIONAL NA DÉCADA DE 1980

No início da década de 1980, em Pernambuco, tem destaque a criação do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Trata-se do primeiro curso na área em toda região Norte e Nordeste. Em 1983, no âmbito da educação especial, o governo Roberto Magalhães (1983 – 1986) anunciava que

A política voltada para alunos portadores de problemas nas áreas de visão, áudio-comunicação e mental prevê a realização de ‘diagnóstico prescritivo’ e o atendimento em Centros de Educação Especial (para ‘deficientes treináveis’), em

---

<sup>11</sup> A professora capixaba Alpia Couto foi presidente da Associação Internacional Guy Perdoncini. Segundo Rocha (2009, p. 69), no final dos anos 1970 ela foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e nessa função promoveu a reorganização dos cursos de especialização para professores de surdos no INES.

Classes Especiais (com currículo adaptado às necessidades e deficiências do educando), em Salas de Recursos (para atendimento individual ou em grupo) e em Salas - Oficina (cursos de pré-escolar e alfabetização). Além dessas formas ou modalidades, o Plano propõe o Atendimento Itinerante (com deslocamento do professor) para assegurar assistência complementar à aprendizagem. (PERNAMBUCO, 2005, p. 1)

Nessas mudanças, a Secretaria de Educação de Pernambuco, por meio da Divisão de Educação Especial, em 1986, introduziu uma nova metodologia para o ensino da língua portuguesa das pessoas surdas, o chamado Estruturando com Símbolos.

Tratava-se de um material inovador para o trabalho de alguns professores de surdos em meados dos anos 80, que se aliava de certa forma aos preceitos da Comunicação Total, articulava símbolos e estimulava a escrita. Introduziu e intensificou um olhar para o processo de aprendizagem, deslocando-se do exaustivo trabalho que o professor tinha até então de estimular a oralização de seus alunos através de instrumentos e amplificadores sonoros, focalizando a função pedagógica de ensinar conceitos.

Paralelo ao que acontecia nesse estado, o Brasil passava por intensas transformações políticas – assumia a presidência o General João Baptista Figueiredo (1979 – 1985). Seu governo foi marcado pela assinatura da Lei da Anistia, que concedeu o direito de retorno ao país para brasileiros exilados e condenados por crimes políticos e artistas e fez surgir no país um novo cenário (BRASIL, 1979).

Dessa forma, com o fim do governo militar e a instalação da abertura política, segundo Mendes (2010, p. 101):

Novas iniciativas surgiram no panorama da Educação Especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de oitenta. Em 1985, o Cenesp é elevado à condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.

Segundo a autora, o CENESP, em 1985, foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), que passou a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura como órgão central de direção superior em Brasília. Nesse contexto, ainda segundo essa autora, surge em 1986 o Plano Nacional de Ação Conjunta e é instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência. Por meio dessa Coordenadoria foram promovidas ações visando garantir o ingresso e a permanência dos

alunos com deficiência na escola. No entanto, mais do que as instâncias governamentais, as próprias pessoas com deficiência estiveram atentas às suas demandas específicas, elas buscaram continuar organizadas em prol de seus interesses comuns e, dessa forma, dar força aos debates políticos.

Em 1988, foi instituída a Constituição Federal (BRASIL, 1988) – lei fundamental e superior do Brasil – que estabeleceu os direitos e deveres dos cidadãos e representou um avanço em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Dessa forma:

Em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, ressalta o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e, ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 46).

A garantia do ensino com igualdade de condições, de acesso e permanência na escola veio estabelecer novas oportunidades para todos, assegurando a educação como um direito constitucional e dever do Estado, inclusive o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 102).

Quanto à educação de pessoas surdas em Pernambuco, em consonância com a Constituição brasileira, nesse mesmo ano, foi assinado o Plano Estadual de Educação, que vigorou de 1988 até 1991 e apontou para uma nova política nesse estado:

De forma oposta ao tratamento dado pelo governo do período anterior, que privilegiou o atendimento em classes especiais, a política voltada para alunos portadores de necessidades especiais no governo Arraes direcionou-se para a integração das crianças em classes regulares, mediante atendimento diferenciado e para as ações de prevenção, mediante o envolvimento da escola, da família, de organizações civis e comunidades. (PERNAMBUCO, 1989, p. 27).

Surgia assim a política de integração, o aluno “portador de necessidades especiais” começou a frequentar as classes regulares, entretanto as classes especiais não foram extintas.

Diante desse cenário, no ano seguinte, em 1989, a professora Lucinda Ferreira Brito, pioneira no estudo da língua de sinais no país, ministrou no Centro SUVAG de Pernambuco o Curso de Formação Continuada para os professores da rede estadual e o Seminário Estadual sobre Educação e Surdez.

Aliada aos princípios da Constituição Federal, no ano seguinte no país é promulgada a Lei nº 7.853 de 1989, que tratou do apoio às pessoas portadoras de deficiência, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1989).

Na Lei nº 7.853/89, foram estabelecidas “normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social” e foram definidas e detalhadas as responsabilidades do poder público, em especial nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho, formação de recursos humanos e acessibilidade (BRASIL, 1989). Determinou-se ainda a participação do Ministério Público na defesa dos interesses coletivos e difusos e a criminalização do preconceito. Assim, veio buscar garantir o exercício dos direitos e da efetiva integração social das pessoas com deficiência, bem como os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidades, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e outros, indicados na própria Constituição Federal.

No âmbito da legislação, ainda em 1989, é promulgada a Constituição do Estado de Pernambuco, que, em seu Capítulo II, trata da Educação, da Cultura, do Desporto e do Lazer.

Art. 176 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada nos fundamentos da justiça social, da democracia e do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa a preparar o educando para o trabalho e torná-lo consciente para o pleno exercício da cidadania e para a compreensão histórica de nosso destino como povo e nação (PERNAMBUCO, 1989, p. 1).

A respeito da educação especial, essa Constituição, em seu Artigo 179, Inciso II, estabelece: “Educação especializada para indivíduos que apresentem condições excepcionais de aprendizagem que dificultem o acompanhamento do processo de educação regular, a partir de zero ano, em todos os níveis” (PERNAMBUCO, 1989, p. 1).

E nos Artigos 192 e 197:

Art. 192. Os estabelecimentos de ensino reservarão vagas para matrícula de pessoas portadoras de deficiências, devendo proporcionar-lhes atendimento adequado.  
Art. 197. O Estado tem o dever de garantir a todos a participação no processo social da cultura.

§7º O Estado assegurará o direito à informação e comunicação às pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva, através da adaptação dos meios de comunicação e informação.

§8º As emissoras educativas de televisão do Estado farão inserir, no seu vídeo, legendas repetindo o texto falado, a fim de atender aos deficientes auditivos (PERNAMBUCO, 1989, p. 1).

Dessa forma, a Constituição Estadual, promulgada em 05 de outubro de 1989, garantia diversos direitos às pessoas surdas, entretanto, esse instrumento legal já passou por várias emendas, e nada foi modificado em relação aos itens citados, sendo inclusive do conhecimento de poucas pessoas.

### 3.5 A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS NA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990, em Pernambuco, com a nova política estabelecida pelo Plano Estadual de Educação, além do atendimento dos alunos com deficiência em classes regulares, novas ações surgiram conforme observado no relatório das políticas públicas do estado:

Cerca de 16 Comitês Integrados de Educação Especial foram organizados no Estado, assim como foi criada uma Coordenadoria Estadual de Apoio à Pessoas Portadoras de Deficiência e garantido o acesso dos portadores de necessidades especiais ao acervo do Banco de Textos das Diretorias Regionais com a transcrição do mesmo para o sistema Braille, além do reforço dos Centros de Reabilitação e Educação Especial (PERNAMBUCO, 2005, p. 15).

Segundo Longman (2009), os Comitês Integrados de Educação Especial criados em 1990 tinham por objetivo discutir com a sociedade civil e órgãos envolvidos com a questão da deficiência as soluções dos problemas enfrentados pelos “portadores de deficiência” e dar os devidos encaminhamentos. Em 1990, através do Decreto nº 14.522 (PERNAMBUCO, 1990), foi regulamentado o funcionamento dos Comitês nos Departamentos Regionais de Ensino (DERE) e instituída uma equipe de apoio, composta dos seguintes profissionais: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e pedagogo.

Ainda em 1990, foram criados os chamados Minicentros de Educação Especial nas cidades de Caruaru e Limoeiro, e, posteriormente, em Palmares, Garanhuns e Arcoverde. Também foram criadas nesse mesmo ano pela Secretaria de Educação de Pernambuco as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP's) com o intuito de descentralizar as atividades do Centro de Educação Especial e agilizar o atendimento às

pessoas com deficiência, facilitando o processo de avaliação, encaminhamento e acompanhamento para o atendimento especializado.

Os profissionais – pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais – que quisessem participar da equipe multidisciplinar das UIAPs eram submetidos a uma seleção interna. Uma vez selecionados, em dupla atendiam não só a escola base, como também mais quatro escolas de abrangência da sua Diretoria de Ensino, para avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos que frequentassem o ensino comum. O atendimento às Unidades era realizado nas escolas da rede oficial de ensino do estado, subordinadas ao Departamento Regional de Ensino (DERE). Cada Unidade atendia a cinco escolas circunvizinhas.

Para o aluno já diagnosticado e que tinha comprovada a sua deficiência, era feito o encaminhamento, de acordo com a sua necessidade, para os serviços especializados, salas de recursos, atendimento do professor itinerante e classes especiais da própria escola ou de escola mais próxima à residência do aluno, recebendo atendimento de um ou mais profissionais da equipe da UIAP.

Em 1990, foi introduzida a disciplina Educação Especial no terceiro ano do curso de Magistério das escolas públicas estaduais, ministrada pelos professores da própria rede de ensino. Em seu conteúdo programático, trazia – além das deficiências visual, física, mental e auditiva – noções de Libras.

Também em 1990, o Centro SUVAG de Pernambuco passou a trabalhar com o bilinguismo e, em 1993, deu início ao Centro Educacional Bilíngue, enfocando o ensino regular em Língua Brasileira de Sinais, fundamentado numa concepção socioantropológica, com o objetivo de fornecer um ambiente linguístico adequado para a criança se desenvolver afetiva, cultural e social. Sobre a educação bilíngue para surdos nesse estado, percebe-se que ganhou corpo por volta dos anos de 1990, visando atender ao surdo na sua especificidade linguística e cultural. Novos encontros pedagógicos e pesquisas foram organizados tanto por faculdades e universidades como pelas Secretarias Estadual e Municipais.

Nesse sentido, a educação bilíngue veio se difundindo como proposta de ensino usada por algumas escolas que tinham um certo interesse em tornar acessível a língua de sinais como língua de instrução para os conteúdos ensinados e o uso do Português na modalidade escrita como segunda língua.

No contexto mundial, paralelo às ações que aconteciam em Pernambuco, era realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no período de cinco e nove de março de 1990. Nessa ocasião, o Brasil também esteve presente e assistiu à

proclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990). Esse documento apresenta em seu teor que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”, atestando ainda que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, podendo dessa forma “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (ONU, 1990). A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) é considerada um dos mais expressivos acontecimentos na área, pois veio reconhecer a urgência de se promoverem políticas públicas que visem uma educação de qualidade para todas as pessoas, não importando suas condições sociais ou econômicas.

Nesse mesmo ano, no Brasil é assinado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Nesse documento, estão expressos os direitos daqueles que têm idade até 18 anos e, em casos excepcionais, até 21 anos. O estatuto, em seu Capítulo IV, trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, determinando em seu Art. 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Para tanto, faz-se obrigatório assegurar-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A SESPE foi extinta em 1990 e o Departamento de Educação Supletiva e Especial, que integrava a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), passou a assumir o que era específico da educação especial. Para Mendes (2010, p. 81), “esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração de ensino”. Entretanto, a SENEB só se estabeleceu por dois anos, pois, por ocasião do impeachment do Presidente Collor de Mello, em 1992, foi recriada a SEESPE como órgão específico do Ministério da Educação.

Seguindo a linha do tempo, em 1994, no âmbito internacional, tem destaque a Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, momento em que foi assinada a chamada Declaração de Salamanca, que visava à equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências.



Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ONU, 1994, p. 1)

Sem dúvida, essa declaração foi de grande importância, pois o intuito era que a escola desconstruísse o preconceito e o individualismo, tornando-se assim uma instituição igualitária para todos os sujeitos que a frequentassem. É preciso lutar contra o exercício do poder daqueles que julgam natural diferenciar e excluir os estudantes pela deficiência, rejeitando-lhes o direito de uma educação participante com as demais crianças na escola comum. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca demandava que o governo deveria atribuir:

[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais [...] [assim como estabelecer] mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais [e encorajar e facilitar] a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. (ONU, 1994, p. 1)

Considerando o que foi mencionado sobre o referido documento, torna-se indispensável rever os conceitos sobre a inclusão assimilada pela escola, pois a realidade é que muitas vezes o que se encontra no interior das instituições escolares não é exatamente o que está expresso nos documentos.

No mesmo ano em que se assinava a Declaração de Salamanca, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, organizada pelo então Ministro Murílio de Avellar, pelo Secretário Executivo, Antônio José Barbosa, e pela Secretária de Educação Especial, Rosita Edler Carvalho. Contou também com a colaboração de dirigentes estaduais e municipais da educação especial do país e de representantes do Instituto Benjamim Constant, do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das organizações não-governamentais voltadas à educação especial. Estabeleceu o atendimento educacional preferencialmente no ensino regular, embora sua base estivesse mais voltada para os princípios da integração escolar.

Após décadas de discussões, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - nº. 9394/96), que, associada a princípios de liberdade e igualdade, concebe a educação como um direito a ser respeitado (BRASIL, 1996). Nela tem destaque a preocupação com a diversidade. Em seu Art. 58, define a educação especial como modalidade

escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos portadores de necessidades especiais. Prevê também a existência de serviços especializados na escola comum para atender às especificidades desse tipo de aluno. Nesse sentido, compreende-se que a inclusão pressupõe mudanças em todos os eixos educacionais, uma vez que o professor precisa adaptar-se à necessidade do estudante, bem como todo o contexto educacional e social, métodos de ensino, currículo, entre outros, exigindo um esforço coletivo em busca de uma educação efetiva.

Nesse mesmo ano da promulgação da LDBEN, segundo Vasconcelos (2006), foi fundada a Escola Especial para Surdos da FACHO<sup>12</sup>, em Pernambuco, para atender crianças surdas da Educação Infantil até as primeiras séries do Ensino Fundamental. Nessa escola, trabalhava-se com uma proposta de ensino dos conteúdos ministrados em língua de sinais e havia professores surdos que também estudavam na faculdade que a sediava.

A FACHO, além do trabalho junto à sua escola especial, que, em 1996 já promovia a educação bilíngue para crianças surdas, por muitos anos serviu como campo de estágio para seus estudantes universitários surdos e ouvintes do curso de Pedagogia, na habilitação intitulada Educação de Excepcionais da Áudio-comunicação. Teve também destaque na Educação Superior para surdos. Em 1996, essa Instituição foi a primeira faculdade no estado a incluir no currículo do curso de Pedagogia a disciplina de Língua Brasileira de Sinais. A professora, que era ouvinte, fazia parceria com seus ex-alunos surdos para que participassem das suas aulas usando a Libras<sup>13</sup>.

Em 1998, a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco ofereceu para os seus professores a IX Capacitação em Educação Especial intitulada “A questão do surdo frente à escola inclusiva”. Além dos professores surdos e ouvintes, havia também a presença de professores da rede regular de ensino interessados na temática.

No âmbito das políticas públicas do país, em 20 de dezembro de 1999 era assinado o Decreto 3.298 que regulamentou a Lei 7.853/89 (BRASIL, 1999), dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e que definiu a educação especial como uma modalidade de ensino, dando ênfase à sua atuação complementar. Apresentou diretrizes nas áreas de saúde, educação, habilitação e reabilitação profissional, trabalho, cultura, desporto, turismo, lazer, capacitação de profissionais especializados e

---

<sup>12</sup> A Escola Especial para Surdos da FACHO pertencia a uma entidade filantrópica sem fins lucrativos da ordem religiosa das irmãs beneditinas e teve as suas atividades encerradas por falta de recursos financeiros para a sua manutenção em 2010.

<sup>13</sup> Tem evidência aqui a participação dos surdos Gilmar e Wanda Pinheiro, referidos na parte inicial desta tese.

acessibilidade. Nessa lei caracterizou-se a deficiência auditiva como sendo a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

Ainda em 1999, no contexto mundial, ocorre na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2001 b).

Em termos de instrumentos legais, Novaes (2010, p. 55) traz em seus escritos que, na década de 1990 e começo da década seguinte, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais já acontecia em alguns estados<sup>14</sup> do Brasil mesmo antes da promulgação da Lei nº 10.436, de 2002. Para Novaes (2010), com a aprovação e regulamentação dessas leis, era assinalado o início da quebra de vários tabus, crenças, mitos e preconceitos que circundavam na sociedade sobre o uso da língua de sinais pela comunidade surda e pelos ouvintes envolvidos.

Em Pernambuco<sup>15</sup>, a Lei nº 11. 686, de 18 de outubro de 1999, reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação objetiva e de uso corrente e tratou da implantação desta como língua oficial na rede pública estadual de ensino para surdos, determinando que fosse garantido acesso à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os estudantes com surdez (PERNAMBUCO, 1999).

Essa lei estabelecia que a Libras passasse a ser incluída como conteúdo obrigatório a) nos cursos de formação na área da surdez em nível do 1º, 2º e 3º graus; b) no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de i) magistério e ii) de formação superior nas áreas de Ciências Humanas, Médicas e Educacionais. Trazia ainda em seu teor que a administração pública direta, indireta e fundacional, através da Secretaria de Educação e de Esportes, passasse a) a manter em seus quadros funcionais profissionais com surdez, bem como intérpretes de Libras, no processo de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino, b) garantisse inclusive o material didático porventura

<sup>14</sup> Novaes (2010) cita os seguintes estados: Minas Gerais - Lei Estadual nº 10.379, de 10/01/1991; Goiás - Lei Estadual nº 12.081, de 30/08/1993; Mato Grosso de Sul - Lei Estadual nº 1.693, de 12/09/1996; Paraná - Lei nº 12.095, de 11/03/1998; Alagoas - Lei Estadual nº 6.060, de 15/09/1998; Pernambuco - Lei Estadual nº 11.686, de 18/10/1999; Espírito Santo - Lei Estadual nº 5.198/1999; Rio Grande do Sul - Lei nº 11.405, de 31/12/1999 (acrescentada à lista desse autor); Distrito Federal - Lei nº 2.532 de 02/03/2000; Ceará - Lei Estadual nº 13.100 de 12/01/2001 e Santa Catarina - Lei Estadual nº 11.869, de 06/09/2001.

<sup>15</sup> Pernambuco vivia um período de transição política em que saía o governador Miguel Arraes (1995-1999) e Jarbas Vasconcelos (1999-2003) assumia o governo.

necessário a essa aprendizagem e c) ministrasse, por meio das entidades públicas diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes de Libras, assim como cursos periódicos de Libras em diferentes níveis para portadores de surdez, familiares, professores do ensino regular e comunidade em geral.

Nesse mesmo ano foi assinada em Recife a Lei Municipal nº 16.529 de 05 de novembro de 1999, que reconhecia como sistema linguístico a Língua Brasileira dos Sinais (Libras) e os recursos de expressão a ela associados no âmbito territorial do município (RECIFE, 1999). Os movimentos surdos da época tiveram participação direta no planejamento e condução de todo o desenrolar desse instrumento legal.

Em 1999, várias conquistas foram obtidas e a essas se somavam o direito ao transporte gratuito nos ônibus da Região Metropolitana e a chegada de professores bilíngues para surdos e instrutores surdos para algumas escolas do estado, entre elas o Cento SUVAG e a Escola Cônego Rochael de Medeiros.

Ainda em 1999, começavam a ser instaladas em todo o Brasil as teles salas do Telecurso 2000 legendado, um sistema de educação a distância mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo Sistema FIESP, em um projeto de aceleração escolar oferecido através de tele aulas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Havia material didático para cada disciplina (fita de vídeo cassete e apostilas), trazendo uma riqueza de imagens, informações e conteúdos didáticos.

### 3.6 DÉCADA DE 2000: UM CENÁRIO EM BUSCA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, ACESSIBILIDADE, LÍNGUA DE SINAIS E PROMOÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Em Pernambuco, no início da década de 2000, chegou a versão legendada do Telecurso 2000 através de uma parceria com a Secretaria de Educação do estado junto à Diretoria de Educação Especial para atender a alunos surdos com defasagem de idade - série. Inicialmente, uma professora da rede estadual que trabalhava com Educação de Jovens e Adultos surdos assumiu a sala e participou de um treinamento que aconteceu no Rio de Janeiro, no INES. Em seguida, foi instalada a primeira sala do telecurso legendado com material e equipamentos específicos. Algumas adaptações foram feitas, acrescidos de vídeos da TV Escola, além de materiais ilustrativos e pedagógicos e outros vídeos de apoio. As aulas legendadas eram conduzidas por uma professora em língua de sinais. A sala foi instalada em

2000 na Escola Técnica Almirante Soares Dutra, e dois anos depois transferida para a Escola Estadual Monsenhor Francisco Sales, no centro do Recife. A princípio havia um quantitativo de 12 alunos, depois esse número cresceu, precisando ser expandida em mais duas salas, para atender mais de 50 alunos. As duas novas professoras também sabiam língua de sinais e o programa funcionou nessa escola até 2005, quando a sala foi extinta, devido a uma reforma no prédio da escola.

Ainda nos anos 2000 é assinada a Resolução CEE/PE nº01/2000, de 16 de fevereiro de 2000, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, documento considerado pela comunidade surda da época como uma conquista para o processo de escolarização dos alunos surdos. Ela prevê em seus artigos iniciais que:

Art. 1º - A oferta da Educação Especial, dever do Estado, garantirá à pessoa portadora de necessidade educativa especial o acesso à apropriação do saber sistematizado, à construção do conhecimento e ao exercício do saber pensar, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando.

Art. 2º - Para efeito desta Resolução, compreende-se a Educação Especial como uma política de escolaridade fundamentada no direito à diferença como construção do sujeito cultural, social e histórico e da transversalidade pertinente à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação Superior (PERNAMBUCO, 2000, p. 1).

Em seu Art. 3º, define:

I - Aluno portador de deficiência - aquele que, em razão de apresentar diferença/deficiência de natureza sensorial, mental, física ou múltipla, requer o emprego de recursos educativos específicos (PERNAMBUCO, 2000, p. 1).

E em seu Art. 4º, estabelece que:

§ 3º - Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngue (Português e LIBRAS).

§ 4º - A oferta da Educação Especial deverá ter início a partir de zero ano, possibilitando a intervenção imediata para otimizar as possibilidades do desenvolvimento global do educando. (PERNAMBUCO, 2000, p. 1).

As UIAPs estavam respaldadas por essa normativa, que trazia em seu preâmbulo que a resolução se deu considerando

[...] a necessidade de ruptura dos paradigmas adotados anteriormente na Educação Especial como - uma educação corretiva, baseada num modelo clínico-pedagógico, normalizador, segregada do projeto político pedagógico da escola centrada no conceito de diferença como deficiência e incapacidade; a Educação Especial, como

uma política da educação escolar que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social, deve organizar-se em função: da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais; de uma escola de todos e para todos, cujo projeto político pedagógico esteja fundamentado no princípio da diferença, constituindo identidades político-culturais dos educandos, que devem ser exploradas no processo educativo, buscando a construção de uma identidade social na sua inteireza; e a necessidade de regulamentar a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado, destinada aos educandos, portadores de necessidades educativas especiais. (PERNAMBUCO, 2000, p. 1).

Estabelecia em seu Art. 5º que

A escola deverá garantir aos educandos a realização de criteriosa avaliação, efetivada por equipe constituída por profissionais habilitados em diversas áreas de conhecimento, numa ação interdisciplinar, utilizando procedimentos e instrumentos que orientem o melhor atendimento ao aluno. (PERNAMBUCO, 2000, p. 1).

Entretanto, havia a grande dificuldade para garantir o processo de avaliação pelas UIAPs devido à carência de profissionais especializados na própria rede de ensino, causada pela falta de incentivo financeiro, uma vez que os professores do estado recebiam (e ainda recebem) uma gratificação de 50% do seu salário para exercer atividades na classe especial<sup>16</sup>, e para compor essa equipe eles receberiam uma gratificação com percentual menor. Segundo a gestão da Secretaria de Educação, as Unidades que existiam nessa década estavam localizadas na Região Metropolitana do Recife.

Na Educação Superior de Pernambuco, em 2000, Gilmar Lopes é o primeiro surdo a ingressar na FACHO, no curso de Letras, e, mesmo sem ter intérprete na sala de aula, obteve um excelente desempenho como aluno e professor da Escola de Surdos.

Em dezembro de 2000, no Brasil é promulgada a Lei Federal nº 10.098, que confere ao poder público a responsabilidade e o dever de promover a eliminação de barreiras na comunicação, a formação de profissionais tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e a garantia do direito ao acesso das informações transmitidas pelos serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens pelas pessoas surdas (BRASIL, 2000).

No âmbito internacional, em 2001 é publicado o Decreto 3.956, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001 b). O Decreto, em seu Art. 1º, define que:

---

<sup>16</sup> Os professores da rede estadual de Pernambuco, assim como acontece em alguns outros estados ou municípios do país, recebem um incentivo financeiro por atuarem em classe especial junto com alunos público alvo da educação especial.

O termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001 b, p. 2).

Observa-se que esse documento tece um olhar sobre o ambiente econômico e social e em seguida trata da discriminação contra as pessoas com deficiência.

O termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001 b, p. 3)

Nesse documento, no que se refere à pessoa portadora de deficiência, tem destaque o respeito pela dignidade humana, a não discriminação, a liberdade de fazer as próprias escolhas, a participação e inclusão na sociedade. Entretanto, ele não trata das questões específicas sobre educação.

Em 2001, a capital brasileira instalava o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, que anunciava a criação de Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez no país.

Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS têm por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais acessíveis. Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2011, p. 16)

Essas considerações foram registradas no documento intitulado Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que designava que o CAS promovesse uma educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais. Entre os 30 CAS instituídos, um deles teve sede em Pernambuco.

Dando sequência aos fatos e instrumentos legais, ainda em 2001, têm destaque as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução CNE/CEB nº2/2001) (BRASIL, 2001 a), que vão determinar que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º).

No ano seguinte, é promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, também em 2002, no Recife foi inaugurado o Escritório Regional da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) Pernambuco, tendo como diretores regionais os surdos<sup>17</sup> Antônio Carlos Cardoso e Bernardo Luís Torres Klinsa. Essa instituição veio ter suas atividades encerradas no final de 2012 por dificuldades financeiras.

Na FACHO, ingressou, em 2003, um grupo de 10 surdos no curso de Pedagogia, e, em 2004, a esse grupo somaram-se mais 12 pessoas surdas que, com igual objetivo, passaram no vestibular do mesmo curso<sup>18</sup>.

Em 2003, Pernambuco recebeu, na Escola Estadual Cônego Rochael de Medeiros, o CAS Recife, que tinha como parceira a FENEIS/PE. Além da coordenação, o CAS Recife contava com quatro instrutores surdos, todos contratados pelo governo do estado. O Centro foi dividido em vários núcleos: Núcleo de Material Didático, Núcleo de Convivência, Núcleo de Tecnologia e Adaptação de Material Didático e Núcleo de Capacitação. Semestralmente, ofereceu gratuitamente vários cursos de Libras em nível básico, intermediário e intérprete; realizou também cursos fora de sua sede, inclusive nas cidades do interior do estado. Além dos cursos de Libras para pessoas ouvintes, ofereceu cursos de Libras para cegos e para os surdos que desejavam trabalhar como instrutores de Libras.

Nesse contexto, no cenário brasileiro é promulgado, em 2004, o Decreto 5296/2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Nele tem destaque o Art. 8º:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade

<sup>17</sup> Atuei, junto com os surdos citados, como diretora administrativa da Feneis no biênio 2004 – 2006.

<sup>18</sup> Dos 17 surdos formados, a maioria prosseguiu sua vida acadêmica e concluiu especialização, um é mestre, outra é estudante do mestrado da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), outros estão se organizando para o mesmo, e quatro lecionam atualmente nas Universidades Federal de Pernambuco, Federal Rural de Pernambuco e Federal de Alagoas. Outros seguiram seus estudos universitários em deferentes instituições privadas e públicas, inclusive no curso de Letras Libras (local) que vem absorvendo vários estudantes surdos do estado. Alguns de nossos colaboradores foram integrantes desses grupos.



reduzida; II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em: [...] d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. (BRASIL, 2004, p. 1)

Nesse sentido, as escolas precisavam ser adaptadas sob o ponto de vista arquitetônico, de modo que pudessem receber os alunos com problemas físicos, motores ou de visão. Mas, esses não são os únicos limites que as escolas brasileiras enfrentam: falta de recursos pedagógicos e despreparo dos professores e demais profissionais talvez sejam os piores. No caso dos alunos surdos, as barreiras da comunicação são seus maiores entraves, pois até no presente dificultam ou até impossibilitam os seus direitos de acessibilidade linguística.

Em 21 de dezembro de 2004, foi publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco a Orientação para o Atendimento ao Aluno com Necessidade Educativa Especial – 2005 (PERNAMBUCO, 2004). Esse documento apresenta, entre outros, os critérios para o encaminhamento de matrícula para o aluno surdo:

Do aluno surdo: Matricular, preferencialmente, em salas para surdo com atendimento de professor bilíngue.  
Não havendo sala especial para surdo, matriculá-lo no ensino regular com apoio do professor intérprete em língua de sinais LIBRAS. (PERNAMBUCO, 2004, p. 1)

Tal orientação veio respaldar o movimento em prol da educação bilíngue para surdos no estado e marcar a exigência do profissional intérprete de Libras, quando não fosse possível a matrícula desses alunos em salas para surdos.

No ano seguinte, promulgou-se o Decreto 5.626/2005, que dispôs sobre a Libras e sua inclusão como disciplina curricular, a formação do tradutor, do intérprete e dos docentes para o ensino de Libras (BRASIL, 2005). Trouxe também em sua definição o caráter da especificidade cultural das pessoas surdas. Em seu Art. 2º, estabeleceu:

para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais - Libras (BRASIL, 2005, p. 1).

Esse decreto assegurou que é através da educação bilíngue que as pessoas surdas desenvolvem seus processos de aquisição da aprendizagem, motivo pelo qual os conteúdos

devem ser ministrados em Libras como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser trabalhada como segunda língua.

Em Pernambuco, em consonância com o que estabelecia o Decreto, nesse mesmo ano de 2005, teve destaque a aprovação do Projeto de Lei nº 812/04, instituindo as funções de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais na rede estadual de ensino. No ano seguinte, foram abertas as inscrições para o concurso público da Secretaria de Educação e Cultura para o preenchimento de 50 vagas na área de educação especial, sendo cinco para o cargo de professor intérprete de Libras de nível superior, 20 para o cargo de professor intérprete de Libras de nível médio e 13 para o cargo de professor instrutor de Libras de nível médio, distribuídas nas escolas da capital e do interior. O resultado para os intérpretes foi excelente, entretanto, para a categoria de instrutor, apenas duas das 13 vagas foram preenchidas. Os surdos, na grande maioria, foram reprovados na prova objetiva, que demandava o conhecimento teórico das línguas portuguesa e de sinais.

Em 2005, com base na Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, em uma iniciativa pioneira no Brasil, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA) do estado de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), implantou na Escola Estadual Almirante Soares Dutra o curso técnico de Tradutor/ Intérprete de Libras.

O curso de educação profissional e, de forma pioneira, na rede pública, foi também o primeiro a ser inserido na área profissional de lazer e desenvolvimento social<sup>19</sup>. O curso previa ainda que cada disciplina deveria ser ministrada por dois professores, um surdo para ensinar Libras no contexto da disciplina e um ouvinte para ensinar as questões mais teóricas de sua área de conhecimento. Os professores ouvintes que estavam junto com os surdos teriam que conhecer e respeitar as especificidades da pessoa surda. Cabe destacar que atualmente, em seu 11º ano de existência, esse curso já colocou vários profissionais intérpretes e tradutores no mercado de trabalho, o que vem facilitando o processo de comunicação e inclusão das pessoas surdas no estado de Pernambuco, além da valorização dos profissionais surdos e ouvintes formadores desse processo.

---

<sup>19</sup> O curso apresenta interfaces com outras áreas do conhecimento relacionadas com o processo de inclusão social, como artes, conhecimentos gerais, linguística, comércio, gestão, meio ambiente e saúde. Com 30 disciplinas distribuídas em 1440 horas, o curso tem uma organização curricular estruturada em quatro módulos, duração média de 20 meses, e iniciou em abril de 2006, existindo até o presente. Tiveram destaque alguns surdos líderes da comunidade surda, entre eles Wanda Pinheiro, Magda Rosa, Paulo Lira, Bernardo Klinsa, Darlene Seabra, Lindilene Oliveira, Antonio Carlos Cardoso, Carolina Longman, Viviane Lins, João Manoel, Rafael Emil e outros.

O ano de 2007 foi marcado pelo início de uma nova fase na área educacional em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017). O governo, eleito em 2006, iniciou sua gestão tendo como princípio norteador do conjunto das políticas educacionais a educação para a cidadania, que significou compreender a educação como um direito humano. Esse princípio passou a orientar as diretrizes, ações, programas e projetos da Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE), tendo por finalidade assegurar o acesso e a permanência do educando na Educação Básica.

Nessa direção, foi criada no estado de Pernambuco, no início de 2007, através do Decreto nº 30.362, de 17 de abril de 2007 (PERNAMBUCO, 2007), a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH), sob a coordenação da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, em consonância com a política nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADi/MEC).

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010 – dois mandatos), em 2008, promoveu a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, a qual tinha por objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 8).

Para essa política, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação deveriam ser matriculados em classes regulares. Segundo essa perspectiva, eram os sistemas educacionais e a escola que precisavam de adaptações para receber todos os alunos, independentemente de suas condições. Nessa política, a escola comum passou a ser considerada como o único espaço de aquisição do conhecimento para todos.

Outro marco bastante significativo, na história da inclusão do surdo no sistema educacional brasileiro, foi a promulgação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Esse documento veio reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e determinou que “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2009, p. 13)

Destacou-se em seus princípios o respeito à dignidade da pessoa humana, à sua autonomia individual, à sua liberdade de fazer suas próprias escolhas e à sua independência; proclamando a não discriminação, a participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, o respeito à diferença e a aceitação dos/as “deficientes” como parte da diversidade e da condição humana; a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homens e mulheres, além do respeito pela evolução das capacidades dessas pessoas crianças e o direito à preservação da identidade.

Trouxe também nesse artigo aspectos específicos sobre a educação das pessoas surdas, entre eles:

- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009, p.13)

Além do exposto, esse documento atribui responsabilidade aos Estados Partes para que tomem medidas apropriadas no sentido de contratação de professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para que capacitem profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Trata também do acesso ao Ensino Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, chamando também à responsabilidade os Estados Partes para a provisão de adaptações razoáveis para essas pessoas.

### 3.7 MOMENTOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA NA DÉCADA DE 2010: AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), antecedida por conferências estaduais, intermunicipais e municipais, objetivando a organização da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Em 2011, toma posse do governo brasileiro a presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016)<sup>20</sup>. Em seu governo, em maio de 2011, através do Decreto nº 7480 (BRASIL, 2011), promoveu uma reestruturação do MEC, que extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), passando a Educação Especial à competência da Diretoria de Políticas de Educação Especial, que, em seu novo formato, vai se estabelecer junto com a Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade, a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e a Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania, compondo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI).

A partir de então, vários programas e projetos tiveram destaque nessa gestão, entre eles: o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – nas modalidades a distância e presencial; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa Benefício da Prestação Continuada (BPC) na Escola (Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC com Deficiência); Projeto Livro Acessível para pessoas cegas e de baixa visão; Projeto Livro em Libras para as diferentes disciplinas curriculares em formato digital acessível, além dos dicionários Ilustrado Trilíngue Libras - Língua Portuguesa e Inglês) para surdos; Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior; Programa Observatório da Educação; o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), para o ensino e tradução/interpretação da Libras; os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP) e os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). (BRASIL, 2015a)

Nesse contexto, em 2012, ao mesmo tempo em que se vivenciava o movimento dos 10 anos da Lei de Libras (BRASIL, 2002), através de ampla repercussão nas redes sociais, a comunidade surda aclamava a instituição da Escola Bilíngue para Surdos, aprovada na III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2012). Tal conferência, com o tema: “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios” aconteceu em

---

<sup>20</sup> Foi a primeira mulher a assumir o poder presidencial no país. Permaneceu em seu primeiro mandato, que foi até 2016, sendo reeleita; mas teve seu mandato interrompido em agosto de 2016, após ser submetida a um processo de impeachment.

Brasília, em dezembro de 2012, contando com cerca de três mil pessoas, com ou sem deficiência, e 986 delegados representantes da sociedade civil e do governo dos 27 estados brasileiros. Havia aproximadamente 40 surdos de todo o Brasil, e foi votada e aprovada a proposta da criação e implementação da Escola Bilíngue, que, de acordo com o Decreto nº 5.626/05 e outros instrumentos legais já citados, teria como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, seria oferecida como segunda língua (BRASIL, 2005).

Em 2014 é publicado o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2024), que veio indicar quais projetos e programas seriam pertinentes em função de sua coerência com as metas a serem atingidas para a educação do país.

De especial interesse para este trabalho é a Meta 4.7, que prevê:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdo-cegos. (BRASIL, 2014, p. 1)

Para finalizar a apresentação dos instrumentos legais, seguindo a linha de tempo aqui proposta, comento a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Essa lei, fruto de intensos debates, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Conquistas legais, políticas e sociais surgiram e ainda surgem para o delineamento de uma nova trajetória frente à inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, nada aconteceu por milagre ou mágica; a comunidade surda atravessou diversos movimentos de lutas, realizações, frustrações, sucessos e fracassos, mobilizações, passeatas, reuniões, assembleias, debates e tantos outros movimentos. Contribuindo para essas transformações, têm destaque as lideranças que surgem no interior das associações e dos movimentos sociais, cada um com suas narrativas de vida tão significantes para o espaço em que ocupa e para a escrita de uma nova história da sociedade.

Em Pernambuco, em 2015, ocorreu na Secretaria de Educação de Pernambuco a fusão da Gerência de Educação Especial (GEDE) com a GEDH. Dessa fusão, nasceu a Gerência de

Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH), que assume como paradigma o diálogo da diversidade com a inclusão, ou seja, compreende a diversidade como o fundamento da inclusão de pessoas com deficiência. Assim a GEDH/GEIDH, mesmo redefinindo a sua condução, busca a defesa e a promoção dos direitos humanos, desenvolvendo ações que contemplem também as pessoas com deficiências, desenvolvendo programas e projetos para apoio à escolarização dos estudantes que são público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência física, intelectual ou sensorial; com Transtornos Globais do Desenvolvimento Altas Habilidades/Superdotação).

Sobre as ações de inclusão desenvolvidas nas escolas, a GEDH estabelece que a matrícula dos estudantes com deficiência deve ser realizada na classe comum do Ensino Regular, que também devem frequentar, no contraturno, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado. E que, para todo estudante matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser construído um Plano de Atendimento, assim como emitida à Gerência Regional da jurisdição da escola uma solicitação de professores intérpretes e instrutores de Libras, professores braillistas e professores do AEE.

Em fevereiro de 2015, a Prefeitura da cidade do Recife instituiu as salas regulares bilíngues para surdos na rede municipal para atender às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ANEXO I).

Em dezembro de 2015, o governo de Pernambuco, por meio das Secretarias de Educação e Administração, lançou edital e foi realizada no ano seguinte uma seleção para professores. Ao todo foram três mil vagas preenchidas para as áreas de Ensino Básico, Educação Especial e Educação Profissional. Destas, 342 foram para a Educação Especial, intérprete e instrutor de língua brasileira de sinais e braillista. Os candidatos aprovados tomaram posse em 2016 e 2017 para desenvolverem suas atividades profissionais no Recife e no interior pernambucano.

Naquele momento, o país enfrentava uma séria crise política que culminou com o afastamento da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016. Assumiu a presidência em 2016 o vice-presidente Michel Temer, que em seu governo anuncia como meta a redução dos custos orçamentários, aprovando propostas de emenda constitucional, como a PEC 241/2016, que limita os gastos públicos, diminuindo investimentos nos próximos anos, sobretudo, nos sistemas públicos de educação e de saúde, levando os profissionais ligados ao ensino público a um clima de suspense e apreensão.

Assim, apesar das idas e vindas, avanços e retrocessos, em meio a tantos desafios, chegamos ao século XXI com algumas conquistas políticas e transformações legais e sociais, desenhando um novo cenário para a educação das pessoas surdas no estado de Pernambuco e no país. Entretanto, é preciso permanecermos atentos, pois muitas lutas ainda terão que ser travadas, muitas ações precisam ser revistas e melhoradas, muito ainda se tem a fazer. O futuro precisa ser melhor!

Um futuro que já se reflete na esfera educacional e social, quando, por exemplo, trouxe na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017 o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, que veio despertar e dar visibilidade nacional às pessoas surdas. Esse acontecimento repercutiu de diversas formas em todo o país; foi motivo de várias entrevistas na televisão e muitos comentários nas redes sociais. No estado de Pernambuco não foi diferente – tal fato, junto com a luta do movimento surdo e de alguns especialistas da área, contribuiu para que o governo estadual, ao publicar em Diário Oficial<sup>21</sup> os procedimentos e normas para realização do Cadastro Escolar e Matrícula 2018 do estudante da Educação Básica dessa rede de ensino, inserisse em seu Art. 69, a oferta da Disciplina Libras no Ensino Fundamental e Médio, sendo de forma obrigatória para a escola e facultativa para o estudante. (PERNAMBUCO, 2018, p. 12).

As últimas décadas foram imprescindíveis para a conquista de novos caminhos, novos territórios em busca de uma educação bilíngue de pessoas surdas no estado de Pernambuco e em todo o país. Entretanto, é preciso estar atento para os engodos presentes, sobretudo, nos discursos oficiais.

---

<sup>21</sup> Instrução normativa SEE 007/2017 publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 17 de novembro de 2017.



## **4 CONHECENDO LIDERANÇAS SURDAS: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A FORMAÇÃO DO COLETIVO SURDO**

Não é objeto deste trabalho aprofundar uma discussão sobre o conceito de liderança. Todavia, é a partir das lideranças surdas que são traçados alguns caminhos percorridos nos movimentos sociais e os movimentos surdos, motivo pelo qual apontamos que, para Morris e Staggenborg (2004, p. 171-173), líderes de movimentos são articuladores comprometidos com a luta política, que planejam, deliberam, mobilizam recursos, tomam decisões, constroem estratégias, criam e aproveitam oportunidades, organizam, influenciam, motivam e inspiram as pessoas: por isso, “tendem a fazer a diferença nos mais distintos contextos”. Entende-se, portanto, que sua presença é fundamental para o surgimento e a manutenção dos movimentos sociais que tenham uma participação coletiva.

### **4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS**

Entendem-se os movimentos sociais como sendo propulsores de oportunidades políticas, impulsionados por lideranças que atuam dentro de um determinado contexto da sociedade.

Brito (2013, p. 58), em sua tese intitulada “O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais”, toma por base conceitual a teoria da ação coletiva do sociólogo italiano Melucci, um dos fundadores, nos anos 1980, do paradigma dos Novos Movimentos Sociais (NMS).

Brito (2013, p. 59) esclarece que:

A teoria de Melucci (1996, 2001) enfatiza os conflitos e as ações sociais que se desenvolvem no campo cultural das sociedades atuais. Para o autor, movimentos sociais são processos sociais, não entidades empíricas. Melucci analisa a forma de organização e a ação coletiva dos NMS como um desafio simbólico aos códigos culturais dominantes oferecidos ou impostos pelos sistemas sociais. O conceito de identidade coletiva, o mais discutido e importante de sua influente obra teórica, contribui para iluminar o entendimento dos vários níveis e significados do sistema de ações que compõe o NMS e que não são facilmente visíveis.

Segundo Alonso (2009, p. 66 apud BRITO, 2013, p. 59), na teoria de Melucci, “[...] parte substancial da atividade dos movimentos consistiria no processo de construção de uma identidade coletiva, que é um fim em si mesmo”.

Até o início do século XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. Com a progressiva delimitação desse campo de estudo pelas Ciências Sociais, principalmente a partir da década de 60, as definições, embora ainda permanecessem imprecisas, assumiram uma consistência teórica [...]. Apesar do desenvolvimento que o conceito teve nos últimos anos, não há consenso ainda hoje entre os pesquisadores sobre seu significado. [...] Alberto Melucci, por exemplo, questiona o conceito de movimentos sociais por considerá-lo reducionista, e emprega preferencialmente o de ações coletivas (GOSS; PRUDENCIO, 2004, p. 75).

Brito (2013), em seus estudos, utiliza-se a abordagem teórica de Melucci por acreditar ser a luta coletiva de ativistas surdos brasileiros pelo reconhecimento da Libras uma ação coletiva produzida dentro de um sistema de relações sociais definido analiticamente pela noção de novos movimentos sociais.

Para Brito (2013), o movimento social surdo se constituiu no Brasil a partir dos anos 1980 e teve destaque o processo de construção de uma identidade coletiva associada à luta dos atores sociais envolvidos. Portanto, falar sobre movimentos sociais é falar da ação coletiva de um determinado grupo, que tem identidade e identidades, com objetivo de alcançar transformações sociais, na maioria das vezes permeadas por tensões, embates políticos e ideológicos.

Nesse contexto, as pessoas surdas, através de suas histórias de lutas e resistências, travaram intensas batalhas e mobilizações em prol da valorização da língua de sinais, da sua identidade, de sua cultura, enfim, do reconhecimento de suas diferenças.

Dirigindo nosso olhar aos movimentos surdos, encontramos uma história de lutas em diferentes sentidos, na qual procura-se marcar, entre os próprios surdos e a sociedade em geral, questões referentes à sua língua, suas identidades, sua cultura. Uma das marcas mais efetivamente colocadas diz respeito às formas de entender a surdez e à experiência de estar sendo surdo a partir da diferença (KLEIN, 2004, p. 88).

Para essa autora, as diferenças são construídas histórica, social e politicamente. Ela estabelece ainda uma relação entre diferença e diversidade, afirmando que, sob a ótica da surdez, ao contrário da diferença surda, a diversidade estaria ligada à deficiência, “marcando nossas ações na filantropia e no assistencialismo. São iniciativas na sua maioria isoladas, ações voltadas a uma reabilitação/normalização dos surdos, tendo como parâmetro de normalidade o “ser ouvinte” (KLEIN, 2004, p. 88).

Klein (2004, p. 89) continua:

Surdez como diferença refere-se a uma minoria linguística que faz uso de uma outra língua - Língua de Sinais. Remete à necessidade de se pensar em Políticas Públicas que atendam às especificidades da comunidade surda e que não prescindem da participação das lideranças surdas nos debates sobre suas realidades sociais, culturais, educacionais, de trabalho, de lazer, entre outros.

Dessa forma, a comunidade surda, enquanto minoria social e linguística, não era valorizada pela sociedade da época (nos dias atuais, apesar de novas políticas públicas, essa situação não é tão diferente). Desprestigiadas por um tipo de sociedade que dita os padrões ideais de normalidade para a convivência humana, as pessoas surdas perceberam que precisavam se organizar, traçar caminhos para que tivessem acesso e direitos inerentes às suas diferenças.

Assim, essas pessoas começaram a escrever uma história de luta e resistência, tomando por base as suas necessidades específicas, sobretudo, nas questões do acesso às informações, da garantia do uso de uma língua, do direito de poder participar das diversas atividades, de forma a ser compreendido e compreender o que se passava a seu redor. O acesso à língua de sinais era a grande questão.

Associada às questões linguísticas, veio também a necessidade de viver a sua identidade e cultura surda. Para Perlin (2005), identidade surda é um conjunto de características culturais que englobam as pessoas pertencentes à comunidade surda. Para essa autora, a principal característica das identidades surdas é a experiência visual, que as diferenciam da identidade ouvinte. Skliar (1998, p. 11) complementa dizendo que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla”. Sobre isso, Perlin (1998, p. 62) mostra que a identidade surda, assim como qualquer outra, não é estável, ela está em constante transformação.

A comunidade surda, por sua vez, é entendida por Padden (1989 apud FELIPE, 2007, p. 45) como “um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. Assim, a comunidade surda não é somente composta por sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes, que podem ser membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros, de forma geral, militantes que defendem a causa, participam e compartilham interesses em comum, geralmente em associações de surdos, igrejas e outros lugares.

Para tanto, a participação na comunidade surda possibilitava, cada vez mais, a tomada de consciência da sua realidade. As pessoas surdas começaram a buscar a construção e

reconstrução de um novo cenário político, econômico e social que atendesse às suas demandas específicas.

Essas pessoas entenderam que precisavam se organizar, saber como ter acesso a seus direitos. Entretanto, elas tinham ainda muito para aprender. Dependiam de pessoas que as ajudassem – pessoas que, assim como elas, tivessem garra, carisma e disposição – e que investissem tempo de suas vidas para conseguir fazer as articulações, trazer novas pessoas para os movimentos sociais e agir de forma coletiva, afinal, as pessoas surdas eram e ainda são uma minoria social.

Skliar (1998, p. 22) se refere às pessoas surdas enquanto minoria social. Para esse autor, não é o quantitativo o que demarca o território do minoritário e majoritário, “e sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados”.

Nesse contexto, as pessoas surdas começaram a se articular entre os pares, formando as comunidades surdas, que, por sua vez, iam se organizando e fortalecendo a necessidade de constituir os movimentos surdos. Foram, inicialmente, também ao encontro de outras minorias, de outros grupos de deficiências, de outros movimentos sociais.

De acordo com Ribeiro (2003, p. 42):

[...] nas primeiras décadas do século XX, vivemos no Brasil um período caracterizado pelas vertentes médico-pedagógicas, subordinadas ao médico tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto às práticas pedagógicas.

Sobre isto, Beyer (2006, p. 17) explica que “através das medidas terapêuticas, da “correção” dos defeitos, através dos processos de compensação, tentam aproximar as pessoas dos parâmetros da normalidade”. Assim, a educação da pessoa com deficiência perpassou por uma série de caminhos distintos e nem sempre desejáveis quando se olha para a sociedade atual.

Jannuzzi (2012) informa que, ao longo da civilização, pessoas com deficiência foram excluídas dos mais diferentes espaços sociais, isoladas, rotuladas; amargavam preconceitos e discriminação, que se estabeleciam desde a descoberta da sua deficiência. Foram vítimas de marginalização, e, em determinados momentos, eram (se é que ainda não são) vistas como “doentes” e “incapazes”.

Beyer (2006, p. 11), ao se referir às questões educacionais, acrescenta que “cada vez mais aumentam as pressões sociais no sentido de abertura de espaços para que essas pessoas saiam dos espaços segregados”. Para esse autor, a convivência com as diferenças tem o intuito de promover um ambiente rico em situações de pluralidade para a formação de sujeitos mais flexíveis e mais abertas ao convívio social. Beyer (2006, p. 14) afirma também que “as escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas ‘segregadas’, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar”. Dessa forma, compreende-se que a escola especial contribuiu para o acesso da pessoa com deficiência ao contexto escolar e social. Entretanto, vale destacar que a escola serviu como paliativo e não como ação pedagógica efetiva e permanente.

Crespo (2009, p. 40) complementa esclarecendo que, em relação às pessoas com deficiência, foram estabelecidos conceitos que traziam em seu teor os modelos médico e social da deficiência. Crespo (2009, p. 9) define o modelo médico como sendo aquele que considerava a deficiência como “um problema que precisa ser resolvido através de tratamento individual prestado por profissionais com vistas a obter a cura ou a adaptação da pessoa ao ambiente”. Dessa forma, cabia a cada um a tarefa de tornar-se apto para poder participar da sociedade. O modelo social da deficiência atribuía novos sentidos e significados às palavras lesão e deficiência.

A lesão é a ausência parcial ou total de um membro, de um órgão ou a existência de um defeito num mecanismo corporal. A deficiência é a desvantagem ou restrição para exercer uma atividade causada pelo meio ambiente social hostil a todos os que têm lesões e que os exclui da sociedade (CRESPO, 2009, p. 49).

Lesão, portanto, estava relacionada a uma característica pessoal, ao passo que deficiência era o resultado do preconceito e da discriminação que as pessoas enfrentavam em razão da incapacidade da sociedade em se organizar para incluí-las.

Crespo (2009, p. 41) continua:

Os centros de reabilitação para pessoas com deficiência — que nasceram nas décadas de 1920 e 1930, tiveram seu auge nas décadas de 1960 e 1970, mas que continuam ativos até hoje — são instituições fortemente baseadas na disciplina, ou seja, calcadas no modelo médico da deficiência e no discurso científico tido como verdade absoluta.

Para Crespo (2009), o modelo médico estava focado na tragédia pessoal, na alteração biológica da pessoa e com isso, por mais que interferisse em uma maneira de atendimento –

na área de representação, na área de habilitação, na questão da educação, da educação especial, da educação especial na perspectiva da inclusão – não transformava o mundo. A deficiência era vista apenas como uma impossibilidade, um “defeito”. A pessoa era a própria deficiência. Desconhecida, discriminada, não conhecia as políticas públicas ou não era beneficiada por elas; não tinha autonomia.

Nessa direção, se estabelecia mundialmente um novo momento social impulsionado pela globalização e seus efeitos desafiadores que anunciavam transformações das mais diversas possíveis. Dessa forma, as pessoas com deficiência começaram a reagir e buscaram ser atores e autores da sua própria história, da sua própria vida. Sem poder apagar a sua história, mas podendo reconstruí-la, buscavam um modelo que contemplasse de fato sua condição de cidadão, com direitos, inclusive ao de fala.

Piccolo e Mendes (2013, p. 465) afirmam que:

[...] se é a sociedade que incapacita as pessoas com deficiência, a única forma de estas alterarem tal situação é mediante intensas lutas para transformar o estado atual de forças e assumirem o controle sobre suas próprias vidas.

Nesse sentido, conquistas e transformações aconteceram e intensas lutas foram travadas para modificar a realidade exposta. Nesse cenário, os autores apresentam o *Disability Studies*, um grupo londrino de teóricos ativistas com deficiência que promoveram estudos reconhecendo a deficiência como uma questão de direitos sociais. Esse grupo vem mostrar à sociedade que pessoas com deficiência não são “uma forma de tragédia pessoal” e, sim, pessoas de direito e valor social, ou seja, vem apresentar um novo paradigma, o modelo social da deficiência. Piccolo e Mendes (2013, p. 473) acrescentam ainda que:

O novo universo gestado pelo modelo social opõe ao discurso colonizador expresso pelo saber normativo, médico, clínico e reabilitador uma práxis crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, gestando, quando interiorizada conscientemente, uma nova forma de pensar. E quando pensamos diferente já não somos os mesmos. É claro que o surgimento de um novo homem apenas se materializará de fato com o abrolhar de uma nova sociedade.

Os autores destacam a importância de um novo modelo de sociedade que venha trazer novas reflexões, novos pensamentos, um novo homem, uma nova sociedade. Acredita-se na sua relevância social, sobretudo com a participação dos seus atores, sua voz e sua própria história de vida.

Crespo (2009, p. 11) lembra que, no Brasil:

[...] embora já existissem, desde 1950, organizações de pessoas deficientes voltadas à defesa dos interesses dos próprios associados, o movimento começou, efetivamente, em 1979/1980, com a criação e mobilização das primeiras organizações, cuja característica era a defesa dos direitos de todo o segmento social e não apenas de seus próprios membros.

Paralelo às primeiras organizações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, o Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, passava por intensas transformações políticas, que mudariam o país. O general João Baptista Figueiredo (1979-1985), então presidente da República, decretava a Lei da Anistia, que concedia o direito de retorno de brasileiros exilados, políticos, artistas, pessoas condenadas por crimes políticos etc. Com a volta dessas pessoas, veio também um novo cenário social e político.

Segundo Crespo (2009), as novas entidades que formaram o movimento das pessoas com deficiência tinham também um caráter político, mobilizador e aglutinador. Era um caráter inovador, e tinha como objetivo formar uma organização em nível nacional para reivindicar direitos e denunciar o preconceito e a discriminação contra esse segmento da sociedade.

Crespo (2009) traz alguns relatos de ativistas com deficiência que viveram essa experiência. Dentre eles, destaca-se o depoimento seguinte:

Na verdade, a gente vivia um momento histórico especial, com a abertura política no Brasil, com a volta dos anistiados e com a mobilização da sociedade em vários setores e a eclosão de vários movimentos por direitos. Havia, então, o movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, o movimento contra a carestia. E as pessoas deficientes também estavam se organizando a partir desse clima social que havia na época. Passamos a ter contato com grupos de pessoas deficientes de outros Estados, como Rio de Janeiro e Brasília (PAULA, 1981 apud CRESPO, 2009, p. 103).

Assim, em 1979, surgiu a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, quando, pela primeira vez, pessoas de diferentes estados e tipos de deficiência se reuniram para mudar a realidade existente, traçando estratégias de luta por seus direitos.

Conforme Crespo (2009, p. 101), no início de 1980:

formou-se a chamada ‘Coalizão de Pessoas e Entidades em Defesa das Pessoas Deficientes’ que, com reuniões mensais regulares, democráticas e abertas, discutia os problemas dos portadores de deficiência e encaminhava algumas ações concretas. Entre estas ações pode-se citar a participação no I Encontro de Pessoas Deficientes, em Brasília; a discussão da Comissão Nacional para o Ano Internacional das

Pessoas Deficientes e a discussão e a rejeição do projeto da programação da Rede Globo de Televisão para o Ano Internacional.

Nesse contexto, a partir da década de 1980, foi criada a Organização Nacional das Pessoas Deficientes, que mobilizou encontros, manifestações públicas regionais e congressos que defendiam o direito dessas pessoas ao trabalho, educação, lazer e atividades sociais, sem paternalismo e sem assistencialismo, característicos das políticas públicas anteriores.

Dessa forma, para fortalecer os movimentos, vários encontros nacionais foram promovidos, sobretudo nos anos de 1980 a 1983.

O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 1980. O objetivo do encontro foi criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes da Coalizão. (LANNA, 2010, p.41)

Para Lanna (2010), essas organizações foram criadas, geridas e integradas tendo em sua maioria as pessoas com deficiência como seus próprios atores.

O 1º Encontro foi positivo em diversos aspectos, pois marcou a força política das pessoas com deficiência no cenário nacional e as aproximou. Antes, a luta era isolada, depois do Encontro, as pessoas se conheceram, trocaram experiências e descobriram que as dificuldades delas eram comuns. O 1º Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público. (LANNA, 2010, p.42)

Lanna (2010) informa ainda que o quantitativo de ativistas surdos nesse primeiro encontro foi bem reduzido; pois apenas uma organização de surdos: a Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG) participou, representada pelo ativista surdo Antônio Campos de Abreu, que assim relata sua experiência:

Eu fiquei sabendo pelo padre Vicente, que me disse para aproveitar o encontro. [...] Fiquei com medo porque não tinha intérprete, mas o padre Vicente falava muito bem, apesar de ser surdo profundo. Nós fomos e fiquei surpreso. Muitos cadeirantes. Ficaram surpresos comigo por ser surdo, houve curiosidades e começamos a trocar informações. Começou a palestra e no programa havia muita coisa, mas eu não entendia, pois não tinha intérprete. O padre Vicente pegou material. Algumas coisas ele me passava, outras, ele interpretava. [...] Eram quatro surdos somente, mas um era oralizado, outro não tinha domínio da Língua de Sinais, eu e o padre Vicente. Durante as palestras, perguntaram do que os surdos precisavam, mas até então a Língua de Sinais não era oficializada e não tínhamos preparado nada e não tínhamos conhecimentos. Como eu ia fazer? (ABREU, 1981 apud LANNA, 2010, p. 172).



Começam então a ser dados os primeiros passos da história dos movimentos surdos no Brasil.

#### 4.2 MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS

Antônio Campos de Abreu<sup>22</sup>, em entrevista realizada em 2009, por Paulo de Tarso Linhares e Mônica Bara Maia, e transcrita por Lanna (2010), destaca a situação em que os surdos participaram dos primeiros eventos que marcaram a trajetória dos movimentos surdos. Ele lembra que os surdos foram prejudicados, pois não tiveram intérprete; fato que provavelmente foi o maior motivo da pequena participação dessas pessoas nos encontros. Nessa época não havia a obrigatoriedade da presença desse profissional, todavia, ele já denunciava o prejuízo com falta de acessibilidade linguística.

Eu via, realmente, o que é problema: está faltando intérprete para os surdos, está faltando Língua de Sinais. Os deficientes e cegos conseguiram muito rápido, e o surdo ficou para trás. Não tínhamos que nos preocupar com aparelho, achando que o importante era o aparelho. Eu não sabia muito como preparar documento. Fui para os Estados Unidos e aprendi quais eram os passos, o que precisava fazer. Então, eu me desenvolvi. (ABREU, 1981 apud LANNA, 2010, p. 150).

Lanna (2010, p. 150) continua narrando a entrevista feita para Antônio Campos:

Os cegos e cadeirantes tinham muitas opiniões e o surdo não tinha voz. As pessoas veem as deficiências físicas e reparam, têm dó. Já com os surdos acham que é normal e não precisam de nada. Mas a gente precisa da Língua de Sinais, de intérprete. Diziam assim: 'A vida do surdo é fácil, a do cadeirante é difícil.' Sempre disse que somos todos deficientes. Aí, quando conversei com os cadeirantes, eles nos compreenderam.

A falta de acessibilidade linguística dificultava a plena participação das pessoas surdas nos diferentes ambientes da sociedade. Dessa forma, começou a surgir a militância surda, que foi aos poucos ampliando e conquistando novos espaços.

As lutas da comunidade surda começam a ganhar corpo, buscando o reconhecimento do direito de ser diferente.

---

<sup>22</sup> Conhecido pela comunidade surda. O historiador Antônio Campos é surdo não oralizado e usuário da língua de sinais.

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo de ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, 1998, p. 71).

Retomando os encontros que aconteceram com as pessoas com deficiência, Antonio Campos, continuando sua entrevista, fala sobre o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, simultaneamente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, que aconteceu em 1981, na cidade do Recife, e que mais uma vez teve pequena participação de pessoas surdas.

**Antônio Campos Abreu:**

Eu cheguei um dia depois. Já havia começado. Fui a passeio. Não participei, mas havia alguns surdos lá, surdos da Bahia, do Ceará, do Paraná e do Rio. Eles foram. Eu cheguei depois e peguei informações com eles. Disseram que havia mais cadeirantes, que fizeram muitas reivindicações. Eu participei pouco, na verdade. Lá em Brasília, eu participei mais.

**Entrevistador:** Havia mais surdos em Recife do que em Brasília? Foi um avanço?

**Antônio Campos Abreu:** Sim, aumentou. Os surdos foram lá, muitos surdos foram chamados. Isso aumentou, teve muito movimento. [...] Foi positivo.

**Entrevistador:** Ainda havia o problema da comunicação?

**Antônio Campos Abreu:** Continuava. Lá em Recife tinha uma intérprete no dia do encontro. O nome dela era Denise Coutinho. O grupo lá sabia bem, era bem oralizado, falava bem, escrevia bem. Mas havia um intérprete nesse dia.

**Entrevistador:** Os surdos que estiveram em Brasília também foram em Recife, ou já eram outras pessoas?

**Antônio Campos Abreu:** Eram surdos diferentes. Do encontro em Brasília eram quatro. Em Recife era outro grupo. Combinamos e chamaram outras pessoas. Desculpe-me, me esqueci de falar das quatro pessoas que estavam em Brasília: uma era mulher, Fátima, de Recife. Ela e eu fomos os únicos a participar dos dois encontros.<sup>23</sup> (LANNA, 2010, p. 151),

No encontro que aconteceu em Pernambuco, Antônio Campos destacou que já havia intérprete, embora apenas uma, e os surdos tinham sido chamados a participar – entre eles,

---

<sup>23</sup> Anteriormente, os linguistas Brito e Felipe utilizavam a sigla LSBC (Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos). Outros pesquisadores, tais como a linguista Ronice Muller de Quadros e o pesquisador Nelson Pimenta, utilizam Língua de Sinais Brasileira (LSB) em suas publicações, uma vez que essa sigla segue os padrões internacionais de denominações de língua de sinais. (KLEIN, 2004, p.89)

havia uma mulher surda, fato que merece destaque pelo processo de empoderamento feminino.

Segundo Brito (2013, p. 100), a “ativista surda Ana Regina e Souza Campello<sup>24</sup> [...] despontaria nos anos seguintes como uma das principais lideranças do movimento surdo”. Esse autor apresentou em seus estudos uma entrevista que foi realizada por Campello em 2008, quando ela participou do 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes.

Até aquele momento, eu tinha apenas breve contato com as pessoas portadoras de deficiência nos movimentos políticos da cidade do Rio de Janeiro, mas em Recife, com os meus próprios olhos, vi milhares de pessoas portadoras de deficiência, um grande número delas. Elas estavam reunidas numa mesa redonda, em grupos pequenos, ou em grupos grandes, elaborando suas propostas e reivindicações e discutindo sobre os itens propostos e suas alterações. No mundo dos Surdos, onde eu convivia, nunca tinha visto ou pensado que existissem milhares de pessoas portadoras de deficiência. Só via sujeitos Surdos e convivia com os sujeitos Surdos nas escolas, nas festas, nos jogos esportivos das associações de sujeitos Surdos onde sou militante há 30 anos, mas o encontro me fez refletir que a diferença se encontra em muitas outras esferas. (CAMPELLO, 2008, p. 27 apud BRITO, 2013, p.101)

Brito (2013, p. 101), a partir das entrevistas que realizou com algumas pessoas surdas, inclusive Ana Regina, percebeu que a participação das pessoas surdas nas associações contribuiu para o surgimento das lideranças surdas:

[...] essas associações desempenharam um papel importante para o surgimento e a formação [das lideranças surdas]. Primeiro, no sentido de prover o conhecimento, a experiência, os meios e recursos necessários à sua atuação política. Segundo, no sentido menos aparente de permitir o desenvolvimento de habilidades e competências administrativas e financeiras que se mostraram necessárias à organização e condução das atividades do movimento social.

Nas associações, havia o encontro e fortalecimento dos ativistas surdos; eles tinham acesso às informações, aos eventos, ao movimento das pessoas com deficiência, eles interagiam com seus pares.

Brito (2013, p. 105) apresenta outra parte da entrevista em que Campello se refere à conscientização, ao direito de os surdos terem a língua de sinais.

---

<sup>24</sup> Ana Regina de Souza Campello é professora do INES, doutora e com vasta história de militância na comunidade surda, realiza pesquisas sobre a origem da Língua de Sinais Brasileira e Aspectos Visuais na Educação dos Surdos.

Eu, Campelo, Carlos Alberto e outros que você lê na historiografia, nós compomos uma elite, no sentido de que sabemos mais português do que a grande maioria. Então a gente tinha acesso à informação, a gente conseguia digerir essa informação e consequentemente se conscientizava melhor. A gente passou a transmitir isso para os surdos, despertar, conscientizar: ‘vocês têm uma língua de sinais, vocês têm direito a uma educação melhor etc.’.

Lideranças surdas como Ana Regina Campelo, Antonio Campos e outros que fizeram parte da história das pessoas surdas entendem o quanto eram necessárias as suas reivindicações pelo uso da língua de sinais.

Brito (2013, p. 105) acrescenta que:

No caso dos ativistas surdos, a defesa do uso da língua de sinais nas várias instâncias da vida social, que já emergira como demanda, aos poucos se afirmou como um elemento prioritário e diferenciado em relação à pauta de reivindicações levantada pelos demais militantes do movimento das pessoas com deficiência.

Sobre a defesa do uso da língua de sinais, Lanna (2010, p. 249) apresenta outra entrevista com mais uma ativista surda, Karin Lilian Strobel<sup>25</sup>, que também teve presença significativa nos movimentos surdos.

**Entrevistador:** Em 1981 ocorreu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1987, a Constituinte. Você já atuava no movimento de surdos?

**Karin Strobel:** Eu participava e trabalhava na Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Eu ajudei no trabalho dos dois momentos. Havia um intérprete, Ricardo Sander. Era um grupo pequeno, na época, que estava lutando pela língua de sinais.

**Entrevistador:** Como era essa articulação?

**Karin Strobel:** Naquele momento se lutava muito pela comunicação total. O esforço do movimento na época era para tirar a metodologia oralista do ensino. Hoje a gente já trabalha em outra perspectiva, que é a educação bilíngue.

**Entrevistador:** Como era a articulação com outros Estados e com outros tipos de deficiência?

**Karin Strobel:** Na época, não tínhamos muitos contatos. Como não havia internet, a gente se correspondia por carta ou em encontros, congressos e outros eventos. As associações de surdos promoviam encontros e nesses momentos nós discutíamos. Na época, era muito mais difícil do que hoje. A gente mandava cartas de um lado para outro para fazermos abaixo-assinados, eventos e congressos. Hoje é muito mais fácil. Com a internet, a comunicação e os contatos são muito mais rápidos.

**Entrevistador:** Você se lembra de algum desses encontros? Como eram os debates?

---

<sup>25</sup> Karin Lílian Strobel – militante surda de reconhecimento nacional, já exerceu várias funções de destaque na sua comunidade. É doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**Karin Strobel:** Lembro muito. A gente brigava muito nesses congressos. Eu me lembro de que tinha uma pessoa que dizia que a Língua de Sinais não era boa, e os surdos se posicionavam e defendiam a Língua de Sinais. Havia muito debate nesses fóruns. A gente fazia muita propaganda, sempre levava a bandeira da Língua de Sinais e camisetas com estampas. (STROBEL, 1981 apud LANNA, 2010, p. 249).

Strobel se reportou aos movimentos surdos que buscavam uma educação que respeitasse a singularidade linguística da pessoa surda. A comunidade surda não queria mais a metodologia oralista do ensino, ela “lutava” em defesa da língua de sinais.

Strobel (1981 apud LANNA, 2010, p. 250) continua:

Antes havia o movimento dos deficientes, que lutava por uma lei de acessibilidade, de educação, e a gente tinha de trabalhar junto com os outros movimentos de deficiência. Mas a maioria dos trabalhos é um movimento que os surdos fazem, independente.

Na época, os surdos tinham muita dificuldade de se comunicar com as pessoas, porque não se aceitava a Língua de Sinais. Por isso os surdos trabalhavam sozinhos, sem intérprete, sem familiares; eles é que trabalhavam.

Ela percebeu e destacou a luta pela acessibilidade linguística como uma questão que envolvia apenas as pessoas surdas. E, com base nesse argumento, no encontro seguinte, que aconteceu em 1983, em São Bernardo do Campo, se deu uma ruptura no formato desses eventos.

No 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, “a participação de militantes surdos continuava baixa, pois apenas 11 dos 124 participantes foram identificados nos documentos do evento com deficiência auditiva” (BRITO, 2013, p.107). Entretanto, era maior do que nos eventos anteriores. As pessoas surdas fizeram a opção de continuar em seus movimentos de forma isolada das pessoas com outros tipos de deficiência, uma vez que tinham a consciência do prejuízo que sofreram anteriormente com a falta de acessibilidade linguística, e acreditavam que, assim, poderiam traçar suas metas de acordo com suas necessidades específicas. Campello ao ser entrevistada por Brito (2013) informou sobre o que promoveu depois desse Encontro:

[...] a partir de 1983, tomei a decisão de criar uma entidade em nível nacional. Para conseguir tal façanha, tive que promover vários encontros regionais (na cidade do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Belo Horizonte) intitulando o movimento de Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas para recolher as propostas e anseios do povo Surdo. Foi um movimento positivo. (CAMPELLO, 1989, apud BRITO 2013, p. 114),

Dessa forma, estabelecia-se uma nova estratégia para interagir com os surdos de diversas regiões do país, constituindo uma rede de relações que apontava para um movimento, centrado nas causas específicas da diferença surda. Nessa ocasião, o ponto máximo da articulação desses ativistas tinha por objetivo a tomada da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) das mãos de dirigentes ouvintes e transformá-la em uma associação que realmente pudesse atender aos seus anseios.

Klein (2005, p. 4) esclarece que:

Em 1983, um grupo de surdos organiza uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, desenvolvendo um trabalho importante nessa área. O grupo ganha força e legitimidade ao reivindicar, junto à FENEIDA, espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento. Ao formar uma chapa, o grupo de surdos é vencedor nas eleições para diretoria da entidade, sendo que o primeiro passo foi a reestruturação do Estatuto da entidade, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Essa mudança foi muito significativa, pois não se referiu apenas a uma troca de nomes, mas à busca de uma nova perspectiva de trabalho e de olhar sobre os surdos.

Essa autora informa ainda que, em assembleia geral do dia 16 de maio de 1987, acontecia a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), legitimando o novo grupo que assumia a presidência e que passou a ser composto não mais por ouvintes, e sim por pessoas surdas com interesses comuns, específicos das diferenças surdas.

Os relatos sobre os anos posteriores são marcados por entusiasmo e determinação no sentido de lutar pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pelos direitos das crianças, adolescentes e adultos surdos à educação, ao lazer, à cultura, ao trabalho, entre outros. (KLEIN, 2005, p. 4)

Brito (2013, p. 114) apresenta um relato de Ana Regina Campello, que foi a primeira presidenta surda da Feneis:

Na Assembleia Geral da FENEIDA, na qual ganhei a eleição, comprometi a todos que mudaria o estatuto para atender a prioridade das pessoas Surdas. [...] No mês seguinte, [...] criei uma comissão, composta de três pessoas, e elaboramos um estatuto que atendesse à realidade e aos objetivos da comunidade Surda e do povo Surdo. O primeiro estatuto da Feneis atendeu REALMENTE os objetivos da comunidade e do povo Surdo. Em 1987, no mesmo auditório do INES, convoquei as associações de surdos, que foram muitas (uns 17 representantes), e aprovamos o estatuto e posse da nova diretoria. Fui eleita para o mandato da gestão 1987 a 1991. Fizemos a nova cara da Feneis.

Nesse sentido, o entusiasmo e determinação pelo reconhecimento da língua de sinais e pelo direito à educação, ao lazer, à cultura e ao trabalho a que Klein (2005) se referiu foi, segundo Brito (2013, p. 116), resultado da:

ação coletiva justamente de algumas das lideranças surdas que mais diretamente estiveram engajadas nas atividades do movimento social das pessoas com deficiência, que, portanto, forneceu a elas muito do seu vocabulário, suas ideias e práticas. Mais do que isso, propiciou-lhes ainda o cenário para o seu desenvolvimento. Afinal, esse movimento contribuiu nos anos de 1980 para a produção de transformações nas estruturas de oportunidades políticas, as quais passaram a se mostrar cada vez mais favoráveis às ações coletivas de seus membros.

Para Klein (2005, p.4):

A FENEIS é uma organização ao nível nacional. Os surdos, em suas cidades, possuem formas mais localizadas de organização, como as associações e os clubes. Nesses espaços, eles procuram se encontrar para compartilhar da língua e de experiências as mais variadas. Suas atividades, na grande maioria, voltam-se ao lazer e ao esporte, havendo, em algumas associações, mobilizações mais políticas, como a oficialização da Língua de Sinais e a garantia da presença de Intérpretes em situações diversas.

A Feneis (2013), segundo informações em seu site, é

uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos que defende os interesses da Comunidade Surda, lutando pela integração e realização da cidadania da pessoa surda nas mais diversas áreas. Tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural, oferece às pessoas ouvintes e surdas cursos para intérprete e instrutor de LIBRAS com proposta metodológica própria.

Entretanto, paralelo ao movimento de criação da Feneis, o país vivia o momento que levava à Assembleia Nacional Constituinte e à promulgação da Constituição Federal de 1988 e a participação dos movimentos sociais das pessoas com deficiência foi fundamental para a contemplação dos direitos dessas pessoas.

Sobre isso, Brito (2013, p. 86) destaca que, no Brasil:

O governo José Sarney (1985-1989), que representou o restabelecimento da democracia depois de 21 anos de regime ditatorial militar, marcou uma inflexão importante nas relações do Estado brasileiro com as pessoas surdas e as organizações de surdos, entre tantas outras entidades de e para pessoas com deficiência. Essa guinada relacionou-se diretamente a transformações ocorridas nas estruturas e nas políticas das diversas esferas estatais que aconteceram em decorrência principalmente da força reivindicativa do movimento social das pessoas com deficiência no nosso país.

Para Brito (2013, p. 87), as mudanças que aconteceram no primeiro governo pós-ditadura militar envolveram várias ações, sendo as mais expressivas a criação ou reestruturação de instituições públicas que tomaram para si a responsabilidade de formular, implantar ou acompanhar novas políticas orientadas para as pessoas com deficiência, “além da abertura de instâncias de representação política de entidades desse segmento social nos vários níveis do aparelho estatal”.

Nesse sentido, o Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES, 1988, p. 39) apresentou a experiência de um grupo de surdos que, em setembro de 1986, reuniam-se semanalmente em casa de um dos participantes para a criação da Comissão Paulista para Defesa dos Direitos do Surdo (COPADIS). Após a fundação, iniciaram-se as discussões sobre a Constituinte, o que resultou na elaboração de um documento que tinha o objetivo de ser enviado à Assembleia. Para tanto, foram estudados e debatidos outros documentos provenientes de diferentes entidades: da Prefeitura do Município de São Paulo, do Plano Nacional para Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente no Rio de Janeiro, das Entidades de Pessoas Portadoras de Deficiência no Rio de Janeiro e do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente em São Paulo. Esses documentos foram sintetizados em um único, que foi encaminhado à Constituinte em nome de todas as pessoas com deficiência. Entretanto, nessa síntese final, não foram explicitados os problemas específicos da pessoa surda, mas apenas dos deficientes em geral.

Os membros da Coordenadoria e Comissão Executiva da COPADIS, que já vinham discutindo vários materiais sobre essas questões, entre eles o Programa de Ação para a Associação Nacional Sueca dos Surdos, resolveram, então, elaborar um outro documento, voltado especificamente para as necessidades e reivindicações dos surdos. No documento enviado pela COPADIS à Assembleia, havia a solicitação de medidas: gerais, linguísticas, culturais, educacionais, profissionais, de ordem social, econômica e política. Dentre essas, destacam-se as três primeiras:

Medidas requeridas à nova Constituição pela COPADIS:

Nós, que queremos ser chamados “surdos”, devido à natureza do nosso problema e para que haja uma maior homogeneidade terminológica na legislação brasileira ao se referir a nós, solicitamos:

1. Medidas Gerais.
  - 1.1. Que nossas reivindicações sejam consideradas separadamente daquelas das pessoas ouvintes, cegas, paráliticas e com problemas mentais;
  - 1.2. Que as maternidades, hospitais e outras entidades sejam alertadas no sentido de que é imprescindível detectar a surdez nas crianças recém-nascidas, para que sejam tomadas as medidas necessárias que evitem prejuízos ao desenvolvimento linguístico e global das crianças surdas.



2. Medidas linguístico culturais.
  - 2.1. Que nossa Língua de Sinais nas Cidades Brasileiras (LSCB) e nossa cultura sejam respeitadas e incluídas tanto na Educação do Surdo como nas outras atividades da Sociedade destinadas aos surdos ou com a participação dos surdos; que sejam também documentadas, estimulando assim a sobrevivência da história dos surdos brasileiros e o respeito pela mesma, através de pesquisas promovidas por órgãos oficiais;
  - 2.2. Que nos seja dada a possibilidade de expressão e participação nas atividades artístico-culturais, através de uma forma acessível do português ou através da LSCB, permitindo-nos participar da cultura da maioria ouvinte e, ao mesmo tempo, preservar nossas especificidades, o que implica na aceitação da diferença surdo-ouvinte, que é linguístico-cultural, não voluntária, mas causada por especificidades da ordem sensorial. Isto é, que sejamos olhados como pessoas diferentes dos ouvintes nas manifestações linguísticas e culturais, mas iguais a eles no que se refere à competência para linguagem e à capacidade humana para o desempenho pleno das funções de cidadão brasileiro, desde que nos sejam oferecidas condições especiais para isso.
3. Medidas educacionais.
  - 3.1. Que sejam utilizadas em nossa educação a língua de sinais (LSCB) e a língua oral (português), isto é, que tenhamos uma Educação Bilíngue, criando e mantendo Escolas Especiais conforme emenda da Constituição Federal nº 12, com pessoal e material didático-pedagógico preparados especialmente para esse fim;
  - 3.2. Que a Educação do surdo seja constantemente reestudada com o objetivo de obter e preservar um nível de ensino similar ao das escolas para ouvintes, promovendo também programas de conscientização das necessidades especiais do surdo, para a sua integração social satisfatória e a eliminação dos preconceitos com relação à surdez, estimulando, ao mesmo tempo, um maior contacto entre profissionais da surdez e a comunidade surda brasileira. (GELES, 1988, p. 41)

Observa-se que permanece a posição de que suas reivindicações fossem separadas daquelas das pessoas ouvintes e com outras deficiências, uma vez que os surdos não se sentiram contemplados no primeiro documento elaborado de forma geral. Mais uma vez, a comunidade surda mostra que existem questões específicas que não podem ser deixadas de lado. Além desse documento elaborado pela COPADIS, outros, que tratavam de questões inerentes à pessoa surda, também foram encaminhados à Constituinte.

No ano de 1987, vários documentos sobre os problemas das minorias foram enviados à Constituinte. Também os deficientes em geral enviaram um documento muito importante. Este documento, entretanto, embora contasse com a participação dos surdos, nada, ou pouco, mencionava especificamente sobre a língua dos sinais, a importância da comunicação entre os surdos, a falta de intérpretes e de escolas especiais..., sofre discriminações e preconceitos em relação ao uso da língua dos sinais (sua língua materna) e à própria surdez. (GELES, 1988, p.47)

Mais uma vez é destacada a importância da língua de sinais para as pessoas surdas, que se baseia no princípio de que a pluralidade linguística e cultural deve ser preservada,

valorizada e respeitada. O cidadão surdo não pode ter seu direito de acesso linguístico vedado ou discriminado pela sua língua.

Lanna (2010, p. 60), afirma que, “Em nível local, os surdos mantêm associações e clubes cujo objetivo principal é reunir o grupo de surdos por meio de contatos sociais, linguísticos, culturais e esportivos” e acrescenta que:

Também existiram, ao longo da história, organizações mais políticas que lutavam pela oficialização da Língua de Sinais e pela garantia da presença de intérpretes em situações diversas. Mais recentemente começou a existir um movimento dos intérpretes de Libras pelo reconhecimento da profissão. Em 1993, a Feneis criou o Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda, consolidando as pesquisas linguísticas da Libras, com pesquisadores surdos participando. Libras é a sigla votada e aprovada pela Feneis para denominar a Língua Brasileira de Sinais em 1993, oficializada nacionalmente pela Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002<sup>26</sup>. (LANNA, 2010, p. 61),

Visando desenvolver a língua de sinais, novos grupos de pesquisa, cursos, encontros, congressos e debates foram criados e disseminados pelo país, com a participação das pessoas surdas. Segundo Klein (2004, p. 89):

A comunidade surda, através de seus movimentos sociais, vem configurando uma história significativa no sentido de construir políticas que atendam as suas especificidades... Exemplos importantes são a luta pela Oficialização da Língua de Sinais, os diferentes encaminhamentos feitos na I e II Conferências Estaduais dos Direitos Humanos dos Surdos, o Pré-Congresso, antecedendo o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue em que foi redigido o documento ‘Que Educação Nós Surdos Queremos’ e que vem subsidiando diferentes projetos na área de Educação dos Surdos.

Nesse documento foram levantadas questões relacionadas aos surdos, entre elas:

Para os surdos, todo esse processo de inclusão de surdos no ensino regular deve ser repensado, uma vez que trata o surdo como deficiente prejudicando sua cultura, língua e identidade surda. Sua educação, voltada para princípios culturais e humanísticos, deve acontecer em escolas específicas para surdos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo o centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda... Caso não haja escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância, com classes

---

<sup>26</sup> Anteriormente, os linguistas Brito e Felipe utilizavam a sigla LSBC (Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos). Outros pesquisadores, tais como a linguista Ronice Muller de Quadros e o pesquisador Nelson Pimenta, utilizam Língua de Sinais Brasileira (LSB) em suas publicações, uma vez que essa sigla segue os padrões internacionais de denominações de língua de sinais. (KLEIN, 2004, p.89)

especiais para surdos ou em município pólo, a comunidade surda recomenda que nas classes especiais os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente e que a Língua de Sinais seja usada, incentivada e mostrada pelo surdo, assegurando a toda criança surda o direito de aprendizagem da língua de sinais e também do português escrito e ainda seja proporcionada educação em todos os níveis... Os professores de surdos devem receber capacitação, no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em língua de sinais, para atender aos educandos surdos. Administradores e funcionários devam também aprender língua de sinais. Devem ser garantidas a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos, assegurando-lhes qualidade educacional e também dos professores surdos, com capacitação no conhecimento da cultura, da comunidade e da língua dos surdos, proporcionando uma relação igualitária entre professores surdos e ouvintes.

Aos surdos, deve ter assegurado o direito a intérpretes, para que entendam o que está sendo falado em reuniões de escolas de surdos, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes; e, ao professor surdo, deve ser dada prioridade de trabalho em escola de surdos, sendo equiparadas aos ouvintes tanto em termos profissionais como salariais.

A aquisição da identidade surda deve ser considerada de máxima importância. Para isso, é fundamental a presença do professor surdo e o contato com a comunidade surda. O termo “deficiente auditivo” deve ser substituído por “surdo”, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; e o surdo usa comunicação visual (língua de sinais).

O contato do surdo com a comunidade surda deve ser incentivado, pois a sua construção humana se dá prioritariamente no contato com os outros surdos, reconhecendo e valorizando uns aos outros e, sobretudo, aceitando sua condição de cidadão, a despeito de não ouvir. (A EDUCAÇÃO..., 1999, p. 1)

Esses aspectos significam, sobretudo, que deve haver o respeito às suas necessidades e interesses, que a língua de sinais seja amplamente vivenciada, que haja o contato com o professor surdo, com a comunicação visual; que a língua portuguesa seja a segunda língua, contribuindo para a construção da identidade surda, que essa escola possa, de fato, contribuir para formar cidadãos para as mais diversas profissões, com políticas públicas que respeitem as pessoas surdas e que propiciem, de maneira real, professores e intérpretes capacitados, que tenham respeito à comunidade surda e, sobretudo, às suas instituições de luta. Destaca-se que muito da luta dos movimentos surdos dirige-se para os direitos relativos ao campo da Educação – é, além do direito linguístico, a pauta mais presente nas reivindicações.

Outro documento importante foi elaborado por surdos doutores e professores universitários sobre o que querem da sua própria educação. Trata-se da Carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros (CAMPELLO et al., 2011). Sete pessoas surdas, doutores, que atuam nas áreas de educação e linguística, escreveram ao então ministro da educação, Prof. Aloízio Mercadante, para apresentar a situação da inclusão/exclusão dos surdos na educação brasileira. Campello et al. (2011) iniciam a carta-denúncia citando um discurso do governo federal: “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”. Eles afirmam que não só a escola regular, mas o ensino em todos os

seus níveis, deve incluir o estudante surdo. Não se trata, portanto, de escola para todos, mas de uma escola de todos (seja inclusiva ou especial).

No segundo parágrafo da carta, os autores argumentam:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CAMPELLO et al., 2011, p. 1).

Isso porque a escola, local em que “todos” têm a oportunidade de estar juntos, não trabalha com a segunda língua oficial do país e a primeira língua (L1) dos surdos, a Libras. Todas as interações, sejam em aulas, reuniões, palestras e outros, são faladas em língua portuguesa, a segunda língua (L2) dos surdos. Nas poucas vezes em que o intérprete de Libras está presente, o ensino é, muitas vezes, delegado a ele, que deve interpretar os conteúdos e repassar ao aluno o que compreendeu, o que não conjectura total aproveitamento do tema pela versatilidade de línguas (LACERDA, 2009).

Na sequência da carta, Campello et al. (2011) defendem as escolas bilíngues para surdos, nas quais a língua de instrução e convívio seja a Libras e a segunda língua seja o Português na modalidade escrita.

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas ‘segregacionistas’. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. (CAMPELLO et al., 2011, p. 1)

Isso mostra que as escolas bilíngues não são vistas por esses surdos como escolas segregacionistas, ou escolas em que não ocorre a inclusão, mas sim como escolas em que os direitos de acessibilidade linguística são respeitados.

Por fim, Campello et al. (2011, p. 1, grifo do autor) encerram a carta rogando ao ministro que “GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE”, pois, segundo eles, as escolas não respeitam a condição linguística desses sujeitos e a sua condição social de surdos.

Entende-se que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse reestruturação no seu ambiente e mudanças atitudinais pelas pessoas nelas inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a Libras fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-funcionários da escola, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Considera-se também que a participação do intérprete é importante, mas não deve ser a única forma para o convívio social do surdo na escola, cujos participantes (professores, direção, coordenação e demais funcionários) deveriam conhecer a Libras.

Para tanto, a Libras deveria ser ensinada a todos como segunda língua, do mesmo modo que acontece com a língua inglesa. As universidades deveriam investir em cursos de graduação em Letras-Libras e os professores, em cursos de capacitação. Acreditamos que, sem isso, as escolas estariam apenas integrando os estudantes surdos, os quais ainda se sentem excluídos. Inclusão mesmo só acontecerá quando todos forem respeitados nas suas diferenças, que não podem impossibilitar o bom convívio e o respeito mútuo.

Nesse sentido, em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas no Brasil, garantiu seu apoio ao seu uso e difusão como meio de comunicação, determinando sua inclusão nos currículos dos cursos de Formação para o Magistério, Fonoaudiologia e Educação Especial (BRASIL, 2002).

Monteiro (2006) acrescenta que a esta lei seguiu-se o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que a regulamentou, representando uma vitória importante dos movimentos sociais das pessoas com surdez. Porém, o processo desses movimentos e de suas mobilizações políticas ainda é, para essa autora, motivo de preocupação, pois a legislação não contempla o estabelecimento de normas de funcionamento que regulamentem as associações de surdos.

Sem dúvida, foi um momento ímpar na história de educação de surdos no Brasil a promulgação desse decreto, pois ele apontou para a necessidade de a Libras estar presente no cotidiano escolar dessas pessoas. É necessário que a escola crie espaços para que a pessoa surda possa manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. É preciso que educadores reflitam cada vez mais sobre a situação sociolinguística e histórica desses sujeitos, propiciando-lhes uma aprendizagem de qualidade, um atendimento educacional especializado que de fato venha dar conta do ensino da língua portuguesa, da Libras e em Libras, com significado para a vida das pessoas surdas.

Para Dall’Alba (2013), a partir do momento em que a língua de sinais é assumida como uma das ferramentas mais importantes para o reconhecimento da cultura das pessoas

surdas, é necessário compreender que essa cultura deve ampliar-se e o movimento surdo é um dos movimentos sociais que busca impor-se diante da ideia de uma cultura hegemônica e globalizada.

## 5 ASSUMINDO A HISTÓRIA ORAL COMO POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Para Oliveira (2008, p. 26), a utilização dos métodos e técnicas de pesquisas deve estar associada aos objetivos e à fundamentação teórica do objeto de estudo estabelecido pelo pesquisador. Neste estudo, tomei por base a pesquisa qualitativa, que, segundo Creswell (2010, p. 54), “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Para esse autor, o processo de pesquisa envolve questões e procedimentos que emergem, seus dados devem ser coletados no ambiente do participante, a análise dos dados deve ser indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações devem ser feitas pelo pesquisador a partir do significado dos dados.

Thompson (2002) afirma que por meio da História Oral (HO) as pessoas e a comunidade podem e devem merecer confiança para escrever a própria história.

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (THOMPSON, 2002, p. 44).

Considerando a dinamicidade que envolve as relações sociais, escolhi como método para desenvolver este estudo a HO, a partir das obras de Thompson (2002), Meihy (2011, 2014), Alberti (2013), Montenegro (2013), entre outros. A História Oral de Vida se consolida na literatura científica por sua relevância através da escuta, dos registros e estudos de experiências de pessoas e grupos sociais.

No percurso desta pesquisa, ouvi histórias e memórias narradas por líderes de movimentos surdos em sete diferentes cidades do estado de Pernambuco, que, dentro de cada comunidade, vêm gerar novas oportunidades políticas e educacionais nos mais diferentes contextos sociais.

### 5.1 TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA ORAL

A História Oral é “terreno de diferentes versões e subjetividade por excelência” (ALBERTI, 2004, p. 9). Nela há um fascínio do vivido, um fascínio que encanta e justifica a

escolha dessa abordagem, já que aponta para o estudo da experiência de vida dos seus entrevistados com narrativas extraídas de memórias por eles vividas, cheias de emoções, tensões e reações singulares constituídas na relação com o outro. A memória presente no passado vivo, o reencontro consigo mesmo, a experiência histórica do passado tornando-o mais presente<sup>27</sup>.

A abordagem metodológica da HO vem evoluindo de forma muito rápida em diferentes países, com destaque para os eixos que retratam a história de vida, a história local e das comunidades de uma forma geral. Thompson (2002, p. 85) ressalta a influência da “grande arrancada da sociologia urbana norte-americana, desde suas origens de influência britânica até os estudos de Chicago da década de 1920”. Os sociólogos de Chicago, vibrantes com a inovação do método, e através da observação direta e interpretação da vida na cidade, tiveram destaque por seus documentários e explicação de fatos históricos, fazendo uso da entrevista direta, da observação participante, da pesquisa documental, do mapeamento e da estatística, desenvolvendo um interesse especial pelo método de história de vida, sobretudo para o estudo dos problemas sociais urbanos.

A partir da década de 1960, esse método vai se fortalecer, estabelecendo as estratégias de análise do vivido e das relações sociais. No Brasil, grande foi a colaboração de pesquisadores da área para o desenvolvimento da teoria da História Oral, em 1978, com a publicação do livro “A voz do passado - História Oral”, de Paul Thompson. Esse livro, considerado hoje um clássico, por sua importante contribuição ao método e à teoria da História Oral, introduz, contextualiza e problematiza a discussão sobre a temática, possibilitando o amadurecimento da questão e servindo como catalisador de múltiplas experiências que já vinham sendo desenvolvidas no nosso país.

Uma das primeiras experiências com História Oral no Brasil ocorreu em 1971, em São Paulo, no Museu da Imagem e do Som (MIS), que tem se dedicado à preservação da memória cultural brasileira. Outras experiências ocorreram no Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná (1972), e na Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi implantado um laboratório de História Oral em 1975. Porém, a experiência mais importante e enriquecedora tem sido a do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediado na Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, que dispõe de um Setor de História Oral desde a sua fundação em 1975 (THOMPSON, 2002, p. 17).

---

<sup>27</sup> Um passado vivo que também instiga a pesquisadora, por ter sentido e vivido parte dele em alguns momentos da sua vida.



Além de dar ênfase ao CPDOC pelo seu importante acervo de entrevistas e relevante trabalho por meio de palestras e publicações sobre a HO no Brasil, o autor faz alusão a outros valiosos projetos e experiências que vão surgindo em alguns estados, entre esses o “trabalho pioneiro e interdisciplinar de Ecléa Bosi, que, em sua obra ‘Memória e sociedade: lembranças de velhos’ (1979), reconstrói a história da cidade de São Paulo por meio do registro da memória de idosos” (THOMPSON, 2002, p. 17). O autor destaca também a grande preocupação dos pioneiros da HO em criar espaços, dar visibilidade, mostrar sua importância nos âmbitos locais, regionais, nacional e internacional.

O CPDOC (2016) ratifica o considerável crescimento do movimento em torno da HO no Brasil e no mundo a partir dos anos 1990, destacando a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em 1994 e, em 1996, da Associação Internacional de História Oral. Afirma ainda que no mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre História Oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.

A criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) se deu em 29 de abril de 1994, por ocasião do II Encontro Nacional de História Oral realizado no Rio de Janeiro. Dela fazem parte pesquisadores e estudiosos da área de todas as regiões do país.

Seus associados têm em comum o uso da História Oral em suas pesquisas, isto é, a realização de entrevistas gravadas com pessoas que viveram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida, ou outros aspectos da história contemporânea (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL, 2016, p. 1).

Dessa forma, é visível a propagação, institucionalização e interesse que a História Oral vem provocando entre os pesquisadores do país e do mundo.

## 5.2 AS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL

O método da HO se destaca por dar voz a múltiplos e diferentes narradores, possibilitando uma história mais democrática, construída pelas próprias palavras dos que a vivenciaram,

mediante suas referências e também seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, a reinterpretação do passado, pois, segundo Walter Benjamin, qualquer um de nós é uma personagem histórica (THOMPSON, 2002, p. 18).

Ao possibilitar novas versões, a HO vem propiciar uma reconstrução da história, e sua utilização rompe barreiras com o mundo exterior. Possibilita ao pesquisador contatos com diferentes histórias e memórias, as quais se constituíram no desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal como profissional, como também permite ao pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior, tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida. Para Thompson (2002, p. 25) “o principal mérito da História Oral é o de permitir que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Para Meihy (2014, p. 17), a História Oral é:

um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

Diferentemente de alguns termos usados em outro tipo de pesquisa, como por exemplo, informantes, atores sociais, sujeito/objeto de pesquisa etc., a HO vai tratar os entrevistados como colaboradores<sup>28</sup>. Meihy (2011, p. 23), ao definir quem é quem em um projeto de História Oral, destaca o conceito de colaboração em relação ao entrevistado afirmando que a HO “leva em conta, além de seu papel de ‘fornecedor de dados’, de ‘transmissor de informações’ ou ‘testemunho’ [...] reside aí uma das inovações da História Oral mais humanizada”. Ratifica a existência de uma relação de trabalho compartilhada, pessoal e subjetiva, o que não significa que o entrevistado e o entrevistador tenham sempre os mesmos pontos de vista, ou as mesmas opiniões.

O termo narrativa e narrativas, apesar de estarem bem presentes nas entrelinhas, são pouco recorrentes nos achados de Thompson; entretanto, Meihy (2011, p. 117), afirma que “história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos”. Ele estabelece uma relação entre história de vida e “longas narrativas ou narrativas em profundidade sobre o processo vivencial de uma pessoa” (MEIHY, 2011, p. 118).

As narrativas ganham corpo na trama das concepções teóricas de Walter Benjamin (1994), sobretudo em sua obra “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. Ele destaca que:

---

<sup>28</sup> O termo utilizado no método é “colaborador”, entretanto, neste trabalho será alterado para colaborador/protagonista, por entender que essas pessoas são atores, personagens principais das histórias narradas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIM, 1994, p. 205)

Nesse contexto, Costa (2007), ao descrever as características das narrativas atribuídas por Benjamim (1994), insere em sua tese as narrativas surdas. A autora afirma que:

As histórias surdas preenchem esses requisitos pelo fato de não haver uma preocupação com a explicação dos fatos. Mas são narrados, são contados, como denúncia ou como forma de desabafo. São histórias relatadas de acontecimentos, ‘causos’ ou até mesmo fatos verídicos, mas refletem as formas de ser/estar sendo surdos no mundo. Nessas formas de vida, transbordam as narrativas de resistências, de lutas, de quietude, mas sempre com ponderações relevantes para os discursos da educação especial e da inclusão. (COSTA, 2007, p. 67)

Segundo Meihy (2014), existem quatro gêneros de História Oral: de Vida, Temática, Testemunhal e de Tradição Oral. No caso específico deste trabalho, a História Oral utilizada será a História Oral de Vida.

### 5.3 A HISTÓRIA ORAL DE VIDA (HOV)

Como o próprio nome sugere, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de um sujeito, em que o depoente tem maior flexibilidade para dissertar sobre sua experiência pessoal. Nesse caso, deve ser dado o mesmo espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade. A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial. A verdade estará na versão dada pelo narrador, que é autônomo para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas.

Para um projeto que utilize HOV, Meihy (2011, p. 82) recomenda que sejam utilizadas “entrevistas livres ou abertas, o mais possível. Condena-se condução por meio de questionário ou perguntas fechadas”. O entrevistador pede ou provoca o sujeito pesquisado para falar livremente sobre sua vida, um determinado período dela ou um aspecto relevante para ele.

Glat (2009, p. 143) ressalta que é a partir das afirmações do entrevistado que o entrevistador deverá formular novas questões ou comentários se assim se fizer necessário, porém, “a direção da conversação e os tópicos a serem abordados são escolha espontânea do entrevistado”. Para essa estudiosa no assunto, o pesquisador não se preocupa em confirmar a

“veracidade” dos fatos, pois o importante é o ponto de vista dos sujeitos, a maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida, sua visão de mundo.

Serrano (2014) aponta três importantes passos como estratégias metodológicas para trabalhar com Histórias de Vida: seleção da amostra, preparação da entrevista e a observação dos registros. O primeiro caracteriza-se pela seleção criteriosa da amostra como aspecto central da construção das histórias de vida. O segundo, a preparação da entrevista, vai requerer um processo de familiarização com o contexto do tópico que se pretende observar – nesse caso é importante fazer visitas prévias para o conhecimento do cenário e dos entrevistados, combinar o acesso e a primeira visita. E, por fim, o terceiro passo, em que se vai observar os registros dos elementos que estão associados como relato e com o não dito, mas que foram apresentados em forma extra verbal, como gestos e mímica, silêncios, olhar, entonação, linguagem corporal e diferentes sons como tosse, pigarro, risos, entre outros.

Para Serrano (2014), a seleção criteriosa é muito importante para o pesquisador. Deve-se planejar, observar e considerar todos os dados que serão colhidos, assim como o tempo cronológico e o período da investigação; pensar perguntas e temas provocadores caso seja necessário, conhecer aspectos específicos do assunto, compreender as experiências de destaque da vida dos entrevistados e a interpretação que dão a elas. Essa autora defende a entrevista com um roteiro pré-estabelecido para não perder o foco que se pretende e que a linguagem seja acessível, existindo um clima de empatia e confiança dos entrevistados com o entrevistador.

O método História Oral de Vida veio para se estabelecer na comunidade científica, e, como afirma Silva (2007), tem validade e credibilidade como qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre coletiva. Mostra também o quão complexa é a trajetória do ser humano, sendo assim, compatível com o reconhecimento da subjetividade na construção da vida social e na produção do conhecimento.

Para Thompson (2002), a evidência oral, assumindo a forma de histórias de vida, traz à tona um dilema subjacente a toda interpretação histórica.

A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo. Porém, para tornar possível a generalização, temos que extrair a evidência sobre cada tema de uma série de entrevistas, remontando-a para enxergá-la de um novo ângulo, como que horizontalmente em vez de verticalmente;

e, ao fazê-lo, atribuir-lhe um novo significado. Vemo-nos, assim, diante de uma escolha fundamental, porém penosa (THOMPSON, 2002, p. 302).

Nesse contexto, o autor vai destacar três modos pelos quais a HO pode ser construída: a narrativa da história de uma única vida, a coletânea de narrativas e a da análise cruzada, cada uma com sua especificidade. Neste estudo, a análise cruzada de várias narrativas, de várias histórias de vida se mostrou o mais adequado para alcançar nossos objetivos.

#### 5.4 O CAMINHO DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os aspectos relacionados à metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo desde o processo de escolha, perfil e constituição dos colaboradores/protagonistas, bem como os procedimentos realizados na entrevista e as análises dos dados.

##### 5.4.1 O processo de escolha dos colaboradores/protagonistas da pesquisa

Para traçar aspectos da história educacional do surdo no estado do Pernambuco, através de histórias e memórias narradas por líderes de movimentos surdos, realizei inicialmente um levantamento sobre as pessoas surdas que, em sua trajetória de vida, tiveram destaque, sendo reconhecidos como líderes de movimentos surdos pela comunidade surda, na capital e em sete municípios do estado de Pernambuco.

Os critérios para a escolha dos participantes foram: ser surdo adulto; ter domínio e fazer uso da língua de sinais; conviver ou ter convivido com uma comunidade surda; exercer ou ter exercido cargo ou função de destaque nas associações de surdos, ou em espaços educacionais ou políticos; ter algum reconhecimento como liderança em uma comunidade surda; ter sido lembrado e indicado por um colaborador da pesquisa, exceto o primeiro, que foi escolhido pela pesquisadora, por reconhecer e saber da sua atuação e liderança junto a outros surdos da pequena cidade em que ele e a pesquisadora residem.

É bastante comum que uma pessoa entrevistada sobre uma determinada temática indique outras do seu universo de relações. Para tal, tem que haver uma relação de confiança e empatia desde os primeiros momentos e que vai se consolidando na continuidade do processo; formando então uma rede, como uma teia de relações na qual um indivíduo que se destaca, de

acordo com os objetivos da pesquisa, é convidado para participar e, em seguida, indica outro para que também participe e assim sucessivamente.

Após indicados, os sujeitos eram contatados por meio de e-mail ou redes sociais, de maneira informal, e consultados sobre o desejo e a aceitação para participar da pesquisa. Nesse momento, foram também explicitados os objetivos, a importância do estudo e a metodologia utilizada, foi avisado que seria feita uma filmagem, pediu-se autorização para a utilização e divulgação do material e conversamos como seria sua colaboração. A adesão foi imediata, todos aceitaram o convite. Em seguida, combinamos o local de encontro, datas e horários para a realização das entrevistas.

#### **5.4.2 Rede de constituição dos colaboradores/protagonistas**

Os colaboradores/protagonistas que constituíram a rede de informações foram: Erikson, Felipe, Climério, Magda, Paulo, Terezinha, Armando, Káter, Manoel Rosa, Gutemberg e Antonio.

Erikson, o escolhido para iniciar a rede, é o mais novo do grupo, com 32 anos de idade, casado, é o único conhecido apenas nas cidades em que reside e estudou, São João e Garanhuns. Entretanto, muito tem a contar sobre sua trajetória de vida. Influenciou e continua influenciando surdos dessas duas cidades e foi influenciado pela presença de outros surdos reconhecidos como líderes pela comunidade surda de cidades maiores. Erikson, por sua vez, indicou seu grande mentor, Felipe, de Garanhuns.

Felipe, com 38 anos, casado, é de Garanhuns, cidade que fica a 230 Km da capital e é vizinha da cidade de São João. Ele fundou a Associação de surdos da sua cidade, muito aprendeu com seu amigo Climério e assim o indicou.

Climério, com 50 anos de idade, casado, é de Arcoverde e atua nessa cidade, que fica a 255 km da capital, e em cidades vizinhas, como Pedra, Venturosa, Buíque e outras da região. Teve a oportunidade de estudar em Recife e conhecer muitos surdos que marcaram a sua vida, e, entre tantos, indicou Magda.

Magda, mulher guerreira, 51 anos de idade, casada, com história de liderança em Recife, indicou seu companheiro e esposo Paulo, de 53 anos que também era líder na capital, tendo destaque por sua atuação enquanto presidente da Associação de Surdos de Pernambuco.

Paulo indicou Terezinha, 61 anos, solteira, a primeira mulher a assumir a presidência da Associação.

Terezinha, por sua vez, indicou Armando, 54 anos, casado, o grande líder, também ex-presidente da mesma associação e que por muitos anos lutou pela comunidade surda. Lembrou-se de Káter, considerado por ele o grande estrategista das ações do movimento surdo.

Káter<sup>29</sup>, 62 anos, casado, fundou a Associação de Surdos de Olinda, cidade da região metropolitana do Recife, e indicou Manoel Rosa.

Manoel, 53 anos, de Igarassu, da região metropolitana. Embora Manoel Rosa tenha atuado em Igarassu, também teve história de liderança em Olinda, onde fez parte do conselho fiscal da Associação, com grande talento. Lembrou-se dos trabalhos de Gutemberg e, assim, o indicou.

Gutemberg, 36 anos, era o atual presidente da Associação de Surdos de Olinda.

Antonio, 49 anos, com uma ampla história de liderança em Recife, onde foi diretor e fundador da FENEIS de Pernambuco, com grande talento e dinamismo, foi incluído por opção da pesquisadora.

#### **5.4.3 Perfil dos colaboradores/protagonistas**

Participaram do estudo 11 pessoas surdas, sendo nove homens e duas mulheres, pertencentes a diferentes gerações de surdos no estado do Pernambuco. Destes, nove nasceram surdos e dois adquiriram a surdez com menos de dois anos de idade, apenas um era oralizado, mas preferiu se comunicar em Libras, língua em que todos eram fluentes.

Os colaboradores/protagonistas foram divididos em três grupos, de acordo com a sua faixa etária. O primeiro grupo foi constituído por dois surdos nascidos na década de 1950 (1955 e 1956); o segundo grupo foi formado por seis surdos nascidos na década de 1960 (1963, 1964, 1964, 1967, 1968 e 1968); o terceiro grupo foi composto pelos três surdos nascidos a partir da década de 1970 (1979, 1981 e 1985).

Dividi os grupos por idade por entender que, tendo nascido em momentos diferentes, eles viveram trajetórias, épocas e oportunidades diversificadas; dessa forma fazem parte de contextos históricos e sociais variados e, conseqüentemente, regidos por legislação e políticas também distintas.

No quadro a seguir, dados dos colaboradores/protagonistas são apresentados, em relação do mais velho ao mais novo.

---

<sup>29</sup> Káter faleceu meses depois de ter colaborado com este trabalho.

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores/protagonistas em relação a idade, sexo, escolaridade e cidade de atuação e liderança

	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Cidade</b> (atuação e liderança)
1	Káter	62	Masculino	Ensino Fundamental	Olinda
2	Terezinha	61	Feminino	Graduação	Recife
3	Armando	54	Masculino	Ensino Médio	Recife
4	Manoel Rosa	53	Masculino	Ensino Fundamental	Igarassu
5	Paulo	53	Masculino	Ensino Médio	Recife
6	Magda	51	Feminino	Pós-graduação	Recife
7	Climério	50	Masculino	Pós-graduação	Arcoverde
8	Antonio	49	Masculino	Graduação	Recife
9	Felipe	38	Masculino	Pós-graduação	Garanhuns
10	Gutenberg	36	Masculino	Graduação	Olinda
11	Erikson	32	Masculino	Graduação	São João

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto ao percurso de escolarização, dois cursaram o Ensino Fundamental; dois concluíram o Ensino Médio, um destes cursou até a metade do curso superior em Gastronomia em faculdade particular, quatro concluíram curso superior (Letras Libras, Matemática, Turismo e Pedagogia). Dos dois que tinham pós-graduação, o primeiro tinha duas graduações (Pedagogia e Letras Libras) e especialização em Libras e o outro era graduado em Pedagogia em uma universidade pública federal, com especialização em educação inclusiva.

Como os colaboradores/protagonistas da pesquisa residiam ou atuavam em diferentes espaços geográficos dentro do estado do Pernambuco, organizei o quadro a seguir com suas cidades de origem.

Quadro 2 - Espaços geográficos dos colaboradores/protagonistas por população

<b>Cidade</b>	<b>Distância em km da capital</b>	<b>População em 2010</b>	<b>Surdos colaboradores/protagonistas</b>
Recife	Capital	1.537.704	4
Olinda	9,7	377.779	3
Garanhuns	230	129.408	1
Igarassu	28,5	102.021	1
Arcoverde	255	68.793	1
São João	225	21.312	1
Machados	108	13.596	1

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com dados de IBGE, 2010.



Oito dos colaboradores/protagonistas moravam na área metropolitana (cinco em Recife, dois em Olinda e um em Igarassu), dois no Agreste (Garanhuns e São João) e um no Sertão (Arcoverde). Segundo dados do IBGE 2010, tais cidades apresentavam população variando entre 1.537.704 (Recife) e 13.596 habitantes (São João), distando da capital de 255 km a 9,7 Km. A cidade de Machados consta no quadro apenas para identificar o local de nascimento de um dos colaboradores/protagonistas, mas que, no momento da pesquisa, residia em Olinda.

## 5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após traçados os critérios e escolhidos os colaboradores, foram preparadas e realizadas as entrevistas seguindo as orientações metodológicas da História Oral.

Meihy (2011) destaca três etapas fundamentais para o desenvolvimento da HO: a entrevista, a transformação do oral para o escrito e a validação. Vale ressaltar que, de acordo com a necessidade da pesquisa, por se tratar de pessoas surdas, a segunda etapa sofreu um processo de ajuste, passando a ser chamada de “transformação do  *sinalizado* para o escrito”.

A presente pesquisa foi dividida em seis etapas: a) preparação e realização das entrevistas; b) tradução; c) transcrição; d) devolução do texto final aos colaboradores ou validação; e) organização dos dados e f) análise.

### 5.5.1 A preparação e realização das entrevistas

A entrevista é o primeiro grande passo para a realização da HO. Para Meihy (2014, p. 72), “este método se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos. Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado”.

Thompson (2002, p. 28) acrescenta que para uma boa entrevista é necessário, por parte do entrevistador, um “conjunto de habilidades, entre as quais uma compreensão das relações humanas. Alguns adquirem quase imediatamente, outros precisam aprendê-las”. E sobre isso ele sugere que:

No correr de toda a entrevista, sempre que você obtiver um fato insuficiente, que considere que pode ser elaborado utilmente, você pode inserir uma interjeição provocadora -'Isso parece interessante'; ou, mais diretamente, 'Como?', 'Por que não?', 'Quem era esse?'. O informante pode, então, pegar a deixa. Se, depois de

alguns comentários, você quiser mais, pode ser mais enfático ('Isso é muito interessante'), ou um pouco provocador ('Mas há quem diga que [...]'), ou experimentar uma pergunta suplementar mais completa (THOMPSON, 2002, p. 260).

Para esse autor, uma boa entrevista vai fazer grande diferença no processo de análise e interpretação. Se for bem planejada, vai levar os colaboradores a falar o que de fato interessa. Cabe ao pesquisador buscar estratégias para que, ao realizá-la, o colaborador possa relatar sua experiência, se abra para novas possibilidades e narrativas, requerendo do colaborador um intenso trabalho de memória e de reflexão sobre a experiência vivida.

A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes (THOMPSON, 2002, p. 184).

Para Thompson (2002), em um planejamento adequado, o primeiro ponto a ser considerado é a preparação de informações básicas, por meio da leitura ou de outras maneiras, e tais entrevistas podem ser exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações.

Meihy (2011) apresenta três etapas cruciais para uma boa entrevista, a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. Na primeira etapa, ele trata da seleção criteriosa para a escolha dos colaboradores e da preparação do primeiro encontro, que vai exigir do pesquisador uma conversa franca, dando ciência dos objetivos do trabalho, o motivo da sua escolha, a forma do registro, o possível uso de uma gravação em áudio ou vídeo, a sua autorização ou não – é o momento de uma negociação, um contrato entre o entrevistador e o colaborador.

Marcados o local, a data e o horário, o entrevistador deve ter a prudência de, com antecedência, verificar e testar os equipamentos que serão utilizados. Esta etapa é muito importante para o pesquisador, uma vez que precisam ser observados e considerados todos os dados que deverão ser colhidos. Meihy (2011, p. 104) sugere também que “antes de tudo, ainda sem a presença do colaborador, deve-se gravar o nome do projeto, a identidade do entrevistado, o local e a data do encontro”.

Meihy (2014, p. 56) destaca também a importância do local escolhido para as entrevistas – “Deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista” – e prossegue afirmando que “a casa do próprio colaborador, quando não houver algum impedimento, pode ser um lugar privilegiado”. O local escolhido deve

possibilitar uma entrevista agradável e tranquila. Caso seja realizada na casa do colaborador, deve-se ter o cuidado para não haver interrupção de pessoas da família ou de amigos. É preciso também estar atento ao tempo da entrevista, à forma como o diálogo transcorre, e, sempre que necessário, conduzir questionamentos para destacar acontecimentos relacionados com o tema pesquisado.

Em toda a entrevista, assim como nas fases que se seguem, vale lembrar questões de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e que, embora possam parecer secundários por serem de ordem técnica, são imprescindíveis, tais como o cuidado e preservação do material, a sua utilização, armazenamento e catalogação.

A entrevista é uma situação de diálogo em que deve haver alguns cuidados importantes, como o de o pesquisador não contestar ou contra-argumentar com o seu colaborador. Pelo contrário, é papel do entrevistador estimular a sua fala, a sua narrativa, para isso ele tem que saber ouvir e falar na hora certa. Meihy (2011, p. 101) recomenda que o “entrevistador não deve se portar como um detetive à procura de segredos”. Tem que haver uma atitude de respeito em relação ao outro; ele pode discordar daquilo que o entrevistado diz, mas de uma forma diplomática, educada, demonstrando a relevância e a seriedade das ideias dele. Para esse autor, o ato de entrevistar se reveste de significado especial, dessa forma é importante registrar todas as suas ideias e experiências. Vale ressaltar que também não é objetivo do trabalho supervalorizar as narrativas, transformar os colaboradores em heróis.

Thompson (2002, p. 262) recomenda:

Sempre que possível, evite interromper uma narrativa. Se você interrompe uma história por considerá-la irrelevante, estará interrompendo não apenas essa, mas toda uma série de ofertas posteriores de informações que serão relevantes. Uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discutir. Por baixo disso tudo está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos.

Para Thompson (2002), o entrevistador deve procurar manter-se atento a todas as informações, evitar interrupções ou pausas que podem vir a perturbar o momento da entrevista, evitando introduzir seus próprios comentários ou histórias, entretanto, é importante interagir com o colaborador, fazendo algum gesto de apoio. Caso perceba algum dado interessante, mas que esteja sendo desviado do contexto, pode, de forma sutil, favorecer para

que este seja retomado, ou mesmo destacado para melhor atingir os objetivos propostos no projeto.

Thompson (2002, p. 260) também orienta:

Você precisa usar um tipo diferente de fraseado para estabelecer fatos específicos e para obter uma descrição ou um comentário. Este último exige um tipo de pergunta ‘aberta’, como ‘Conte-me a respeito de [...]’, ‘O que você pensa/acha disso?’, ou ‘Você pode me falar sobre isso?’. Outras palavras-chave para esse tipo de pergunta são ‘explicar’, ‘estender-se sobre’, ‘comentar’, ou ‘comparar’. Se se trata de um tópico realmente importante, você pode estimular mais longamente: ‘Muito bem, então você está em [...] Feche os olhos e vá me contando em sequência- o que você vê, o que você ouve [...]’.

Para esse autor, é muito importante estar atento às nuances da entrevista e, sempre que aparecer um dado relevante, não relutar em fazer uma provocação. Outro detalhe é evitar apresentar suas próprias opiniões, sobretudo no início da entrevista, pois isso pode levar a uma narrativa camuflada, não espontânea, em que o colaborador se sinta impelido a dizer aquilo que o pesquisador gostaria de ouvir.

Lacerda (2003), ao tratar da entrevista como instrumento de pesquisa, ratifica a sua importância e complexidade, sobretudo por revelar a realidade do que é singular, individual e social.

Se o objetivo da pesquisa é melhor conhecer uma realidade, a entrevista com os atores da cena a ser investigada pode se configurar como um instrumento rico e importante. Observar um evento é estar diante de um encontro de diferentes vozes, gestos, expressões que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, em seus aspectos singulares e totais, revelando o que há de social e o que há de individual. (LACERDA, 2003, p. 5)

Assim, com o devido consentimento formal do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar e dos entrevistados, foi dado início às entrevistas deste trabalho, que aconteceram entre os meses de outubro e dezembro de 2016, nos dias e horários combinados com os colaboradores/protagonistas. Foram realizadas individualmente, embora em alguns casos, no ambiente, houvesse a presença de algum de seus familiares.

Os ambientes foram escolhidos e combinados com cada um dos colaboradores/protagonistas de acordo com as suas conveniências e vontade. A maioria escolheu sua própria residência ou a de um amigo também colaborador; alguns foram para uma universidade que costumavam frequentar e um outro quis realizar a entrevista durante um evento do qual participava como delegado de uma Conferência Nacional, sendo esta a

única entrevista ocorrida fora do estado de Pernambuco. Três foram realizadas em Garanhuns, três em Olinda, quatro em Recife e uma em Brasília. Tudo foi registrado por meio de uma câmera filmadora, possibilitando uma maior liberdade para a observação e o registro.

Após cada filmagem, era realizada o mais rápido possível a captura da videogravação, transferindo e salvando em vários dispositivos para segurança, tomando os devidos cuidados com o seu armazenamento. A presença da filmadora em momento algum intimidou os colaboradores/protagonistas, e notável foi a boa receptividade e vontade de contribuírem com as entrevistas.

Nesse contexto, as entrevistas com os colaboradores/protagonistas da pesquisa aconteceram de forma livre, não houve perguntas pré-estabelecidas, entretanto, esteve presente o cuidado constante de não se perder o objeto de estudo; quando necessário, alguma pergunta era feita para que o foco fosse retomado, ou o assunto fosse esclarecido ou aprofundado.

O tempo de duração de cada entrevista variou de 35 minutos a pouco mais de uma hora, havendo a necessidade de se retomar algumas questões no caso daqueles colaboradores que não eram tão extrovertidos ou por alguma necessidade específica de algum dado relevante para a pesquisa. Antes de sair do local da entrevista, a filmagem era revista na presença do colaborador para que pudesse opinar e até completar alguma coisa que achasse necessário.

No final, eles não só autorizaram a publicação, como também demonstraram o desejo de terem seus nomes reais vinculadas à pesquisa, uma vez que no termo de consentimento autorizado pelo Comitê de Ética estava registrado que “Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, *exceto* se você desejar e permitir o uso de seu nome”. Tendo em vista a própria natureza da pesquisa, que traça alguns aspectos da história educacional da pessoa surda no estado do Pernambuco, dizer seus nomes é uma forma de deixar os seus registros, as suas marcas na história desse estado.

Vale salientar que, tanto na entrevista, quanto na passagem para o material escrito, foi enfrentada uma dificuldade adicional ao processo normal orientado pelo método, uma vez que, por se tratar de colaboradores surdos usuários de língua de sinais, estava diante de duas línguas de modalidades diferentes, uma viso gestual e outra escrita oral. Portanto, aos processos citados por Meyhy (entrevista, tradução e transcrição) foi acrescentada a tradução da Libras para a língua portuguesa escrita, com o enfrentamento de todas as barreiras implícitas a esse processo.

### 5.5.2 Tradução e transcrição: a transformação do sinalizado para o escrito

Nas entrevistas, não houve a necessidade de um intérprete de Libras, tendo em vista a pesquisadora ser bilíngue (Português e Libras) e ter experiência como intérprete. Entretanto, para o momento da tradução e transcrição, contou-se com a ajuda de duas intérpretes com experiência na área.

Na etapa de transcrição da língua de sinais, inicialmente foi produzido um texto bruto, procurando ser o mais fiel possível ao registro sinalizado. Foram feitas adequações na passagem para o texto escrito, mudando trechos que comprometem o entendimento da entrevista, como, por exemplo, exclusão de repetições desnecessárias e de vícios de linguagem gestual, gírias,. Esse é um momento em que há significativas discordâncias entre os pesquisadores da área. Entretanto, como destaca Meihy (2011, p. 106), “é importante explicar para os colaboradores que as diferenças entre o oral e o escrito surgirão e as alterações devem ser negociadas na conferência” – o que importa é preservar a fidelidade do conteúdo. Para esse processo, o autor, apenas por uma questão explicativa, descreve três fases fundamentais: transcrição, textualização e transcrição.

A transcrição é uma tarefa trabalhosa, exaustiva e que demanda tempo. Segundo Meihy (2011, p. 107), “Para cada hora de gravação, cerca de outras cinco horas são usadas para a primeira fase (de transcrição)” e, por ser considerada por alguns pesquisadores de natureza técnica, muitas vezes é relegada a terceiros sem sequer ter o cuidado de uma conferência cautelosa. Cabe então ao pesquisador cuidar com esmero dessa fase, pois ela tem grande importância para a construção e a análise da documentação escrita. Nesta pesquisa, esse momento demandou um tempo médio de quatro semanas, havendo sempre uma parceria entre as duas intérpretes e a pesquisadora.

Existem detalhes, nuances que acontecem no momento da entrevista, como, por exemplo, algum gesto bastante significativo, movimento dos olhos, expressões do corpo, do rosto, que são fundamentais para uma melhor compreensão daquilo que foi dito. Para Meihy (2011, p. 107), “a transcrição é outro momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa”. Segundo o autor, nessa etapa novamente é preciso evitar a interferência do pesquisador no texto, já que ele não pode simplesmente passar do oral/gestual para o escrito, exatamente como foi falado. Assim como a modalidade oral, a língua de sinais difere da modalidade escrita e pede ajustes que precisam ser feitos com atenção.

Tive o cuidado de transcrever as narrativas em período de tempo próximo às captações de imagem, para evitar que dados significativos fossem esquecidos ou não considerados.

Entretanto, por mais fiel que se tente ser na elaboração do que foi dito, podem existir nas traduções aqui apresentadas alguns aspectos que tenham passado despercebidos, tais como algumas expressões faciais e corporais, alguns movimentos que não foram capturados e outras expressões próprias da língua de sinais.

No caso das línguas orais, a transcrição de dados de língua em uso é facilitada pela disponibilidade do sistema alfabético. Há milhares de anos, esse sistema quase fonológico vem sendo adaptado para a representação da fala em diversas línguas. Já no caso das línguas de sinais, a questão é mais complexa. (McCLEARY, 2010, p. 266)

Para McCleary (2010, p. 268), “o objetivo de uma transcrição não deve ser – e nem poderia ser – o de registrar absolutamente tudo o que foi gravado, mas sim o de registrar aquilo que é significativo para os usuários da língua”. Entretanto, é fundamental que o pesquisador busque superar as dificuldades específicas e potencializar o seu conhecimento sobre a língua que está sendo transcrita, não tentando apenas se eximir da responsabilidade do registro fiel dos dados; ele não pode escapar da natureza interpretativa do processo de transcrição.

Além disso, a História Oral tem um compromisso com a história pública, e para uma melhor compreensão do texto se faz necessário um trabalho de “polimento” sobre as palavras do entrevistado, constituindo a etapa de textualização, visando potencializar a comunicação entre os leitores e com os leitores e, assim, transmitir as ideias do entrevistado. É considerada uma tarefa de grande relevância para o trabalho. Segundo Meihy (2011, p. 109), “é nessa fase que se escolhe o tom vital de cada entrevista, frase que sirva de epígrafe para a leitura da entrevista”. Para a escolha desse “tom vital”, se faz necessário um trabalho minucioso, a frase a ser escolhida é fundamental para expressar o teor da entrevista. É a partir daí que vai se organizar o critério de percepção do leitor, devendo obedecer à lógica de um texto escrito visando possibilitar uma leitura agradável, provocadora e envolvente.

Após a textualização, vem a etapa da transformação do registro oral/sinalizado para o escrito, é a chamada transcrição, que, de acordo com Meihy (2011), consiste na elaboração de um texto recriado em sua plenitude. O texto foi trabalhado e refeito várias vezes, obedecendo ao que foi combinado com o colaborador, não sendo feito de forma aleatória ou inconsequente. Trata-se do momento de performance da entrevista, em que o pesquisador vai apresentar ao leitor as sensações do contato no ato da entrevista, inserindo o registro das reações físicas como olhares, silêncio, choro, risos, mãos suadas etc., além do texto transcrito propriamente.

Durante a transcrição, foi feita uma seleção de excertos e trechos explicativos que foram agrupados em um quadro sinóptico para a realização do cruzamento das histórias de vida dos colaboradores e suas análises.

Na transformação do sinalizado para o escrito, existem aspectos éticos que foram considerados, tais como a garantia de que não seriam atribuídas ao colaborador ideias ou sinais que ele não tivesse feito, defendido ou confirmado. Nessa etapa, a gravação foi útil para dirimir algumas dúvidas ou comprovar alguns trechos da entrevista. A assinatura do colaborador no texto final é imprescindível.

### **5.5.3 A validação**

A validação ou devolução do texto final aos colaboradores é a etapa de finalização da interação do pesquisador com o colaborador; é a fase de conferência final do texto, que só deve ficar pronto para divulgação quando tiver a concordância do entrevistado; é o momento de corrigir possíveis erros e enganos; é a consolidação do respeito com aquele que se propôs a colaborar para a produção de um conhecimento do interesse de pesquisador. No caso da pesquisa em tela, foi feita a leitura minuciosa, de forma individual, e os colaboradores/protagonistas assinaram seus textos, concordando com o desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, a validade para Meihy (2011) está no verdadeiro valor interno do texto devidamente confirmado pelo colaborador, e que se insere nas especificidades próprias do método História Oral. O cruzamento com outros textos ou dados externos ao do material validado vai servir apenas para a análise dos resultados propostos pela pesquisa. Entretanto, ao estar diante de 11 histórias de vida, surgiu um outro desafio, o de fazer o cruzamento das suas histórias e a articulação com outras fontes, tais como a história, legislação e políticas que envolveram a educação de pessoas surdas, narradas em seção anterior desta tese.

Após a validação dos colaboradores/protagonistas, ocorreu a fase de organização e análise dos dados. Estava-se diante de um aglomerado de informações significativas – foi percebida a necessidade de uma análise mais consistente e aprofundada do material colhido nas entrevistas, um caminho que articulasse o desenvolvimento do arcabouço teórico que fundamenta este trabalho às suas definições metodológicas, uma vez que se estava diante de um objeto ainda pouco explorado pela literatura sobre a História Oral e surdez.



#### **5.5.4 A organização e análise dos dados**

Após a transformação do sinalizado para o escrito e sua validação, os dados foram recolhidos, ordenados e classificados, passo a passo. Cada folha transcrita era enumerada e organizada seguindo a ordem das entrevistas. Num primeiro momento, foram feitos recortes e colagens no computador pessoal, selecionadas por destaques em cores, organizando aspectos comuns das narrativas e seguindo a ordem cronológica dos fatos. Em seguida, foi elaborado um quadro sinóptico para cada colaborador, considerando os objetivos da tese, e selecionados alguns excertos buscando conhecer como a pessoa surda foi se constituindo a partir de suas próprias narrativas, recortando e colando no quadro os dados recorrentes e que tratavam das suas trajetórias educacionais, seus desejos, necessidades, lutas, avanços e desafios em busca de uma melhor educação, suas marcas deixadas pela linguagem, os pontos de encontro e desencontros no cruzamento das suas histórias de vida, o seu envolvimento na comunidade surda e nos movimentos surdos.

Em seguida, os 11 quadros foram pareados, deixando espaço para os destaques das falas e indicações de suas articulações com a teoria estudada. Feitas as considerações, compilando as narrativas selecionadas e articuladas foi feito o cruzamento das histórias de vida que deu origem aos quatro eixos analíticos: o ambiente familiar, a língua, a trajetória educacional e o envolvimento nos movimentos sociais.

A classificação dos dados só foi possível a partir da leitura exaustiva e repetida das narrativas, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (2008, p. 235). Essa leitura permitiu apreender as ideias centrais das histórias de vida relacionadas ao tema em foco.

## **6 COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DAS LIDERANÇAS SURDAS: OS COLABORADORES/PROTAGONISTASEM CENA**

Desse ponto em diante, além dos colaboradores/protagonistas desta pesquisa, apresento as reflexões com base na literatura e também nos seus depoimentos. Dessa forma, serão discutidos e analisados os dados, partindo das narrativas das histórias de vida de cada um dos colaboradores/protagonistas, buscando compreender de que forma eles foram se constituindo, como foi a sua trajetória educacional, os desafios para sua formação educacional, as marcas deixadas por sua singularidade linguística, o papel da escola no processo de interação social e desenvolvimento dessas pessoas.

Nesse percurso, emergiram como objetivos: a) Analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco, por meio das histórias e memórias narradas pelos líderes de movimentos surdos; b) conhecer como se formou o coletivo surdo em Pernambuco – cujos integrantes tenham domínio e façam uso da língua de sinais; c) identificar como foram tecidos esses movimentos sociais e d) qual o papel da educação nesses processos.

Entende-se que as histórias aqui compiladas não foram ou serão as únicas histórias dos surdos de Pernambuco, entretanto, aqui estão registrados relatos de pessoas que viveram a história dos surdos nesse estado e narraram fatos ainda não documentados ou disponíveis em outras fontes.

Cada colaborador tem a sua história que, somada às demais, vão construir e marcar uma história que é a de todos. É hora de escutar de forma minuciosa o que essas pessoas têm a dizer, é hora de refletir, de analisar cada uma das suas histórias de vida.

No quadro que segue, apresentam-se informações sobre os colaboradores / protagonistas da pesquisa.

Quadro 3 - Apresentação dos colaboradores/protagonistas

Colaborador/ data de nascimento	Dados gerais de apresentação
Káter (1955)	<i>Sou filho de pais surdos; no total somos três filhos ouvintes e eu surdo; meus pais diziam que fiquei surdo aos três anos de idade, quando tive sarampo. Sou casado com uma surda, tenho dois filhos e dois netos ouvintes.</i>
Terezinha (1956)	<i>Nasci surda, mas meus pais só foram descobrir minha surdez quando eu tinha três anos de idade; eles eram primos de terceiro grau. Tenho um irmão surdo e uma irmã autista e mais quatro irmãos “normais”.</i>
Armando (1963)	<i>Não tenho certeza se nasci surdo ou ouvinte; minha família só percebeu minha surdez quando eu tinha quatro anos de idade. Não tenho nenhum surdo na família. Sou casado com uma surda e tenho duas filhas ouvintes.</i>
Manoel (1964)	<i>Nasci logo após a minha mãe sofrer um acidente de carro, aos oito meses de gestação. Minha surdez foi descoberta quando tinha um ano de idade. Tinha também um irmão mais velho, já falecido, que era surdo.</i>
Paulo (1964)	<i>Nasci ouvinte; aos oito meses de idade sofri uma queda da cama e fiquei surdo. Minha família só descobriu quando eu tinha três anos, não havia nenhum caso de surdez na família. Sou casado com uma surda, tenho uma filha ouvinte e estou aposentado.</i>
Magda (1966)	<i>Nasci surda, mas minha surdez não foi percebida logo, só quando eu tinha uns três anos; tenho também um irmão mais novo que nasceu surdo. Sou casada com um surdo, tenho uma filha ouvinte.</i>
Climério (1967)	<i>Sou o único surdo da minha família, nasci surdo. Minha surdez só foi percebida aos três anos. Casei com uma ouvinte e ainda não temos filhos.</i>
Antonio (1968)	<i>Tenho quatro irmãos, sou o mais novo. A primeira é deficiente auditiva oralizada, eu nasci surdo e sou muito diferente dela, nunca oralizei. Minha família percebeu a minha surdez quando eu tinha um ano de vida. Sou casado com uma surda, tenho duas filhas e um neto, todos ouvintes.</i>
Felipe (1979)	<i>Minha mãe contraiu rubéola no início da gestação; nasci no período normal e nada foi visto de diferente em mim, só minha avó que percebeu quando eu tinha oito meses. Sou casado com uma ouvinte e tenho um filho também ouvinte.</i>
Gutenberg (1981)	<i>Nasci ouvinte e fiquei surdo quando tinha perto de quatro anos de idade devido a um procedimento médico quando estive internado no hospital. Sou casado com uma surda e temos uma filha ouvinte com seis anos de idade.</i>
Erikson (1985)	<i>Nasci surdo; minha mãe teve rubéola aos oito meses de gestação. Minha surdez só foi percebida quando eu tinha três anos de idade. Sou casado com uma ouvinte e ainda não temos filhos</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No quadro estão apresentados trechos em que eles informam aspectos gerais de sua vida pessoal, do ambiente familiar, incluindo a descoberta da surdez e a constituição da família. Observa-se que sete relataram terem nascido surdos, três ficaram surdos na infância e um não tem certeza se nasceu surdo ou ficou depois do nascimento; entretanto, todos os que nasceram surdos só tiveram a surdez percebida entre oito meses e quatro anos de idade, o que leva a crer que estas famílias não tiveram nenhuma orientação sobre os procedimentos que poderiam ser adotados para o desenvolvimento de seus filhos nos primeiros meses/anos de vida.

No início, achava-se que, para o foco deste trabalho, seriam consideradas apenas as narrativas que traziam os dados relativos às suas trajetórias educacionais, entretanto, o próprio movimento das narrativas indicou que a constituição dos colaboradores/protagonistas estava profundamente marcada também por uma relação de interação, sobretudo, com o ambiente familiar, a trajetória educacional, a língua e a participação nos movimentos sociais. Apesar de não ser o foco do trabalho, em alguns momentos não foi possível desconsiderar dados que foram recorrentes e que tratavam ainda sobre os amigos surdos, o trabalho e a religião, indicando temas a serem explorados em outras oportunidades.

## 6.1 O AMBIENTE FAMILIAR

Nas três gerações, ou seja, com os nascidos desde 1955 até o ano de 1975, as famílias não receberam uma explicação objetiva e nem uma orientação sobre seu bebê surdo. Quatro dos colaboradores/protagonistas receberam o diagnóstico da surdez até dois anos de idade, em seis deles a surdez só veio a ser identificada com três e quatro anos de idade. Tais dados corroboram o que afirma Redondo (2000, p. 8):

A surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível, mas não é o que acontece na maior parte das vezes. Com frequência a criança fica sem atendimento até o momento de ir para a escola. Quanto mais tempo se passa, maiores são as dificuldades de desenvolvimento – tanto no campo da linguagem quanto nos níveis social, psíquico e cognitivo.

Segundo a autora, o diagnóstico da surdez acontece de forma tardia, trazendo prejuízos ao desenvolvimento da criança. O tempo perdido é precioso para o desenvolvimento do bebê; quando a família não é orientada adequadamente e nem recebe apoio, ela pode não se sentir segura para conduzir a formação de seu filho, desconhecendo as suas possibilidades e não sabendo como lidar com a sua participação na rotina familiar. A falta de orientação sobre a surdez pode limitar o desenvolvimento de estratégias para a comunicação e interação nesse ambiente. Destaca-se que a problemática do diagnóstico tardio perdura até os dias atuais (REDONDO, 2000), revelando que essa questão não tem recebido a atenção devida no âmbito da saúde. O estado do Pernambuco não é uma exceção, já que “estudos em outras regiões do país apontam para dados semelhantes” (SIGOLO; LACERDA, 2011). Entretanto, vale ressaltar que, atualmente no Brasil, esse quadro vem se modificando, já se antecipa o diagnóstico da surdez. Trata-se do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, conhecido

como o teste da orelhinha ou Triagem Auditiva Neonatal, que deve ser realizado nos primeiros dias de vida do bebê.

Retomando os depoimentos, a descoberta da surdez implica em mudanças na dinâmica do dia-a-dia das famílias, conforme se observa nos relatos a seguir.

Com o diagnóstico, minha mãe chorou muito, ela ficou desesperada, sem saber o que fazer. Meu tio nos levou a um médico, assim ela se acalmou. Depois de mim, veio meu irmão, que também é surdo, mas minha família já estava mais preparada. **(Terezinha)**

Foi tudo normal quando meus pais perceberam e receberam o diagnóstico da minha surdez, eles eram surdos, falavam em língua de sinais e tinham muitos amigos surdos. Eu sou o único filho surdo. **(Káter)**

Meu irmão mais velho foi quem desconfiou da minha surdez. Ele era surdo e muito bom em Libras. Minha mãe me levou ao médico e foi confirmado, mas, ela, apesar de não saber língua de sinais, já sabia mais ou menos como lidar comigo. **(Manoel)**

Meus pais não conheciam nada sobre Libras e surdez, eles pediram ajuda a uma tia minha, foi tudo muito novo! Diferente de quando nasceu meu irmão caçula, que também é surdo. **(Magda)**

Minha irmã mais velha é deficiente auditiva (DA), somos quatro filhos, sou o caçula. Quando foi constatada a minha surdez, meus pais pensavam que eu era como a minha irmã, que é oralizada, mas eu era muito diferente, eu sou surdo, não oralizo! Minhas duas irmãs são muito apegadas, sempre juntas, uma ajudou muito a outra. Foi quando um tio que foi nos visitar disse: “Antônio é diferente da irmã, ele precisa se desenvolver de outra forma”. Meus pais a princípio não entenderam, mas depois viram que ele estava certo. **(Antonio)**

Minha mãe ficou muito triste e preocupada; meu pai também, eu tinha oito meses e o diagnóstico estava confirmado. Ela perguntava à minha avó: “Como vai ser agora? O que eu vou fazer com essa criança? Como vai ser o seu desenvolvimento? A sua vida? O seu futuro? O trabalho?”. **(Felipe)**

Quando fui diagnosticado, a minha família não sabia o que fazer, ficou muito ansiosa e insegura comigo. Perguntava ao meu médico: “Como ele vai aprender? Como vai se desenvolver no futuro? Como?”. **(Erikson)**

Káter, Terezinha, Manoel, Magda, Antonio, Felipe e Erikson falaram da descoberta da surdez por suas famílias. Desses, Káter era o único filho de pais surdos, nasceu em um lar com uma constituição bem favorável em relação à surdez; tudo leva a crer que teve contato com a língua de sinais precocemente, já que seus pais falavam em língua de sinais e tinha oportunidades de interação com a comunidade surda desde seu nascimento.

Manoel, quando nasceu, tinha um irmão mais velho que era surdo e fluente em Libras; seu diagnóstico não causou tanto impacto para essa família, que, de certa forma, já convivia com a surdez no seu cotidiano, mesmo sem saber a língua de sinais.

Antonio, por sua vez, tinha uma irmã mais velha com deficiência auditiva<sup>30</sup> e oralizada; seus pais pensavam que o seu desenvolvimento seria igual ao da sua irmã, entretanto, como ele mesmo relata, eles são muito diferentes – também convivia pouco com a outra irmã. Essa família só conhecia um enfoque clínico terapêutico da surdez, que, segundo Skliar (2000), é um modelo que impõe uma visão relacionada ao déficit biológico e se traduz em estratégias e recursos educacionais reparadores e corretivos. Parece que ele, depois de passar por tentativas de se comportar como sua irmã (oralizar), foi percebido como diferente por seu tio, que então ofereceu para a família uma outra forma de pensar a surdez.

Antonio nasceu no final da década de 1960. Naquele período, era publicado, nos Estados Unidos, o livro *Sign Language Structure*, do linguista norte-americano William C. Stokoe, registrando o estatuto linguístico da língua de sinais americana (ASL). Tratava-se de um trabalho pioneiro, que veio revelar que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais (LACERDA, 1998). Essa obra trouxe mudanças significativas para o desenvolvimento de estudos linguísticos sobre as línguas de sinais.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais (LACERDA, 1998, p. 72).

A legislação brasileira, por meio do Decreto nº 5.626/2005, aderiu ao modelo da visão socioantropológica da surdez, compreendendo os surdos como uma “comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2000, p. 141).

---

<sup>30</sup> Deficiente auditivo e surdo são termos filiados a abordagens divergentes na concepção da surdez, diferem na maneira como o surdo é encarado ou ele mesmo se percebe. O primeiro está ligado ao modelo clínico-terapêutico, o segundo está ancorado na perspectiva socioantropológica de compreensão da surdez. De acordo com o Decreto 5.626/2005, a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura. E deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Nesse contexto, Lopes (2005, p. 38) acrescenta que

A surdez, mais do que um diagnóstico médico, no campo relacional ouvinte, tem sido um limite que impede ou dificulta a interação com o meio. Significada na cultura, a surdez é um traço que coloca quem a possui no limite entre aquele que é inválido e aquele que pode ser reabilitado se ‘tratado’ ou ‘educado’ adequadamente.

Todavia, a instituição dessa lei e as interpretações mais atuais não garantem uma compreensão mais ampla da surdez. Para essa autora, persistem os casos em que apenas a abordagem clínico-terapêutica é apresentada às famílias.

Antonio, Terezinha, Magda, Felipe e Erikson nasceram em famílias de pais ouvintes sem nenhum conhecimento sobre a surdez, entretanto, os depoimentos de Terezinha, Magda e Manoel coincidem quando afirmam que suas famílias estavam mais bem preparadas quando do nascimento de seus segundos filhos surdos. O impacto maior é relatado em relação à surpresa diante do primeiro filho surdo. Para além das orientações que pudessem receber, no nascimento do segundo filho surdo, essas famílias contavam com suas próprias experiências e pareciam se sentir mais seguras sobre como encaminhar as ações para o desenvolvimento de seus filhos.

Para Glat (2004, p. 2), a família, enquanto grupo social primário, é fator determinante e desempenha uma função formativa no desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo e no modo como este se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta. É através da identificação com os primeiros “outros significativos” e das reações destes ao seu comportamento que “a criança tem seu primeiro contato com o mundo, aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais para seu processo de socialização”.

Entende-se que a família é também a primeira instituição social mediadora entre o homem e a cultura. A criança, por meio dela, vai se constituir e ser constituída nas relações afetivas, social e cognitiva, recebendo significados e práticas históricas e culturais que vão refletir na sua cognição.

O nascimento de uma criança na família é, em geral, esperado, e um diagnóstico indicando que esse filho ou filha apresenta alguma deficiência pode ser um momento impactante para os pais, principalmente àqueles que nunca tiveram contato com algum tipo de deficiência na família, como foi o caso de Terezinha, Magda, Felipe e Erikson. Tudo foi muito novo para essas famílias.

Considerando a expectativa dos pais em relação à criança idealizada, estes reagem ao nascimento do filho deficiente como uma situação de frustração; ou seja, a reação

inicial depende da situação psicológica que antecede ao nascimento da criança e, principalmente, de como era a interação do casal e o 'clima emocional' antes do evento frustrador (PEREIRA, 2008, p. 176).

Para essa autora, a situação psicológica, a interação do casal e o clima emocional podem levar a uma frustração quando acontece a descoberta de uma deficiência, ou seja, a perda da criança sonhada, idealizada. Como percebido na fala de Felipe e Erikson, o diagnóstico da surdez pode ser um fato que leva a sentimentos de tristeza, ansiedade e insegurança e até pânico na família, configurando uma condição nova, estranha e desafiadora para aquele grupo familiar que desconhece a surdez. E, por não saber como resolver, ela pede ajuda a um parente ou a um médico, como fizeram as mães de Terezinha, Magda, Antonio, Felipe e Erikson.

Entre as vivências narradas pelos colaboradores/protagonistas, a surdez é reconhecida, na quase totalidade das situações, como uma deficiência. Entretanto, Vygotski (1983) afirma que o fenômeno da deficiência está localizado nas interações sociais, no modo como a sociedade se relaciona, no modo como as famílias interagem com a situação de surdez. O caso da família de Káter ilustra bem isso; a surdez não foi percebida com surpresa ou apreensão, a família parecia saber bem como conduzir o desenvolvimento de seu filho. Vygotski destaca que não é a surdez que torna a criança deficiente, o que pode torná-la deficiente é o modo como a surdez é socialmente representada.

Aos poucos, é esperado que essas famílias entendam e se adaptem à nova situação, entretanto, trata-se de um processo que demanda tempo, como ocorreu nos casos de Terezinha e Magda, que foram as primeiras filhas surdas em suas famílias e a novidade da situação demandou tempo para ser assimilada.

A maioria das pessoas surdas nasceu de pais ouvintes e convive em espaços onde a maioria são pessoas ouvintes.

[...] 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, no espaço escolar onde teriam acesso às bases da literatura e artes ou ciências visuais, é ensinada por professores ouvintes, como, também, os cientistas que construíram o que se conhece, até então, foram, em sua maioria, ouvintes (ALBRES, 2005, p. 55).

Káter, por outro lado, vai se constituir dentro dos 10% de surdos filhos de pais surdos e, nesse caso, a sua surdez vai ser vista de uma forma diferente da que foi para Terezinha, apesar de eles terem nascido com a diferença de apenas um ano. Eles nasceram em um



mesmo momento histórico, mas em contextos sociais bem distintos em relação ao acolhimento da surdez, como aparece em seus relatos.

Para Káter, a surdez foi recebida de uma forma natural, foi significada a partir das experiências de vida de seus pais surdos, sem passar pela situação de frustração descrita por outros colaboradores/protagonistas.

A descoberta da surdez de Manoel, de certa forma, foi mais fácil pela presença do irmão mais velho, entretanto, ele lembra que, ainda assim, seus pais não sabiam língua de sinais, e que ele se comunicava apenas com seu irmão mais velho, que já é falecido. No caso das famílias de Felipe e Erikson, apesar de relativamente mais recente, a descoberta da surdez não foi significativamente mais rápida e a rubéola materna poderia ter indicado a necessidade de investigação diagnóstica logo após o nascimento, fato que não ocorreu.

Sobre a descoberta da surdez, os colaboradores/protagonistas não fizeram referência direta ao que sentiram diante das reações de seus familiares, entretanto, percebeu-se que nas suas expressões havia um sentimento não narrado, um tom de camuflagem, atribuindo às reações da família um desconhecimento sobre a chegada de um filho surdo; procuravam formas de justificar a “tristeza” que sua família sentiu. Como se observa nas narrativas a seguir:

Meus pais eram do interior, trabalhavam na roça e tinham pouca escolaridade, mas quando fui diagnosticada, minha mãe chorou muito, ela ficou muito triste, desesperada, sem saber o que fazer. Mas, ela era muito dedicada aos filhos! Depois de mim, veio o meu irmão surdo e uma outra que é autista. **(Terezinha)**

Minha mãe batia palmas, as pessoas de casa faziam zoada atrás de mim e eu não respondia, meu irmão mais velho, que era surdo, percebeu que eu era como ele. Minha mãe até disse: “Eles vão se entender muito bem!”. Mas, na verdade, acho que ela ficou triste e preocupada, até me levou ao médico, aí foi realmente confirmada a minha surdez. Para ela, o meu irmão ia me educar. Na minha família, éramos seis irmãos, dois homens surdos e quatro mulheres ouvintes, Edson faleceu quando eu já era adulto. Sabe... [parou e ficou emocionado, depois retomou o discurso], ela estava certa, ele me ajudou muito, foi mais presente do que o meu pai. Sinto muito sua falta! Era meu amigo e companheiro; lá em casa o único que falava sempre comigo e eu entendia. **(Manoel)**

Terezinha justifica a reação de seus pais pela falta de escolaridade e, ao mesmo tempo, fala da mãe como uma pessoa muito dedicada aos filhos. Manoel, mesmo dando ênfase à dedicação de seu irmão mais velho, justifica a preocupação da mãe por tê-lo levado ao médico; ele também considera o irmão como uma figura de destaque na sua vida, identificando-o como a única pessoa que falava sempre com ele, afirmando ser ele mais

presente do que o próprio pai. Terezinha e Manoel não falam sobre seus sentimentos em relação à percepção de suas famílias sobre a surdez, justificam as atitudes dos pais, mas não se colocam no contexto narrado.

Retomando as proposições de Vygotski (1983) sobre aspectos da sociogênese, podemos afirmar que o entorno familiar/cultural de cada um dos colaboradores/protagonistas define aspectos de seus funcionamentos psicológicos, limites e possibilidades constituídos através das suas histórias de vida. Nascer em uma família que percebe a surdez como uma condição de semelhança em relação aos pais ou irmãos é bastante diferente de nascer em uma família que desconhece a surdez, se assusta com ela ou, ainda, se desespera. A chegada de cada um dos colaboradores/protagonistas em suas famílias foi valorada, e os sentimentos atribuídos a eles marcaram seus percursos.

Cada família enfrenta a deficiência de acordo com sua história, suas representações, crenças, valores culturais, condições objetivas e materiais, além da personalidade individual de cada membro. Certamente, as acomodações que ocorrem na estrutura familiar sempre apresentam especificidades conforme o caso; porém não resta dúvida que a influência familiar é determinante para facilitação ou impedimento do processo de integração social do indivíduo com deficiência (GLAT, 2004, p. 5).

São especificidades de cada lar, de cada estrutura familiar. Entretanto, analisando as histórias narradas, em décadas diferentes, procurou-se refletir sobre o contexto familiar que acolheu cada um desses líderes, contribuindo com sua trajetória de desenvolvimento.

Diante das narrativas dos colaboradores/protagonistas, foi percebido que, apesar de terem nascido em épocas diferentes – com políticas, legislação e contextos sociais distintos e marcados por filosofias, métodos e abordagens no atendimento à surdez diferenciados –, isso não foi um elemento determinante na relação das famílias com os seus filhos surdos. A aceitação ou não da condição de surdez por suas famílias foi marcada fundamentalmente pela experiência prévia no ambiente familiar. As famílias que já tinham filhos surdos aceitaram e lidaram melhor com a situação que aquelas que entraram pela primeira vez em contato com uma nova situação em função da descoberta do filho surdo. Isso pode ser percebido nas famílias de Manoel, que já tinha Edson, seu irmão mais velho, que era surdo; Antonio, que quando nasceu já tinha uma irmã deficiente auditiva (como por ele narrado), e nos depoimentos de Magda e Terezinha sobre a descoberta da surdez em seus irmãos mais novos. Com a família de Káter também não foi diferente, pois seus pais eram surdos.

Outro fator que esteve presente nas entrelinhas das narrativas de alguns colaboradores/protagonistas foi o sentimento que permeava a relação com suas famílias.

Quando falam da forma como sua família reagiu frente à descoberta da sua surdez, a maioria defende sua família, justificando suas ações, de forma a não manifestar ressentimentos. Para eles, tais ações se justificavam pela ótica peculiar de uma família que estava diante de uma nova condição.

As situações narradas pelos colaboradores/protagonistas da pesquisa retratam suas trajetórias de vida no contexto familiar, marcadas pela aceitação ou não da sua condição de surdez e pelo sentimento frente ao que foi vivenciado nesse ambiente.

Assim, nos interessam agora, os relatos que concernem ao desenvolvimento escolar e a como esses sujeitos passaram do convívio familiar para um convívio social mais amplo.

## 6.2 AS HISTÓRIAS NARRADAS SOBRE A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

O processo de constituição escolar dos colaboradores/protagonistas aconteceu de forma diferenciada para cada um dos entrevistados, entretanto, foi um dado recorrente na fala de todos eles: a busca por melhores condições de desenvolvimento por parte de suas famílias, sobretudo no que atualmente corresponde à primeira etapa da Educação Básica<sup>31</sup>, conforme será descrito no decorrer dessa seção.

A partir das narrativas buscou-se traçar como foi constituída a trajetória educacional de cada líder surdo colaborador da pesquisa. Para tanto, a situação escolar será representada através de um quadro síntese que foi construído de acordo com as informações apresentadas.

O quadro 4 vai apresentar a situação escolar por etapa e/ou modalidade de educação de cada colaborador. Há relatos de início da escolarização desde a Educação Infantil, já outros iniciando no Ensino Fundamental. Alguns cursaram Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e Pós Graduação. O quadro também vai trazer os períodos e as idades em que foram cursadas as respectivas etapas da escolarização, estabelecendo referência com a época em que tal evento aconteceu, bem como à forma ou modalidade de ensino, a presença ou não da língua de sinais e de intérpretes no espaço educacional, o que nos permitirá dialogar com a legislação vigente e documentos nos distintos momentos históricos e políticos.

---

<sup>31</sup> De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/1996) - Da Composição dos Níveis Escolares, no Art. 21, a Educação escolar compõe-se de: “ I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior.”

Quadro 4 - Situação de escolarização dos colaboradores/protagonistas por Etapa/Modalidade, período e idade

Colaborador		Educação Infantil	Anos iniciais do Fundamental	Anos finais do Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Pós-graduação
Káter (1955)	Período	1959 – 1961	1965 – 1970	1971 - 1973			
	Escola	Profa. Particular	Escola especial IDSS	Escola especial INES	–	–	
	Turma	–	1ª a 5ª série	6ª a 8ª série			
	Presença de intérprete	Não	Não	Não			
	Língua de Sinais	Curricular	Em situação de comunicação	Curricular			
	Idade	(4 a 6)	(10 a 15)	(16 a 18)			
Terezinha (1956)	Período	1960 – 1962	1963 – 1974	1975 - 1977	1978 - 1980	2006 - 2010	
	Escola/curso	Escola especial IDSS	Escola especial IDSS	Escola comum	Técnico de Contabilidade	Letras Libras	
	Turma	Jardim da Infância	1ª a 5ª série	6ª a 8ª série	1º ao 3º ano	1º ao 8º semestre	
	Presença de intérprete	Não	Não	Não	Não	Sim	
	Língua de Sinais	Não	Em situação de comunicação	Não	Não	Curricular	
	Idade	(4 a 6)	(7 a 18)	(19 a 21)	(22 a 24)	(50 a 54)	
Armando (1963)	Período	1968-1969	1970-1973	1981 -1984	2003-2005	2009-2010	
	Escola/curso	Escola comum	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Escola Técnica ETEPAM	Gastronomia	
	Turma	—	Classe especial	Escola comum	Ensino Médio 1º ao 3º ano	1º ao 4º semestre	
	Presença de intérprete	Não	Não	Não	Sim	Até o 3º semestre	
	Língua de Sinais	Não	Não	Não	Através do intérprete	Através do intérprete	
	Idade	(5 a 6)	(7 a 10)	(18 a 21)	(40 a 43)	(47 a 48)	
Manoel (1964)	Período	1970 – 1971	1979 - 1981 2000 – 2001	2002	—	—	
	Escola/curso	Escola Especial IDSS	Escola comum EJA especial	Classe especial			
	Turma	Pré primário	1ª a 3ª série 3ª a 4ª série	5ª série			
	Presença de intérprete	Não	Não Não	Não			
	Língua de Sinais	Em situação de comunicação	Não Curricular	Curricular			
	Idade	(6 a 7)	(15 a 17) (36 a 37)	(38)			
Paulo (1964)	Período	1970 - 1971	1972-1977	1978-1980			
	Escola/curso	Escola comum/ Classe especial	Escola comum/ Classe especial	Escola especial IDSS	–		
	Turma	Pré primário	1ª a 5ª série	6ª a 8ª série			
	Presença de intérprete	Não	Não	Não			

Colaborador		Educação Infantil	Anos iniciais do Fundamental	Anos finais do Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Pós-graduação
	Língua de Sinais	Não	Não	Curricular			
	Idade	(6 a 7)	(8 a 13)	(14 a 16)			
Magda (1966)	Período	1971 -1973	1974-1975-1976	1977 -1980-1981	1982 - 1985	2003 - 2007 2006 – 2010	2012-2014
	Escola/ curso	Escola comum	Escola comum; Escola especial- APAE	Escola especial IDSS; Escola comum	Escola comum	Pedagogia Letras-Libras	Especialização
	Turma	Pré primário	1ª a 2ª série 3ª série	4ª a 7ª 8ª série	Magistério	1º ao 8º semestre; 1º ao 8º semestre	Libras
	Presença de intérprete	Não	Não Não	Não Não	Não	Sim	Sim
	Língua de Sinais	Não	Não Não	Curricular; Em situação de comunicação	Não	Através do intérprete Curricular	Através do intérprete
	Idade	(5 a 7)	(8 a 9) (10)	(11 a 14) (15)	(16 a 19)	(37 a 41) (40 a 45)	(46 a 48)
Climério (1967)	Período	1973 - 1974	1975 – 1978	1979 -1982	1986 – 1988 2000-2003	2009- 2012	2014
	Escola/curso	Escola especial IDSS	Escola especial IDSS	Escola especial - IDSS	Escola comum Escola comum	Matemática	Especialização
	Turma	Pré primário	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	1º ao 3º ano Magistério	1º ao 8º semestre	Educação Inclusiva
	Presença de intérprete	Não	Não	Não	Não Não	Sim	Sim
	Língua de Sinais	Curricular	Curricular	Curricular	Não	Através do intérprete	Através do intérprete
	Idade	(5 a 6)	(7 a 10)	(11 a 14)	(19 a 21) (23 a 26)	(32 a 35)	(37)
Antonio (1968)	Período		1980 -1983	1984 -1985 1986 1987 1998 -1999	2000 -2002 2002-2003	2003 - 2005 2006 – 2012	2012-2013
	Escola/curso	-	Escola especial IDSS	Escola especial IDSS Escola comum Escola comum Escola comum	Escola comum Técnico em Contabilidade e Magistério	Pedagogia Letras-Libras	Especialização
	Turma		1ª a 4ª série	5ª a 6ª série 7ª série 8ª série 8ª série c/ duas reprovações	1º ao 3º ano	1º ao 6º semestre 1º ao 8º semestre	Libras
	Presença de intérprete		Não	Não Não	Não	Sim	Sim
	Língua de Sinais		Curricular	Curricular Não	Não	Através do intérprete	Através do intérprete

Colaborador		Educação Infantil	Anos iniciais do Fundamental	Anos finais do Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Pós-graduação
						Curricular	
	<b>Idade</b>		(12 a 15)	(16 a 17) (18) (19) (30 a 31)	(32 a 34) (34 a 35)	(36 a 38) (40 a 47)	(47 a 48)
<b>Felipe (1979)</b>	<b>Período</b>	1983-1984	1987 1989-1990 1993	1994 - 1998	2003-2005	2009 – 2013	2015
	<b>Escola/curso</b>	Escola comum	Escola comum; Classe especial Centro SUVAG	Centro SUVAG	Escola Técnica ETEPAM	Pedagogia	Especialização
	<b>Turma</b>	Ed. Infantil	1ª série 2ª e 3ª série 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino Médio 1º ao 3º ano	1º ao 8º semestre	Educação Inclusiva
	<b>Presença de intérprete</b>	Não	Não Não Não	Não Não Não	Sim	Sim	Sim
	<b>Língua de Sinais</b>	Não	Curricular na 4ª série	Curricular	Através do intérprete	Através do intérprete	Através do intérprete
	<b>Idade</b>	(4 a 5)	(8) (10 a 11) (14)	(15 a 18)	(24 a 26)	(32 a 36)	(38)
<b>Gutenberg (1981)</b>	<b>Período</b>	1987 a 1988	1989 – 1992	1993-1997	1998- 2000	2008-2011 2012-2015	
	<b>Escola/curso</b>	Escola comum	Escola comum	Escola comum	Escola comum	Turismo Letras-Libras	
	<b>Turma</b>	Classe especial	Classe especial 1ª a 4ª série	5ª a 8ª série, com uma reprovação na 5ª série.	1º ao 3º ano	1º ao 8º semestre 1º ao 8º semestre	
	<b>Presença de intérprete</b>	Não	Não	Não	Não	Sim Sim	
	<b>Língua de Sinais</b>	Curricular	Curricular	Em situação de comunicação	Em situação de comunicação	Através do intérprete Curricular	
	<b>Idade</b>	(6 a 7)	(8 a 11)	(12 a 16)	(17 a 19)	(27 a 30) (31 a 34)	
<b>Erikson (1985)</b>	<b>Período</b>	1990- 1992	1993 – 1996	1997 - 1998 2001-2002 2003– 2004	2005-2006	2014 -2017	
	<b>Escola/curso</b>	Escola comum	Escola comum	Escola comum Escola comum Escola comum	Escola comum	Pedagogia	
	<b>Turma</b>		1ª a 4ª série (com reprovação)	5ª série (com reprovação) 6ª série (com reprovação) 7ª a 8ª série	1º ao 3º ano Supletivo (em um ano e meio)	1º ao 8º semestre	
	<b>Presença de intérprete</b>	Não	Nao	Não Não	Sim	Sim	

Colaborador	Educação Infantil	Anos iniciais do Fundamental	Anos finais do Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Pós-graduação
			Sim			
<b>Língua de Sinais</b>	Não	Nao	Não Em situação de comunicação	Curricular	Através do intérprete	
<b>Idade</b>	(5 a 7)	(8 a 11)	(12 a 13) (16 a 17) (18 a 19)	(20 a 21)	(29 a 32)	

Fonte: Elaboração própria de acordo com os achados da pesquisa, 2018.

O quadro 4 retrata o período de escolaridade em que os colaboradores/protagonistas frequentaram as escolas desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, delimitando um período que compreende os anos de 1959 quando Káter inicia seu processo de escolarização com uma professora particular, indo até 2017 com a conclusão do curso de Pedagogia por Erikson. Apresenta o tipo de escola (se especial ou comum), a etapa ou modalidade de ensino e as respectivas idades. Na escola comum encontram-se as classes especiais, a classe com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para surdos (EJA especial) e as classes comuns sem e com a presença do intérprete de língua de sinais. Destaca-se ainda a presença ou não da língua de sinais nos espaços educacionais, ora como língua de instrução (usada para a interação e construção dos conteúdos escolares), ora apenas como língua de comunicação entre os alunos surdos.

Dessa forma, para fins da análise que estamos realizando, o quadro 4 apresenta de forma sintetizada como a língua de sinais foi utilizada pela escola. Ela foi referida em quatro situações distintas: i) A escola não usava língua de sinais; ii) A escola usava língua de sinais em situação de comunicação, podendo ser na interação entre os surdos e/ou com os professores dentro da sala de aula, nesse caso havia um vocabulário menos complexo usado de forma a apoiar o ensino dos conteúdos e se juntava a outras formas de comunicação, conforme preceitos da comunicação total; iii) A escola usava língua de sinais como componente curricular, com uso de um vocabulário elaborado e utilizada pelo professor em sala de aula como língua de instrução para o ensino dos conteúdos escolares e; iv) A língua de sinais estava presente apenas através da mediação do profissional intérprete de língua de sinais.

### 6.2.1 A escola especial

Das quatro escolas especiais citadas, sete colaboradores/protagonistas estudaram no IDSS, um no INES, uma na APAE e outro no SUVAG. O primeiro relato de ter estudado em alguma das escolas especiais teve início com Terezinha em 1960 e que permaneceu até 1974 no IDSS e finaliza com Felipe no SUVAG em 1998.

O IDSS demonstrou ter um papel importante para a formação dos surdos no estado de Pernambuco. Entre os colaboradores/protagonistas sete frequentaram esta escola especial permanecendo de 1 ano a 6 anos. Essa escola, que inicialmente tinha uma abordagem oralista, foi uma das poucas na década de 1970 que aceitava a presença de Libras, ainda que não como língua curricular/língua de instrução, contudo os alunos podiam aprendê-la e usá-la no interior da escola.

Sobre as etapas de escolarização dos colaboradores/protagonistas Terezinha, Manoel e Climério cursaram a Educação Infantil no IDSS. Terezinha ingressou com quatro anos e fez todo o ensino pré-escolar<sup>32</sup> nos anos de 1960 até 1962; Manoel com seis a sete anos, apenas o jardim da infância<sup>33</sup> nos anos de 1970 a 1971 e Climério, com cinco e seis anos nos anos de 1973 e 1974. Esse nível de ensino não era obrigatório na época em que eles estudaram, todavia, suas famílias parecem ter se interessado em iniciar o quanto antes sua escolarização, e contavam com uma escola especializada ao seu alcance.

Contudo, Manoel relata que sua experiência nessa escola não foi boa. Ele ingressou dez anos após Terezinha, com uma gestão escolar diferente. Entretanto, mesmo relatando sua dificuldade, experiências consideradas negativas e até desistido de estudar, ele ressalta ter aprendido algumas coisas:

Foi muito difícil pra mim, tinha uma pessoa que era muito rigorosa, até me batia, me chutava e eu tinha muita vergonha e medo dela. No começo eu chorava muito, mas... (pausa) aprendi algumas coisas, tinha muitos surdos lá! Aprendi o alfabeto, algumas

<sup>32</sup> Durante a LDB 4.024/61 existiram quatro níveis de escolarização:

1. Pré-escola (com duração média de três anos), constituído pelo maternal e jardim de infância indo dos quatro aos seis anos;
2. Escola primária (duração mínima de quatro anos) dos 7 a 10 anos;
3. O Ginásio (duração mínima de quatro anos) dos 10 a 14 anos;
4. O Colegial (duração mínima de três anos) dos 15 a 17 anos;
5. Ensino superior (duração variável) após 18 anos de idade

<sup>33</sup> Na década de 1970, com a Lei n.º 5.692/71 passa a ser:

1. Pré-escola (duração média de três anos) com o maternal e jardim de infância indo dos quatro aos 6 anos,
2. Ensino de 1º grau – da 1ª à 8ª série - ensino obrigatório (dos 7 aos 14 anos)
3. Ensino de 2º grau - em três anos (dos 15 a 17 anos) e
4. Ensino superior (com duração variável) após os 17 anos de idade.



palavras, não aprendi a ler, só fiquei por dois anos, não aguentei mais e deixei de estudar. **(Manoel)**

As marcas deixadas em Manoel parecem terem tido efeitos devastadores em sua trajetória educacional, de difícil reconstrução. Ele relata ter sofrido agressões físicas, ter medo e vergonha de profissionais da escola e por fim não ter aguentado permanecer. Pensando que era uma criança, que se tratava da sua primeira experiência escolar, surpreende que relate ter aprendido algo em condições tão adversas. As marcas dessa experiência escolar parecem ter sido profundas, já que ele retoma seus estudos somente 8 anos depois, já com 15 anos.

Já Climério, entrou no IDSS três anos após Manoel, em 1973, com cinco anos de idade, permanecendo na mesma escola até a 8ª série, não narrou nenhuma experiência desagradável em relação à mesma instituição. Os diferentes relatos nos ajudaram a ver que uma mesma instituição pode ter tido diferentes papéis na formação da comunidade surda local. Seja pela reformulação de formas de gestão, pela presença de profissionais preparados ou não para atuarem na educação dessas pessoas, ou pela vivência singular de cada um dos alunos, sua forma de impactar a história de vida de cada um pode ser diferente.

Conforme as informações presentes no quadro 4, Terezinha, Manoel e Climério iniciaram sua vida escolar na pré-escola do IDSS com a idade exigida por lei e durante sua permanência nessa escola não tiveram nenhuma reprovação.

Apenas Káter relatou ter estudado na Educação Infantil com uma professora particular nos anos de 1959 ao início da década de 1960, conforme relata:

Com quatro ou cinco anos de idade meu pai me levou para ter aulas com uma professora particular Ângela, uma pessoa exigente, mas ensinava muito bem e sabia língua de sinais. **(Káter)**

Tendo em vista a não obrigatoriedade da educação infantil nas leis de diretrizes e bases da educação, as LDB 4.024/61 e 5.692/71, algumas famílias, nas décadas de 1960 e 1970, optavam por colocar seus filhos para estudar com uma professora particular, como no caso de Káter. Seus pais surdos encontraram uma professora que tinha o domínio da língua de sinais e julgou esta uma condição interessante para a educação de seu filho.

Antonio, que também estudou no IDSS no período de 1980 até 1985, não cursou a Educação Infantil, ele só ingressou na escola com 12 anos. Seus pais, por falta de conhecimento sobre a sua surdez e sobre uma escola que atendesse suas especificidades, tardaram muito em matricular seu filho em uma instituição de ensino. Eles pensavam que

Antonio era como a sua irmã mais velha, que era deficiente auditiva e oralizada, e que assim, poderia estudar numa cidade vizinha, em uma escola que pareceu atender às necessidades da sua irmã. Foi através da persistência de seu tio que sua diferença foi entendida e começaram então a buscar uma escola que atendesse às suas necessidades e que fosse acessível para eles em termos financeiros, pois seus pais não tinham condições de arcar com as despesas de uma escola particular.

Minha irmã mais velha, deficiente auditiva e oralizada, estudava com a minha outra irmã em Limoeiro, uma cidade vizinha com mais recursos, meus pais quando descobriram minha surdez pensavam que eu ia ser como ela e estudaria nessa mesma escola [...], mas eu cresci de uma forma diferente, eu não era como ela. [...] Até que um tio meu sugeriu a meus pais para que eu fosse estudar em Recife [...]. Meu tio continuava persistindo ‘ele é diferente, você tem que aceitar’, aí meu pai, policial aposentado, não entendia muito isso, mesmo assim começou a procurar na capital alguma escola que servisse pra mim, uma escola para surdos. A primeira que ele procurou foi o SUVAG que era particular e ele não podia arcar com as despesas da minha vinda, minha manutenção e ainda pagar a escola. Foi quando ficou sabendo do Instituto Domingos Sávio para surdos, eu já ia fazer doze anos, foi em 1980. **(Antonio)**

A falta de condições financeiras somadas à ausência de informação e de orientação a muitas famílias de pessoas surdas levam à prejuízos em termos de atraso no processo de escolaridade e, muitas vezes, podem deixar marcas na trajetória educacional de crianças e jovens surdos, conforme expresso no depoimento acima, já que ele só começou a estudar aos doze anos.

Para tranquilizar minha mãe, que estava muito ansiosa com o meu desenvolvimento escolar, meu tio que era padre e residia na capital disse a ela que havia uma escola especial para surdos em Recife, era o Instituto Domingos Sávio para surdos. Entrei no IDSS muito pequena, cheguei com 4 anos de idade, ainda usando mamadeira e iria ficar dormindo lá. Minha mãe, que estava muito apreensiva e preocupada comigo, foi confortada pela diretora Irmã Josefina, ela ajudou muito a mim e a minha mãe, era uma pessoa muito querida pelos surdos, eu gostava muito dela! **(Terezinha)**

Depois de estudar com uma professora particular, fui fazer 1ª série em 1965 e fiquei até a 5ª série no Instituto Domingos Sávio para surdos **(Káter)**

Terezinha tinha apenas quatro anos e residia no interior, e em sua cidade não havia opções para seu desenvolvimento escolar. Assim, sua mãe, com certa resistência optou por enviá-la a uma escola de surdos na capital (Recife), em uma situação de internato. Ela afirmou ter aprendido muita coisa e que recebeu ajuda e conforto da diretora da época, que

era uma pessoa muito querida por todos os surdos, inclusive por ela. Entretanto, relata também sua apreensão e angústia. Era uma criança bem pequena afastada de sua família para estudar. Todavia, em seu contexto histórico, era a possibilidade de estudo que existia. Atualmente, não se pensa mais em enviar uma criança pequena para a escola longe do cuidado familiar, já que existem várias outras oportunidades e o cenário educacional brasileiro se modificou bastante.

A experiência de internato foi vivenciada também por Climério em 1973, aos cinco anos e por Magda, em 1977, aos onze anos de idade. Káter, Manoel, Paulo e Antonio ao relatarem suas experiências educacionais no IDSS não fizeram referência ao internato, já que eles residiam na capital.

Sou de uma cidade muito longe da capital, fica no sertão pernambucano e com a descoberta de minha surdez, meus pais não sabiam como fazer com a minha escolarização, lá não tinha como eu estudar aí veio a grande dúvida, onde eu iria estudar? Como? Meu pai ficou sabendo que tinha uma escola em Recife só de surdos e era boa, a princípio foi um alívio pra ele, mas veio a preocupação, como vai ser? Como eu ia ficar? Não ia ser fácil! Para mim, confesso que no início não foi nada fácil, mas, também não foi muito difícil não, eu encontrei amigos surdos que me ajudaram bastante. Foi o Instituto Domingos Sávio para surdos e fiquei no internato da escola, eu tinha cinco anos de idade, foi em 1973. Lá todos os alunos eram surdos, na sala só a professora era ouvinte. **(Climério)**

Aos quatro anos de idade, comecei a estudar em uma escola de ouvintes que era inclusiva, minha mãe me ensinava matemática, eu treinava bastante matemática, o português era bem mais difícil. Aos oito anos fui estudar na APAE.... meus pais perceberam que essa escola não atendia às minhas necessidades, ...até que ficaram sabendo de uma escola especial para surdos em Recife. Eu tinha doze anos, foi em 1978, quando eu vim para cá estudar, meus pais ficaram lá na cidade deles e eu dormia no colégio interno, era um internato, o Instituto Domingos Sávio. **(Magda)**

As crianças surdas que não residiam no Recife eram deslocadas do seu ambiente familiar, passando a residir em um ambiente desconhecido. Na época, existia a oferta de internatos para educação de crianças com deficiência, e para várias famílias dos colaboradores/protagonistas essa era uma opção possível para alcançar o desenvolvimento escolar de seu filho.

Segundo Aranha (2005) a criação de internatos no Brasil, ideia importada da Europa, teve início no período imperial, em 1854, quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Para as pessoas surdas, a criação dos internatos surgiu em 1857 com a fundação do Instituto dos Surdos Mudos (hoje o INES).

Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e à Educação Especial, em particular, desde seu início. As instituições foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas. (ARANHA, 2005, p. 27)

Omote (2008) complementa afirmando ter existido uma longa trajetória marcada pela exclusão e luta pela inclusão, com progressiva humanização e gozo de direitos por todos os cidadãos. O autor destaca que existiram três modelos de atendimento na Educação Especial, em função da natureza de serviços prestados, caracterizando-os como paradigma de institucionalização, de serviços e de suporte. O paradigma de institucionalização, em regime de internato as crianças com deficiência eram separadas de seus familiares e de sua comunidade para que fossem mais bem protegidas e cuidadas, entretanto, para esse autor muitas foram as críticas surgidas. Veio então o paradigma dos serviços, com a alternativa da segregação apenas parcial, ou seja, semi-internos onde essas pessoas ficavam apenas parte do dia em atendimento especial, permanecendo o restante do tempo com os seus familiares. Já o terceiro paradigma, o de suporte, trazia a intenção de preparar para o convívio com a sociedade, entretanto mantinha o caráter do paradigma anterior, as pessoas eram ainda segregadas em ambiente restrito e especial.

O movimento da Educação Especial até alguns anos atrás era muito evidente, visto que, os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência eram encaminhados para escola especial; já as crianças que não apresentavam nenhum tipo de deficiência eram direcionadas para a escola comum, não existindo interação entre as escolas especiais e as regulares. Dessa forma, Omote (2008) ao apresentar algumas perspectivas atuais na Educação Especial destaca que o seu surgimento se deu com o intuito de possibilitar que alunos com algum tipo de deficiência pudessem frequentar a escola. Neste sentido, as escolas especiais se tornaram o primeiro ambiente para atendimento à pessoa com deficiência na escola comum.

As escolas especiais em sua maioria eram ligadas a ordens religiosas. Nas capitais ou nas grandes cidades existiam várias grandes escolas especiais que eram tidas como boas, então as crianças se deslocavam e, como não podiam ir e vir de sua residência (cidades do interior) todos os dias, passavam a viver na escola em regime de internato. Essa realidade foi vivenciada em muitos estados do país. Bentes (2010) narra aspectos desse tipo de experiência com relação ao INES e ao Instituto Felipe Smaldone na capital paraense. O Instituto Domingos Sávio se encaixa nesse perfil. Instituição vinculada à ordem religiosa salesiana, foi a primeira escola para surdos do estado e atendia alunos surdos oriundos não só de Pernambuco, mas também de outros estados vizinhos. Oferecia Educação Infantil e Ensino

Fundamental (maternal à oitava série do ensino primário, nomenclatura da época), com regime de internato e semi-internato para crianças e jovens surdos.

O internato, em um determinado momento histórico, praticamente se constituía como o único lugar capaz de atender ao aluno surdo. A escola pública local, em grande parte dos municípios, oferecia escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental, apenas para alunos que não tivessem nenhum tipo de deficiência. As pessoas com deficiência deveriam recorrer às instituições especializadas. Nesse contexto, entende-se que as crianças e jovens surdos contavam com poucas opções de escolarização. Aqueles que podiam organizar-se para estudar nas escolas especiais poderiam ser considerados privilegiados, já que contavam com famílias que tinham algum nível de informação e podiam se organizar para enviar um filho para estudar na capital. A estas crianças e jovens era oferecida oportunidade de aprendizagem e formação.

Benelli (2002, p. 19) alerta que:

A condição de alguém que vive como internado numa instituição deve ser considerada de modo relevante em si mesma. Sua vida real, atitudes, ideias, sentimentos e conduta devem ser estudados nesse contexto institucional. Acreditamos que o período de internação em um ambiente especial constitui uma parte significativa do período vital total do indivíduo. Esse lapso de tempo no qual o indivíduo vive como internado pode deixar marcas profundas na sua subjetividade e se configura enquanto um tema de estudo apropriado em si mesmo.

O ser humano é capaz de tolerar grandes doses de sofrimento, mas, em nome de alguma coisa, com a esperança que sua dor não será em vão e que as coisas vão mudar para melhor, com uma promessa de que isso em algum momento vai cessar (BENELLI, 2002). Dessa forma, a vida do estudante dentro do estabelecimento nem sempre é fácil, entretanto, está envolta na esperança de que sua vida um dia vai melhorar, atingindo os fins educativos mais concretos para o desenvolvimento deste aluno.

Todavia, as condições das escolas em regime de internato, com as famílias muito distantes do processo de escolarização de seus filhos, os filhos sem o devido acompanhamento de seus pais, criavam condições menos oportunas que aquelas proporcionadas aos estudantes que se mantiveram em seus ambientes familiares.

Nesse contexto, Benelli (2002, p.28) continua:

A participação na vida colegial do internado pode ser não apenas uma oportunidade, mas também motivada pela pressão dos pais, professores, pares e outros. Os aspectos coercitivos da vida no internato escolar, ainda que menos explícitos e

brutais do que os do hospital psiquiátrico, também podem ser massificantes e difíceis de enfrentar.

Além disso, as instituições escolares sofriam pouca supervisão, agindo quase que de forma isolada, sendo pouco questionadas em seus métodos e ao que se destinavam. Entretanto, mesmo considerando as condições da instituição asilar, o internato para as pessoas surdas foi um espaço que potencializou o desenvolvimento de um código linguístico compartilhado e significativo.

Outro aspecto destacado pelos colaboradores/protagonistas, para além da questão do internato (afastamento da família, coerção) foi a questão da abordagem metodológica praticada no IDSS a época. Predominava na educação de surdos a abordagem oralista que requeria grande esforço por parte da criança ou jovem surdo, da família e da escola no sentido de levar o surdo a falar.

Sobre as formas de conduzir a educação sob a égide da abordagem oralista, Vygotski (1983) referindo-se a experiências do início do século XX, já criticava a forma como era utilizado o método oral na educação de surdos. Para ele, o método não favorecia a maioria das crianças surdas, acarretando prejuízos no seu desenvolvimento pessoal.

Em se tratando de metodologia do ensino utilizada pela escola, Terezinha acrescenta que,

Na Educação Infantil e no início dos anos de 1960 era só oralização e muitos exercícios para falar! No começo a Irmã Josefina não deixava os alunos sinalizarem.  
**(Terezinha)**

Desenvolver a fala, portanto, era o seu principal objetivo do método oral, para os seus defensores, a língua falada era primordial para a comunicação e desenvolvimento dessas crianças.

Confirmando-se a surdez, é necessário que a surdez comece, o mais cedo possível, a receber estimulação adequada para poder ter acesso ao mundo sonoro, identificar e discriminar os sons e retomar o período fonoarticulatório para poder, enfim, ter acesso à comunicação oral, através do aproveitamento de seu potencial auditivo residual. (COUTO, 1988, p. 38)

Assim, segundo Couto (1988), a criança surda deveria o mais cedo possível receber estimulação adequada para poder ter acesso ao mundo do som, aprendendo a identificar e discriminar os sons através do seu potencial auditivo, treinamento fonoarticulatório e

amplificação do som, se expressando apenas através da fala. Dessa forma, eram usadas técnicas de ensinar a falar e havia a exigência de que o surdo tinha que falar e falar de forma correta, falar bem!

Dorziat (1997) acrescenta que para treinar a audição, dentre as técnicas mais utilizadas nesse método, além do treinamento auditivo e do desenvolvimento da fala, os defensores desse método, enfatizavam a importância da leitura labial como via de comunicação.

Nesse sentido, Rocha (2009, p.19) acrescenta que,

A crítica que se faz aos métodos orais é de que eles demandam um tempo enorme de treinamento da fala e, em alguns casos, dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que vai sendo abandonada pela importância que se dá à aquisição de linguagem oral.

Na escola que os colaboradores/protagonistas mais velhos como Terezinha, Káter, Armando e Paulo estudaram, assim como tantas outras escolas do país naquela época, a linguagem falada era a grande prioridade, acreditava-se ser a única forma que os surdos podiam se comunicar e aprender os conteúdos escolares, embora esses estivessem muitas vezes em segundo plano. Para Lacerda (1998), esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

Nos relatos de Terezinha é possível perceber que a oralização demandou um “tempo enorme de treinamento da fala” em detrimento à escolarização formal. Armando, Káter e Paulo vão trazer relatos que também coincidem ao tratar da prioridade da língua falada em seus diferentes contextos.

Armando acrescenta que,

Em 1968 fui matriculado em uma escola comum particular e fui sendo oralizado com uma outra professora, no ano seguinte precisei mudar para uma escola pública, era também uma escola comum com técnicas para a oralização, depois eu precisei mudar novamente, mudei para uma escola que eu nem lembro o nome, mas era tudo do mesmo jeito, todos só falavam, falavam. E eu ia tentando aprender, ia escrevendo as coisas, copiando, era um jeito assim... eu não entendia nada, mas copiava tudo, decorava e fazia as provas. Também não sabia o que era língua de sinais. **(Armando)**.

Armando estudou em uma escola comum em 1968, mudou de escola em escola até 1973 quando foi para a classe especial, teve também a mesma experiência de Terezinha quando refere que era “*só oralização!*”.

Nesse contexto, Paulo destaca que,

A primeira escola que estudei foi em 1970 numa Escola comum da rede estadual, tinha alunos surdos e ouvintes em salas separadas, eram 10 alunos surdos em uma classe especial, era só oralização! Eu entendia bem a leitura labial, nesta época eu ainda não conhecia Libras. Estudei em classe especial até a 5ª série [...] depois fui para o IDSS, em 1978, eu só sabia oralizar e os outros surdos de lá faziam sinais muito rápido [...] eu não entendia o que eles falavam, nunca tinha visto algo parecido (**Paulo**)

Rocha (2009, p.19) faz algumas críticas sobre a forma como foi difundida a ideia de que a supressão da língua de sinais nos projetos educacionais para surdos derivou em uma tragédia linguística muito cara aos surdos. Desde o Congresso de Milão em 1880 a defesa do oralismo e a supressão das línguas de sinais era uma máxima no contexto da educação de surdos.

A perspectiva é de que houve uma espécie de congelamento por um século de projetos públicos eficazes para o aluno surdo pela proibição do ensino pelos sinais. O que me parece ser uma questão relevante a ser investigada - porque encobre parte importante da história - é a de que os autores que se debruçam sobre o Congresso desenvolvem suas críticas com base nas suas resoluções e recomendações, deixando de examinar o modo pelo qual as instituições desenvolveram seus projetos educacionais para surdos pós-Milão. (ROCHA, 2009, p. 91)

Dessa forma, Rocha (2009, p. 91) faz algumas indagações sobre as resoluções do 2º Congresso Internacional e seu poder e força “no sentido de criar o tão propalado projeto mundial (das Instituições de surdos na Europa e Américas) para a educação de surdos por mais de um século”. Nas suas indagações ela ressalta que os surdos já estavam organizados social, política e linguisticamente em diversos países de pelo menos nesses dois continentes. E continua:

E mais, teríamos que assumir que a comunicação por sinais já fosse, naquela época, reconhecida como uma língua o que, de fato, só vai ocorrer a partir de estudos realizados na década de 1960 por William Stokoe e seu grupo de pesquisadores da Gallaudet University. Portanto [...] parecem frágeis os argumentos para explicar a proclamação e a adoção do método de ensino pela palavra como o mais adequado. Contudo, é necessário fazer a ressalva de que essa proclamação não representou uma adesão total das instituições. (ROCHA, 2009, p. 92)

Para essa autora, portanto, a ideia da supressão da língua de sinais, da tragédia linguística precisa ser melhor estudada e refletida pela comunidade científica. Ela faz



destaque para o que chama de ‘uma comunicação por sinais’, tendo em vista que naquela época a língua de sinais não estava consolidada como uma língua.

Nesse sentido, o relato de Káter se destaca:

Até meados dos anos 1960 no IDSS não deixavam a gente usar os sinais, mas a gente usava escondido e quando tinha missa, páscoa ou outras cerimônias religiosas a Irmã Josefina convidava o Padre Vicente para essas cerimônias, sobretudo na primeira comunhão da escola e ele ensinava escondido da diretora muitos sinais pra gente. Depois dele chegou outro padre, Padre Eugênio que também falava com a gente em sinais, também escondido da diretora [...] O Padre Eugênio ensinava palavra por palavra em sinais, até escreveu um dicionário. Naquela época não era como hoje que os surdos mais novos aprendem com as frases e os textos inteiros. No IDSS a língua de sinais foi se desenvolvendo dentro da escola em meados de 1960, mas tudo começou escondido da diretora. Ela só queria que a gente aprendesse a falar, tinha até aulas para treinar a fala com uns aparelhos de amplificação e outras coisas chatas (**Káter**).

Káter ao narrar seu testemunho de ter visto, em meados de 1960, a respeito da língua de sinais se desenvolvendo em sua escola, destaca a transformação de um período no qual seu uso não era permitido, mas que, com a chegada de alguns dirigentes (no caso específico sacerdotes), modificou a postura da diretora que saiu do rigor da oralização, “*das coisas chatas usadas para treinar a fala*” para usar e liberar os sinais no ambiente escolar.

Dessa forma, mesmo sendo a oralização a vontade dos pais e sendo proibido o uso de gestos e sinais na grande maioria das instituições para surdos, havia em seu interior um modo próprio de comunicação ocorrendo, pois os surdos, como comunidade ativa colocavam sua língua em circulação.

Retomando reflexões apontadas na seção II deste trabalho, em 1966, no mesmo período em que eram inauguradas as primeiras classes especiais do estado de Pernambuco, equipadas com aparelhos de estimulação auditiva para desenvolver a fala e o uso de sinais era proibido, no Instituto Domingos Sávio (que contava com classes para estimulação auditiva) o uso da mímica, dos sinais e de qualquer outra forma possível de comunicação já acontecia e a língua de sinais ia se desenvolvendo de uma forma natural, conforme relatado por Káter.

Os gestos e sinais estavam presentes no querer dos alunos, circulavam mesmo que de forma escondida em todos os espaços em que os surdos estavam presentes. Káter acrescenta que mesmo a língua se desenvolvendo dentro da escola, ainda era muito forte a oralização e o treino da fala. Mas os surdos eram resistentes, “*teimosos*” e apesar da exigência do uso da fala, havia uma relação harmoniosa, se “*faziam amigos*”, ocorriam interações, o que leva a observar que as relações sociais eram mais amistosas quando a circulação da Libras era tolerada.

O IDSS foi se transformando, a gente era muito teimoso mesmo! Novos professores foram chegando, eles não tinham fluência em Libras, mas não eram muito exigentes com a língua oral. Foi um período muito bom! Fiz muitos amigos, tive até namorada lá. Era um céu! Eu tinha como referência alguns adultos surdos. **(Káter)**

Considerando que, para Vygotski (1983) , o homem é um ser social, e vai se desenvolver na relação com os outros, fica fácil perceber como para Káter é importante conviver no espaço em que a circulação da língua de sinais existia, mesmo que de forma *escondida*, e até facilitada por professores que “*não tinham fluência em Libras, mas não eram muito exigentes com a língua oral*”.

Para Káter, parece que a escola estava dividida, com experiências educacionais positivas em um primeiro momento, em que mesmo não havendo professores fluentes em Libras e nem essa língua pudesse circular livremente nas salas de aula ou nos corredores, havia interação entre eles, faziam amizades que até hoje conservam, lembranças felizes da infância, sendo um momento que marca suas vidas, já que havia aprendizagem e uma boa relação entre todos. “*O céu*” segundo o relato de Káter. Em seguida, ele narra um outro momento que foi marcado por péssimas lembranças:

Tudo ia muito bem, mas mudou a direção e foi um caos, horrível! As aulas da nova diretora eram as mesmas coisas, ela não ensinava palavras novas, eram sempre as mesmas coisas, tudo igual na 2ª série, na 3ª série ou na 4ª série, as mesmas coisas chatas, só tinha verbo, não dava sequência aos conteúdos das outras séries. Ela não sabia ensinar e eu não aprendia nada, sem contar que ela era muito exigente e dava medo porque castigava fisicamente a gente. Isso foi muito forte, tenho péssimas lembranças de coisas que aconteceram com meus amigos surdos! Um caos! **(Káter)**

Nesse segundo momento, ele relata uma história bem diferente, o que ele denomina de “*chegada de Cláudia*”<sup>34</sup>. O período de mudança na direção da escola. Um período marcado por histórias e traumas de reações, as mais adversas, o “*caos*” que se estabeleceu. Káter e seus amigos surdos estavam então norteados e regulados por uma nova ordem, pelos colegas, pelos novos professores, pela nova gestão, e procuraram dar um novo sentido a essa realidade que ora se estabelecia.

As relações entre eles foram se esfacelando, escolhas foram feitas, dentre elas, a de alguns colegas que resolveram sair da escola, desistiram, outros que se transferiram como aconteceu com Káter.

---

<sup>34</sup> Nome fictício colocado pela pesquisadora

Como eu, Gilmar e outros surdos mais velhos foram saindo da escola. Saí da escola porque meu pai me entendeu, outros pais não entendiam e nem acreditavam, até batiam nos filhos quando eles contavam o que estava acontecendo na escola. Eu fui depois para o INES. (Káter)

O caos citado por Káter parece ter ocorrido a partir do final da década de 1960 quando ele junto com Gilmar e outros surdos foram deixando o IDSS. Em 1971 Káter foi estudar no INES.

Manoel, que ingressou em 1970 e só permaneceu no IDSS até o ano seguinte, também queixa-se do IDSS relatando que: *“quando fui estudar lá, aos seis anos de idade era muito difícil, pois havia uma pessoa muito rigorosa que até me batia, me chutava e eu tinha muita vergonha e medo dessa professora” [...] não aguentei mais e deixei de estudar”*.

Manoel refere ter sofrido maus tratos, que o levaram a abandonar a escola com apenas sete anos de idade, marcando seu processo de escolarização. O tratamento dispensado a Manoel parece ser fruto do modelo de internato somado aos métodos de ensinar a falar (no âmbito das práticas oralistas) que, com atitudes, ideias, sentimentos e conduta pautados em práticas autoritárias e de constrangimento deixaram marcas irreparáveis.

Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os surdos que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais (STREIECHEN, 2012, p. 17).

Manoel não se referiu ao uso dos sinais na escola, durante o curto período em que ele lá permaneceu isso parecia não ser mais o problema, segundo relato de Káter, gestos e sinais já circulavam no interior do IDSS, entretanto, sobre isso, Skliar (1998, p. 1), destaca que,

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos sem relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Sobre a violência institucional, fatos similares foram narrados por Paulo quando ele conta, por exemplo, um problema que sofreu em 1980 e que também o fez desistir dos estudos na 8ª série, com 16 anos. Ele queixa-se de uma professora que faltava bastante e que sempre

era substituída por uma pessoa da direção da escola que era “*muito braba*” e que seus colegas “*ficavam muito tensos, com medo*”, essa pessoa sempre ensinava a mesma coisa, os verbos. Ele prossegue: “*Eu até que entendo ela ficar na sala, mas com a mesma aula, o mesmo assunto, escrevia na lousa e passava sempre a mesma coisa, parecia até um papagaio*”. Paulo começou a se irritar com essa situação, parece que não havia um planejamento para os casos em que os professores faltassem às suas atividades e ele reagiu a isso, conforme excerto abaixo:

Como eu gostava muito de desenhar, resolvi ignorá-la e fiquei de cabeça baixa desenhando no meu livro, meus amigos me cutucaram para eu ficar esperto que ela estava de olho em mim, eu bati o pé e continuei a desenhar. **(Paulo)**

Dessa forma, ele provocou irritação dela e também voltou a reagir:

Ela estava escrevendo na lousa, de repente ela veio em minha direção, brutalmente pegou as folhas do meu caderno e rasgou tudo, eu levei um susto, fiquei cego de raiva! Ela disse que eu não tinha educação, que não a respeitava, perguntou o nome do meu pai e eu me recusei a falar, me expulsou da sala e me mandou para casa. Eu quase briguei com ela! Quando sai da sala, bati a porta com tudo e chutei a porta bem forte, todos levaram um susto com o barulho. Sai correndo, e ela veio correndo atrás de mim, pegou um banquinho e jogou na minha direção, eu desviei e o banquinho saiu rolando escada a baixo descendo correndo as escadas e ela me seguindo. Isso eu devia ter uns 16 anos de idade, eu corri, corri, corri, quando cheguei lá fora, vi que ela estava fazendo um gesto feio para mim, eu ignorei e fui pra casa. **(Paulo)**

Paulo, com dezesseis anos, reagiu desafiando essa profissional, mas a história não parou aí. Segundo ele relata, sua mãe inicialmente parecia ter compreendido o ponto de vista do filho, entretanto, depois que ela foi à escola e conversou com a professora, voltou para casa com muita raiva dele e bateu nele. Segundo Paulo “*Cláudia contou tudo do jeito dela e quando cheguei em casa minha mãe me bateu bastante, eu apanhei, mas disse que ela precisava acreditar em mim, só que ela não acreditou*”. Assim como a autoridade da família, a autoridade docente mostrava-se como requisito fundamental não só para o processo de aprendizagem, como também para a aquisição de valores da vida em sociedade, os pais costumavam dar uma maior credibilidade aos professores e gestores, a família exigia um maior rigor e obediência de seus filhos para com a escola<sup>35</sup>. Entretanto, a relação entre Paulo e Cláudia continuava tensa, como pode ser visto no excerto abaixo:

---

<sup>35</sup> Vale salientar que por várias décadas do século XX, em casa ou na escola, o castigo era uma prática comum utilizado como forma de punição para qualquer conduta julgada como indisciplinar. Na escola, crianças e

Na semana seguinte, retornei à escola normalmente, quando tocou o sinal para o intervalo, fomos todos para o refeitório almoçar, entrei na fila e quando chegou a minha vez colocaram bem pouquinho comida, quase nada, nessa hora eu a vi e percebi que ela dizia “bem feito”, eu me calei e deixei pra lá. ... Nos dias que seguiram era do mesmo jeito, vinha pouca comida no prato, e eu continuava com fome, até que teve um dia que eu e meu amigo Lúcio combinamos que ele pegava a comida, depois limpava bem o prato e colocava mais como se fosse repetir, mas aí quem comia era eu. Nossa, foi um alívio! Até que no terceiro dia ela descobriu tudo, chamou a atenção de Lúcio e eu fiquei de castigo por vários dias comendo aquele pouquinho de comida. **(Paulo, 53)**

Paulo prossegue contando que dessa forma ele foi se desestimulando e começou a faltar às aulas e à oficina que ele tanto gostava. “*Eu estava muito triste e me sentia mal com as atitudes dela, as proibições, a fome, a restrição alimentar, tudo contribuiu para que eu desistisse da escola e da oficina*”. Depois disso ele parou de estudar.

Com Magda também não foi diferente, no mesmo ano de 1980, deixou a escola, aos catorze anos, quando cursava a 6ª série. Ela relata que: “*Devido a uns problemas na escola eu mudei pra uma escola inclusiva com ouvintes*”. Ela foi estudar em uma escola comum, ainda sem a presença de um intérprete. Nesse contexto era quase impossível se fazer entender ou compreender o que se passava ao seu redor, contudo optou por essa escola, provavelmente pela insatisfação que enfrentava no IDSS.

Diversos colaboradores/protagonistas cursaram o Ensino Fundamental no IDSS: Terezinha (1964 -1974) estudou até a 5ª série; Káter (1965-1970) estudou até a 5ª série; Climério (1975-1982) estudou da 1ª até a 8ª série; Paulo (1978-1980) da 6ª até a 8ª série, Magda (1978-1980) fez da 4ª até a 6ª série e Antonio (1980-1986) cursando da 1ª até a 8ª série. Há pontos de coincidência em seus relatos, e outros que revelam que sua percepção da dinâmica escolar era diferenciada. Alguns não suportaram certos profissionais, descritos como bastante autoritários, e por vezes perversos, e outros que parecem não ter tido contatos importantes com essas pessoas e que puderam seguir sua escolarização.

Vivi e aprendi muita coisa lá, entrei no ano de 1960, fui muito bem recebida pela diretora, Irmã Josefina. No começo ela não deixava os alunos sinalizarem, mas depois ela também aprendeu, acho que com uns padres que frequentavam a escola, depois ela sinalizava com a gente em qualquer lugar da escola. **(Terezinha)**

---

adolescentes, com ou sem deficiência, eram submetidos aos castigos físicos como, por exemplo, uso da palmatória, se ajoelhar em carochos de milho ou de feijão, dentre outros. Em casa, levavam chineladas, tamancadas, surras, etc.

Estudei nesta escola todo Ensino Fundamental 2, praticamente cresci estudando lá. Vi a escola mudando de prédio de Casa Amarela para a Avenida Norte, vivenciei também atitudes nada democráticas por parte da gestão e que desagradavam aos alunos, inclusive sofri com isso, vi a gestora entrar na sala para substituir professores faltosos e sempre com a mesma aula, nada planejado pra gente, vi também a escola chegando no prédio novo, até com professor que interpretava pra gente quando precisava. Vi muita coisa se transformado nesse período. **(Paulo)**

Com os relatos acima, percebe-se que o IDSS passou por dois grandes momentos administrativos, a princípio havia uma gestora muito querida pelos surdos, mas em seguida veio uma nova gestão, mais rígida e autoritária que desagradava a vários deles, chegando a motivar a evasão da escola.

Aqueles que estudaram em meados da década de 1960, como Terezinha e Káter, testemunharam o surgimento de um novo cenário em que a própria gestora passou a fazer uso dos sinais em diferentes ambientes do espaço escolar. Foi um momento marcado por tensões e conflitos entre direção, coordenação, professores e alunos que influenciados por uma nova filosofia pedagógica, a comunicação total, insistiam e persistiam no uso de diferentes formas de comunicação, inclusive a mímica e os sinais em todos os espaços da escola. Esse novo paradigma veio marcar a história da educação de surdos em Pernambuco e em todo o Brasil.

O IDSS parece ter dado uma contribuição relevante para o desenvolvimento linguístico na constituição dos surdos no estado do PE, essa escola era uma das poucas que antes da década de 1970 que aceitava a presença de língua de sinais, ainda que não como língua curricular/língua de instrução, os alunos podiam aprendê-la e usá-la no interior da escola.

As histórias que compõe o corpus deste estudo oscilam, entre algumas que se referem de forma carinhosa a uma saudosa gestão, até as críticas feitas à outra gestão percebida como autoritária. Nessa última, emergem histórias de violência que fomentam a evasão escolar, ou abandono à escola. Todas as histórias, as que suscitam boas e más lembranças, deixam marcas nos processos de escolarização dos sujeitos. Os constituem!

Os relatos indicam que, em determinado momento, a escola não parece ter sido um espaço prazeroso de aprendizagem significativa. Criou um espaço de constrangimento e cerceamento narrado com angústia, mágoa e frustração pelos colaboradores/protagonistas. Se anteriormente (entre os anos de 1960 e 1968) se configurou como um espaço de instrução para algumas gerações de surdos e também como uma referência para as famílias, favorecendo o desenvolvimento intelectual e moral, no período de 1969 a 1985, parece também ter funcionado como espaço autoritário, de constrangimento e imposição de normas.

A evasão de alguns alunos aponta então que a escola deixa de ser vista como referência e eles passam a buscar outras instituições voltadas ao atendimento à pessoa surda. De todo modo, ouvir diferentes colaboradores/protagonistas, põe em relevo diferentes percepções sobre a vivência escolar e sobre como a escola era conduzida.

A família, por sua vez, precisa estar atenta ao que realmente acontece com os seus filhos dentro da escola, ao que eles dizem e fazem, é preciso interagir com eles ajudando a formar sua personalidade e contribuindo para o seu desenvolvimento físico, emocional e social, e cabe a ela a responsabilidade de proporcionar qualidade de vida aos seus membros. Entretanto, é preciso ressaltar também a importância da escola e dos educadores neste processo. De uma forma conjunta, família e escola tem a responsabilidade para o desenvolvimento e bem estar de todos, sempre pautados no respeito, no diálogo, na compreensão, na verdade e na ética. Entretanto, no modelo de internato, apesar da família ter essa responsabilidade, ela estava distante do seu filho(a) e acabava por acatar o que a escola impunha, até porque, constatou-se que as famílias das pessoas surdas não conheciam a realidade da surdez e dessa forma não estavam seguras para discutir o que é melhor para a educação de seus filhos.

Padilha (2000) destaca a importância dessa escola se definir sobre para quem e para que está servindo, tendo clareza de seus objetivos, com coerência em seu projeto político pedagógico, valores fundamentais não só para as particularidades pessoais de gênese biológica quanto para aquelas construídas na vida social. A autora lembra ainda o que Vygotski chama de “novo ponto de vista” ou “um novo olhar” para as limitações e possibilidades das pessoas com deficiência e insiste afirmando que a validade social é a finalidade da educação.

A escola especial precisa, antes de mais nada, definir-se quanto à sua concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. E isso só é possível a partir de um projeto político-pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um. (PADILHA, 2000, p. 213)

Vygotski (1984) defende a necessidade de um olhar sobre o desenvolvimento humano, que não se restringe apenas ao fator biológico, mas ao histórico, humano e social. E, nesse sentido, a escola não pode ficar fora daquilo que ele atribui ser histórico e cultural.

Nesse contexto, as histórias contadas por Káter, Manoel e Magda foram vistas como o lado bom da escola, o céu para Káter, e que Paulo vai retomar lembrando das atividades fora da sala de aula que ele gostava de realizar e participar de todas.

Na escola havia várias atividades fora da sala de aula, lembro que teve o sete de setembro e a gente marchava, essas atividades eram boas! Lembro que ainda no mês de setembro, fizeram uma homenagem aos surdos, depois entendi melhor que era por causa do dia do surdo. Teve também no natal uma apresentação de teatro encenando o nascimento de Jesus, fizemos um presépio e os surdos representavam Maria, José, os Três Reis Magos e o menino Jesus, eu participava de tudo. **(Paulo)**

Para Paulo essa escola teve bons momentos, havia atividades de interação, trabalho com pares, e de ampliação de conhecimentos significativos de mundo, entretanto parece que todos aconteciam fora da sala de aula. Paulo narra que foi se desenvolvendo com os amigos da escola, saía com eles *“para o cinema, para me divertir um pouco, lá a gente sinalizava, na época não tínhamos intérpretes, a comunicação com os ouvintes era bem simples, os surdos sinalizavam meio que escondidos”*. Ele continua:

Eu gostava muito de sair com meus amigos surdos da escola, conhecia outros surdos, passeava, viajava, fui até para o Sul, era muito bom. Isso contribuiu muito para o meu desenvolvimento na língua de sinais. Da escola íamos para outros lugares, não existia associação, mas nós sempre nos reuníamos em diversos locais e queríamos fundar uma associação. Não posso falar que a escola foi ruim para mim, mas preferia estar em outros espaços que não fosse a sala de aula. **(Paulo)**

Nessa direção encontram-se os relatos de Manoel ao referir que aprendeu algumas coisas na escola, dando ênfase à interação com os colegas surdos e de Magda que, por sua vez, acrescentou que mesmo saindo do IDSS *“foi por meio do contato com os surdos da escola especial que eu aprendi Libras e, apesar de ir estudar em uma escola de ouvintes, continuei utilizando a língua de sinais e mantendo contato com surdos”*. Ela referiu-se à língua de sinais que havia aprendido na escola especial e avaliou como positivo o contato que tinha com os surdos, ela constituiu uma rede social que permaneceu mesmo estando na escola comum, onde não havia a circulação da língua de sinais.

No IDSS estudaram ainda Climério no período de 1973 a 1982 desde a Educação Infantil até a 8ª série (com 5 a 14 anos) e Antonio que chegou em 1980 e permaneceu até 1986, cursando da 1ª até a 8ª série (com 12 a 18 anos). Parece que eles na década de 1980 viveram um novo momento da escola, quem sabe, um momento em que a sociedade gritava por transformações políticas.



Antonio cursou a 1ª série com 12 anos, o que leva a perceber que ele, diferente de Climério, apresentou uma idade considerada em defasagem para a referida série. De acordo com Soares (2015, p. 1), “O ingresso tardio na escola e a repetência escolar são fatores que se reverberam na formação de turmas com estudantes cuja idade não condiz com a série ou ano escolar considerado adequado à sua faixa etária.”

Antonio estudou no período em que estava vigente a Lei 5692/71. No Brasil, segundo o Art. 20 dessa lei, a criança deveria ingressar na 1ª série do ensino fundamental aos 7 anos de idade, permanecendo até a oitava série, com a expectativa de que concluísse essa etapa de ensino até os 14 anos de idade. Todavia, em seu Art. 9º ela também contemplava os alunos com deficiências físicas ou mentais, assim como os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, que deveriam receber tratamento especial.

Nesse contexto, Mendes (2010, p. 103) afirma que “entre as décadas de setenta a noventa” o Ministério de Educação empreendeu três levantamentos estatísticos sobre a educação especial no país, que foram publicados em 1975, 1984 e 1990, com dados coletados respectivamente nos anos de 1974, 1981 e 1987. Essa autora citando estudos de Ferreira (1989) e Bueno (1994) informa que, analisando os dados oficiais concluiu-se que, mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, não foi atingido o princípio constitucional de acesso à escolaridade na idade estabelecida pela lei, e que,

O acesso à escola para alunos com deficiências ainda permanecia sendo mínimo, com estimativa de apenas cerca de 1,5% a 2% de matriculados, com o agravante de servir muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais de crianças com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1994 apud MENDES, 2010, p. 103).

Mendes (2010, p. 103) acrescenta que, ao considerar o processo de legitimação da marginalidade social “Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, a escola especial [...] ou a classe especial nas escolas públicas estaduais”.

O acesso à primeira escola para Antonio se deu através de uma escola especial filantrópica, pois a sua família, como muitas outras, não tinha condições financeiras de arcar com as despesas e mensalidade de uma escola.

Meus pais quando entenderam que eu não era deficiente auditivo como a minha irmã e que precisava de uma escola tiveram que se deslocar para Recife e assim começaram a procurar alguma coisa, alguma escola que servisse para mim, uma

escola para surdos. Eles procuraram primeiro o Centro SUVAG, mas tinha que pagar e não dava, eles não tinham condição de pagar, foi quando souberam do instituto, isso foi no ano de 1980, eu já tinha doze anos. (Antonio)

Atualmente, a LDB 9394/96 estabelece em seu Art. 24, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. A correção da distorção idade/série implica, dessa forma, na efetivação de políticas que venham corrigir o fluxo escolar por meio de processos de aceleração daqueles que se encontram em situação de defasagem de um ou mais de dois anos. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar, obtidas nas informações contidas na matrícula dos alunos.

No mesmo período acontecia o fim da ditadura militar e a instalação da Abertura Política. Segundo Mendes (2010, p. 101), “novas iniciativas surgiram no panorama da Educação Especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de oitenta”. Aliada a essa nova sociedade emerge a Constituição Federal Brasileira de 1988 que determina, dentre outros, a democratização da educação brasileira, uma melhorar a qualidade do ensino, o acesso e permanência na escola, o direito ao atendimento educacional especializado e que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino. No ano seguinte a Constituição é promulgada a Lei nº 7.853 de 1989 que trata sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Climério e Antonio foram os que mais tempo estudaram no IDSS, eles viveram um momento de transição entre o ‘velho’ e o ‘novo’, entre uma condução mais autoritária e o que busca novos valores. Freire (1979) ao tratar as características da sociedade afirma que a sociedade fechada, quando sofre pressão de determinados fatores externos, se espedaça, mas não se abre; uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores.

A sociedade em transição encontra-se numa posição progressista ou reacionária; não se pode estar com os braços cruzados. É preciso procurar uma nova escala de valores. O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos. Ou se dirige a sociedade para ontem ou para o amanhã que se anuncia hoje. As atitudes reacionárias são as que não satisfazem o processo e os valores requeridos pela sociedade de hoje. (FREIRE, 1979, p. 20)

Para Freire (1979, p. 21) a sociedade em transição vai ser constituída por determinados valores e em determinada época histórica, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude. Para ele “toda transição implica em um ponto de partida, um processo e um ponto

de chegada. Para existir o amanhã tem que ter existido o ontem, através de um hoje”. Dessa forma, o futuro baseia-se no passado e se materializa no presente, e assim, a sociedade está em constante mudança. Os preceitos de Freire também vão se aplicar às transformações que ocorreram nas histórias aqui narradas em diferentes períodos. O tipo e papel da escola, a metodologia utilizada, as ações pedagógicas, o papel do educador, a mudança da posição do aluno passivo para aquele que participa, age e reage, mostra um ímpeto de transformação buscando uma melhor qualidade de vida, reivindicam uma escola que venha satisfazer suas necessidades. Os líderes surdos passaram a construir sua identidade surda e a exigir voz e voto no processo político da transformação da sociedade.

Apesar de saberem várias histórias vivenciadas por seus colegas surdos, Climério e Antonio não relataram nenhuma experiência que tivesse provocado algum sentimento de angústia ou sofrimento dentro da escola, entretanto foram enfáticos em narrar fatos que envolviam a convivência com outros surdos que os levaram a uma transformação radical, conforme relatam respectivamente Climério e Antonio:

Na escola todos os alunos eram surdos, na sala só a professora era ouvinte. Eu ficava lá, não entendia direito, minha comunicação era muito ruim, mas permanecia olhando e percebendo a interação dos surdos na aula. Eu não sabia língua de sinais e nem conhecia as palavras, mas percebia a interação entre os surdos. Era tudo muito rápido, mas eu estava com eles e fui aprendendo [...] Assim, fui desenvolvendo e compreendendo o que cada coisa significava. Foi muito bom crescer ao lado dos meus amigos surdos. Se aprendi os conteúdos da escola eu não sei, pois tinha umas aulas muito chatas, mas com os meus amigos com certeza aprendi muito. **(Climério)**

Lembro que tinha uma professora que trabalhava muito com artes, com desenhos e eu gostava. Mas, gostava mais era de estar com meus amigos surdos, de sair com eles. Continuei lá, achava muito difícil, mas já tinha conseguido aprender algumas coisinhas e assim eu prossegui, fui crescendo, me desenvolvendo. Lá construí minha identidade surda! Lembro que em 1985 teve a fundação da associação de surdos e os meus amigos me chamaram pra eu ir até lá, me convidaram pra ser sócio, só que eu não entendia dessas coisas, era a ASSPE, eu comecei a ir com meus amigos da escola, Gilmar era o presidente e também insistia para eu ir, eu fui e gostei muito. **(Antonio)**

Climério e Antonio reforçam o que Káter, Manoel, Paulo e Magda narraram anteriormente sobre o convívio, a interação com os colegas surdos, eles afirmam terem se transformado a partir dessa convivência. Dessa forma, eles aprenderam e se desenvolveram, Antonio afirma inclusive que foi nessa escola que construiu sua identidade surda. Vygotski (1983) por um lado critica a escola especial por entender que a mesma segregava tais alunos não oferecendo condições para se desenvolverem, acomodando-os em seus “defeitos”, não os estimulando e nem os introduzindo na sociedade, mas também afirma que situações de

aprendizagem vividas e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo. Os colaboradores/protagonistas não relatam sentir-se segregados, mas acolhidos em sua língua e experiência.

Vygotski (1983) aponta também que a interação tem papel fundamental nas formas de se comunicar com o mundo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros para poder se desenvolver e construir novos conceitos. Assim, é através dessa interação que são estabelecidos processos de aprendizagem, processos esses que para os colaboradores/protagonistas foram atribuídos ao convívio e às relações com os amigos surdos.

Para Climério, a escola foi mais do que um lugar para aprender conteúdos, era o lugar que tinha interlocutores e, dessa forma, fazia trocas linguísticas e construía conceitos. Vale ressaltar que essa escola nem sempre usou a Libras como língua curricular, os surdos que antecederam Climério e Antonio, e até eles mesmos, absorveram os conteúdos escolares muitas vezes com prejuízos em seus processos de aprendizagem. O currículo escapava às suas possibilidades linguísticas, entretanto, eles usavam a escola para conhecer o mundo através dos outros que compartilhavam sua língua.

Nas narrativas de Káter, Manoel, Paulo, Magda, Climério e Antonio é visível que o IDSS criou significativos espaços de convivência social, todavia, parece que a escola especial não estava cumprindo o seu papel de ensinar o currículo.

Escola para surdos é lugar de socialização e de uso de língua já que as famílias ouvintes pouco sabem sobre a língua de sinais. Mas só socializar, ter com quem falar ou conversar e conhecer coisas do mundo não é suficiente, é preciso que essa escola ofereça um processo educacional pleno, os conteúdos não podem ser relegados à segundo plano, a escola tem que preparar seus alunos para a demanda social do conhecimento, dos conteúdos exigidos pela sociedade, uma escola que apenas socializa não cumpre seu papel social efetivamente.

O descontentamento de jovens surdos com o que aprendem na escola mostra que ela, muitas vezes, está funcionando muito mais como um espaço de formação de comunidade e de militância e menos naquilo que lhe é caro e próprio desenvolver: o ensino. (LOPES; VEIGA NETO, 2006, p. 97)

Dessa forma, a escola de surdos não pode ser apenas um espaço de socialização, de formação de comunidade e de militância, mas, sobretudo, que ele cumpra seu dever de ser um espaço de ensino e de aprendizagem, e que esse seja de qualidade para todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionem com ela.

De acordo com Dorziat (1999), é preciso que as escolas estabeleçam de maneira firme e clara as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer. A escolha do currículo, de conteúdos, de práticas pedagógicas específicas etc. deixa claro a quem a escola está servindo, não existe um fazer pedagógico neutro e que se adapte a qualquer situação escolar.

Em seus estudos Vigotsky (1983) denunciava a redução de conteúdos trabalhados na escola especial, sem atender efetivamente as necessidades de seus alunos. Para ele, é preciso ensinar conteúdos sociais, propiciar trocas sociais, adentrar na cultura, na sociedade e no mundo sem prejuízos para o desenvolvimento do aluno. Para Climério e Antonio, o processo de aprendizagem do currículo escolar poderia ter sido facilitado pelo uso da língua de sinais, entretanto, seus relatos revelam que eles perceberam este currículo como sendo descontextualizado e/ou direcionado para pessoas ouvintes.

Dessa maneira, tendo o outro como norteador de seu desenvolvimento os colaboradores/protagonistas que estudaram nessa escola para surdos investiram esforços no sentido de compreender e dar sentido à elementos e fatos da sua realidade e a partir daí passaram a dominar seus atos e escolhas.

Em relação às escolhas, Káter em 1971 foi estudar no INES, onde permaneceu até 1973. Sobre isso, ele relata:

Na sexta série meu tio me levou para estudar no Rio de Janeiro e lá eu aprendi muita coisa, eu tive a oportunidade de estudar no INES, foi muito bom! Não lembro direito o ano que fui para o Rio, mas eu tinha dezesseis anos e fiquei por três anos lá. A educação no Rio de Janeiro era bem exigente, não podia faltar prova porque ficava de castigo em pé com a cara na parede e isso amedrontava, mas a gente estudava e aprendia, ninguém batia nos alunos, tinha castigo, só! Na verdade, eu precisava ter mais responsabilidade e tinha medo de ser castigado. Eu hoje tenho muita saudade de lá! (**Káter**)

Sobre o INES, Rocha (2009, p. 108) acrescenta que: “Somente na década de 1970, de acordo com a Lei 5692/71, é que o Instituto vai implantar o ensino de primeiro grau. Portanto, antes o que o Instituto oferecia era o ensino de linguagens (oral e ou escrita) e uma profissão.” Rocha (2009) aponta que no Instituto, antes dessa década, era oferecido apenas o curso Pré-primário (entre 5 e 7 anos), o curso Primário (entre 8 e 13 anos), o curso Industrial (entre 14 e 18 anos), o curso de Artes Plásticas e o curso Comercial. Káter chegou exatamente no ano seguinte à implantação do primeiro grau e da Lei 5692/71, que como já citado, indicava que o ingresso deveria ser aos 7 anos de idade na 1ª série até os 14 anos de idade (oitava série) concluindo essa etapa de ensino. Káter ingressou no INES aos 16 anos e lá permaneceu até os

18 anos, cursando da 6ª a 8ª série. Assim como Antonio, Káter também relata atraso em seus estudos.

Dentre os colaboradores/protagonistas desta pesquisa, Káter foi o único que frequentou esse Instituto, apesar de ser considerada a escola de maior prestígio e referência no país para educação de surdos. Há de ser considerado que a escolha de Káter em relação à sua ida para essa Instituição se deu porque seus pais eram surdos, tinham mais conhecimentos sobre a questão e se organizaram para que ele pudesse ter tido essa experiência.

Sobre o INES, Káter destaca a disciplina, a rigidez, a exigência da educação no Rio de Janeiro, ele “*não podia faltar às provas porque ficava de castigo em pé com a cara na parede e isso me amedrontava*”. Rigor já conhecido por ele quando estudou no Recife no IDSS, semelhante ao já narrado, apesar dele valorar apenas como castigo, já que ‘ninguém batia’. Sua fala revela o exercício de um autoritarismo e constrangimento vigente pelo qual passavam crianças e jovens de sua época, e que parece ser recorrente no espaço dos internatos. Esse autoritarismo era reforçado em casa pelos pais que, muitas vezes, nem acreditavam nos seus filhos e, por vezes os repreendiam com castigos físicos, já que a autoridade era da escola.

Esse rigor que ele reporta ter vivenciado no INES fez com que levasse mais a sério seus estudos. Ele estava na adolescência e afirma que “precisava ter mais responsabilidade apesar do medo de ser castigado” ele se lembrou disso tudo com “*muita saudade de lá!*”.

Káter continua:

No Rio de Janeiro eu aprendi muitas coisas diferentes, na área da política, da justiça, do direito, da vida. Alguns surdos ainda hoje não tem o conhecimento da vida, não tem consciência das coisas do mundo. As famílias ainda costumam educar seus filhos fazendo igual ao que a escola diz que é pra ser feito e que nem sempre é o melhor para os surdos, eles crescem assim, não tem conhecimentos básicos em relação à vida, à sexualidade e seus cuidados, às drogas entre outros assuntos que os pais e nem as escolas tratam com eles. Eu acho isso errado, a família precisa educar seus filhos para a vida. Atualmente eu trabalho auxiliando famílias que tem filhos surdos. **(Káter)**

Muita coisa ele aprendeu nessa escola, segundo seu relato, inclusive sobre política, justiça, direito e vida, e essa é a função social da escola! É fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento e dos acontecimentos à sua volta. Ele, em sua experiência prática, vai dar sentido ao que aprendeu, transformando e ressignificando tal aprendizagem. A família tem que caminhar de forma que contribua para o desenvolvimento de seu filho, ela precisa educar para a vida, independente do que a escola possa ou não favorecer.

Conforme apresentado no quadro 4, Magda antes de estudar no IDSS frequentou a APAE quando cursou a 3ª série com 8 anos de idade. A passagem de Magda pela APAE parece ter respaldo na política educacional voltada às pessoas com deficiência naquele momento histórico.

A LDB nº 4.024 de 1961, legitimava a “educação de excepcionais” e em seu Artigo 89 estabelecia que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Após a promulgação dessa lei, teve início um crescimento quantitativo de instituições privadas de cunho filantrópico. Segundo Mendes (2010, p. 99), em 1962, havia 16 instituições apaeanas no país.

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus, a Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, com o número de instituições apaianas bastante ampliado, as diretrizes de atendimento às pessoas com deficiência estavam direcionadas para o movimento de integração e racionalização dos serviços, buscando, nesse contexto, o máximo de economia para o país. Nessa intenção, houve um aumento no número de classes especiais dentro das escolas públicas e na esfera privada prevaleciam as instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência.

Magda estudou na APAE em 1976. Ela estava respaldada pela Lei nº 5.692/71, que alterou LDB nº 4.024 de 1961 e que estabelecia “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Entretanto, essa lei, também não promoveu a organização de um sistema de ensino que atendesse aos estudantes com deficiência e acabou reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

A APAE de Pernambuco, criada em 1961, para sua sobrevivência dependia de campanhas caritativas e alguma ajuda do governo. Atendia pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual. Oferecia além das atividades pedagógicas, serviços de natureza clínica, tais como: fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, além de assistência social para o encaminhamento de equipamentos e materiais (próteses, medicamentos, etc.) e tinha por objetivo principal promover a atenção integral para crianças com deficiência intelectual e múltipla. Assim sendo, questiona-se a presença de um surdo em uma instituição com essas características. Os pais de Magda perceberam logo que essa escola não atendia às suas necessidades e buscaram outra instituição, todavia, realidade parecida com surdos estudantes da APAE foi observada no relato de Climério, quando, em 1989, após ter

concluído o Ensino Médio em Recife, ele retorna para a sua cidade e encontra alunos surdos em uma mesma sala junto com crianças que apresentavam outras deficiências.

Quando terminei o Ensino Médio e voltei para minha cidade em 1989, fui visitar uma escola que tinha uma sala especial, mas era tudo misturado, surdos e pessoas com deficiência mental, tudo na mesma sala, misturado, tudo atrapalhado. Eu vi aquilo e senti um mal estar, aí solicitei que, por favor, separassem aquelas crianças, se não tem espaço, divide a sala no meio, elas não estavam aprendendo. Falei com a coordenação, com a direção [...] Conseguimos! Foi bem melhor! **(Climério)**

A experiência escolar de Climério, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi em uma escola especial para surdos, ele não conhecia a realidade da classe especial, entretanto, o que ele viu na classe especial de uma escola pública causou uma sensação de mal estar, ele reagiu e resistiu àquela situação solicitando às instâncias superiores uma mudança não só no espaço físico, como também, na distribuição dos alunos por tipo de deficiência. Sua experiência e formação favoreceram para que ele agisse propondo outra forma de educação para os surdos, evitando que possíveis soluções equivocadas deixassem marcas e prejuízos para os alunos.

### **6.2.2 A classe especial**

Quatro colaboradores/protagonistas da pesquisa cursaram classes especiais em escola comum e viveram distintas realidades, de acordo com o apresentado no quadro 4: Armando estudou de 1970 até 1973, da 1ª até a 4ª série; Paulo, no ano de 1970 até 1977, da Educação Infantil até a 5ª série; Gutemberg estudou na década seguinte, de 1987 até 1992, desde a Educação Infantil até a 4ª série e Manoel, de 2000 até 2001, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) especial para surdos que equivalia à 3ª e 4ª série.

Em 1966, no estado de Pernambuco foram criadas as primeiras “classes anexas”, que depois passaram a ser chamadas de “classes especiais” localizadas na Escola estadual Governador Barbosa Lima e depois no Grupo Escolar Sérgio Loreto e na Escola Edwiges Sá Pereira. Essas classes eram equipadas com aparelhos de estimulação auditiva para desenvolver a fala dos alunos surdos e era proibido o uso de sinais, uma vez que para se integrarem numa classe comum, os surdos tinham que primeiro aprender a falar. Cabe lembrar que, nessa mesma década começava a circular também o interesse pela língua de sinais em outros fóruns, mas esta opção estava distante das práticas escolares das classes especiais.



Armando informa que:

Em 1970 até 1973 fui para uma classe especial que havia dentro de uma escola comum, e que também era só oralização. Assim como antes, quando eu estudava em uma classe sem surdos, eu até tentava, mas não conseguia aprender nada e também ainda não sabia o que era a Libras (**Armando**).

Paulo, que também estudou na mesma década que Armando, relata fatos que coincidem com a experiência de Armando:

A primeira escola que estudei foi em 1970 numa Escola comum da rede estadual, Escola Barros Carvalho, no bairro do Cordeiro em Recife, tinha alunos surdos e ouvintes em salas separadas, eram 10 surdos em uma classe especial e só oralização! Eu entendia bem a leitura labial, mas, do que a professora ensinava em sala de aula, nem lembro o que aprendi, a gente ficava muito tempo fazendo exercício para aprender a falar e fazer leitura labial, nessa época eu ainda não conhecia Libras. Estudei lá da primeira a quinta série, depois me mudei para o Instituto Domingos Sávio para surdos sem saber nada de Libras e muito menos do que a professora ensinou. (**Paulo**)

Armando refere que tentava aprender, mas não conseguia, tanto na sala comum quanto na classe especial, pois “*era só oralização*”, ele também não sabia o que era língua de sinais. Com Paulo as coisas se repetiram.

Nesse sentido, Mendes (2010, p.103), afirma que entre as décadas de setenta a noventa:

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso a escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização.

Mecanismo de exclusão que marcou as histórias de Armando e Paulo, que não tiveram suas aprendizagens asseguradas. Para a autora, os currículos nas classes especiais não eram significativos e “pareciam até se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes”. (MENDES, 2010, p. 103)

Sobre o modelo de classe especial que levava à exclusão e ao fracasso escolar, Padilha (1994, p. 65), estudando a trajetória de crianças da classe regular para a classe especial, traz o

caso do aluno “José”, “multi repetente e candidato à classe especial”. Analisando o relatório documentado em sua ficha descritiva, ao indagar sobre o modo como se deram as relações entre a escola e ele, afirma que “os dizeres do relatório revelaram interpretações de suas professoras, fundadas na concepção de que as dificuldades do aluno são intrínsecas a ele, e, por causa disto, o trabalho escolar não surtiu os resultados esperados (não atingiu os resultados propostos)”.

Para Padilha (1994, p. 102), José seria levado a uma classe especial por ter sido considerado “um aluno difícil de aprender a ler e escrever, um aluno lento, desmotivado”. A autora destaca ainda que um dos motivos para tal encaminhamento encontrava-se na avaliação da professora quando dizia: “O aluno nada faz. Teria que ser encaminhado para profissionais competentes”. Padilha (1994) acrescenta que essa professora acertou e errou em sua avaliação. Acertou, porque realmente José precisava de profissionais competentes, mas errou, uma vez que esse profissional deveria ter sido ela própria. A pesquisadora analisa como ocorreu o trabalho escolar de José e observa seus avanços em sala de aula, destaca que as condições às quais ele foi exposto para alfabetização, por exemplo, não contribuíram para a superação de suas dificuldades levando-o ao fracasso escolar. Ao mesmo tempo, a autora defendeu que ele não deveria ser encaminhado para a classe especial, pois, o modelo de classe especial não iria promover seu desenvolvimento escolar.

Dessa forma, Padilha (1994, p. 106) ao criticar as formas de encaminhamentos de alunos para a classe especial, indica que,

Nas justificativas usadas para o encaminhamento destes alunos à mesma classe especial para onde José iria (se seu encaminhamento tivesse efetivamente se concretizado) pode-se identificar que as crianças levam a marca da incompetência e à professora cabe a tarefa de habilitá-las, promover uma auto imagem positiva, sanar as deficiências, trabalhar individualmente (e ao mesmo tempo dar ênfase à comunicação e expressão verbal). Porém, a professora tem também a tarefa de fazer com que seus alunos voltem para a classe regular. Delineia-se o perfil da Classe Especial [...]: lugar de estimulação das crianças que por suas diferenças individuais não conseguem acompanhar uma classe regular. Lugar onde se tem uma professora especializada que pode trabalhar melhor do que as outras, que não tem formação suficiente. Lugar de criança que é lenta e não consegue se alfabetizar com as outras. Lugar para onde vão as crianças cujo diagnóstico tenha identificado problemas que estão nela e/ou na família - identificação essa posta na própria criança (pelos testes que medem idade mental e pelos relatórios da professora) e/ou na família (por meio da entrevista com os pais).

José era candidato à classe especial de crianças com deficiência mental. No caso das pessoas surdas, isso não era diferente, a eles eram também atribuídas marcas da incompetência e à professora cabia a tarefa de habilitá-los para a fala, tentando sanar suas

deficiências através das técnicas de oralização. A Classe especial era o lugar de estimulação auditiva para que eles pudessem adentrar na sala regular.

Nesse sentido, Armando e Paulo mudaram muito de escola, seus relatos coincidiram quando eles afirmaram ter saído de uma escola para outra, numa peregrinação em busca de uma escola que atendesse às suas necessidades, o que leva a perceber que alguma coisa não estava bem, eles só encontravam escolas que pareciam apresentar propostas inadequadas com insucesso no seu desenvolvimento, como destaca Armando: *“uma classe especial que era só oralização”*.

Observa-se, portanto, que eles estavam diante de um modelo de classe especial focada na oralização. Uma oralização sem êxito, já que eles não se tornaram bons falantes, e o que é pior, relataram que, pouco ou nada aprenderam. Uma classe especial que tinha por objetivo preparar o aluno para frequentar a sala regular, mas que não cumpriu sua meta com Armando e Paulo e, parece não ter atingido seu objetivo também com os surdos de outras gerações.

Sobre isso, Lacerda (2013 b, p. 189) acrescenta que os métodos orais foram bastante criticados, sobretudo no final da década de 1960 e início da década de 1970. Assim sendo, além da proposta da Comunicação Total que ganhou força no Brasil na década de 1970 por possibilitar o uso dos sinais, dos gestos e da mímica, os estudos de Stokoe e com a comunidade surda mais organizada e mais forte nos anos de 1980, já reivindicando o reconhecimento de sua cultura, identidade e o direito a uma educação que atendesse às suas necessidades linguísticas, nesse contexto, surgiram “novas alternativas educacionais orientadas para uma abordagem Bilíngue de Educação de Surdos”.

Para Lacerda (2013 b, p. 189), “a abordagem Bilíngue fundamenta-se na ideia de que a língua de sinais, língua viso-gestual, é a língua passível de aquisição pelos surdos em suas relações e práticas sociais, justamente por estar apoiada nos canais visual e gestual”. Porém, apesar de Armando e Paulo não terem conhecido a língua de sinais na sua trajetória da classe especial, a história da educação de surdos apontou caminhos metodológicos diferentes para os surdos de outras gerações.

Gutemberg, que estudou em classe especial da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental, vai trazer relatos com experiências diferenciadas:

Comecei a estudar com seis anos na Escola Estadual Governador Barbosa Lima em um espaço em que havia apenas surdos, uma classe especial com a professora Carmem, um amor de pessoa. Ela sabia um pouco de língua de sinais, não era fluente, mas buscava várias estratégias para que a gente aprendesse. Durante a escola conheci vários lugares, ia pra cinema, teatro, frequentava também a igreja, os

círculos de surdos, as associações, sempre que posso volto para visitar minha escola.  
(Gutemberg)

A classe especial a que Gutemberg<sup>36</sup> se refere estava inserida em outro contexto histórico, ele estudou no período de 1987 até 1992. Era uma escola da rede estadual, e, provavelmente, sua professora trabalhava com uma nova metodologia para o ensino da língua portuguesa para as pessoas surdas, em uma proposta chamada ‘Estruturando com Símbolos’, que foi adotada em 1986 nessa rede de ensino. Tratava-se de um material que deslocava a ênfase do trabalho anterior do professor que era o de estimular a oralização, para ensinar conceitos articulando símbolos com a escrita; um material que, de certa forma, estava em conformidade com os preceitos da Comunicação Total (CT).

Para Lacerda (2013 b, p.187) a CT foi uma proposta que permeou a Educação de pessoas surdas no mundo, e tinha como fundamento estabelecer a comunicação da pessoa surda, podendo ser utilizado qualquer recurso para tal fim, tais como:

Fala, leitura orofacial, restos auditivos, gestos, sinais, mímica, desenhos, escrita entre outros. O importante é que se estabelecesse alguma comunicação para que a partir dela o aluno surdo pudesse se desenvolver. Os modos de implementação desta filosofia foram múltiplos, e muitas práticas foram desenvolvidas, principalmente nos Estados Unidos e outros países nas décadas de 1970 e 1980, e ainda hoje há escolas e instituições que se orientam por esta filosofia.

A professora de Gutemberg utilizava estratégias diferenciadas de um modelo tradicional da classe especial que, segundo Mendes (2010, p. 103), “se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição”. Parece que a professora conduzia as atividades com uma metodologia que procurava se adaptar ao coletivo de seus alunos surdos, que careciam de informações visuais, assim direcionava seu trabalho para a construção do conhecimento, sendo através da interação com a sala, ou através da realização de atividades fora da sala de aula, como o teatro, o cinema e outras. Ela “*buscava várias estratégias para que a gente aprendesse*”. Havia uma busca para tornar o ambiente escolar mais significativo.

A prática pedagógica utilizada pela professora de Gutemberg, através de sua experiência profissional, possibilitou por meio de diferentes formas de organização

---

<sup>36</sup> Gutemberg estudou na Classe especial da Escola estadual Governador Barbosa Lima, que foi referida na seção 3 desta tese por ter sido uma das primeiras criadas no estado de Pernambuco (em 1966).

metodológica, o contato com significações que parecem ter contribuído com o seu desenvolvimento, mesmo sem ter o domínio na língua de sinais.

A professora Carmem, referida por ele como “*um amor de pessoa*” (demonstrando o carinho que ele sentia por ela), não tinha o domínio de língua de sinais “*sabia um pouco de língua de sinais, não era fluente em Libras*”, fazia algumas tentativas de uso da Libras.

Entretanto, nesse contexto, ressalta-se que, em 1989, em Pernambuco, era oferecido um curso de Formação Continuada para os professores da rede estadual e um Seminário sobre Educação e Surdez ministrado pela professora Lucinda Ferreira Brito, pioneira no estudo da língua de sinais no país. É fundamental a formação de professor, sobretudo quando ele busca a promoção de saberes que são experienciados e legitimados na sua própria prática. Assim como afirma Tardif (2002, p.48).

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados [...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

Para Tardif (2002, p. 59), esses saberes “estão enraizados no seguinte fato de que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor.” De forma que a partir dessas múltiplas interações o professor irá desenvolver os seus “macetes”, transformando a partir do hábito de ensinar, o seu estilo de ensino que podem vir a ser característicos da sua prática, e que eles se manifestam “através de um saber - ser e de um saber - fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49).

Nóvoa (1992) acrescenta, nesse contexto, a importância de reconhecer o professor como um autor, como uma pessoa e que a sua formação não se constrói apenas por cursos, mas através de suas experiências, da sua reflexão crítica e da possibilidade de re (construção) da prática. Esse autor lembra ainda que, o desenvolvimento e reconhecimento do professor como produtor do conhecimento e com autonomia e espaço para exercê-la veio a partir da década de 1980, entretanto, foi logo sufocado pelo perigo que representava ao Estado.

Na década de 1980, o Brasil passou por intensas transformações políticas, a ditadura, a anistia política, o surgimento de um novo cenário e com ele, em 1988, a Constituição Federal do Brasil, assegurando que, a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantindo ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Em Pernambuco, em consonância com a constituição brasileira, naquele mesmo ano, foi assinado o Plano Estadual de Educação, que anunciava a integração das crianças em classes regulares em detrimento do que acontecia no governo anterior, em que era privilegiado o atendimento em classes especiais. Dessa forma, surgia a política de integração, o aluno “portador de necessidades especiais” começava a frequentar as classes regulares, mesmo sem que fossem extintas as classes especiais.

### 6.2.3 A classe comum sem a presença do profissional intérprete

Conforme apresentado no quadro 4, as classes regulares, aqui referidas como classes comuns<sup>37</sup>, estão inseridas em escolas comuns e foram frequentadas por oito colaboradores/protagonistas desta tese. Para esses, não existiu a presença do profissional intérprete de língua de sinais e nenhum apoio especializado. Essa realidade teve início com Terezinha e Armando em 1968 e foi até Erikson, em 2003, quando repetiu a 6ª série.

Os colaboradores/protagonistas que iniciaram sua vida na Educação Infantil, em Classe comum, Armando (1968 - 1969), Magda (1971 – 1973), Felipe (1983 – 1984) e Erikson (1990 – 1992), todos com idade média variando entre 4 a 7 anos, em idade adequada para esta etapa de ensino.

Magda relata que:

Aos quatro anos de idade, comecei a estudar em uma escola de ouvintes que era inclusiva, minha mãe me ensinava coisas da matemática, eu treinava bastante matemática, mas, o português era bem mais difícil. **(Magda)**

Felipe, que também iniciou sua trajetória escolar aos 4 anos, por sua vez, relata que:

Com a idade de 4 anos fui para escola, era o único surdo de lá. A professora dizia que eu ia aprender, mas eu não conseguia ler, nem me comunicar. Até nas brincadeiras, eu não entendia direito. Na escrita, nada. Eu apanhava, puxavam meus cabelos, às vezes era forçado a falar. Eu fiquei com trauma dessa escola, meus colegas me batiam. A professora também. Eu queria ir ao banheiro e não falava nada, tinha medo das pessoas rirem de mim. Mamãe percebeu que eu chorava muito, tinha trauma, mas não conseguia dizer. Ela me tirou da escola. Foi nessa mesma idade que fui morar longe da minha família pela primeira vez, fui morar na casa de uns tios meus.

Depois fui para uma escola particular, mas, sem nada voltado para a surdez. A diretora disse que não sabia o que fazer, mas que me trouxessem. Eu estudava num horário e fazia terapia com fono no contraturno. Não satisfeita, minha mãe me

<sup>37</sup> Classe e escolar comum são os termos atualmente utilizados pelo INEP e MEC.

mudou de escola, mas continuei na mesma situação. Eu ficava muito angustiado, sentia falta da família. Tinha apenas 5 anos, muito pequeno. Cheguei a adoecer sentindo a falta dos meus pais. Então, acabei voltando para minha cidade. Fui matriculado em outra escola, me sentia igual a um bebezinho, não entendia nada. A escola tinha várias atividades, mas pouco participava, pois não conseguia entender e participar delas. **(Felipe)**

Magda e Felipe estudaram em décadas diferentes, mas tinham em comum a dificuldade em aprender a Língua Portuguesa na Educação Infantil, já que aos 4 anos de idade estavam expostos à aprendizagem do português na escola comum. Na sala de aula da escola comum, a Língua Portuguesa é trabalhada como primeira língua, e em geral a criança surda não tem como acompanhar as atividades propostas, faltando para elas atividades que sejam compreensíveis e impulsionem seu desenvolvimento. Felipe relatou ter apanhado dos colegas e até da professora, ficou com trauma da escola e ainda era forçado a falar. A violência, já referida por Káter, Manoel e Paulo no contexto da escola especial se repete, segundo Felipe, também no contexto da escola comum. A experiência educacional dos colaboradores/protagonistas está repleta de histórias de violência que fomentam a evasão escolar, ou abandono à escola, e deixam marcas nos processos de escolarização desses sujeitos.

Assim como Armando, na década de 1970, Felipe, na década seguinte, mudou de escola em escola com apenas 4 e 5 anos, frequentou escola pública e particular, fez terapia para falar, e, continuou na mesma situação, não entendia nada e se sentia igual a um bebezinho. Ele adoeceu, não conseguia interagir nos ambientes sociais nos quais se esperava dele uma interação por meio da língua portuguesa oral, participando pouco das atividades da escola, com saudade da família, e dada à indiferença da escola voltou para a sua cidade.

Sobre as escolas públicas ou particulares, Vasconcelos (2006, p. 29) lembra que,

Para se falar em ensino de alunos surdos, é necessário que problematizemos a própria escola. A escola pública hoje é espaço exclusivo dos excluídos economicamente. Mesmo no meio popular, a escola particular é hoje objeto de desejo e ascensão social de pais e crianças.

No que diz respeito à educação regular, a diferença fundamental entre a escola pública e a particular é aparente e pode ser reduzida ao discurso: Na pública, o fracasso é por conta da exclusão primeira e anterior: a exclusão econômico-social; Na segunda, o fracasso das pessoas é, em geral, atribuído a uma patologia. Considera-se que se não se atacar a questão por aí, não se vai a lugar nenhum. No entanto, o que está em jogo é a própria escola.

Dessa forma, a escola está no cerne da questão, pública ou particular, objeto de exclusão ou de desejo e ascensão, ela tem que ser para todos, e, com boa qualidade, ela

precisa apontar caminhos e estratégias que contribuam para uma convivência prazerosa e rica em possibilidades, respeitando e valorizando as diferenças, dentre elas, linguísticas e sociais.

Uma Educação para Todos prescreve que todos os alunos devem compartilhar do mesmo ambiente escolar, independente das diferenças apresentadas, garantindo uma riqueza do conjunto e criando estratégias para obtenção de resultados satisfatórios no seu desempenho acadêmico (MAZOTA, 1996). Independente das diferenças, essa escola não pode deixar medo e paralisar seus alunos, ela é também:

Um local em que há muitas pessoas que carregam diferentes vozes e isso não pode ser visto como um empecilho para lidar com as situações desse ambiente, mas como uma gama de possibilidades para lidar com as adversidades e, por meio do diálogo, podemos encontrar um caminho para o bem comum, sem deixar que o medo, por exemplo, nos paralise. (SILVA, 2012, p. 125)

Lodi e Lacerda (2009, p. 51) acrescentam que “durante muito tempo acreditou-se que inserir a criança surda em uma escola regular sem que houvesse qualquer alteração no ambiente escolar era uma melhor forma de integração” em oposição ao modelo segregacionista da escola especial. Todavia, parece que em ambos os contextos os colaboradores/protagonistas referem experiências de exclusão, de abandono e de desrespeito à sua condição linguística.

Os relatos dos colaboradores/protagonistas que estudaram na Classe comum do Ensino Fundamental e Médio coincidem em alguns aspectos, nesse contexto destaca-se:

Quando eu tinha sete até uns dez anos, eu não sabia ler nada. Português para mim? Nada, nada. Eu não conseguia aprender nenhuma matéria, nenhuma disciplina. A professora só falava, falava, fazia expressões que eu não entendia. Era assim a minha vida. Minha vida não era fácil. Não era tão boa. Na leitura, por exemplo, o que eu sabia ler? Nada! (**Felipe**)

Fui primeiro para uma escolinha de bairro e depois para a famosa Escola São José, eu estudei seis anos lá, estudei a primeira, segunda, terceira e quarta série lá, mas pensa que foi fácil e que eu aprendi? Não! Eu fui reprovado duas vezes, não conseguia tirar notas boas, eu não aprendia! Ficava muito triste, não aprendia as disciplinas, o português, a matemática, nenhuma [...]  
Então já em outra escola, a famosa CMA em Garanhuns, fui reprovado. Nessa época conheci um surdo Alan que me falou da Escola Don Juvêncio, disse que lá tinha vários surdos, tinha até intérprete e professores que trabalhavam com surdos, aí a minha história mudou! (**Erikson**).

Mesmo eles estudando em diferentes décadas, histórias como as de Erikson, Felipe e de outros colaboradores/protagonistas surdos, coincidem na impossibilidade de acesso aos



conteúdos em função das aulas serem ministradas em língua portuguesa na modalidade oral, a não aprendizagem dos conteúdos esperados e falta de domínio na língua portuguesa na modalidade escrita. Sobre isso, Felipe acrescenta que: “*minha vida não era fácil*” e Erikson complementa “*pensa que foi fácil e que eu aprendi? Não!*”.

Terezinha, por sua vez, vai apresentar um relato de sua experiência educacional nos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, que embora tendo ocorrido na década de 1960/1970, apresenta aspectos bem semelhantes aos relatados por Felipe e Erikson.

Fiz a sexta série em uma escola regular, eu era a única surda, todos os outros alunos eram ouvintes. Não tinha intérprete e para aprender eu me esforçava para tentar entender o que as professoras de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia falavam. Inglês era a disciplina que eu ainda conseguia aprender, parece que era a mais fácil! Tinha uma amiga de sala que sentava ao meu lado, ela ajudava muito, ela copiava o que as professoras explicavam, porque eu não conseguia acompanhar a fala delas. E, nas provas eu estudava muito, me esforçava e tirava notas boas, minhas notas eram acima de 6, 7, 8, 8,5 [...] já no inglês minhas notas eram nove e 10. Eu estudei nessa escola da 6ª a 8ª série.

Depois fui para outra escola fazer o 1º e 2º ano do Ensino Médio, o científico. Fiz o 3º ano técnico em contabilidade na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, tinha também o técnico em enfermagem e em administração, mas eu preferi cursar contabilidade e me formei no curso técnico. (**Terezinha**)

A amiga de Terezinha foi fundamental para o seu desenvolvimento e sucesso nas notas que alcançava. Os amigos se tornam significativos para as crianças e jovens que estão se desenvolvendo, mesmo quando ainda não utilizam uma língua compartilhada socialmente. Para Vygotski (1984), o homem já nasce imerso na cultura e vai se desenvolver porque existe um outro, um outro que é social. Terezinha encontrou em sua amiga esse outro, esse outro que serviu de interlocutora, de tradutora das práticas escolares, favorecendo para que ela participasse em alguma medida. Terezinha apesar de suas boas notas, só gostava de estudar inglês, uma língua estrangeira, talvez fosse a disciplina que apresentou uma metodologia mais adequada para ela, já que era ensinada como uma segunda língua/língua estrangeira.

Sousa (2009) ao estudar o ensino do inglês para alunos surdos e questionar o lugar que a Língua Inglesa ocupa na interação com o surdo, afirma que o ensino da língua inglesa para alunos surdos necessita cuidados e grande empenho por parte do professor e também dos alunos surdos. Provavelmente Terezinha contou com o empenho da amiga e da professora. A linguagem é essencialmente social e se desenvolve a partir das interações sociais, nas relações interpessoais. Além disso, uma metodologia adequada de ensino pode favorecer a aprendizagem do aluno, e o ensino de uma língua estrangeira pode reunir características interessantes para o alunado surdo.

Entretanto, para ser bem sucedida na escola em que estudou, Terezinha precisou se comportar como uma pessoa ouvinte, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a sua surdez foi deixada de lado, foi apagada. Dessa forma, ela bastante esforçada, enfrentou e superou barreiras, chegando a concluir o curso técnico em contabilidade.

Terezinha, Magda, Felipe e Erikson, ao relatarem suas experiências educacionais, apresentavam princípios relativos à base filosófica e ideológica da integração.

De acordo com Fonseca (1995, p. 80),

A tendência internacional aponta para a integração de crianças deficientes em escolas normais. A grande convicção do futuro é que as crianças deficientes tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem-lhes as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social.

A integração de crianças deficientes tem de aumentar de ano para ano. Todas as crianças deficientes poderão ser educadas em escolas normais, naturalmente sujeitas a determinadas qualificações e avaliações.

Para Fonseca (1995,), a integração implicava em um benefício imediato educacional e social imprescindível para a criança “deficiente”. Separar fisicamente essas crianças em escolas especiais era visto como uma aberração que deveria ser eliminada.

A legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, passou a contemplar a educação dos alunos com “necessidades especiais” no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996). Era a legitimação da integração. As políticas de integração referiam-se ao oferecimento de oportunidades para que os “portadores de necessidade especiais” permanecessem com as outras crianças do ensino regular.

Para Fonseca (1995,), a integração em classe comum não deveria acontecer como num passe de mágica. Era uma conquista que tinha que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno, família, professores, profissionais da área de saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais), assistentes sociais etc. Para esse autor, a integração compreendia um valor constitucional que em si deveria consubstanciar a aceitação da diferença humana e o respeito à diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana.

Segundo Novaes (1983), as ações e programas da Educação Especial tinham por base o princípio da normalização, integração e de individuação. Para ele, a normalização tinha por objetivo oferecer ao “excepcional” oportunidades tanto educacionais, sociais, quanto profissionais, similares às demais pessoas; a integração era entendida em seus aspectos

temporais, instrucionais, sociais e culturais; a individuação tinha como pressuposto adequar o atendimento às especificidades de cada categoria de “excepcionalidade” respeitadas as diferenças individuais.

Para Fonseca (1995,), as ações de integração aconteciam enquanto concessão. Era dada e escolhida pelos especialistas, a avaliação e o diagnóstico, que eram indispensáveis tanto para o ingresso nas classes especiais, como também para as classes regulares. Trazia como pano de fundo a ideologia de tornar o “deficiente” o mais normal possível para o seu ingresso nas salas regulares. Tinha por linha filosófica o oralismo, ou seja, a negação da Língua de Sinais. Portanto, para se integrarem numa classe regular tinham que aprender a falar, mesmo que fosse em uma classe especial.

Entretanto, a realidade para os colaboradores/protagonistas que tiveram em sua trajetória educacional a experiência da integração não foi nada fácil, Armando e Manoel relatam o seguinte:

Minha mãe foi orientada para fazer a minha matrícula em uma escola regular para que eu aprendesse a falar. Nessa escola, a professora usava umas técnicas para oralização. Eu não aprendi a falar e também não aprendi a ler, só copiava as coisas e não entendia nada, mas copiava tudo, decorava e fazia as provas. Sinceramente, isso foi muito ruim! (**Armando**)

Aos 12 anos fui estudar em uma escola, a Escola Estadual Clóvis Beviláqua, lá era tudo na oralização e eu não entendia era nada, a professora queria que eu dissesse as palavras que ela perguntava, perguntava... Perguntava as coisas e ficava braba comigo, e eu não entendia nada, queriam que eu falasse de todo jeito, mas eu não conseguia falar, a nossa comunicação era muito truncada, horrível! Fui reprovado na terceira série, fiz novamente e passei para a quarta, mas percebi que ia ser reprovado novamente, não conseguia aprender dessa forma, a oralização era uma tortura e não entendia o que a professora falava. (**Manoel**)

Eles não foram bem sucedidos em suas experiência em ter que aprender a falar e também não aprenderam a ler, só copiavam sem entender os conteúdos. Eles destacam o sofrimento, que no caso de Manoel foi nomeado como *tortura* que o fez evadir por não conseguir *aprender dessa forma*.

Nesse contexto, a educação, a psicologia, a medicina, ou seja, as ciências estavam, e ainda estão, buscando novos caminhos, novos paradigmas que representam os anseios dos homens e da sociedade. O velho tem sempre que buscar o novo, para que o novo seja velho e se busque um outro novo. Nunca existirá o novo sem o velho!

Contudo cabe destacar o depoimento de Gutemberg, que vivenciou na escola comum uma experiência diferente. E, entre o velho e o novo, as histórias aqui desveladas começam a

apresentar um novo cenário, Gutemberg vai apresentar relatos que, mesmo sendo de uma escola comum e sem a presença do intérprete, parece não coincidir com as histórias acima narradas.

Quando sai da Classe especial em 1993, continuei na mesma escola, fiz todo o Ensino Fundamental e depois o médio. Desde 1987 nunca mudei de escola, vivi lá a minha vida escolar inteira. Eu adoro essa escola!

Tinha muitos amigos e gostava dos professores, tinha uns (poucos) que sabiam língua de sinais, não tinha intérprete nessa época, mas a gente tinha no outro turno aula com uma professora itinerante que sabia Libras. Essa escola era a que possuía e acho que ainda possui o maior número de surdos matriculados do estado, em todas as séries, cresceu muito nessa área principalmente depois que o CAS foi para lá. Têm muitos projetos para os alunos surdos e muitos professores envolvidos.  
(Gutemberg)

Gutemberg diz que “adora” a sua escola, nunca trocou de escola, lá fez amigos e gostava dos professores que sabiam Libras, além de referir os projetos desenvolvidos na escola e a participação dos professores. Para Vygotski (2012, p. 15), a criança com “defeito” é uma criança que se desenvolve de outro modo. “É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito”. Dessa forma, o acesso às informações em língua de sinais, a sua circulação dentro da escola, as formas de se comunicar, a interação, a mediação dos professores, os projetos que referiu, fizeram a diferença para o seu desenvolvimento e aprendizagem. É a presença da Libras que parece fazer toda a diferença.

#### **6.2.4 A nova classe especial**

O cenário vivido por Gutemberg parece coincidir, em alguns aspectos, com o que vai relatar Manoel, que estudou em uma classe especial inserida na Educação de Jovens e Adultos surdos, nos anos de 2000 e 2001, em uma escola comum.

Manoel tinha a seu favor os preceitos de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB 9394/96, que na Seção V, em seu Art. 37, §1º, estabelecia que, “*os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*” Oportunidades educacionais apropriadas que teriam que ir além do que determinava essa legislação quando se referia às características do alunado dessa modalidade

de ensino, teriam que ser valorizadas e respeitadas as especificidades linguísticas do aluno surdo.

Nesse contexto, se instalavam também as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, que traziam em seu relatório, no item 4.3, que a organização da classe especial, deveria assegurar a seus alunos:

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário. (BRASIL, 2001, p. 52)

Para esse documento, a classe especial era uma sala de aula estabelecida em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial deveria utilizar métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tivesse acesso ao currículo da base nacional comum.

Assim, Manoel vai relatar da maneira exposta abaixo:

Eu já adulto e com um intenso histórico de reprovação e evasão escolar, comecei a frequentar a Associação de surdos e lá aprendi muitas coisas, daí senti vontade de voltar a estudar, mas, achava que não ia aprender mais nada, até que quando já estava com 37 anos conheci a Professora Sophia<sup>38</sup> da Escola Técnica Almirante Soares Dutra, ela disse que na escola tinha uma sala só com surdos adultos. Ela me chamou para estudar e em 2000 eu fui, no começo fiquei com muita vergonha, me sentia muito velho pra voltar a estudar, eu só tinha feito até a terceira série, mas ela insistiu e disse que eu ia conseguir. Na escola só tinha adultos, fui para uma turma que todos tinham uma situação parecida com a minha, e era tudo em língua de sinais, eu já sabia bem Libras. Lembro-me de cada um dos meus colegas, Breno, Clarivel, Gélia, Charlene, Erivelton, Alceu, José, era uma turma muito legal! Eu ficava encantado com as coisas, tudo muito diferente do que eu conhecia, do que eu tinha estudado antes, era uma turma especial de jovens e adultos surdos. No fim do ano, fui aprovado para a quarta série, estava muito feliz, pois tenho um filho ouvinte que na época estava na terceira série e eu tinha vergonha de dizer pra ele que tinha parado na mesma série que ele, uma criança! **(Manoel)**

Manoel tinha uma trajetória escolar marcada por evasão e repetência escolar, até que já na vida adulta teve a oportunidade de conviver com a associação dos surdos, a comunidade

---

<sup>38</sup> Nome fictício colocado pela pesquisadora.

surda, que fez despertar nele o desejo de aprender, e três anos depois, já com 37 anos, foi movido pelo desejo de retornar aos bancos de uma sala de aula. Daí em diante, sentindo a necessidade imperiosa de continuidade de seus estudos, relatou uma experiência pautada em uma escola prazerosa. Ele alegava inicialmente que se sentia velho para voltar aos estudos, mas foi convencido pela Professora Sophia (lembrou com carinho dela e dos seus colegas da sala), ele conseguiu e ficou orgulhoso por ter sido aprovado para a quarta série.

Assim como Vigotsky, Freire (1987) afirma que a Educação é um processo histórico e, portanto, dinâmico, em que o conhecimento é constituído pela interação. Para Freire (1987, p. 130) “o homem é um ser inacabado, único, capaz de aprender. Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender”.

De acordo com as ideias de Freire, Manoel, ser inacabado, único e capaz de aprender, precisou ser resgatado por uma escola que supõe estar credenciada no conjunto da sociedade como um espaço criativo e transformador e que criou laços afetivos entre os que com ele conviveram nessa classe especial, permitindo-lhes criar novos valores e avivar seu sentido coletivo e de responsabilidade escolar.

Diferente de Armando e Paulo, a classe especial narrada por Gutemberg e Manoel, em situações e décadas diferenciadas, não foram marcados de forma negativa, eles referiram boas experiências. Armando e Paulo, estando diante de uma abordagem oralista, frequentaram uma classe especial destinada a preparar para integrar, dessa forma, eles trouxeram narrativas de histórias de dificuldades, pressões e desconforto presentes em suas memórias.

Entretanto, quando a inclusão passou a ser uma meta da educação e a presença da língua de sinais passou a ser tolerada (ainda que não impulsionada) as classes especiais puderam se constituir como um lugar de resistência, de circulação da língua e de organização de aulas mais sintonizadas com as necessidades dos sujeitos surdos.

### **6.2.5 A classe comum com a presença do profissional intérprete**

A escola, imersa em um novo contexto político que trazia como cenário a educação inclusiva<sup>39</sup>, passou a receber o PAEE e teve que se adaptar às novas demandas impostas por legislações que se estabeleciam no final do século XX, precisando acompanhar e cumprir o que determinava a perspectiva da educação para todos.

---

<sup>39</sup> Uma abordagem que tem como propósito responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

Surgiram iniciativas governamentais que se intensificaram nos últimos anos, no sentido de inserir todos os alunos nas escolas, aumentando, assim, as estatísticas em termos de alunos matriculados.

A educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcada pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. (MENDES, 2010, p. 105).

Os debates sobre a inclusão escolar eram reforçados por diversos instrumentos legais e políticas educacionais e sociais, e têm destaque, as diretrizes da *Educação para Todos* objetivando a universalização do acesso à educação, resultando no aumento significativo do número de matrículas e novas demandas para as escolas, sobrevividas da presença de grupos sociais diversificados em sala de aula, entre eles as pessoas com deficiência. A transformação dos sistemas educacionais para a inclusão dessas pessoas possibilitou tanto o acesso às classes comuns do ensino regular, como a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado.

Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 2º, orientavam os sistemas para a prática da inclusão: *Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*; o Plano Nacional de Educação destacava no seu capítulo da Educação Especial, que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana; a Constituição Federal de 1988 registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; surgiram leis federais, estaduais e municipais que tratavam de direitos e acessibilidade das pessoas com deficiência; a Declaração de Salamanca, em 1994, demandando a integração como estratégia decisiva para possibilitar a igualdade de oportunidades para todo ser humano; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 prevendo a matrícula das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e a mais recente; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que veio com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essas e tantas outras medidas trouxeram em seu teor o propósito da educação inclusiva. Dessa forma, conquistas legais,

políticas e sociais surgiram e ainda surgem para o delineamento de uma nova trajetória frente à inclusão das pessoas com deficiência e nesse contexto, à inclusão escolar das pessoas surdas.

Por outro lado, Skliar (1998) lembra que, uma das principais barreiras para a inclusão é o preconceito. Para esse autor, o estereótipo que rotula a pessoa com deficiência gera a rejeição e instala o conflito. Além do preconceito que muitas vezes acompanha essas pessoas, a prática pedagógica no cotidiano escolar voltada para o atendimento desses alunos era nova para muitos professores. A inclusão não se estabelece apenas pelo que está prescrito na lei, ela precisa acontecer de direito e de fato.

A escola inclusiva que, em seus princípios norteadores, está ligada ao acolhimento, à qualidade do ensino, deve ter professores competentes, um projeto pedagógico que privilegie a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem: gestores, professores, funcionários, pais, alunos, comunidades, todos, em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, no caso da pessoa surda, na classe comum, os obstáculos linguísticos não podem e nem devem se apresentar como barreiras ou como motivadores negativos para os alunos surdos, tão pouco a sua participação na escola pode ficar atrelada unicamente à presença do intérprete.

Segundo Lodi e Lacerda (2009, p. 15), a inclusão quando pensada para o aluno surdo:

Precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito a sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece ser fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados na experiência em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional.

As autoras esperam que a inclusão seja feita de forma a respeitar a condição sociolinguística da pessoa surda, e que apenas a presença do intérprete de Libras em sala de aula, não é suficiente para a implementação de uma proposta de fato inclusiva, pois:

Embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença desta língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos. (LODI; LACERDA, 2009, p. 16).



Segundo as autoras existe uma lacuna em relação à proposta inclusiva e a realidade, o que pode ocorrer devido a diversos fatores, entre eles, a falta de formação dos profissionais da escola. A condição linguística, a falta de formação profissional, o acesso ao currículo, a exclusão social e educacional, dentre outros, são indicadores da realidade que durante séculos desconsiderou a existência da língua de sinais utilizadas pelas pessoas surdas no Brasil.

Nesse contexto, o quadro 4 aponta alguns colaboradores/protagonistas que estudaram na classe comum com a presença do intérprete, realidade só vivenciada a partir do Ensino Médio. Nessa situação estudaram Armando e Felipe (2003-2005) do 1º ao 3º ano, na mesma escola, e Erikson (2005-2006) que cursou do 1º ao 3º ano no ensino supletivo.

Na Educação Superior estudaram com intérprete: Armando (2009-2010) quando cursou até o 3º semestre de gastronomia; Magda (2003 - 2007) em todo o curso de pedagogia; Antonio (2003 - 2005) quando estudou até o 6º semestre do curso de pedagogia; Gutemberg (2008 - 2011) durante todo o curso de turismo; Climério (2009 - 2012) no curso de matemática; Felipe (2009 - 2013) no curso de pedagogia; e Erikson (2014 – 2017) no curso de pedagogia. Destaca-se ainda que os colaboradores/protagonistas que fizeram pós – graduação, Magda, Climério, Antonio e Felipe, foram contemplados com a presença desse profissional.

Sobre esse novo perfil de escola comum com a presença de intérprete Armando vai relatar que,

Com o passar dos anos, apareceu um outro tipo de escola, bem diferente das que eu tinha estudado. E era da rede estadual, a Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM), uma escola que tinha o Ensino Médio e tinha intérprete de Libras. Muitos surdos estudavam lá nos três turnos, aí em 2003 eu fui estudar com intérprete, fiz todo Ensino Médio e gostei muito! Era bem mais velho do que os outros surdos, já tinha minhas filhas grandes, fui muito respeitado pelos alunos mais novos, eles sempre me procuravam para eu ajudar em alguma coisa, dar conselhos, resolver algum problema, foi muito bom! (**Armando**)

Um outro tipo de escola foi percebida por Armando. Era uma escola que tinha intérprete na sala de aula e que ele gostou muito, além do sentimento de se sentir respeitado e da solidariedade que demonstrou para com seus colegas mais novos, essa realidade marcou de forma positiva sua trajetória educacional que pode ser ressignificada.

O intérprete deve ser um profissional bilíngue, habilitado na interpretação da língua oral para a Língua de Sinais e vice-versa. A comunicação entre intérprete, pessoa surda e ouvinte precisa ser clara e objetiva. Quadros (2004, p. 27) afirma ainda que o intérprete “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua

brasileira de sinais e língua portuguesa.” Além do domínio nas duas línguas (gestual e oral) para a FENEIS esse profissional tem que ter princípios éticos e morais, sobretudo confiança ao estabelecer o sigilo profissional, ser imparcial, ou seja, ser neutro e não interferir com opiniões próprias, além de ser discreto e fiel ao ato de interpretar.

Para Lacerda (2011, p. 34) “quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua”. A sua presença na sala de aula é fundamental. Entretanto, não se pode pensar que tal profissional veio para resolver todos os problemas de acessibilidade ao conhecimento do estudante surdo, uma vez que tem uma função específica, ele não pode ser confundido com o professor da sala de aula.

Armando continua suas lembranças:

Mas, a história da escola ter intérprete não foi assim tão fácil, uma maravilha caída do céu. Lembro que no início só tinha uma profissional, a Professora Sandra Luna, que foi para o ETEPAM depois de muita luta de algumas pessoas da Secretaria de Educação, inclusive a Professora Carminha Oliveira. A Prof. <sup>a</sup> Sandra foi indicada porque já trabalhava como intérprete numa escola municipal e nessa escola só tinha até a oitava série. Então a Secretaria a convidou para acompanhar os alunos que tinham terminado a oitava série. Nessa época, era uma confusão, muitos surdos e só uma intérprete, eles ficavam brabos, eu conversava com eles pedindo calma que a direção estava se mobilizando para resolver. Eu falava com a diretora, que falava com a Secretaria de Educação, que tentava resolver, mas estava difícil a situação financeira do estado e não tinha esse profissional no quadro. (**Armando**)

Armando relata a chegada da primeira intérprete na escola e a resistência dos surdos de outras salas que, a princípio, não tinham sido contemplados com a presença desse profissional.

Lopes e Menezes (2010, p. 83) acrescentam que,

A ausência do intérprete junto com os professores tem dificultado processos de ensino que precisam ser desencadeados para que a aprendizagem aconteça sem prejuízos aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, bem como para que processos de inclusão sejam mobilizados permanentemente no contexto escolar.

Já havia uma experiência de acessibilidade linguística nesse ambiente escolar, a língua de sinais era utilizada em outra sala, e os surdos que não tinham intérprete em sua sala reivindicaram seus direitos.

A inserção do intérprete de língua de sinais no ambiente escolar está assegurada na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - essa última traz o conceito de “Professores-intérpretes” como sendo “profissionais especializados

para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2001, p. 50). Na década de 2000 a inserção desse profissional ganha força através do Decreto nº 5.626/05 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras). Assim, pouco a pouco a presença de intérpretes de Libras foi se espalhando pelos espaços escolares, e em geral se fazia presente por meio da reivindicação de usuários surdos e das comunidades surdas.

Continuando com a narrativa de sua trajetória educacional, Armando retoma,

Depois de muita luta, foi resolvido em parte, pois a secretaria fez uma seleção interna e ganhamos mais intérpretes nas escolas do estado. Chegaram vários intérpretes por turno, para cada sala tinha dois, aí eles se organizaram e conseguiram se dividir por área de conhecimento, eles conversavam com os professores daquela área, mas também tinham os seus momentos que se reuniam para trocar experiência. Foi a primeira escola do estado que contratou intérprete para o Ensino Médio!  
**(Armando)**

Resistência e mobilização foram fundamentais para a garantia do direito da presença do profissional intérprete. Com a vinda de vários intérpretes foi possível inclusive eles se organizarem por área de conhecimento e conversar com os professores das respectivas áreas, favorecendo uma interpretação mais cuidadosa.

Para Lacerda (2011, p. 36), o profissional precisa ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja compatível com o grau de exigência e possibilidades dos alunos que está atendendo. Atuar na educação infantil, no ensino fundamental, médio e ou/superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos. Ainda nas palavras dessa autora, não basta só interpretar para os alunos surdos os conteúdos da aula, o intérprete precisa estar atento aos comentários feitos pelos alunos ouvintes e professores durante a aula, quebrando as barreiras e trazendo benefícios ao aluno surdo, tornando o ambiente escolar acessível a ele.

Felipe estudou o Ensino Médio na mesma escola e no mesmo período de Armando. Em seu relato traz também as experiências vividas na Educação Superior.

Terminei o fundamental no SUVAG, lá não tinha o Ensino Médio, fui para uma outra escola que tinha intérprete na sala, o ETEPAM, lá terminei o segundo grau. Voltei para Garanhuns, me tornei instrutor de Libras, comecei a trabalhar e fui aprovado no vestibular para o curso de Pedagogia na UFRPE – UAG. Na época fizemos uma pesquisa e vimos que haviam muito poucos surdos matriculados na Educação Superior, e que na região eu era o primeiro a concluir o curso em uma universidade pública federal, talvez agora venham outros surdos daqui também para uma universidade. **(Felipe)**

Felipe que concluiu o curso de Pedagogia em 2013, teve orgulho em se perceber como o primeiro surdo que conseguiu realizar seus estudos na Educação Superior de sua região e sentiu-se esperançoso de que outros surdos pudessem também cursar a universidade.

Sobre isso, Rocha (2015, p. 26) afirma que,

Se considerarmos que de acordo com o IBGE (2010), a população com deficiência está representada por 23,9% de brasileiros e que destes, 5,1% são surdos ou deficientes auditivos, compreendemos que do universo de pessoas com deficiência, a frequência relativa de surdos e deficientes auditivos está para 21,33% da população com alguma deficiência.

Rocha (2015, p. 26) continua:

Na Educação Superior, as pessoas surdas e deficientes auditivas estão representadas por 29,36% do universo das PPAEE, o que se mostra coerente, porém, muito aquém quando comparada com as matrículas no geral, pois representam apenas 0,11% da população universitária nacional. No entanto, o que dever-se-ia esperar de acordo com o censo demográfico do IBGE é que essa população fosse em torno de 5,1% de pessoas surdas e deficientes auditivas em relação à população em geral, ou seja, para a Educação Superior seriam esperados 365.298 estudantes (5%), e não apenas 8.525 como indicado no censo da Educação Superior. Esse baixo número de matrículas é alarmante, para um país que se pretende inclusivo e atento às diferenças.

Conforme explicitado na análise dos dados efetivados por Rocha (2015, p. 26), trata-se de um número ínfimo de pessoas quando comparada com o número de matrículas geral da população universitária nacional. No interior essa realidade ainda é bem mais acentuada.

Felipe prossegue com o seu relato:

Assim como a minha família, eu também fico preocupado com a educação das pessoas surdas principalmente no interior do estado, que tudo é mais longe e mais difícil. Todos falam da inclusão, do direito à educação para todos, mas o que é essa inclusão? Como anda essa inclusão no interior, na capital e nos estados do país? Como é que o surdo está se desenvolvendo? Os surdos têm direitos, eles precisam ser respeitados, eles têm condições, capacidade, o que precisam é de uma educação de qualidade, uma escola que atenda suas necessidades. Acredito na escola bilíngue, foi lá que me desenvolvi, mas tive que sair de casa, sofrer um bocado longe da minha família, não foi fácil. Os governantes precisam entender isso, respeitar mais as pessoas surdas. **(Felipe)**

Felipe traz a preocupação dele e de sua família, que parece ser uma preocupação da maioria das famílias que tem um filho surdo, a educação para todos e com qualidade, na capital ou do interior do estado. Ele questiona os políticos, que precisam respeitar mais as pessoas surdas. E deixa a indagação: O que é essa inclusão? Felipe almeja uma inclusão que vá

além das mudanças no contexto educacional e social, ele se refere também à vontade e ao compromisso político.

A inclusão não pode se resumir apenas a um ambiente em que a língua de sinais é aceita e utilizada na sala de aula através do intérprete. Uma inclusão em que o aluno surdo possa, se assim preferir, se matricular na rede regular de ensino de qualquer estado ou município, em uma escola que esteja aberta à sua diferença linguística, com acessibilidade plena à comunicação, à informação e à aprendizagem.

O surdo quer uma escola onde possa aprender de fato, que estude em uma sala que, com intérprete ou com o professor bilingue, ele possa desenvolver conteúdos, que vá trabalhar significados, que vá se preparar para um vestibular, para um ENEM. Por exemplo, no ENEM em uma redação, o que é que acontece? A pessoa que vai corrigir a redação ela não tem essa clareza, essa lógica de como o surdo elabora um texto, como o surdo trabalha a língua portuguesa, a noção da escrita do surdo, isso não pode mais acontecer. Se a gente for comparar uma redação de uma pessoa ouvinte com outra de uma pessoa surda, o que acontece? Para o ouvinte é bem mais fácil, o ouvinte passa mais tranquilamente na redação, e o surdo? A pessoa que está corrigindo ainda diz, o que é isso? O que é isso? Está tudo errado! **(Felipe)**

Nas entrelinhas do desabafo de Felipe, percebe-se que, existem outros fatores fundamentais para aprendizagem da pessoa surda. A formação dos professores que atuam na escola regular, os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, a forma como as atividades são conduzidas, o trabalho desenvolvido pela escola, o acolhimento desse aluno, os aspectos metodológicos e as questões específicas da língua portuguesa.

Felipe continua:

O surdo não passa porque ele usa uma outra língua que tem características diferentes, por exemplo, no uso do verbo presente, passado e futuro, no uso da preposição 'do, de, com, para' e outras que eu nem lembro agora, porque também nem sei usar adequadamente, pior é o significado de algumas palavras quando estão em um contexto que o surdo não identifica, a gente pensa que é uma coisa e depois é outra totalmente diferente, eita que o português é muito difícil! O uso de palavras na frase, a gente não tem essa fluência, então as pessoas que não entendem dizem que o surdo não sabe de nada. Essas pessoas é que precisam aprender a conhecer a vida de um surdo. E são essas mesmas pessoas que querem decidir o nosso futuro, o que é melhor para a gente. **(Felipe)**

Felipe percebe as dificuldades de acesso à Língua Portuguesa, ele entende a necessidade de se apropriar dessa língua que não é sua língua materna e percebe que os ouvintes, que são usuários da língua portuguesa, pouco conhecem das questões da surdez e das dificuldades que o surdo tem para escrever o português. Assim, aponta para a necessidade

de formação dos profissionais da educação envolvidos com a educação de surdos para se alcançar resultados mais promissores.

A Língua Portuguesa, vilã que amedronta, ameaça e maltrata. Redação, vocabulário, preposição, vestibular, ENEM, pessoas que avaliam e tantos outros obstáculos que parecem ter marcado a vida escolar de Felipe e de todos os colaboradores/protagonistas

deste trabalho, e quiçá, de tantos outros.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua é um dos maiores desafios impostos ao trabalho docente na educação de surdos, principalmente no que se refere à necessidade constante de despertar o interesse das crianças pela leitura. Um dos modos de inserir os alunos surdos em uma relação efetiva com a linguagem escrita é relacionar com práticas cotidianas. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 206)

A aprendizagem da língua portuguesa é um grande desafio para o aluno surdo, a forma como é trabalhada nem sempre é adequada, pois existem singularidades inerentes ao processo de desenvolvimento da pessoa surda que precisam ser consideradas (FERNANDES, 2006).

Inicialmente, temos que entender que as duas línguas em jogo nesse processo se diferenciam quanto à estrutura e o modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos alcançados unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes). (LODI; LACERDA, 2009, p. 172)

Paralelo às questões da singularidade linguística da pessoa surda, Felipe fala também sobre a falta de formação de professores e gestores, sobre o desempenho do surdo na língua portuguesa, o que vai causar prejuízo ao processo avaliativo desses sujeitos, em diferentes certames.

Assim como Felipe, os movimentos surdos buscaram a valorização da língua de sinais e o reconhecimento das diferenças e com eles várias conquistas. As políticas linguísticas foram desencadeadas, o reconhecimento legal da Libras no Brasil, através da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, vem minimizando algumas questões educacionais, o direito à presença de intérprete, do instrutor, do professor bilingue, da educação bilingue.

Dessa forma, as instituições brasileiras conseguiram um aparato legal imprescindível para respaldar a viabilização e o implemento de políticas públicas voltadas à educação das pessoas surdas. Todavia a questão da inclusão segue problemática, seja pela escassez de

intérpretes, pelo despreparo dos profissionais envolvidos, pela compreensão insuficiente do que envolve o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita ou tantos outros fatores inerentes ao contexto.

### 6.2.6 A escola bilingue

De acordo com o Decreto 5.626 de 2005: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

A proposta de uma educação bilingue traz importantes inovações para a educação de surdos, enfatiza a acessibilidade linguística para o aluno surdo e o direito ao acesso às informações em Libras. Surge, portanto, com o intuito de favorecer a aprendizagem ao aluno surdo respeitando seu desenvolvimento linguístico, social e cultural, uma vez que, ainda de acordo com esse decreto, identifica e reconhece os surdos como pessoas que “interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais” (BRASIL, 2005).

Felipe, no período de 1993 até 1998, cursou a escola bilingue da 4<sup>a</sup> até a 8<sup>a</sup> série no Centro SUVAG de Pernambuco, ele tinha catorze e permaneceu até os dezoito anos.

O Centro SUVAG de Pernambuco, segundo informações do site dessa instituição<sup>40</sup>, foi fundado em 1976 com o objetivo de oralizar crianças surdas. Funcionou durante dez anos, norteado por este princípio. Ao longo desse período já desenvolvia práticas apoiadas na abordagem da comunicação total e língua de sinais e escolarização em classes especiais. No início de 1990, assumiu a mudança da perspectiva oralista para uma proposta de bilinguismo. E em 1993 inicia o funcionamento do Centro Educacional Bilíngue, a escola do Centro SUVAG de Pernambuco, com enfoque no ensino regular em Libras, fundamentada numa concepção sócio antropológica.

Ele inicia seu relato sobre a sua experiência na escola bilíngue assim:

Só de pensar em voltar para Recife, ficava muito ansioso, roía muito as unhas. Minha mãe tentava me acalmar, me dizia que ia ficar tudo bem. Os traumas não eram meus, apenas. Meus pais também já estavam bastante traumatizados com tudo o que já havia acontecido comigo. Mas, decidimos continuar a luta. O Centro

---

<sup>40</sup> CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Histórico**. Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/history.htm>>. Acesso em: 10. mar. 2017.

SUVAG era uma escola que tinha uma proposta educacional voltada para os surdos.  
(Felipe)

Foi mais uma tentativa da família em busca do desenvolvimento de Felipe que teve que superar seus traumas e novamente arriscar, acreditando que seria uma experiência melhor.

Felipe antes de entrar na Escola do Centro SUVAG de Pernambuco estava muito angustiado, possuía uma história marcada por várias dificuldades em sua trajetória educacional, havia começado seus estudos na capital em 1983, residindo na casa dos tios, sentia muitas saudades dos pais e suas experiências escolares não contribuíram para seu desenvolvimento. Em seguida voltou para Garanhuns e também não teve êxito na nova escola, referindo que não entendia nada e não conseguia aprender a ler, fatos já apresentados anteriormente.

E, foi assim após vários anos, até que em 1993, apesar dos antigos traumas, retornou para Recife onde viveria uma nova experiência, dessa vez, conforme ficou sabendo, em uma escola especial com uma metodologia diferenciada, voltada para os surdos. Os conteúdos curriculares dentro do ensino regular eram ministrados em Libras, oferecia um ambiente linguístico diferenciado e contava com a presença de professores surdos. Conforme relata:

Ao chegar ao SUVAG, percebi que todos me olhavam, o que me deixou mais nervoso ainda. Ao entrar na sala de aula, eu fiquei tão angustiado! Eu via todas aquelas pessoas falando com as mãos, mas não entendia nada. Eu fiquei desesperado.

Mas percebi que todos ali interagiam com os professores, sabiam e entendiam o que estavam fazendo ali. Lembro que a professora da sala se aproximou de mim e disse que não me preocupasse, pois iria me ajudar; eu conseguiria aprender a ler, escrever; disse que eu precisava ficar calmo, que iria conseguir e que eu ia aprender Libras com um instrutor surdo. Nessa época eu tinha 14 anos. (Felipe)

Sentimentos de angústia e desespero davam lugar a uma nova experiência, a de estar *diante daquelas pessoas que falavam com as mãos*. Ele também percebeu que havia uma interação por parte dos alunos e dos professores e ficou mais calmo e confortado pela professora da sala que acreditou no seu processo de desenvolvimento. Outra experiência nova em sua vida foi a presença de um instrutor surdo na escola que o fez conhecer um mundo novo, o mundo da língua de sinais. Aos catorze anos ele estava diante de um novo processo de aprendizagem, e do aprofundamento de seus conhecimentos sobre e na língua de sinais.

Para Felipe, filho de pais ouvintes, e que nunca havia entrado em contato com a língua de sinais, a presença da professora e do instrutor surdo foram marcantes. Uma experiência inédita para ele, e altamente significativa para o seu desenvolvimento, pois ainda não



conhecia a língua que seria futuramente compartilhada socialmente. Ele começou a interagir e se familiarizar com o ambiente escolar, em seguida conviveu e participou de atividades sociais junto com seus colegas surdos, efetuando trocas de informações e construindo conhecimento. Sua constituição cultural aconteceu perpassada pelo outro, tornando possível desenvolver e ampliar relações com o mundo.

Felipe encontrou, em 1993, uma experiência almejada, ainda nos dias de hoje, pela comunidade surda, uma Escola Bilingue para Surdos. Este encontro com uma proposta de educação bilíngue proporcionou a ele uma escola que muitos surdos ainda não puderam ter, e que parece ter atendido bastante bem várias de suas necessidades.

Entretanto, falar sobre Escola Bilíngue parece um tanto complicado, pois, a ideia que se faz sobre uma escola bilíngue para surdos assume diferentes conotações. O mais estranho neste contexto é que as ideias que a sociedade brasileira tem sobre ela parecem relativamente consensuais, mas, o modo como essas ideias se consolidam na construção de um modelo de Escola bilíngue é bem divergente e até antagônico sobre alguns aspectos.

Em documento oficial, o Ministério da Educação afirmou que:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar (BRASIL, 2006, p. 1).

O discurso do MEC aponta para uma política linguística assumida para uma educação bilíngue. Entretanto, na prática, parece que a circulação da língua de sinais ainda não está presente no espaço escolar. O lugar destinado à língua de sinais não é aquele que os surdos reivindicaram, pois a língua em muitos casos permanece com caráter apenas instrumental.

A nosso ver, ratificando as palavras de Felipe, trata-se de uma questão de vontade e política pública e essas, por vezes, até demonstram sensibilidade<sup>41</sup> à diferença surda. Entretanto, não se tem discutindo de forma consistente o que realmente significa uma proposta bilíngue, pairando uma posição de dúvida ou resistência. A escola bilíngue é acima de tudo um compromisso político.

---

<sup>41</sup> Nessa direção, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2017 trouxe em sua redação o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o que veio despertar e dar visibilidade nacional às pessoas surdas.

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos (LACERDA, 2014, p 145).

Diante disso, Lodi (2013, p. 49) em seu texto “Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05” ao tratar os sentidos da inclusão trazidos pela Política de Educação Especial, afirma que esta reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumam seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido por esse Decreto.

Para Lodi (2013), o Decreto, diferente da política, vem possibilitar formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas a salas de aulas regulares, pois respeita os princípios da educação bilíngue e atende as reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

Ela continua,

O conceito de inclusão presente no Decreto opõe-se, assim, à maneira como a teia interdiscursiva constitutiva da Política Nacional de Educação Especial foi sendo tecida. Por meio do discurso de que todos devem estar convivendo juntos, sem discriminação, o texto da *Política* acaba por induzir que interpretações sejam feitas de modo a se reduzir o conceito de inclusão à escola, inviabilizando, dessa maneira, qualquer diálogo que vise à significação do conceito de forma ampla. (LODI, 2013, p. 61, grifo do autor).

Para Lodi (2013), ao contrário do que estabelece a Política Nacional de Educação Especial, o Decreto nº 5.626/05, é fundamental para o reconhecimento legal da Libras, para a inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua, para a formação e certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e tradutores/intérpretes), para a importância do ensino da língua portuguesa como segunda língua e para a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar de fato a educação bilíngue do surdos no ensino regular.

Dessa forma, a Escola Bilíngue para surdos não é uma questão de necessidade, e sim de direito, e precisa possibilitar a todos o respeito, a equidade, a construção de sentidos, enfim, a cidadania.

Espera-se, portanto, que as escolas e as políticas públicas tenham propostas e compromisso para a formação educacional dessas pessoas e que venham assumir de fato o compromisso legal com a educação para todos, com a obrigação de educar cada criança, contemplando a diversidade em seus diferentes aspectos, inclusive e, sobretudo o aspecto linguístico, conforme ressalta Lacerda (2014, p. 202), “a questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda e de como apreendem o mundo ao seu redor são assuntos relevantes na educação dos surdos”.

A experiência que Felipe viveu na escola bilíngue coincide com a que outros colaboradores/protagonistas tiveram ao cursar no ensino superior cursos pensados para atender o estudante surdo.

### **6.2.7 Uma nova universidade**

A experiência de Felipe não foi muito diferente daquilo que foi vivido por alguns colaboradores/protagonistas quando fizeram o curso de Licenciatura em Letras – Libras. Trata-se de um curso ofertado na modalidade de ensino à distância, que oferecia encontros quinzenais nos polos de estudo para a realização das atividades presenciais obrigatórias. O acesso é possibilitado às pessoas surdas, as aulas são em língua de sinais, o material didático é voltado para às especificidades, assim como foi na escola de Felipe, que disse ter a escola uma proposta bilíngue, trata-se de um curso universitário com uma proposta bilíngue.

Terezinha, Magda, Antonio e Gutemberg tiveram ou estão tendo (Gutemberg ainda estuda) a experiência de uma Educação Superior com a proposta bilíngue:

Prestei vestibular para o curso de Pedagogia da FACHO, passei e comecei a estudar. Quando estava prestes a me formar, surgiu o curso de Letras-Libras no Ceará e eu encarei o desafio de cursar os dois ao mesmo tempo, eu estudava Pedagogia de segunda a sexta-feira e quinzenalmente, às sextas-feiras ia para o Ceará cursar o Letras-Libras aos sábados. Foram exatos quatro anos estudando Letras-Libras, de 2006 a 2010, não foi fácil, eu, Leane e Terezinha, íamos de quinze em quinze dias para o Ceará de ônibus, só tinha duas vagas para pessoa com deficiência, então tínhamos que revezar entre nós, e assim foram durante quatro anos. Valeu a pena cursar as duas universidades, hoje sou professora da UFAL. Minha vontade é fazer um Mestrado, mas ainda não foi possível, continuo tentando. (**Magda**).

Na Educação Superior, em 2003, fiz vestibular para a FACHO, estudei Pedagogia até 2005, na faculdade tinha intérprete e muitos surdos estudavam comigo, mesmo assim fui para o Letras Libras através da Ead pela UFBA em 2006 até 2012, atrasei porque precisei trancar quando viajei para o Japão e não tinha como fazer os estágios, quando voltei paguei algumas disciplinas na UFPE e me formei. Nada foi fácil, mas tudo valeu a pena! Agora já tem uns três anos que estou como professor efetivo de Libras na UFPE. **(Antonio)**

Curso o Letras Libras em João Pessoa, divido meu tempo com o estudo, o trabalho em uma escola que sou professor em uma escola particular para crianças ouvintes, com a minha família, a associação de Olinda onde sou o atual presidente e a música. **(Gutemberg)**

Terezinha vai relatar também uma experiência que aconteceu antes de estudar no Letras Libras:

Fui como voluntária em uma missão religiosa e conheci a Universidade de Gallaudet, era incrível, muito boa! Não tínhamos nada parecido aqui no Brasil, uma universidade para surdos! Lá tinha tudo o que eu queria! Queria muito poder estudar lá, mas era muito caro. Quando retornei ao Brasil, minha vontade era voltar para estudar na Gallaudet, não conseguia parar de pensar nisso.

Depois que terminei o Ensino Médio, dez anos se passaram e surgiu o Letras-Libras, uma graduação só para surdos. Fiquei empolgada com a notícia, me inscrevi imediatamente, fiz a prova e passei! Estudei no polo de Fortaleza durante quatro anos, os encontros aconteciam aos sábados de quinze em quinze dias. Eu, Magda, Leane e Michele, íamos estudar juntas, foi um período bastante difícil, muito sacrificado, mas valeu a pena!**(Terezinha)**.

Ela complementa:

Concluída a faculdade, a minha vontade era continuar a estudar mestrado e doutorado em um lugar que os conteúdos, as disciplinas fossem voltados para as pessoas surdas. Eu não queria parar! Minha vontade era continuar estudando. Sei que aqui no Brasil já temos agora surdos no mestrado e no doutorado, principalmente no sul e sudeste, mas ainda é muito pouco em relação ao que vi lá. Aqui, pelo menos na minha época, os surdos eram incluídos com os ouvintes nas escolas, de qualquer jeito! E, não conseguiam compreender nada, acho que compreendiam apenas 60% ou até menos nessa perspectiva de inclusão. Se estivessem participando de outra forma de educação, iriam compreender mais as coisas, e avançar nos estudos. Lá em Gallaudet acho que eles entendem 100%, é muito bom, ótimo! Sonho com essa educação para os surdos do Brasil.**(Terezinha)**

Terezinha refere uma experiência positiva de educação que a motivou para continuar seus estudos, estudar em uma universidade com um programa voltado para a pessoa surda, ela percebeu e acreditou na possibilidade que as pessoas surdas têm para aprender, o seu potencial de desenvolvimento.

Muitos surdos não tiveram a oportunidade de conhecer experiências escolares onde a língua de sinais é respeitada. Terezinha teve a oportunidade de ver isso em funcionamento na Universidade de Gallaudet. Ela conheceu o significado, a importância dessa forma de escolarização, chegou até a atribuir um percentual de 100% de aprendizagem para os surdos que tem acesso à essa forma de educação. Entretanto, para ela e para a maioria das pessoas surdas existe um impedimento objetivo para realizar esse sonho, o impedimento econômico.

A primeira universidade somente para surdos foi fundada em 1857, Universidade Gallaudet, localizada em Washington nos Estados Unidos. É única universidade do mundo para pessoas surdas. A Universidade foi batizada de Gallaudet em homenagem ao fundador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos com ajuda de professor francês surdo vindo de Paris, Laurent Clerc. Antes de fundar a primeira escola, Thomas Gallaudet conheceu uma menina surda e não parou de estudar sobre educação de surdos. Viajou para Europa com o objetivo de trazer a educação de surdos para América do Norte e, foi nessa viagem que conheceu o professor surdo Clerc. Esse por sua vez, havia sido aluno do abade L'Épée, fundador da primeira escola para surdos do mundo. (DALL'ALBA, 2013, p. 52).

Terezinha parece ter percebido, que, cursos ministrados em língua de sinais são mais acessíveis e eficazes às pessoas surdas, e, dessa forma, possibilitam uma maior compreensão dos conteúdos e da metodologia, minimizando assim o enfrentamento às questões da língua oral, no seu caso, a língua portuguesa.

Nesse contexto, em 2015, a legislação brasileira se aproxima das observações de Terezinha, quando, através da LBI, tenta minimizar o acesso e permanência à Educação Superior com igualdade de oportunidades, conforme estabelece em seu Capítulo IV ao tratar do Direito à Educação:

[...]  
XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;  
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. [...] (BRASIL, 2015 b, p. 1)

Terezinha, Magda, Antonio e Gutemberg conseguiram ir em frente, cursaram uma universidade. Segundo informações extraídas da internet, no site<sup>42</sup> da UFSC, o curso de licenciatura e bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando

<sup>42</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O curso**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://letraslibras.grad.ufsc.br/o-curso/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos. Eles conheceram, portanto, um modelo de abordagem de aprendizagem diferenciada. E, que possibilitou para eles, a participação em concursos públicos e hoje alguns são professores universitários em diferentes instituições.

As situações de aprendizagem oferecidas nesse Curso têm o propósito de desafiar os alunos surdos, a partir dos conhecimentos das áreas de letras de modo geral, seus gestores parecem compreender os princípios pedagógicos norteadores de uma educação que tem a proposta bilingue para surdos.

Os quatro colaboradores/protagonistas destacam ainda que valeu a pena todo o esforço de ter que viajar para outro estado, muitas vezes com dificuldade no deslocamento, além de outras dificuldades pessoais, mas, por outro lado, anunciaram com muito orgulho sua experiência profissional, que para Magda e Antonio concluir esse curso foi fundamental para eles se tornarem professores de uma universidade pública. Gutemberg, professor de Libras de uma escola particular para crianças ouvintes, também é músico e desenvolve um trabalho voluntário em que ensina música junto com língua de sinais às crianças ouvintes, e Terezinha é funcionária pública aposentada de um estabelecimento em que trabalhou com muito orgulho, apesar de não concretizar seus sonhos por Gallaudet, encontrou um novo caminho, uma nova possibilidade. Eles foram vencedores!

Deseja-se, portanto, uma educação que possa respeitar a diversidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades humanas e, sobretudo, que respeite a singularidade de todas as pessoas surdas.

Morgenstern e Witches (2015) trazem em seu texto *Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras*, onde analisaram dois documentos: o livro “*Até onde vai o surdo*” (1961) e o manifesto “*A educação que nós surdos queremos*” (1999) e, entendendo que as subjetividades só podem ser constituídas no âmbito de uma experiência possível, tomaram por base os estudos de Michel Foucault sobre noção de foco ou matriz de experiência. Os autores identificaram dois tipos de subjetividades que se constituíam por “regimes de verdade” em que os surdos foram posicionados e levados a se posicionarem, a *subjetividade deficiente* pautada pelas formas de ser surdo na metade do século XX, em que esses sujeitos eram reconhecidos pela falta e as subjetividades *plurais*, marcadas por uma forma culturalista de ser surdo no final desse mesmo século. Segundo os Morgenstern e Witches (2015, p. 5, grifo nosso):

A *subjetividade deficiente*, resultante de práticas divisoras que objetivaram os sujeitos num processo de distinção entre aqueles que possuem audição e aqueles que não a possuem. Neste modo de subjetivação, vemos a proeminência de saberes médicos e terapêuticos investindo práticas de correção e reabilitação diante de um comportamento que visa a patologização dos surdos. As subjetividades deficientes requerem a produção ampliada de saberes e práticas voltadas a tornar a forma de ser surdo o mais aproximada possível de uma forma ouvinte de existir.

A *subjetividade plural* emerge como efeito de tensões geradas pelas discursividades dos campos de saber médico-terapêutico e sócio-antropológico. Aqui os sujeitos surdos são produzidos como diversos ou diferentes culturais em relação aos ouvintes. O estatuto de anormal ou deficiente atribuído aos indivíduos surdos é problematizado e então desconsiderado por grupos e comunidades de surdos e militantes da causa. As normativas de comportamento constituídas no espaço discursivo da diversidade cultural levam ao uso irrestrito da língua de sinais e ao reconhecimento de artefatos considerados próprios da cultura surda.

De acordo com esses autores é visível o acontecimento de um deslocamento de forças que objetivaram e subjetivaram as pessoas surdas entre meados e final do Século XX, especificamente entre os anos de 1958 e 1999. Cada um desses períodos sofreu influência do seu momento histórico, político e social que foram determinantes para as normas e condutas e saberes vigentes.

Dessa forma, ainda segundo Morgenstern e Witches (2015), o livro produzido em 1961 pelo escritor surdo Jorge Sérgio Guimarães trouxe questões específicas da realidade surda de sua época, que “visava reforçar a plena capacidade que os surdos tinham de aprender, falar, ler, trabalhar, etc.” Nessa época a medicina dava ênfase ao diagnóstico da anormalidade e correção das deficiências; a estatística preocupava-se com os números que quantificavam as pessoas com deficiência e; a pedagogia produzia e articulava processos de condução da conduta, modificando comportamentos e formas de vida. Entretanto, o segundo material pesquisado foi pautado em uma outra realidade, a de ser surdo quase 50 anos depois. Tratava-se de um documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que foi realizado em Porto Alegre no ano de 1999. Nessa ocasião assuntos como políticas públicas, práticas educacionais, cultura, comunidade, identidade e formação profissional de surdos, dentre outros, foram debatidos pela comunidade surda, que indicava e reivindicava os anseios dos surdos visando melhores condições, sobretudo na esfera educacional. Assim movimentos de resistência e novos modos de reconhecimento da surdez e dos surdos se estabeleciam e se deslocavam de uma perspectiva corretiva para uma culturalista.

Segundo Klein (2004, p. 89) esse documento

[...] vem subsidiando diferentes projetos na área de educação dos surdos. Os seminários de educadores surdos, seminários de língua de sinais e seminários das políticas públicas são exemplos de caminhadas densas, significativas e politicamente contundentes que os surdos vêm realizando, assim marcando sua condição de sujeitos diferentes.

Os estudos de Morgenstern e Witches (2015) coincidem com o pensamento de Vygotski, quando ele desloca a ideia de que a pessoa não deveria ser vista pela sua deficiência, pela sua condição orgânica, biológica, e sim por uma concepção de sujeito que se constitui nas relações sociais e que participa de uma da cultura.

Pelas histórias e relatos dos colaboradores/protagonistas da nossa pesquisa é possível identificar que o modelo defendido pelas lideranças surdas entrevistadas está pautado na chamada subjetividade plural, embora algumas delas tenham também vivido a referida subjetividade deficiente. Em seus quereres houve também um deslocamento que produziram suas subjetividades plural, uma resistência às práticas ditadas pela força da oralização, uma conquista e o respeito por uma cultura e uma língua visuais.

Enfim, ser surdo ou deficiente auditivo? E em que época? É uma questão que fez a diferença na constituição das pessoas surdas. A surdez como deficiência que marcou um corpo e determinou o tipo de sua aprendizagem através de pedagogias normalizadoras e corretivas com condutas clínicas através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização ou outras formas de tratamento ou tecnologias parece ter dado espaço às novas subjetividades. Subjetividades construídas e reconstruídas nas resistências, nas lutas dentro e fora dos muros da escola, nos movimentos surdos, nas histórias que os colaboradores/protagonistas dessa pesquisa narraram.

Lopes e Veiga-Neto (2006) corroboram atribuindo à escola papel de destaque que vai possibilitar a aproximação entre os surdos. Entretanto, alertam para o risco do que vão chamar de “pedagogização da comunidade”. Segundo eles, todos os que passam pela escola vão se constituir pelos discursos que circulam em seu interior, “ninguém vai passar ileso por ela”.

A escola é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionam com ela. Com a tarefa de educar, a escola é uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade. Alinhada com as preocupações de seu tempo, a escola subjetiva os sujeitos, fazendo operar a seu serviço diferentes instituições de (re) educação. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 93).



Nesse contexto, Lopes e Veiga Neto (2006, p. 84) afirmam que o espaço, o tempo e a disciplina escolares acabam fazendo parte das condições que definem o que vão denominar de marcadores culturais da comunidade surda. Marcadores que deixam marcas, marcas que para os autores não são somente traços materiais, são impressões que, “ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro”. Podem ser marcas positivas ou negativas, se positivas vão autorizar, definir os padrões dos que serão incluídos no grupo, e se fizer parte dos excluídos serão postos como referências para “apontar desvios: desinteresse, dificuldade de aprendizagem, problemas de ordem cognitiva, física, social, emocional, moral etc.”.

Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 96) continua,

Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência, isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela.

Para Lopes e Veiga-Neto (2006), ninguém duvida das “coisas boas” que devem ser aprendidas na escola, mas paira também a dúvida do que foi realmente aprendido e quais marcas ficaram, quais perfis foram criados diante das exigências sociais, políticas, econômicas dos diferentes grupos culturais. Para esses autores, ninguém passa pela escola sem carregar as marcas que ela imprimiu, existem histórias, comportamentos, valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma.

Marcas no corpo e na alma de sujeitos diferentes com histórias diferentes, em contextos diferenciados, que permitiram construir uma história a partir das suas próprias histórias e memórias aqui narradas pelos que vivenciaram, resistiram, participaram dos movimentos surdos, dos desafios e lutas travadas, os líderes surdos.

### 6.3 O LUGAR DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA SURDA

Para fins da análise que estamos realizando, o quadro 5 apresenta, de forma sintetizada, a trajetória dos colaboradores/protagonistas desta pesquisa, em relação à idade em que ficou surdo, com relação a possuir surdos na família, conhecimento da Libras durante a infância, quando, com quem e em que lugar aprendeu língua de sinais e em que etapa de sua escolarização utilizou Libras na escola.

Quadro 5 - Aspectos da linguagem percorridos pelos colaboradores/protagonistas da pesquisa

Colaborador	Idade em que ficou surdo	Surdos na família	Família que sabia Libras	Quando aprendeu Libras	Com quem aprendeu Libras	Lugar em que aprendeu	Etapa em que usou Libras na escola
<b>Káter (1955)</b>	3 anos	Os pais	Sim	Desde os primeiros anos	Os pais e amigos dos pais	Em casa	Infantil e Fundamental Curricular
<b>Terezinha (1956)</b>	Nasceu surda	Irmão mais novo	Não	A partir dos 4 anos	Amigos surdos	Na Escola especial	Fundamental Situação de comunicação
<b>Armando (1963)</b>	Não tem essa informação	Não	Não	A partir dos 16 anos	Amigos surdos	Na rua	Ensino Médio c/ intérprete
<b>Manoel (1964)</b>	Nasceu surdo	Irmão mais velho	Só o irmão	Desde os primeiros anos	Irmão mais velho	Em casa	3ª série - Eja Especial
<b>Paulo (1964)</b>	8 meses	Não	Não	14 anos	Amigos surdos	Na Escola especial	6ª a 8ª série Curricular
<b>Magda (1966)</b>	Nasceu surda	Irmão mais novo	Não	12 anos	Amigos surdos	Na Escola especial	4ª a 7ª série Curricular
<b>Climério (1967)</b>	Nasceu surdo	Não	Não	5 anos	Amigos surdos	Na Escola especial	Infantil e Fundamental Curricular
<b>Antonio (1968)</b>	Nasceu surdo	Irmã mais velha é DA	Não	12	Amigos surdos	Na Escola especial	Fundamental
<b>Felipe (1979)</b>	Nasceu surdo	Não	Não	14 anos	Amigos surdos e Instrutor Surdo	Na Escola especial	4ª a 8ª série
<b>Gutemberg (1981)</b>	3 anos	Não	Não	6 anos	Amigos surdos	Na escola	Situação de comunicação
<b>Erikson (1985)</b>	Nasceu surdo	Não	Não	17 anos	Amigos surdos e professora	Na escola	1º ao 3º ano Supletivo

Fonte: A autora, 2018.

Dentre os colaboradores/protagonistas da pesquisa, sete nasceram surdos, três afirmaram ter ficado surdos quando criança (até três anos de idade) e um não tem essa informação. Káter é o único filho de pais surdos, Manoel tinha um irmão mais velho surdo. Antonio tinha uma irmã mais velha que era DA, Terezinha e Magda tinham irmãos mais novos surdos. Com exceção dos pais de Káter e do irmão de Manoel, que sabiam língua de sinais, as demais famílias não tinham o conhecimento nem o domínio dessa língua.

Alguns sentimentos sobre o convívio dos colaboradores/protagonistas no ambiente familiar que envolvia a linguagem foram narrados, destacam-se aqui histórias e memórias que marcaram o desenvolvimento dessas pessoas.

Lembro, quando tinha três anos de idade, das comidas que via minha avó fazer, me alimentava e cuidava de mim com carinho. Meus pais sempre estavam comigo e eu gostava de estar com eles.

Minha casa era frequentada por diversos surdos amigos de meus pais, eu gostava de ficar observando os surdos adultos. Eu aprendia muita coisa observando e admirando eles, gostava de perguntar o sinal de tudo. Nem tudo tinha sinal como hoje e alguns eram diferentes. Eu perguntava, conversava, brincava e participava até de algumas piadas deles. Depois, na época de adolescente, tinha orgulho de meu

pai, ele era referência para os meus amigos surdos, muitos iam pra minha casa aprender com ele, brincar e se divertir também, ele era muito legal. Tinha até um padre famoso, o Padre Vicente, que visitava minha casa, eu aprendi muita coisa desse padre, tenho fotos com ele. Meu pai já é falecido, muitos desses amigos dele também morreram. Sinto saudades desse tempo, foi muito bom! **(Káter)**

Káter relatou lembranças de um tempo que viveu quando criança e adolescente, faz menção à figura do pai com muito orgulho, destaca também as brincadeiras e que aprendia com ele e com os seus amigos surdos adultos. Saudosas lembranças de criança e adolescente, um passado que deixou marcas de coisas boas, recordações de um tempo vivido com felicidade. Ele interagia com seus familiares, participava das atividades em família e tinha recordações de diálogos e interlocuções construtivas. Esses momentos se constituíram num processo de interação, uma prática social que é fundamental para a constituição dos sujeitos imersos em relações sociais que favorecem seu desenvolvimento frente aos conhecimentos de mundo. A base familiar mostra-se fundamental, muitas vezes decisiva, para que o surdo, com o apoio oferecido, sinta-se inserido dentro de seu contexto familiar, partícipe, atue no convívio com sua família, para que daí possa desenvolver suas habilidades para a vida escolar, de trabalho, social, humana e afetiva.

Quando Manoel nasceu, seus pais já tinham Edson, filho mais velho e surdo, que o ajudou muito, amigo e companheiro de sempre, pessoa já falecida, que ele considerou muito importante para seu desenvolvimento.

Eu tive um irmão surdo, ele faleceu e me fez muita falta, pois aprendi muito com ele. Ele que me ensinou Libras, ele mostrava a árvore, cadeira, praia, as cores, por exemplo, e fazia o sinal, eu ia aprendendo com ele a entender as coisas, ele me levava para sair, para passear, levava os amigos dele lá para casa e eu ficava feliz. Lembro que quando criança, até uns 5 anos, quando ele saía, eu ficava isolado, ia brincar de pipa, bolinha de gude, ficava só, brincando em casa ou na rua de casa, também não estudava. Por volta dos 6 anos ficava observando e admirando meu irmão e percebi ele era igual a mim, surdo! **(Manoel)**

Manoel, assim como Káter, relata lembranças boas de um tempo que viveu quando criança e adolescente, entretanto, ele só se referiu à figura do irmão mais velho, identificando-o inclusive como a única pessoa que comungava sempre com ele.

Para Káter e Manoel a interação com a pessoa surda em língua de sinais esteve presente desde o nascimento. Os pais surdos e amigos surdos dos pais de Káter e o irmão de Manoel favoreceram o processo de constituição das suas subjetividades.

Torna-se necessário que a criança interaja com sujeitos surdos em língua de sinais para que possa desenvolver linguagem e significar o mundo e a si própria, pois é nessa relação com os outros por meio da linguagem que haverá constituição da sua subjetividade. (LODI; LACERDA, 2009, p. 41)

O processo de aprendizagem da língua de sinais permitiu a Káter e a Manoel desde sempre pensar por meio de uma língua e, por conseguinte, facilitou a construção das suas significações. Seus processos aconteceram de maneira espontânea, pois havia um contato com sinalizantes dessa língua em seu cotidiano e nos espaços que eles estavam envolvidos.

Para Vygotski (1984), o contato e aquisição de uma língua favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas e amplia o processo de socialização, facilitando posteriormente a aproximação com outras crianças e com os adultos e, portanto, a apropriação dos bens culturais do meio social. Para o autor, o homem se constitui enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se. Káter e Manoel tiveram outros significativos, sinalizantes que os colocaram desde sempre vivenciando trocas linguísticas em uma língua acessível permitindo um desenvolvimento adequado.

Assim, acredita-se que a criança surda quando exposta à língua de sinais, tem seu processo de constituição da linguagem melhor desenvolvido, com uma forma mais eficiente de se comunicar com o mundo, na interação para a construção de novos conceitos e novos significados.

Observaremos, então, na discussão que se segue, como se deu a participação das demais famílias dos colaboradores/protagonistas no que concerne ter uma pessoa surda na família, quando já há ou não um membro familiar surdo.

Apesar de ser percebido que as famílias em geral participaram das interações sociais, um dado recorrente nas narrativas dos colaboradores/protagonistas da pesquisa foi que na maioria deles, em seu processo de constituição da linguagem, existiu a dificuldade de comunicação através da língua, elas não compartilharam a língua de sinais com seus filhos.

Antonio, que tinha uma irmã mais velha com deficiência auditiva e oralizada, relatou que:

Sou o mais novo de uma família de 4 filhos, minha irmã mais velha é D.A, ela é oralizada, e muito unida com minha outra irmã, estudaram juntas e estão sempre juntas. Meus pais pensavam que, em termos de oralização, eu ia ter o mesmo desenvolvimento dela, eu também seria oralizado, mas só que eu cresci de uma forma diferente, não conseguia me oralizar, eu sou surdo! (**Antonio**)

Antonio, em sua infância, não era visto como surdo. Seus pais, por falta de conhecimento sobre a sua surdez pensavam que ele era como a sua irmã mais velha, que era deficiente auditiva e oralizada.

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham certo sistema de signos (língua, que permite que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório). Tais signos - palavras - têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade; entretanto, podem ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra.[...] Quando a comunicação se estabelece abre-se a possibilidade da construção de conhecimentos, mais ou menos amplos, mais ou menos estáveis, como uma bola de neve que se faz e se desfaz em seus movimentos. Tomada neste sentido por Vygotsky, a comunicação é forma fundamental de participação dos sujeitos na cultura. (LACERDA, 2013, p. 175)

O estabelecimento de uma comunicação torna-se importante para que o processo de significação do sujeito venha a ocorrer, o aprendizado de uma língua e a sua utilização passam a ser elementos concretizadores da identidade dos falantes de uma língua seja pelo canal auditivo ou pelo canal visuo gestual (MOURA, 2013; VIGOTSKI, 2001). Diante disso, o aprendizado de uma língua pode vir a ocorrer de formas distintas e possuir diversos sentidos para aqueles que a utilizam. Esse aprendizado vai permitir a realização do pensamento e, por conseguinte, a construção das significações.

Terezinha e Magda tinham irmãos mais novos que nasceram surdos, para esses já havia uma experiência prévia no ambiente familiar, o que conforme melhor discutido no eixo que tratou do ambiente familiar neste trabalho, as suas famílias aceitaram e lidaram melhor com a situação, entretanto para elas, a situação foi diferente, conforme suas narrativas:

Meus pais eram do interior, trabalhavam na roça e tinham pouca escolaridade. Eles não perceberam nada de errado comigo até os meus três anos, foi meu tio que percebeu que eu não reagia aos sons. Quando fui diagnosticada, minha mãe chorou muito, ela ficou desesperada sem saber o que fazer. **(Terezinha)**

Meus pais são ouvintes e eu nasci surda. Eu tenho três irmãos ouvintes, eu e mais um irmão surdo, ambos de nascença. No começo, morávamos em Alagoas, meus pais não conheciam nada sobre Libras e surdez. Quem percebeu minha surdez foi uma tia, ela fazia uso de gestos e apontava as coisas para se comunicar comigo, por exemplo o relógio, o passarinho etc. e eu ia memorizando. Ela utilizava uma linguagem bem natural, e eu fui me apropriando desses sinais, que não era Libras e sim alguns sinais caseiros que usávamos entre a família. Quando meu irmão mais novo nasceu, foi diferente, lá em casa já havia um conhecimento sobre a surdez e como se comunicar com a gente, foi mais fácil para ele. **(Magda)**

Terezinha e Magda nasceram em famílias de ouvintes com pais sem nenhum conhecimento sobre a surdez, o que foi demonstrado quando referiram ter sido um tio (Terezinha) e uma tia (Magda) que perceberam suas diferenças linguísticas. Aos poucos é esperado que essas famílias passem a entender e se adaptem à nova situação, o que foi mais fácil para os seus irmãos mais novos. Diferente de seus irmãos, elas só entraram em contato com a língua de sinais em outra fase das suas vidas.

Percebemos, então, que dentro de uma mesma família, o modo de lidar com as questões referentes à surdez pode ser diversificado, dependendo do contexto familiar que o surdo encontrará no momento em que se torna membro dessa família. Se já há algum surdo na família, como no caso das famílias de Terezinha e Magda, que tem uma experiência prévia com a surdez – um primeiro filho surdo já havia colocado a questão da surdez na pauta familiar - essa família mesmo que não domine a língua de sinais passa a estar mais atenta aos gestos e às outras maneiras de comunicação, de forma que seja facilitado o processo de significação.

Armando, Paulo, Climério, Antonio, Felipe, Gutemberg e Erikson também nasceram em famílias de ouvintes sem nenhum conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais.

Na minha família não tinha ninguém surdo, foi uma surpresa e uma preocupação para meus pais. Lembro que aos 4 anos, quando minha mãe percebeu, me levou a um médico e ele orientou para que eu fosse estudar numa escola que ensinasse a falar, que não deixasse usar os gestos. Não foi fácil a minha vida nesse período, acho que perdi muita coisa nesse período. **(Armando)**

Nasci ouvinte, mas aos oito meses de idade levei uma queda da cama enquanto estava dormindo, bati a cabeça e em decorrência disto fiquei surdo. Minha mãe me chamava, falava, falava, falava meu nome e às vezes eu não respondia por que eu estava de costas e não ouvia. Ela reclamava muito, achava que eu estava fingindo. Teve um dia que eu estava andando dentro de casa e ela me chamou, não respondi e então ela me jogou um chinelo e perguntou: você é surdo? Não está ouvindo que eu estou te chamando? E eu disse: Eu não ouvi nada. Isso me marcou muito. Depois, ela me levou ao médico que, após alguns exames, diagnosticou minha surdez. **(Paulo)**

Meus pais eram ouvintes, são falecidos. Eu sou o único surdo da família. Eles não sabiam como falar comigo, tentavam como podiam, mas era difícil porque eu não entendia o que eles queriam e eles não me entendiam. A gente tentava se comunicar, mas ficava uma lacuna. **(Climério)**

Meus pais ficaram muito tristes e preocupados quando souberam que eu era surdo, eles não sabiam nada sobre a surdez e língua de sinais, um mundo desconhecido para eles. Até hoje ainda não sabem língua de sinais, se esforçam para se comunicar comigo. **(Felipe)**

Quando eu tinha 3 anos de idade eu ainda ouvia. Tive rubéola e por algum procedimento no hospital acabou ocasionando minha surdez. Para minha família foi muito difícil, apesar do esforço da minha mãe, nossa comunicação também foi comprometida. Era diferente de quando eu escutava, as pessoas ficavam apreensivas e muitas vezes não sabiam como se dirigir a mim. (**Gutemberg**)

Aos três anos de idade, minha mãe começou a estranhar e perceber que eu não respondia quando ela me chamava, batia palma e nada, minha mãe então foi conversar com uma amiga dela que era fono em Garanhuns. Minha família ficou muito preocupada comigo, ela não entendia nada sobre surdez e língua de sinais. O médico orientou para não aceitar que eu aprendesse língua de sinais, fazia fono todos os dias da semana. Eu não gostava, chorava muito, não aprendia nada, parecia que minha cabeça estava fechada, travada, trancada, parecia uma pedra, não aprendia nada... e eu continuava na fono, compraram até um aparelho auditivo para mim, eu não gostava, mas tinha que usar. As pessoas falavam comigo... era papapapapapa e nada, eu não entendia nada, não aprendia nada. Eu não tinha amigos, não interagia com ninguém, era isolado do mundo. Minha família conversava e eu não participava, ficava sozinho, não entendia nada. (**Erikson**)

Os relatos acima apresentados coincidem sobre o desconhecimento da surdez e da língua de sinais e a apreensão da família. “*um mundo desconhecido*”, mas que “*marcou muito*”. Marcou até no momento em que a surdez foi percebida pela mãe de Paulo. Independente do período histórico em que nasceram (décadas de 1960 a 1980), Armando (1963), Paulo (1964), Climério (1966), Antonio (1968), Felipe (1979), Gutemberg (1981) e Erikson (1985) referiram se sentirem prejudicados na comunicação com seus familiares e com outras pessoas que não conheciam a Libras.

No caso de crianças surdas, o que se observa frequentemente é um atraso de desenvolvimento de linguagem, justamente por ela estar exposta a um sistema semiótico (língua oral) pouco acessível para ela. Isso pode trazer consequências importantes para o seu desenvolvimento: problemas emocionais, sociais e cognitivos, já que todo o processo de construir e atribuir significação aos objetos, fatos e experiências fica comprometido. (LACERDA, 2013, p. 174)

Para Vygotski (2001) a linguagem é adquirida na vida social e, é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. Esse autor afirma que todos os grupos humanos têm uma língua e que essa língua é o mais importante instrumento de representação simbólica que o ser humano possui. Portanto, quanto antes se der o acesso aos conteúdos sociais, às trocas sociais, melhor será para o seu desenvolvimento.

As crianças surdas filhas de pais ouvintes e que ao nascerem não tinham nenhum parente surdo na família vão construir as suas significações com idade mais tardia em relação às crianças ouvintes.

Sobre isso, Lodi e Luciano (2009, p. 34) acrescentam que:

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar-linguagem oral da língua portuguesa- acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento; como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana. Por esse motivo, torna-se necessário à criança surda o estabelecimento de relações com surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para que esta venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, o quadro 5 mostra que apenas Káter e Manoel aprenderam Libras desde os primeiros anos de vida. Os outros nove colaboradores/protagonistas tiveram essa aprendizagem a partir dos 4 anos, e alguns apenas aos 17 anos como é o caso de Erikson. Desses, com exceção de Terezinha e Climério, a maioria, adquiriu a língua de sinais somente na adolescência, o que se constitui em uma aquisição tardia de língua e que pode dificultar processos cognitivos e de relacionamento social de maneira importante.

Essa experiência é relatada por alguns dos colaboradores/protagonistas:

Eu aprendi língua de sinais na escola com os surdos mais velhos, eu era muito novo quando entrei na escola especial, foi em 1973, lembro que Gilmar me ensinava as palavras, o vocabulário em português e a Língua de Sinais, ele era muito inteligente. Wanda também me ajudou muito, tenho muita saudade deles, a gente estava sempre juntos, conversava, brincava...me ensinaram muita coisa, eram muito legais. **(Climério)**

Eu tinha doze anos em 1977, quando eu vim para estudar em Recife, ficava no internato da escola. Foi quando me deparei com a Libras, era diferente, sinais que eu não conhecia. Lá em casa a gente usava uns gestos para se comunicar, mas não era nada da língua de sinais. Aprendi com os surdos, era um mundo novo. **(Magda)**  
Quando cheguei ao IDSS, em 1978, eu tinha 14 anos e só sabia oralizar, e os outros surdos de lá faziam sinais muito rápido. Um dia, um colega me chamou fora da escola para aprender Libras. Eu disse que não entendia nada de sinais, mas ele insistiu. Tudo que ele ensinava, eu treinava muito quando chegava em casa. - Era o alfabeto, as palavras em sinais - Sou muito grato a ele!  
Minha sinalização estava cada vez melhor, fui deixando a oralização de lado, com a Libras era muito diferente, a comunicação fluía muito melhor, eu conseguia raciocinar, as palavras faziam mais sentido e eu conseguia me desenvolver, diferente de antes que as palavras não tinham sentido para mim. Era como se meu cérebro não estivesse em funcionamento, diferente da língua de sinais que sentia meu cérebro ativo. Acho que aprendi rápido a usar a língua de sinais e assim me desenvolvi. **(Paulo)**

Em 1980, eu já ia fazer doze anos, quando fui para uma escola de surdos, perdi muito tempo com essa história de acharem que eu ia aprender igual a minha irmã. Não sabia nada de língua de sinais, aprendi com meus amigos surdos, fui crescendo e me desenvolvendo. **(Antonio)**

As escolas que estudei só queriam que eu falasse, tentavam me oralizar de todo jeito, eu mudei de escola em escola, mas, tudo era igual. Aos 15 e 16 anos, em 1980 e



1981, eu ainda não sabia língua de sinais, eu era “burro” em relação à língua de sinais, aí eu conheci uns colegas surdos e fui aprendendo, aprendendo. A gente se encontrava na rua e nas paradas de ônibus. **(Armando)**

Em 1993, quando cheguei no Suvag não sabia nada de língua de sinais, parecia um estranho no ninho, até a professora sabia Libras. Ela me acalmou e disse que eu ia ter um instrutor surdo. Pela manhã eu estudava normalmente, e a tarde, tinha o atendimento com ele para aprender Libras. Foi nesse momento que comecei a entender as coisas, aos 14 anos de idade. Eu o via ensinando os sinais – sinais simples, como MANHÃ – e percebia uma leveza em suas mãos... era como se eu estivesse passando por lavagem cerebral, e estava. Era o começo do meu processo de aprendizagem! **(Felipe)**

No início do ano 2000 eu tinha 15 anos, era muito atrasado e não sabia nada na escola, também não sabia língua de sinais. Fui estudar numa sala que tinha dois surdos, Francisco e Alan, e uma professora que sabia Libras. Ela me acalmava, me deu um papel com o alfabeto e os sinais. Em casa, eu escondido treinava, treinava, treinava... e, comecei a gostar da escola, eu ia pela manhã, pela tarde e as vezes pela noite, sabe pra quê? Para encontrar os surdos de lá. Encontrar e conversar! A gente se comunicava, interagia, daí fui aprendendo os sinais e as palavras, os sinais e as palavras... me deram também um sinal que era o meu nome. Eu aprendi Libras com 16 anos. **(Erikson)**

A experiência de ter aprendido língua de sinais tardiamente é relatada por vários colaboradores/protagonistas da pesquisa: Paulo só aprendeu quando tinha catorze anos e entrou para o IDSS, em 1978, seu depoimento coincide com o de Felipe quando diz que: *“Era como se meu cérebro não estivesse antes em funcionamento, foi diferente quando aprendi língua de sinais, sentia meu cérebro ativo. Acho que aprendi rápido a usar a língua de sinais e assim me desenvolvi”*. Magda também referiu ter aprendido tardiamente, em 1977, com doze anos, *“foi quando cheguei no IDSS, era um mundo novo”*, o mesmo se repetiu na década seguinte com Antonio, em 1980, quando ia fazer doze anos e foi estudar também nessa escola para surdos. Armando não estudou em escola especial e, em 1980, aos quinze anos, se sentia “burro” em relação à língua de sinais. Erikson, assim como Armando, não estudou em escola especial, só aprendeu em 2001, ele igualmente informa que *“com quinze anos não sabia nada, aprendi Libras aos 17 anos. Antes não tinha acesso a essa língua”*.

Os relatos mostraram que foi fundamental a inserção dos colaboradores/protagonistas no mundo da língua de sinais. Dessa forma, para eles, a utilização da língua e também as relações estabelecidas socialmente foram fatores que influenciaram na construção das suas significações, e em seu entendimento de mundo. A língua de sinais, mesmo que tardiamente, veio possibilitar a compreensão dos significados, dando sentido à vida, se tornando parte integrante da construção da identidade dessas pessoas.

Segundo Dorziat (1999, p. 29) “a língua de sinais dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos em sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal”. A Libras passou a ser uma possibilidade concreta para favorecer a inclusão de surdos na educação, na sociedade.

Os sinais, como parte constitutiva da linguagem das pessoas surdas, se tornaram elementos de significados para essas pessoas a partir do momento em que elas utilizaram os sinais para externalizar o seu pensamento de forma a construí-lo e possibilitar a comunicação, já que os significados medeiam a relação do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Em “A Construção do Pensamento e da Linguagem” de Vygotski (2001) observamos que a linguagem que se desenvolve na infância acontece de maneira escalonada, tudo é iniciado a partir de uma palavra. No sentido de ideias, a linguagem acontece entre duas ou três palavras. Após isso, acontece a linguagem no sentido de uma frase simples ou redundante para que depois aconteça a linguagem que é mais complexa e formada por diversas orações. Só mais tarde vem a apreensão dos significados de determinadas palavras, as unidades particulares e semânticas.

As palavras que tiveram significados e foram ensinadas pelos seus pares surdos, conforme referido por Climério quando lembra que “*Gilmar me ensinava as palavras, o vocabulário em português e a língua de sinais*”; por Paulo “*Tudo que ele ensinava, eu treinava muito quando chegava em casa. - Era o alfabeto, as palavras em sinais - Sou muito grato a ele!*”; e por Erikson quando ao se reportar aos colegas surdos disse que estava “*aprendendo os sinais e as palavras*”.

Entretanto, em determinados momentos de suas vidas, as palavras não tiveram muito sentido, conforme relata Erikson ao se referir aos exercícios que fazia com a fonoaudióloga, os quais ele não gostava: “*chorava muito, não aprendia nada, parecia que minha cabeça estava fechada, travada, trancada, parecia uma pedra*”, era “*papapapapapa e nada*”. Tudo nos leva a crer que não havia uma construção de significações, sendo o trabalho de oralização mais de treino e repetição que um trabalho centrado no discurso e na possibilidade de construção de sentidos.

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que vão interferir de maneira contundente nas novas experiências que este indivíduo venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, continuamente, operando transformações e desenvolvimento (LACERDA, 2013, p. 174).

Dessa forma, observa-se que Erikson não construiu conhecimentos naquele momento, e vivenciou dificuldades ocasionadas pelas questões de linguagem. Foi preciso que ele tivesse uma nova experiência para desenvolver e construir seus conhecimentos, o que só aconteceu quando ele foi inserido em um contexto diferenciado, numa escola com duas pessoas surdas e uma professora que sabia língua de sinais, tornando a língua de sinais acessível a ele.

A experiência de ter aprendido língua de sinais tardiamente aconteceu nas diferentes décadas de vida dos colaboradores/protagonistas, entretanto os depoimentos coincidem no que se refere ao papel de amigos surdos no processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais.

Dessa forma, o “outro surdo” foi citado, várias vezes, nas falas dos colaboradores/protagonistas. Os amigos surdos, em quase totalidade dos relatos, se caracterizaram como fator de destaque para a aprendizagem da língua de sinais tanto em casa, como na escola ou na rua.

Para Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82), “O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar”, para os colaboradores/protagonistas, a escola na qual esteve presente a Libras foi significada como locus de interação, espaço de convivência entre pares, contribuindo dessa forma para a aprendizagem, valorização e trocas com e na língua de sinais.

Assim, Magda, pela convivência no internato com outros surdos, passa a entender que a língua de sinais era diferente do que acontecia em sua casa: “a gente usava uns gestos para se comunicar (em casa), mas não era nada da língua de sinais”. Magda, em casa, utilizava gestos como uma estratégia para a comunicação, a partir de um conjunto de gestos que ela junto com sua família desenvolveram para se comunicar. Em geral, estes gestos são simples e utilizados para dirimir situações do cotidiano familiar, pouco se prestam para as discussões mais complexas ou em situações que envolvam elementos não presentes concretamente.

Desse modo, ela teve seu desenvolvimento linguístico prejudicado no processo de constituição de pessoa surda, na sua singularidade linguística, na sua forma de se comunicar com o mundo, na interação para a construção de novos conceitos, novos significados. Ela não tinha uma língua! Foi apenas no ambiente escolar que Magda entrou em contato com essa língua estruturada que lhe permitiu interações bem mais complexas.

A escola também foi importante para o desenvolvimento linguístico de Káter, já que ele, em suas lembranças, relatou também questões específicas sobre o uso da língua de sinais.

Recordo de um professor que lecionava utilizando uma língua de sinais diferente da língua de sinais que eu tinha aprendido em Recife com meus pais, por exemplo, o sinal de pai que eu usava em casa era diferente do sinal de pai usado por ele. Sei que meu pai e seus amigos mais velhos usavam uns sinais de pessoas mais velhas, de antigamente. Conforme o tempo foi passando a língua também foi sofrendo mudanças, né? A língua de sinais que meus pais usavam também era diferente da que eu usava. E a que eu usava com meus colegas de Recife também tinha muitas coisas diferentes da língua usada no INES. (Káter)

Káter observa a diferença dos sinais de Recife e do Rio de Janeiro, assim como os que aprendeu com os seus pais,. Assim como acontece na Língua Portuguesa, a Língua de Sinais não é um fenômeno estático, não existe o certo e o errado com relação aos sinais, o que existe são as variações linguísticas que podem ocorrer a depender de diversos aspectos como região, por exemplo, e tais variações merecem e devem ser respeitadas.

Nesse contexto, Lacerda e Lisbão (p.15) em seu artigo Libras no Território Brasileiro (no prelo) ao referir sobre o uso da língua por diferentes grupos vai se reportar aos estudos do linguísta Marcos Bagno (2007, p. 35) quando ele destaca que:

[...] a língua é heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução'. Essa heterogeneidade constitui o que os linguistas denominam como 'variação linguística', e a Língua de Sinais que circula no território brasileiro, reconhecida e regulamentada como um meio de comunicação e expressão legalmente autorizado para ser usado pelas comunidades surdas em nosso país está repleto de variações linguísticas.

Essas autoras complementam dizendo que nos estudos de Bagno (2007) “não existe uma forma “certa” ou “errada” isso seria o que é denominado “preconceito linguístico” e que no caso da Libras essa mesma compreensão se aplica” (LACERDA E LISBÃO, p. 16).

Nesse sentido, quando Káter mencionou as diferenças encontradas nos sinais do Recife e do Rio de Janeiro, ele estava se referindo ao que as autoras trataram como aspecto geográfico da variação linguística, o mesmo vai acontecer em relação à faixa etária dos falantes de Libras. Esse é um outro aspecto dessa variação linguística que é feita de diferenças, já que quem rege tais variações são aqueles que usam a língua, que a fazem viva, livre do que é estático- os que a utilizam. Daí vem a compreensão das variações que abarcarão todas as singularidades e especificidades humanas, que podem ser de tempo ou contexto histórico, geográficas, de grupo social, de faixa etária, etc. dentro de inúmeras perspectivas. As variações são inerentes à língua, a língua que no fim das contas, deve ser humana, deve ter o propósito de fazer a interação desses humanos, de estabelecer a comunicação.

Káter prossegue:

Na minha infância tive a referência de surdos adultos da minha cidade e depois, na adolescência, os surdos do Rio de Janeiro os quais me ensinaram muitas coisas, principalmente sobre a Libras, apesar de que naquela época não tinha leis e nem decretos para ajudar os surdos na sua educação como tem hoje. (Káter)

Apesar de Káter perceber que, na atualidade, a legislação é mais pontual em relação às necessidades das pessoas surdas (e isso é verdade), o fato que merece destaque aqui é o seu contato com a comunidade surda desde o nascimento, enquanto filho de pais surdos, conheceu e conviveu com surdos em casa e na escola de surdos, e depois, a oportunidade, o privilégio de estudar em uma escola de surdos valorizada, em um outro estado, em que também havia uma comunidade surda, o que fez ampliar seus conhecimentos não só acadêmicos, mas de vida, de mundo.

As leis e decretos citados por Káter favoreceram em alguns aspectos as novas gerações, como a de Felipe quando relatou uma experiência diferente, tendo desfrutado de uma nova proposta educacional. Felipe destacou a presença de um instrutor surdo e de uma professora bilíngue que marcaram de forma positiva a sua vida.

O instrutor de língua de sinais e o professor bilíngue são profissionais instituídos oficialmente a partir do Decreto nº 5.626/2005 que trata sobre a educação bilíngue, eles ganham visibilidade e traçam, junto com os tradutores e intérpretes de língua de sinais, um novo cenário para a educação das pessoas surdas.

O termo 'instrutor' parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua situação não se resume a isso, pois ele propicia vivência pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, e assume também o lugar de representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes (sobretudo professores, outros profissionais da escola e pais). Acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula, pois este é um momento de trocas e de valor entre eles. (LODI; LACERDA, 2009, p. 53)

Além da presença do instrutor, Felipe teve o modelo de um instrutor surdo adulto que assumiu um papel importante no seu desenvolvimento escolar, ele nesse momento parece ser o seu ídolo, admira a leveza das suas mãos e ressalta aquele momento como uma lavagem cerebral, o momento em que era o começo do seu processo de aprendizagem.

O fato de Felipe ter conhecido outros surdos mais qualificados, capazes de compartilhar conhecimentos, de ensinar, foi importante, significativo para a constituição de sua identidade, uma identidade que passou também a ser constituída de forma positiva em

relação à surdez. E, mesmo sendo de forma tardia, aos catorze anos, o que, acarretou certo prejuízo para o seu desenvolvimento, Felipe teve acesso a uma conquista fundamental, a possibilidade do uso efetivo da língua de sinais.

Para Felipe, filho de pais ouvintes e que nunca havia entrado em contato com a língua de sinais, esse *outro*, anteriormente referido, foi marcado pela presença da professora e do instrutor surdo. Uma experiência inédita para ele e altamente significativa para o seu desenvolvimento, pois ele ainda não conhecia a língua que seria futuramente compartilhada socialmente. Ele começou a interagir e se familiarizar com o ambiente escolar, em seguida conviveu e participou de atividades sociais junto com seus colegas surdos, efetuando trocas de informações e construindo o seu conhecimento. Sua constituição cultural aconteceu perpassada pelo outro, tornando possível desenvolver e ampliar suas relações com o mundo.

O desenvolvimento da criança em uma família de ouvintes é decorrente das relações estabelecidas com outro(s), desde o seu nascimento, por meio da linguagem, bem como a constituição da sua subjetividade construída, cotidianamente, nas relações estabelecidas no ambiente familiar e outros meios sociais. Dessa forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante a uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI; LACERDA, 2009, p. 34)

Entretanto, a experiência de Felipe não foi a mesma dos outros colaboradores/protagonistas que também aprenderam língua de sinais tardiamente e não tiveram em suas trajetórias educacionais profissionais interlocutores que lhes inserissem em relações sociais significativas por meio da linguagem,

Nesse contexto, foi necessária a presença do instrutor surdo adulto que proporcionou a Felipe a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, ressignificando seu mundo e a si próprio e assim constituindo-se como sujeito da linguagem. Felipe se julgava como um bebezinho antes de entrar em contato e aprender a língua de sinais e os conteúdos escolares, ressaltou que o seu desenvolvimento da aprendizagem provocou até emoção em sua mãe.

Eu gostava da antiga escola, mas lá continuava igual a um bebezinho. No SUVAG, não! Foi diferente! Graças a Deus, senti que as coisas estavam fluindo, eu estava pela primeira vez conseguindo aprender. Como minha família sempre ia me visitar resolvi escrever um texto para minha mãe, na hora que ela leu se arrepiou toda, ficou muito emocionada e disse: Meu filho, graças a Deus você venceu, você conseguiu! Ficou muito feliz por ver que estava no lugar certo e que, finalmente, eu estava me desenvolvendo nos estudos. **(Felipe)**

De bebezinho a um escritor, foi assim que Felipe se definiu. Um vencedor para a mãe! Estava no “*lugar certo para se desenvolver*”. Parece que Felipe teve uma oportunidade que os outros surdos da pesquisa não tiveram, ou seja, ele teve a presença de Libras somada a uma proposta educacional pensada para a singularidade do surdo, uma proposta curricular mais adequada para a pessoa surda, uma educação bilingue.

A questão da dificuldade do acesso a Libras acontece em diferentes momentos da história, nas diferentes décadas. No entanto, atualmente, a legislação e o debate permitem uma vivência - que aconteceu no caso de Felipe- que os outros surdos colaboradores/protagonistas, em outras épocas, não tiveram. Felipe vivenciou um respeito maior com relação à aprendizagem, dentro de uma perspectiva bilingue, com mais profissionais envolvidos, de forma que nesta direção, a abordagem se deu de uma maneira mais organizada, favorecendo seu desenvolvimento.

Assim, é recomendável que a pessoa surda tenha acesso o mais cedo possível a língua de sinais, sua aquisição é algo incontestável, o seu uso deve acontecer desde o ambiente familiar, sendo reforçado pela escola, oferecida como língua de instrução, conforme proposta da educação bilíngue assegurada por vários instrumentos legais.

Dessa forma, nesta tese, ao tecer um olhar sobre o eixo que trata sobre a língua, percebeu-se o quanto a comunicação através da língua de sinais favoreceu a vida social dos colaboradores/protagonistas da pesquisa, criando possibilidades de pleno desenvolvimento pelo respeito por suas singularidades linguísticas. Com a Libras, sem perderem suas singularidades, eles interagiram com as pessoas ao seu redor, ampliaram seus conhecimentos, sua visão de mundo.

Todavia, é inegável que experiências não positivas ficaram registradas nas trajetórias desses colaboradores/protagonistas, o que nos faz ratificar a importância de um ambiente familiar que tenha acesso aos recursos de saber como lidar com o seu parente surdo. E, faz-se urgente que o ambiente escolar esteja preparado, capacitado, que ofereça uma proposta educacional, no mínimo digna, para receber e trabalhar de maneira adequada com as pessoas surdas, de modo que possam, os surdos, dar continuidade às suas vidas nos mais diversos aspectos, sejam eles no campo dos estudos, trabalho, vida social e etc.. Como afirma Vygotsky a língua é fundamental para o desenvolvimento sócio, psico cognitivos e as pessoas surdas têm direito a esse desenvolvimento da forma mais completa possível.

## 6.4 A PARTICIPAÇÃO DAS LIDERANÇAS NOS MOVIMENTOS SURDOS EM PERNAMBUCO

Como visto, a Língua de sinais, marcada pela proibição, interpelação e repressão, foi um marco de resistência da comunidade surda. Foi através dela que as pessoas surdas tiveram a possibilidade de conversar, trocar ideias, discutir, resistir, lutar, compreender o outro surdo e ser por ele compreendido.

Dessa forma, será tecido um olhar para o ativismo surdo no estado de Pernambuco, registrando-se, assim, os caminhos que levaram as lideranças surdas a se envolver e participar dos movimentos sociais.

Entende-se, portanto, que a aprendizagem, desenvolvimento e interação com a Língua de sinais, e, com ela, a busca por direitos específicos, sobretudo, os que tratam sobre educação, foram os principais propulsores de encontros, que levaram a uma organização na direção dos movimentos surdos envolvendo pessoas.

### 6.4.1 Os primeiros encontros

Káter, nascido em 1955, filho de pais surdos, vai relatar algumas de suas experiências sobre as estratégias que os surdos utilizavam para se encontrar:

Os surdos não tinham um lugar para se encontrar, eles costumavam frequentar as ruas, as praças, até os pontos de ônibus. Meu pai dizia que desde a década de 1950, quando eu era muito pequeno, ele já se encontrava com os amigos surdos, às vezes na Rua do Sol em Recife, no antigo cinema Trianon, no Bar Sarvoy na Rua Mathias de Albuquerque.

Eu comecei a ir nesses lugares a partir da década de 1960. Íamos para a Rua da Palma, depois no ponto do ônibus da Avenida Guararapes, também a Praça do Carmo e a Av. Conde da Boa Vista, em frente ao Antigo Colégio Marista. Entretanto, não havia um local que ficássemos bem acomodados. Então, veio a ideia de nos encontrarmos no bar do meu pai, Bar do Cadu, que ficava na Rua da Conceição. Era um local bem central, no bairro da Boa Vista. Minha casa era lá também. (Káter)

Paulo e Armando complementam:

Quando saíamos do Instituto Domingos Sávio para Surdos íamos para frente da escola conversar e também pra algumas ruas e praças. Ficávamos também conversando nas paradas de ônibus, tudo no centro do Recife. Eu era bem novo e gostava de ficar olhando os surdos mais velhos. Depois, em 1977, começamos a frequentar a Rua da Conceição, no Bar do Cadu, onde os surdos se reuniam nas quartas, sextas e sábados à noite para conversar livremente, sem os olhares de



censura e preconceito por parte de algumas pessoas quando nos viam sinalizando, e, nos divertir e discutir sobre a fundação de uma associação para surdos. **(Paulo)**

Eu lembro que quando não sabia Língua de sinais, eu tinha uns 15 anos e encontrei no centro da cidade um grupo de surdos, que também estava aprendendo essa língua com outros surdos mais velhos. Foi na frente do Instituto Domingos Savio, isso me atraiu e sempre que podia eu ia pra lá e também para as paradas de ônibus, praças e ruas. Além de ir para esses locais abertos, ia também para as igrejas. **(Armando)**

Conforme narrado por Káter, esse espaço de convivência já acontecia na década de 1950, continuando nas décadas seguintes, até quando passaram a se reunir com mais intensidade no Bar do Cadu, local em que eles podiam ficar melhor acomodados e livres do olhar de estranhamento, muitas vezes preconceituoso, segundo Paulo.

Mesmo enfrentando esses olhares e proibições, as pessoas surdas não se deixaram intimidar, foram audaciosas para romper com paradigmas opressores existentes numa época marcada pela proibição dessa língua. Paulo se refere ainda aos encontros na frente da escola, momentos de interação entre seus pares e de desenvolvimento da Língua de sinais. Assim, parece que o Instituto Domingos Sávio para Surdos foi importante espaço de convivência, socialização e desenvolvimento da língua e de um sentimento de pertencimento de um grupo. Nesses encontros, trocavam informações, se inteiravam dos fatos que aconteciam na sociedade, ampliavam conhecimentos e tomavam consciência das suas diferenças. E, assim, buscavam direitos linguísticos e sociais, além da articulação que faziam em prol da criação de uma associação para tratar suas questões específicas.

Segundo Dall’Alba (2013, p. 64), “As principais ações dos primeiros movimentos surdos se davam nos encontros presenciais como, nas escolas, nas associações, nas igrejas, nas universidades e até nas praças”. Dessa forma, parece que, a exemplo de outros locais, tais espaços de convivência, marcaram também os primeiros encontros dos surdos no estado de Pernambuco, embora, muitas vezes escondidos de suas famílias.

Dessa forma, a comunidade foi se organizando, as lideranças se constituindo e os movimentos surdos afluindo. Entretanto, além dos locais públicos, a igreja teve uma parcela significativa de contribuição para a organização social desse grupo.

#### **6.4.2 A influência da igreja**

Minha casa era na Rua da Conceição, na mesma rua da Igreja Rosário da Boa Vista. Muitos surdos, jovens e idosos, frequentavam. As pessoas iam para lancha, tomar um café, se reunir, conversar, trocar ideias, e também para esperar a hora de ir para a missa.

Eu era pequeno e não entendia, mas, meus pais, Leôncio e Vitória, eram católicos, tinham uma formação religiosa muito forte. Tinha um amigo de meu pai, um padre surdo, Padre Vicente Burnier<sup>43</sup>, que sempre que vinha em Recife, ia nos visitar. Ele foi o primeiro padre surdo que veio para o nosso estado e marcou nossas vidas. Ajudava muito as pessoas, conversava, dava conselhos, ensinava algumas coisas, ensinava Língua de sinais. Lembro que quando eu estava com 10 anos de idade, fui até coroinha da igreja sob a orientação desse padre, me sentia todo importante. **(Káter)**

Terezinha, nascida em 1956, vai também trazer relatos que se relacionam com os que Káter apresentou.

Em meados de 1979, conheci a Irmã Virgínia Barry. Ela veio dos Estados Unidos, sabia falar a Língua de sinais americana e aprendeu logo a Libras. Ajudou muito a comunidade surda de Pernambuco. Reuníamos-nos uma vez por mês para aprender coisas da bíblia, fazíamos orações, ela fazia um trabalho de evangelização com os surdos no bairro de Brasília Teimosa, em Recife. Era muito bom e organizado. Ela convidava também os padres surdos para celebrar missa no estado, inclusive o Padre Burnier. **(Terezinha)**

Armando, nascido em 1963, a esse respeito, traz outras experiências.

Além de frequentar os locais públicos para aprender a Língua de sinais, eu ia para a Igreja Católica, tinha um trabalho muito bom com a Irmã Virgínia e com os padres amigos dela. Mas, mesmo eu sendo católico, gostava de ir também para a Igreja Batista que tinha um trabalho direcionado aos jovens surdos, organizado por Liz Pedrosa. O Pastor Benevando também ajudou muito aos surdos. Outra Igreja também que tinha um trabalho interessante era a Luterana, a Escola Concórdia pertencia a essa instituição. Tenho amigos surdos que são Testemunhas de Jeová e dizem que lá tem um material muito interessante de evangelização e ensino da Libras. Acho que só não fui ao candomblé ou no xangô, pois, nessas, até hoje não conheço nenhum trabalho voltado para pessoas surdas. **(Armando)**

A igreja parece ter influenciado as vidas das pessoas surdas, ela foi uma instituição que esteve muito presente nos relatos dos colaboradores/protagonistas mais velhos, e Armando destaca que a importância do trabalho estava muito mais na presença de língua de sinais e no acolhimento da comunidade surda, do que nos conteúdos religiosos que circulavam. As igrejas ao aceitarem a língua de sinais e as pessoas surdas se tornavam um lugar social que reconhecia a singularidade linguística e atendia (ao menos em parte) necessidades das pessoas surdas.

---

<sup>43</sup> Monsenhor Vicente de Paulo Burnier, ordenado padre em 1951, foi o primeiro padre surdo do Brasil. ABREU, Antônio Campos de Historia de surdo depoimento de: Monsenhor Vicente de Paulo Burnier. (ABREU, 2016)

Káter informou que o bar da sua família foi também ponto de encontro para as pessoas surdas católicas e que lá o Padre Burnier contribuiu para a formação dessas pessoas. Ter a presença de um padre surdo, um líder surdo no contexto religioso, respeitado, também valorizava a comunidade surda em alguma medida. Terezinha apresenta uma nova personagem que veio marcar a história das pessoas surdas no Pernambuco, Virgínia Barry<sup>44</sup>, com o seu trabalho religioso, parece ter trazido uma grande contribuição para a formação de uma autoestima positiva dos surdos da época.

Terezinha continua,

No início dos anos de 1980, a Irmã. Virgínia me convidou para participar de umas reuniões para a organização da Pastoral dos Surdos de Recife, havia uma proposta de trabalhar com os surdos da região metropolitana e seus familiares. A gente se reunia no bairro Brasília Teimosa e algumas vezes na Escola Nossa Senhora de Lurdes.

Além das reuniões, tinha aulas de catecismo para surdos adultos, preparação para 1ª Eucaristia - estas aulas eram dadas por Olindina, uma surdocega muito envolvida com as questões da Igreja Católica. Existia curso para noivos, preparação para o batismo e 1ª Comunhão, missas em Língua de sinais com padres surdos ou com a Irmã Virgínia ou Carlos Manoel (filho de Olindina) interpretando. Tudo ela organizava. **(Terezinha)**

Segundo relatório das atividades da primeira Conferência Municipal de Educação de Surdos (COMUDES, 2004, p. 4):

Alguns surdos com o apoio da Irmã Virginia, fundaram em 1994, no bairro de Brasília Teimosa, em Recife, a Pastoral de Surdos, essa instituição mantinha ligação com a Escola Domingos Sávio, com a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e com a Escola Nossa Senhora de Lurdes (FENEIS, 2004, p. 4).

Mazzotta (2005) afirma que, até o século XV existia a crença de que o surdo era um indivíduo primitivo, vivia totalmente à margem da sociedade, não tinha nenhum direito assegurado. Entretanto, para o autor, a igreja teve um papel fundamental para a mudança dessa concepção, com o passar dos tempos, pois criou, no interior das mais diferentes religiões, projetos de evangelização, pastorais, ou outros movimentos que passaram a incluir pessoas surdas.

Portanto, a Igreja, independente de formação religiosa da pessoa surda, como esclareceu Armando, contribuiu para a constituição de uma imagem positiva dos surdos no

---

<sup>44</sup> Virginia Barry, ex-freira americana, chegou ao Brasil em 1977 para desenvolver uma missão religiosa, e, em Recife, escolheu desenvolver seu trabalho junto aos surdos do estado.

estado. Entretanto, segundo os relatos dos colaboradores/protagonistas desta pesquisa, a igreja, mesmo com sua parcela de contribuição, não foi a responsável pela formação da Associação de Surdos, que melhor acolhia os anseios da comunidade surda.

### 6.4.3 A formação da comunidade surda

Mais uma vez, Káter e Paulo, vão apresentar suas experiências e lembranças:

Os surdos adultos frequentavam a minha casa e o bar, às vezes, iam também alguns ouvintes, poucos. Conversávamos muito, formamos uma **comunidade surda**. E, no bar, no início da década de 1980, tivemos a ideia de fundar uma associação para surdos em Recife. Lembro-me de alguns surdos que fizeram essa história: Digerson, Paulo, Terezinha, João, Jadson, meu pai, eu e outros que participavam ativamente dos nossos encontros. Tinha também alguns ouvintes, poucos, eles iam para aprender a Língua de sinais. **(Káter)**

Nos nossos encontros, no Bar de Leôncio, pai do Manoel Káter, o grupo foi aumentando, aumentando, tinha bastante gente, como não tinha associação, ficávamos conversando dentro do bar ou na calçada, sentados no meio fio, contando as novidades, nos divertindo e nos organizando para uma associação. **(Paulo)**

Os pais de Káter, enquanto pessoas surdas e donas de um estabelecimento particular, numa época de repressão à Língua de sinais, favoreceram a interação, o encontro entre os surdos mais jovens e mais velhos. Parece também que favoreceram o conhecimento das pessoas ouvintes para que aprendessem a Língua de sinais. Káter traz a ideia de formação de uma comunidade surda e de algumas pessoas ouvintes que faziam parte dela.

Sobre isso, Paulo acrescenta,

Antes, quando não tinha uma associação, os surdos tinham contato apenas com seus familiares e a escola, tinham uma vida muito monótona e dependente. Com os nossos encontros e a formação da comunidade, passamos a aprender mais Língua de sinais, conhecer sinais novos, aprender as coisas da vida, as novidades, ficar mais independentes e autônomos. Isso favoreceu muito o nosso desenvolvimento **(Paulo)**

No encontro entre os pares, as pessoas se expressam mais livremente, sentem-se mais seguras, se organizam e se constituem enquanto comunidade.

A Comunidade Surda possibilita o sentir-se gente entre pares, proporciona o calor do lugar. A partir do encontro surdo-surdo novos encontros e novas oportunidades acontecem para eles; são novas experiências que envolvem o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, a uma comunidade. O maior elo dentro dessa comunidade é sua língua em comum, a Língua Brasileira de Sinais (Libras),

além da cultura envolta nesta e no sujeito surdo. (SANTOS; MOLON, 2014, p. 306).

Além disso, pela língua de sinais, pessoas ouvintes também participam da comunidade surda. Seus familiares, alguns professores, os intérpretes de línguas de sinais, ou pessoas interessadas em participar da mesma. Perlin (1998) complementa que, o conceito de comunidade, indica um grupo que habita uma determinada região, marcado por características específicas, todavia não isolado. As pessoas surdas convivem com as ouvintes. Essa autora, afirma ainda que na comunidade estão presentes os aspectos da história, língua, cultura e arte. Independência, autonomia, aprendizagem e desenvolvimento estavam marcados na fala de Paulo.

Com a comunidade instituída, as pessoas surdas perceberam que não estavam mais sozinhas, estavam mais fortalecidas e buscaram cada vez mais outras situações e possibilidades para suas necessidades específicas. Assim, caminharam para a criação da primeira associação de surdos do estado.

#### **6.4.4 A primeira associação de surdos no estado**

Alguns colaboradores/protagonistas vão relatar suas experiências sobre a ASSPE - Associação de Surdos do Estado de Pernambuco, a primeira do estado.

Ainda não tínhamos uma associação, tínhamos o apoio da família de Káter, isso foi muito bom, mas estava na hora da nossa independência, e assim começamos a nos planejar. **(Paulo)**

Um momento importante antes da fundação da ASSPE foi a elaboração do estatuto da associação. Fui para o Rio de Janeiro buscar informações sobre o que era preciso para fundar uma associação, mas eles me ignoraram. Ao retornar para Recife encontrei uma amiga que me convidou para ir a uma festa na Associação de Surdos do Ceará. Eu aceitei na hora, e aproveitei para conversar com o presidente e secretário, eles me orientaram, deram as informações que a gente precisava. Quando retornei, Paulo chamou os surdos para fazermos uma reunião e eu repassar o que havia aprendido. E assim, em outubro de 1985, conseguimos fundar a Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE, eu era a secretária e Digerson (Lau) o presidente. Foi um trabalho árduo, os surdos se articulavam, se mobilizavam, era muito bom. **(Terezinha)**

A Irmã Virgínia falou que conseguiu uma verba através da Congregação Cristã Americana para doação de projetos e que queria doar para a compra de uma casa para a nossa associação. A gente só precisava procurar o imóvel até o valor de 100 mil dólares e dizer a ela qual queríamos. Um verdadeiro presente!

Começamos a busca em diversos locais, até que no Bairro de Beberibe, encontramos uma casa muito boa. Os surdos foram ver e gostaram muito. Fizemos uma votação, pois também havia uma segunda opção, a outra ficava na Avenida do Forte, bairro de Torrões. Finalmente tivemos uma sede, somos muito gratos a ela. **(Paulo)**

Fizemos uma votação e ganhou a casa de Beberibe. Ela foi comprada registrada em cartório, tudo certinho. Era muito grande, tinha dois andares e até uma piscina, mas estava muito estragada. Os sócios e toda a diretoria ajudaram a limpar e consertar, tivemos também que cobrar mensalidade dos sócios para ajudar nas despesas do mês e comprar os móveis, máquina de datilografar, material de manutenção e de limpeza, não tínhamos ajuda do governo e de nenhum órgão público. Depois de deixar tudo em ordem, fizemos a inauguração. Foi uma solenidade muito bonita, com muitos surdos, e no dia seguinte teve uma missa. **(Armando)**

Os colaboradores/protagonistas narraram o nascimento da ASSPE. Eles queriam aprender com a experiência de outras associações de surdos. Viajaram buscando outros conhecimentos, sabiam da importância de aprender com grupos que tivessem uma organização já mais estabilizada. Além disso, conforme a observação de Paulo, eles consideravam que ainda não existia uma associação e, apesar da contribuição da família de Káter no desenrolar desse processo, cedendo espaço para os encontros, eles queriam uma sede própria, e foi graças ao empenho da religiosa que essa questão foi resolvida.

Os colaboradores/protagonistas da pesquisa que participaram do processo de criação da associação falaram em planejamento, caminhos percorridos, oficialização. O estatuto referido por Terezinha, em seu Capítulo I, vai estabelecer:

## **CAPÍTULO I:**

### **Da Denominação, Sede, Duração, Foro, Objetivos e Composição.**

**Artigo 1º** - A Associação de Surdos de Pernambuco, doravante ASSPE, fundada em 17 de outubro de 1985, com endereço a Rua Professor Barreto Campelo nº 1.238, bairro da Torre, tem sede e foro na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, é uma entidade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos e de duração ilimitada.

**Artigo 2º** - A ASSPE tem personalidade jurídica de direito privado, regendo-se por este estatuto e pelas disposições do código civil de 2002 Art. 53 à 61, sendo apartidária e apolítica.

**Artigo 3º** - A ASSPE é de caráter beneficente, cultural, educativa, desportiva, recreativa e social, tendo as seguintes finalidades:

I – Integrar as pessoas surdas na Comunidade Surda e na sociedade;

- II – Realizar atividades <sup>45</sup>*sociais, culturais, educacionais e desportivas* aos seus associados;
- III - Estabelecer convênios, realizar e participar de eventos, por si e/ou em conjunto com entidades congêneres, e outras;
- IV – Executar atividades sociais como promoção de festas e reuniões, diversões, excursões que visem uma maior aproximação entre seus associados e familiares;
- V – Promover atividades esportivas, através da realização de torneios, campeonatos entre associados e competições com outras associações congêneres, no âmbito nacional e internacional;
- VI – Incentivar atividades culturais, tais como: cursos, conferências e palestras que objetivem a divulgação e uma maior difusão da associação no meio social do município e do estado, com o apoio do profissional intérprete no trabalho de interpretação das línguas de sinais e oral;
- VII - Patrocinar e promover o intercâmbio social e cultural com entidades existentes no Brasil e no exterior;
- VIII - Reivindicar e promover, em todas as esferas do poder público, o que for necessário para a inserção dos surdos na sociedade;
- IX - Conscientizar a sociedade sobre as reais potencialidades e limitações das pessoas surdas;
- X - Promover a formação, informação e conscientização dos surdos, afim de que eles se tornem efetivamente comprometidos e militantes da entidade, inclusive pelo uso e na divulgação de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (ASSPE, 1985, p. 1, grifo do autor)

De acordo com o Artigo 54 do Código Civil (BRASIL, 2002a), Lei 10.406 que dispõe sobre os estatutos de organização dessas entidades, uma associação pode ser compreendida como a forma mais básica para que um grupo se organize juridicamente a fim de atingir objetivos e metas comuns, deve ser orientada por meio de estatutos e documentos.

Constituíam-se assim uma entidade que foi organizada com muito empenho da comunidade surda, uma instituição democrática, em que o voto de seus participantes esteve presente nas diferentes tomadas de decisões e que veio marcar a história dos surdos de Pernambuco. Segundo os relatos dos colaboradores/protagonistas, a ASSPE, fundada em 1985, funcionou provisoriamente na Rua da Conceição no centro do Recife, depois passou a funcionar no bairro de Beberibe, em casa própria, adquirida por doação de uma congregação católica americana através do envolvimento e sensibilidade da então Irmã Virgínia.

---

<sup>45</sup> Grifos da pesquisadora para destacar a projeção dos movimentos sociais.

Nela, as pessoas se reuniam pelo prazer da convivência entre surdos e usuários de Libras nos finais de semana, nas festas e dias especiais. Entretanto, não se restringia às atividades de lazer. Em seu estatuto, no Capítulo I, Artigo 3º, Inciso II, a associação apresentava como finalidade também, a realização de atividades sociais, culturais, educacionais e desportivas aos seus associados. E, parece que, assim assumiu tais compromissos.

Dentre as atividades, tem destaque a primeira escola de surdos para surdos em Pernambuco. Sobre ela, Terezinha relata:

Em 1986, com sede na própria ASSPE, criamos a primeira escola de surdos para surdos no estado de Pernambuco. Era uma escola pequena, com três professoras, eu fui uma delas, junto com Wanda Rocher, uma americana ouvinte, filha de pais surdos. Era uma escola diferente das que existiam na época. Tinha muitos alunos e tudo era ensinado em Língua de sinais. Empenhamo-nos muito, lutamos bastante para conseguir abrir essa escola. Era um direito dos surdos ter uma educação na sua própria língua, que respeitasse suas diferenças linguísticas e sua cultura surda. Mas tivemos que fechar três anos depois por falta de recursos financeiros. **(Terezinha)**

A escola que Terezinha se referiu tinha uma proposta bilingue, o que demonstrou o cuidado que os surdos da associação tinham em promover uma educação que atendesse as necessidades das crianças surdas e, que talvez por descaso ou por falta de apoio das autoridades competentes teve que encerrar as suas atividades.

Interessante destacar que essa escola foi a primeira ação desenvolvida pelos surdos dessa entidade. A criação de uma escola bilingue demarcou a primeira luta dos movimentos surdos da comunidade surda, o começo da busca pelos direitos educacionais dessas pessoas, a busca por uma educação de qualidade que, como relatou Felipe na seção anterior - *ainda não alcançamos o nosso desejo de termos a educação bilíngue*.

Além da escola, outras atividades foram desenvolvidas, conforme relata Armando.

Na ASSPE alguns surdos iam para falar sobre educação, esportes, cultura surda. Havia festas, desfiles, viagens, tinham muitos campeonatos esportivos e a gente viajava e ganhava muitos campeonatos, tinha as festas culturais, os eventos, as palestras, os cursos. A gente viajava muito, era um grupo de surdos que viajava para resolver muitas coisas lá fora, para aprender e repassar para também jogar, a gente ganhou muitas medalhas nos campeonatos. A gente viajava para outros estados e também para o interior e, muitas vezes, levava os surdos do interior para viajar com a gente. **(Armando)**



Bueno (1996, p. 176) define cultura como sendo os “costumes e valores de uma sociedade”. As culturas são diferentes à medida que os hábitos e costumes mudam. Muitas vezes, num mesmo país, há diversas culturas, configurando um multiculturalismo.

Para Felipe (2007, p. 45), a cultura surda pode, e está ligada ao modo de ver e apreender o mundo, caracterizado pelo campo da visão, que os torna “diferentes e não necessariamente deficientes”.

Strobel (2009, p. 27) complementa, dizendo que cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

De acordo com Felipe (2007), no contexto da pessoa surda, cultura representa identidade, visto que os surdos têm um modo próprio de compreender o mundo. Sobre isso, Skliar (1998, p. 28) afirma que:

[...] quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem - ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. [...]. A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

Para o autor, existem diferenças entre a cultura das pessoas ouvintes e das pessoas surdas. Diferenças, que o Decreto 5.626/2005, traz em seu teor, quando define como pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura”.

Retomando às questões sobre a associação, Armando e Paulo relatam:

A associação tinha um papel muito importante, pois nós discutíamos bastante coisa do nosso interesse. Os próprios surdos traziam demandas referentes às barreiras sociais, em que eles eram vistos como incapazes para trabalhar e estudar, pois nas escolas não havia intérprete e nenhuma metodologia adequada. Então, nós nos reuníamos para discutir e planejar nossas atividades. Dávamos palestras na capital e em outras cidades. Mas, nossa grande preocupação, era com a educação e a Língua de sinais. **(Paulo)**

Desenvolvemos cursos, oficinas de Libras, palestras e Encontros. Atuamos junto às empresas e órgãos públicos, ajudamos nas questões de trabalho para as pessoas surdas. Fizemos algumas parcerias, estávamos sempre buscando mais. A Câmara dos Vereadores e a Assembleia Legislativa já nos conheciam. Eu trabalhei minha vida toda na ALEPE, conhecia muitos deputados, alguns nos ignoravam, mas

tinham aqueles que nos apoiavam. Não era fácil, mas conseguíamos muitas coisas. **(Armando)**

Muitos surdos de outros municípios que antes não conheciam a associação e ficavam só em casa, passaram a se interessar pelo nosso trabalho e a procurar pela associação, pois sabiam que ali era um espaço onde eles poderiam buscar conhecimento e informação. Na minha gestão como presidente, sempre que recebíamos cartas convidando para participar das assembleias e reuniões, eu me reunia com a diretoria e ia representar a associação, principalmente em São Paulo e Belo Horizonte. **(Paulo)**

Armando, mais uma vez, registra ações como cursos, oficinas e palestras, que parecem ter sido fator de desenvolvimento da Língua de sinais no estado. Ele relata ainda a mobilização diante de políticos que podiam contribuir com os interesses da comunidade. Assim, mais do que um lugar de parcerias, estratégias e lutas, a associação foi uma instância de preservação dessa língua e de conquistas sociais.

Conquistas inclusive que marcaram o *empoderamento das mulheres surdas* do estado, conforme relata de Terezinha e Magda.

Em 1989, eu, Magda e Leane organizamos um grupo de mulheres surdas em Pernambuco, sempre convidávamos palestrantes para falar sobre questões relacionadas à saúde, sexo, casamento, como cuidar dos filhos, dentre outras coisas. Debatíamos também questões de independência e autonomia da mulher. Muitas mulheres do grupo mudaram de vida, foram estudar e trabalhar. **(Terezinha)**

Tudo começou nas reuniões da Pastoral dos Surdos. O grupo de mulheres surdas de Pernambuco se encontrava quinzenalmente, aos domingos, e a programação era feita todo mês. Sempre convidávamos profissionais de fora, para falar sobre os cuidados com a saúde, métodos contraceptivos, assuntos da política local, da economia etc. Com o passar do tempo este grupo foi se desfazendo até que parou, ficou apenas Leane e Terezinha e eu. Então decidimos pensar em um curso envolvendo a comunidade, a proposta era se reunir para discutir e pensar novos sinais, os surdos aceitaram e então passamos a nos reunir aos sábados. **(Magda)**

Eu fui a primeira mulher a ser presidente da Associação de surdos, na época me olhavam de forma estranha por ser mulher, mas eu nem ligava. Fui presidente por três anos e ao sair continuei incentivando as mulheres surdas a adquirirem seu espaço e não ficar em casa fazendo trabalhos domésticos, é o nosso direito e as mulheres surdas têm poder. Tínhamos um grupo de mulheres muito atuantes, Magda, Wanda, Leane, Ana Lúcia e outras. Eu não pensava que era melhor ou pior do que os outros, não! Eu, respeitando a minha diferença de ser surda, a minha especificidade linguística, tenho condições de ser igual a todos. As pessoas falavam “mas ela é surda”, sim! E daí? Nós surdas podemos fazer as mesmas coisas que os ouvintes, temos uma vida, uma educação, uma religião, um trabalho, uma vida social. E as mulheres surdas são simplesmente mulheres surdas! As mulheres se desenvolveram perante a sociedade machista. Parabéns pelo poder feminino!

Na minha gestão, uma das primeiras coisas que fiz, foi acabar com cursos de culinário e bordado, organizei um curso de economia e política para as mulheres surdas. **(Terezinha)**

Terezinha e Magda relatam seu envolvimento em um grupo que foi criado por elas em 1989 e que causou impacto na sociedade da época. A partir dele, muitas mulheres surdas se modificaram, se sentiram estimuladas a transformar suas vidas, e a se desenvolverem enquanto cidadãs. Os novos conhecimentos adquiridos nos debates e palestras abriram novos horizontes, talvez, nunca antes percebidos por essas mulheres.

Mas, nem tudo foi um sonho na Associação, Káter e Armando vão continuar seus relatos.

Quando tudo parecia um sonho, veio um fato muito desagradável, e que Gilmar já vinha percebendo e nos avisando, a casa estava sendo aos poucos invadida, tinha uma parte que não era murada, era cercada. Aos poucos, iam afastando as madeiras da cerca e a gente perdendo parte do terreno. Até que um dia, em um sábado a tarde, vários homens da comunidade entraram armados com pedaços de pau, ameaçaram e bateram nos surdos. Enfim, a casa foi tomada por algumas pessoas da comunidade local. **(Káter)**

O caso foi para delegacia de polícia, depois alguns surdos foram fazer exame de corpo e delito no Instituto de Medicina Legal – IML. Foi aberto um processo civil e outro criminal que até agora não deu em nada, foi engavetado. A gente lutou muito por isso, mas muitos surdos ficaram temerosos ou as suas famílias não deixaram mais eles irem para a associação. E, sem apoio e enfraquecidos, perdemos esse espaço. **(Armando)**

Um fato que modificou toda a rotina, os projetos, a vida da associação. A casa, sede da Associação, foi invadida e tomada por algumas pessoas da comunidade local, os surdos foram ameaçados e espancados. Recorreram às instâncias jurídicas, porém, até hoje o processo ainda aguarda julgamento final. Enfraquecidos, temerosos, dependentes do poder público que não os apoiou nesse momento de tensão e invasão, foram obrigados a iniciar uma nova história.

Em 1991, em contrato de comodato, o governo Carlos Wilson Campos cedeu lugar para quatro entidades, que foram localizadas na Praça Professor Barreto Campelo, no bairro Torre, em Recife. Nesse lugar, onde na frente das suas instalações funciona a escola do SUVAG, passou a existir a ASPAD, ADEFEPPE, APEC – Associações de Síndrome de Down, Deficiência Física e Pessoas Cegas, além da nossa. Temos uma sala para o escritório, uma lanchonete e um pátio coletivo onde fazemos reuniões, palestras e momentos de lazer aos sábados, no final da tarde e à noite. **(Paulo)**

Assim, nessa nova configuração de Associação, os surdos costumam se reunir aos sábados a partir das 16 horas até o final da noite, existindo momentos de convivência também nos finais de semana, nas festas e em datas comemorativas. Entretanto, essa associação não se restringiu às atividades de lazer, ela continua atenta as lutas relacionadas as questões educacionais e linguísticas que envolvem as pessoas surdas. Muitos diretores, secretários, tesoureiros, membros do conselho fiscal e presidentes estiveram a frente de suas deliberações, todos eleitos por seus sócios. Dentre os que ocuparam o cargo de presidente estão Armando (02/09/1990 a 19/10/1991), Terezinha (19/10/1991 a 15/10/1993) e Paulo (17/10/1997 a 17/10/2000), salientando que, eles e muitos outros, mesmo sem estar nesse cargo, atuaram sempre, colaborando com a comunidade surda.

Foi um grande prazer poder contribuir com a criação da ASSPE, foram muitos anos de minha vida, desde a sua inauguração até o ano de 2015, Atualmente participo apenas como associado, mas já estive na presidência, sendo duas vezes eleito e uma por substituição, também fui Diretor de Esportes e Assessor por duas vezes, ou seja, foi uma experiência muito boa, anos de muito trabalho e dedicação, mas eu precisei dar um tempo dessas atividades para priorizar minha esposa e minha filha, poder descansar, viajar, conhecer outros lugares e associações, dar espaço aos surdos mais jovens. **(Paulo)**

As palavras de Paulo parecem mostrar sentimentos presentes nos colaboradores/protagonistas mais velhos que participaram de toda uma história marcada por conquistas, lutas, desafios, avanços e retrocessos. As ações desses atores transformaram a vida de muitas pessoas, e a associação é também vista como uma experiência de profunda aprendizagem.

#### **6.4.5 As associações do interior do estado**

O Bar do Cadu não foi só local de discussão e criação da ASSPE, a associação de Surdos de Olinda também foi gestada lá dentro. Na época em que eu fundei a Associação de Surdos de Olinda – ASO, uma grande quantidade de surdos passou a frequentar essa associação, formamos a primeira associação do interior do estado. Conversávamos assuntos de nossos interesses. Lutávamos por nossos direitos, tínhamos uma parceira com a ASSPE, também passeávamos, nos divertíamos, viajavamos para as praias e outros lugares. **(Káter)**

As famílias dos surdos da época não sabiam conversar com seus filhos surdos, eles cresciam sem orientação, precisavam de que outros surdos mais velhos dessem conselhos para eles, não só na educação de casa, mas sobretudo, nas questões de orientação sexual, nos cuidados e prevenção que deveriam ter. A associação tratava sobre esses assuntos em reuniões ou de forma particular.

Os pais também não conheciam a língua de seus filhos, com isso oferecíamos cursos de Libras para as famílias, professores e interessados em geral, era bem legal! **(Káter)**

Com a criação das associações, “os surdos puderam se organizar melhor e, conseqüentemente, participar de movimentos e lutas específicas” (KLEIN, 2005, p.4).

Em Olinda precisamos da ajuda de alguns ouvintes para fazermos as atas ou nos ajudar interpretando. Passamos um tempo sem sede, funcionávamos provisoriamente em nossas casas, depois conseguimos um espaço no CAIC de Olinda, lá a associação retomou seus trabalhos com a presença de jovens integrantes que faz reuniões periódicas e vem melhorando bastante. O atual presidente, Gutemberg, é uma pessoa jovem e atuante. **(Káter)**

Faz 16 anos que frequento a Associação de surdos de Olinda, admirava o lugar, conversávamos, jogávamos futebol, e depois saíamos para conhecer lugares diferentes, aprendi muitas coisas, enfim, era muito legal. Depois de um tempo eu concorri à presidência e aqui estou agora. Assumi numa fase difícil da Associação, mas, Manoel Caetano e Káter me ajudaram bastante no novo projeto, em 14 de abril de 2014 a associação passou a ser chamada de Associação da Comunidade dos Surdos de Olinda - ACSO. Os sócios começaram a voltar, fizemos alguns projetos, algumas mudanças. Trabalhamos questões sobre educação, sou professor de Libras e músico, procuramos incentivar projetos escolares que articulavam a música com a educação.

A tecnologia tem ajudado bastante os nossos movimentos surdos, os eventos, palestras, festas e passeios que promovemos. Tentei sair da presidência ano passado, mas foi um problema, os sócios não aceitaram, fizeram chantagem que iam sair (rsrsrs), eu continuei, acho que vou ficar até morrer. **(Gutemberg)**

Segundo Káter, o Bar do Cadu, mais uma vez, aparece contribuindo para a formação da comunidade surda. A Associação de Surdos de Olinda veio para reforçar questões identitárias, educacionais, sociais e linguísticas dos surdos de Olinda. Uma entidade que enfrentou sérios problemas financeiros, mas que sobreviveu. A presença de Gutemberg foi importante para o seu resgate, mesmo tendo que mudar a razão social da Instituição, para poder mantê-la. Ele deu novos encaminhamentos, teve como aliados a arte e as tecnologias digitais, que foram muito bem aceitas pela comunidade surda local.

Climério, colaborador que reside na cidade de Arcoverde, sertão de Pernambuco, vai relatar a criação da associação de sua cidade.

Eu quando estudava no Instituto Domingos Sávio para Surdos, gostava muito de ir para a ASSPE, então, tive a ideia de criar a Associação de Surdos de Arcoverde, e assim fui adiante. Quando voltei para minha cidade, conversamos com alguns surdos para discutir sobre esse meu desejo. Outros foram se aproximando, os surdos iam chegando, aumentando cada vez mais. Eu sempre vinha pra Recife, aprender como a ASSPE funcionava, a diretoria me ajudou bastante. Eu também trazia as novidades

para Arcoverde. Dessa forma, em 23 de julho de 2003 inauguramos nossa associação, dizem que me tornei um líder na cidade (rsrsrs).

Felipe é um dos meus melhores amigos, eu sempre viajava pra Garanhuns, ia ministrar cursos Língua de sinais, fizemos até o Primeiro Encontro de Surdos de Garanhuns. Uma das vezes que estava com ele, conversamos sobre o desejo que ele também tinha de fundar a associação de Garanhuns. Ele veio para Arcoverde, conheceu nosso funcionamento e partiu para a realização de seu sonho. **(Climério)**

Eu sempre conversava com dois amigos surdos, Climério e Fábio, eles falavam sobre a importância de ter uma associação de surdos aqui na região; inclusive, eu poderia ser o presidente. No início fiquei um pouco receoso, mas meus amigos reforçavam a importância de uma associação de surdos aqui na região. Era um sonho antigo, desde a época que estudei no Centro Suvag e via Jadson na ASSPE. Então pensei muito e aceitei começar um trabalho aqui. Atuamos nas diferentes instâncias da sociedade, lutamos pela inclusão, respeito e acessibilidade do surdo em todos os lugares, como por exemplo, nas escolas, nos hospitais, na polícia – lugares que ainda apresentam carência de pessoas habilitadas em Libras para nos receberem. Acabei abraçando a causa. Com a ajuda de outros amigos, fundamos a ASAMPE (Associação de Surdos do Agreste Meridional de Pernambuco) e me tornei o primeiro presidente da associação. **(Felipe)**

Uma coisa importante que a associação fez foi desenvolver a Língua de sinais, os cursos de Libras que fizemos, foi muitos, muitas pessoas aprenderam, surdos e ouvintes, agora que tem aí a inclusão, as pessoas tem que cada vez mais saber a nossa língua. As famílias tem que aprender...os diferentes profissionais, advogados, quem trabalha nas lojas, no comércio, nas feiras... É muito importante a Libras se propagar em todos os locais, as informações tem que chegar para os surdos, as associações não podem parar, tem que se desenvolver cada vez mais.

A comunicação travada não pode mais existir na vida dos surdos, eles tem que ter amigos surdos, conviver junto com a comunidade surda, abrir mais associações de surdos. Surdos e ouvintes conviverem juntos, se entenderem, se comunicarem, interagirem, participar de tudo, um ajudar ao outro, um trocar com o outro. Certo? Isso é maravilhoso! **(Climério)**

No início contatamos a comunidade surda convidando a participarem da mesma, reforçando a importância de estarmos organizados e unidos, e muitos acabaram aceitando o convite – surdos de Garanhuns e região. Depois de algum tempo, por motivos pessoais e também pela responsabilidade de trabalhar, e ao mesmo tempo estudar, acabei deixando a presidência. Atualmente, temos uma presidenta, Diega, que vem nos representando, mas não deixei de estar com meus amigos lutando pela causa surda, sobretudo as questões sobre educação. **(Felipe)**

Climério e Felipe estudaram em escolas especiais, conheceram e conviveram com a associação de surdos da capital e tinham em comum o sonho de fundar uma associação na sua cidade. Eles trazem a inquietação de desenvolver os surdos de suas regiões. Eles deixam nas entrelinhas de suas falas o compromisso em ensinar o que aprenderam – beber na fonte, voltar para sua cidade e partilhar com outros surdos, ações próprias de verdadeiros líderes! Nas narrativas também está presente a busca pelo respeito social aos direitos das pessoas surdas: direitos linguísticos e educacionais que estes líderes entendem como fundamentais e que

envolvem a organização da comunidade surda para reivindicar e fazer valer seus direitos, e a percepção clara de que isso só será alcançado com a organização social e um luta conjunta.

Em 2015, quando começamos, éramos poucos, mas fomos aumentando, nos tornando mais fortes. Aprendi muito com a nossa Associação. Nós, enquanto pessoas surdas e que residem no interior temos que nos inteirar das coisas da cidade grande, lutar por nossos direitos. Não podemos esquecer aqueles surdos que moram nos sítios, que não tem sequer luz elétrica em casa, que não tem a mínima condição de nos acompanhar, não tem dinheiro para vir buscar aprendizagem, não tem acessibilidade, que é dever dos governantes. Meu pai é vereador, e digo sempre isso a ele: Não se esqueça das pessoas que mais precisam de vocês, que nunca foram a uma escola, pois, o meio de transporte, às vezes, é só o cavalo ou o carro de boi. Do jeito que eu tive a oportunidade de ir para uma escola bilingue, todos deveriam ter também essa possibilidade, a causa é acima de tudo política! **(Felipe)**

Felipe parece ter entendido que juntos estariam mais fortes e seria mais fácil encontrar soluções para minimizar as dificuldades que a vida em sociedade impõe, buscar seus direitos perante às autoridades, inclusive trazendo a figura de seu pai como político da região. Climério ressalta a preocupação e propagação da Língua de sinais; Felipe, mais uma vez, traz as questões educacionais, como forma de mobilização em prol de uma educação bilingue. Entretanto, para que a aprendizagem se estabeleça, é preciso ter uma língua.

#### **6.4.6 Os movimentos surdos em busca dos direitos linguísticos e educacionais**

Logo depois da criação da primeira escola de surdos para surdos na ASSPE, rompendo a clandestinidade da língua, os cursos de Língua de sinais começam a se organizar. Sobre a Língua de sinais no estado, Armando relata que

A ASSPE começou a organizar cursos de Língua de sinais, fazíamos um planejamento com a ajuda de Gilmar, e em 1987, eu, Magda e Jadson ministraram o primeiro curso de Libras. Era diferente de como se ensina hoje, a gente fazia uma lista de palavras por categoria. Depois desse, muitos outros aconteceram, vários projetos, a gente apoiava outras associações, dava palestra. Enfim, muitas coisas eram realizadas. **(Armando)**

Armando relata a metodologia que utilizava para dar aulas ensinando os sinais isolados, não contextualizados, combinando palavras por categorias, tipo, frutas, cores, animais, estados, países etc. Essa realidade permaneceu por vários anos, só sendo alterada,

com alguma consistência teórica, a partir dos estudos da Dra. Tanya Amara Felipe e Myrna Salermo, quando desenvolveram a metodologia Libras em Contexto<sup>46</sup>.

Climério complementa:

Aprendi e aprimorei minha Língua de sinais com a comunidade surda. A Escola Domingos Sávio foi muito importante pra mim, aprendi com os surdos mais velhos. Gilmar me ensinava as palavras, o vocabulário em português e a Língua de sinais. Wanda também me ajudou muito! A gente estava sempre juntos, conversava, brincava etc. Eram muito legais! Aprendi também na ASSPE com Digerson, Terezinha, Paulo Lira e Magda, eles me aconselhavam e ensinavam muitas coisas. Depois, voltei para minha cidade, Arcoverde com a vontade de formar uma comunidade surda lá na minha cidade. **(Climério)**

A busca pela aquisição da Língua de sinais, além dos encontros, da escola e da comunidade surda, era também garantida pelo convívio com os surdos mais velhos, que passavam para os mais jovens as vivências da língua e a certeza de que aquela era a língua natural dos surdos brasileiros. Enquanto a pessoa surda não tiver uma Língua de sinais circulando na escola, na sala de aula, na sociedade, a vida não tem uma significação plena, o conhecimento não se aprofunda, não se aprofundam também as relações sociais, não se ganha autonomia, não se ganha liderança. É como se a língua fizesse nascer para a vida.

Assim como Climério, as lideranças cresceram e se desenvolveram a partir do momento que adquiriram e aprimoraram a língua. Daí então, a escola fez sentido, os colegas, o trabalho, as escolhas, as relações sociais, tudo passou a ter sentido. A partir da língua veio o desejo de Climério criar uma associação de surdos, espaço necessário para a luta pelos direitos das pessoas surdas.

Com a criação das associações os surdos estavam mais organizados e, conseqüentemente, seus movimentos fortalecidos. Desde os encontros no Bar do Cadu, já havia o interesse de desenvolvimento da Língua de sinais não só pelos surdos, mas também por alguns ouvintes. Havia, nesse sentido, um movimento pela qualificação do profissional intérprete e do instrutor surdo.

Em março de 2001 a Professora Myrna Salermo veio para Recife treinar um grupo de instrutores surdos, eu era instrutor, participei. Depois ela mandou um fax perguntando se eu aceitava ir pra Brasília, eu disse “fazer o quê?”, fiquei surpreso, eu não sabia bem o que era, mas Mirna disse que era um encontro nacional, Tânia Felipe, junto com Mirna, estavam convidando a mim e a Gilmar, eu fui como vice

<sup>46</sup> LIBRAS EM CONTEXTO é um material didático impresso e em vídeo para o ensino de Libras. Foi muito utilizado pelos professores e instrutores surdos no início da década de 2000. É de autoria de Tanya A. Felipe de Souza e Myrna Salerno Monteiro e foi publicado pelo MEC em parceria com a FENEIS.



de Gilmar. Fomos para Brasília pra fazer propostas para o Encontro de Educação Nacional de Surdos, era um encontro de surdos, eu aceitei, fui participar, tinham algumas pessoas de outros estados. Quando cheguei lá, vi que aquilo era muito importante, Era para ser agente multiplicador de Libras em nosso estado, além de mim, participou Magda e Patrícia. **(Antonio)**

Antonio estava se referindo ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, para o treinamento de professores de Libras lançado pelo MEC, e que, segundo o então presidente da FENEIS, Antônio Mário Duarte, abria caminhos para que o projeto de lei sobre a legalização da Língua de sinais fosse aprovado e oficializado no Brasil. No ano seguinte, foi promulgada a tão esperada Lei de Libras, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que veio reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão para as pessoas surdas (BRASIL, 2002).

Em 2001 fui para o Rio de Janeiro articular com a FENEIS matriz para trazer um Escritório Regional para nosso estado. Eu e Bernardo fomos os primeiros diretores da FENEIS PE. Trabalhamos muito, nas escolas, empresas, fábricas, hospitais, secretaria de educação, saúde, INSS, polícia civil e militar. Dávamos palestras sobre a pessoa surda, a Língua de sinais, a educação do surdo. **(Antonio)**

Nesse momento, com o empenho e determinação de Antonio, Recife foi escolhido para ter uma sede da FENEIS. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos registrava um novo marco para a história de movimentos surdos em Pernambuco.

Trabalhei de 1997 até 2011 como professora do SUVAG, ensinava Libras, português escrito básico, matemática, entre outras. Como eu só tinha o Magistério, tive que fazer um graduação, Comecei a me preparar para prestar o vestibular para cursar Pedagogia, eu queria aproveitar as experiências que adquiri no SUVAG. Prestei vestibular, passei e comecei a estudar em 2003, Nesse ano, foram 10 surdos aprovados para a mesma turma e no ano seguinte mais 12. Isso foi muito bom, porque a gente ficava mais forte dentro da instituição. Na FACHO, havia três professoras que já tinham experiência com surdos, nos ajudaram bastante, mas, a maioria não tinha essa experiência. A gente foi construindo o nosso caminho, mostrando as nossas necessidades, exigindo nossos direitos. Ministrávamos cursos de Libras para os colegas, alguns professores, funcionários e até as freiras, que eram as diretoras. **(Magda)**

Paralelamente, era instituído o movimento surdo na universidade. Em busca de seus direitos educacionais, elaboravam propostas, debatiam com a coordenação, buscavam soluções. Entretanto, muita coisa ainda precisa ser feita para se falar em inclusão de fato e de direito, é preciso que as instituições quebrem barreiras físicas, emocionais e atitudinais, que ofereçam condições de uma prática que contemple a todos. Não basta vivermos em um

mesmo espaço, é preciso olhar o outro, fazer junto com o outro, respeitar as diferenças e oferecer condições para que todos possam participar integralmente da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, parceira, comprometida com a educação para todos, com uma universidade para todos.

Uma das coisas que fizemos, enquanto estávamos na universidade foi exigir bons intérpretes, queríamos pelo menos intérpretes qualificados, bons profissionais, falamos com a coordenação e isso foi resolvido. Entretanto, como futuros professores, conversávamos sobre os intérpretes dos surdos que estavam na sala de aula dita inclusiva. Fizemos muita pressão junto à Secretaria de Educação para que esses profissionais pudessem estar melhor preparados para trabalhar com as crianças e jovens surdos. Eu, junto com outros surdos estávamos participando de umas reuniões para a elaboração de um curso técnico de Libras. Então, fomos à luta, pedimos pressa em sua aprovação e que fosse um curso de qualidade. O curso foi inaugurado em 2005 e foi muito bom, eu era a vice-coordenadora. **(Magda)**

Em 2005, foi implantado na Escola Estadual Almirante Soares Dutra o curso técnico de Tradutor/ Intérprete de Libras, uma iniciativa pioneira na rede pública do país. O curso de educação profissional estava inserido na área profissional de lazer e desenvolvimento social.

Nesse curso, os professores eram surdos e ouvintes, a gente dividia as disciplinas, eu dava a parte prática em Libras. Eu, Paulo, Magda, Antonio, Bernardo, Lindilene, Darlene, Viviane e outras pessoas surdas. Era um curso que tinha uma carga horária muito grande, com aula todos os dias. **(Terezinha)**

O curso de 1.440 horas, previa em seu projeto, que cada disciplina fosse ministrada por dois professores, um surdo para ensinar Libras no contexto da disciplina e um ouvinte para ensinar as questões mais teóricas de sua área de conhecimento. Os professores ouvintes tinham que conhecer e respeitar as especificidades da pessoa surda.

Paralelo a isso, em 2005, estava tramitando um projeto na Assembleia Legislativa para a abertura de concurso público para professores intérpretes e instrutores de Libras para a rede estadual de ensino. A gestora de Educação Especial do estado Professora, Rosemary Cassimiro, nos chamou para conversar sobre isso, era um projeto interessante, mas a Assembleia Legislativa não estava preocupada com o seu encaminhamento. Mais uma vez, fizemos pressão, ele entrou para a última pauta de votação antes do recesso parlamentar. Quase não era votado naquele dia, corria o risco de ser engavetado, se não fosse a agilidade de Lindilene e de uma professora nossa, que correu para falar com um Deputado quando ele saiu para ir ao sanitário. Ele foi sensível à causa e retirou o projeto para ser votado. **(Armando)**

Armando descreveu o processo de votação para aprovação do Projeto de Lei nº 812/04, da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, que criou no quadro de

empregos do poder executivo, no grupo Magistério Público para Educação Especial, as funções de Professor Intérprete e Professor Instrutor de Língua Brasileira de Sinais - Nível Superior e Médio. O projeto foi aprovado por unanimidade dos votos dos parlamentares e, em 2006, foi realizado o concurso que contratou cinquenta profissionais.

Em 2008 foi instituído o Dia Estadual da Pessoa Surda, não foi fácil, fizemos uma grande mobilização e conseguimos, ainda estamos engatinhando em muitos sentidos, mesmo tendo a LBI, que já garante muitos direitos em relação à inclusão. Ainda não há um reconhecimento à visibilidade pra essa lei e à forma como ela pode se adaptar a diversos contextos sociais, então acredito que a uma das suas maiores necessidades é a presença do tradutor intérprete de Libras em todos os locais públicos. Não podemos pedir intérprete emprestado ou pagar do nosso próprio bolso pra ter o que temos por direito. (Antonio)

Ainda sobre a qualificação desses profissionais, em nível nacional era realizado o Prolibras<sup>47</sup>, um programa promovido pelo Ministério da Educação em articulação com as universidades. E, em 2010, foi regulamentada a profissão de Tradutor/intérprete de Libras, através da Lei nº 12.319/2010.

Como podemos perceber, a Libras em Pernambuco, de uma forma geral, se desenvolveu a exemplo de todas as Línguas de Sinais no mundo, começou através dos encontros informais em lugares públicos, escondida de seus familiares. Depois ela sai dessa clandestinidade, rompe barreiras, entra na pauta dos movimentos surdos, se estabelece como lei. Ela não se deixou enfraquecer, os movimentos surdos perceberam a sua importância, o seu significado, entretanto, muito ainda precisa ser feito, mesmo quando se tem instituído um dia estadual, uma marca de conquista para os movimentos surdos.

A comunidade surda precisa estar cada vez mais visível e ativa dentro de uma maioria ouvinte, seja de forma direta, seja de forma mediada pela presença do intérprete. Isso denota que no ambiente educacional, a necessidade do surdo ser bilíngue se destaca cada vez mais.

O contexto educacional tem se mostrado um lugar de destaque para atuação do intérprete, alunos surdos frequentam salas de aula regulares e necessitam de respeito por sua condição linguística diferenciada. A presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da Língua de sinais para a língua portuguesa, e vice-versa. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 151)

---

<sup>47</sup> O Prolibras tinha por objetivo a certificação de proficiência em língua de sinais, bem como a certificação da proficiência em tradução e interpretação de Libras por meio de um exame nacional.

Respeito, que para Maldonado (2012, p. 19) é “um direito essencial do qual dependem os demais direitos”. Para essa autora, o respeito é um dos pressupostos mais importantes para a convivência humana. E, no contexto dessa convivência, Vygotski (1984), vai dizer que o ser humano não vive isolado, o homem é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro, um outro que foi significativo no processo de constituição das lideranças surdas apresentadas neste trabalho.

Lideranças que se constituíram na e pela interação humana, interagiram, foram se familiarizando com o ambiente, construíram uma comunidade, efetuaram trocas para construir conhecimentos e experiências, conviveram, aprenderam e ensinaram a outras pessoas surdas.

As associações de surdos, por sua vez, assumiram o relevante papel de gerar convivência, promover debates, favorecer uma inserção social mais consciente, realizar trocas entre as pessoas surdas em sua própria língua. E, quando necessário, elas buscaram em outros grupos de surdos formas de se organizarem, de lutarem pelos direitos sociais, pela responsabilização do conhecimento e ensino da Língua de sinais. Na convivência com seus pares, em sua língua, fizeram amizades, namoros, casamentos, lazer. Enfim, uma vida mais saudável, até para a saúde mental, para a necessidade de se sentir vivo, de se refugiar, de estar bem, de ter paz.

Por isso, as associações sobreviveram, mesmo sem o apoio dos órgãos públicos. Elas continuam vivas e dão significação ao mundo das pessoas surdas. Elas tiveram e têm papel fundamental na constituição dessas pessoas, na preservação da história, da língua, dos movimentos surdos, e na continuação de gerações futuras de novas lideranças surdas.

## 7 REFLEXÕES FINAIS

Com essas reflexões finais, encerro – pelo menos temporariamente – a maior etapa acadêmica da minha vida. Um momento que poderia ser de alívio é muito mais de saudade. Trago, portanto, como primeira reflexão um sentimento de ambiguidade entre o desejo de finalizar o texto - Voltar é preciso! É chegada a hora de seguir meu caminho, as coisas que deixei pra traz há quatro anos me esperam. Mas, navegar também é preciso! Fica a inquietação de continuar buscando fatos e dados de uma história que me fascina.

Dessa forma, trago algumas reflexões a respeito da temática que norteou o meu estudo - A constituição da pessoa surda em Pernambuco - e que, à luz da teoria histórico-cultural, busquei dialogar com as histórias e memórias de lideranças surdas. Fortaleci meus estudos nas obras de Lev Vygotski, cuja abordagem reconhece a historicidade do ser humano, valoriza a transmissão do conhecimento socialmente adquirido, assume que a constituição do sujeito acontece a partir das relações com o meio, e que a linguagem humana é concebida na vida social, remetendo à ideia de que é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. Esse autor apresenta uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, ele aposta nas possibilidades. Suas ideias, embora escritas há quase um século, contêm fundamentos científicos consistentes para os dias atuais, a exemplo do que está contido no Decreto 5626/2005, quando define a pessoa surda como àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura. E, dessa forma, prossegui minha caminhada para a elucidação desta pesquisa.

Procurei construir um trabalho que rompesse com o estereótipo da surdez enquanto deficiência ou incapacidade, embora, entendendo o fator biológico da deficiência. Tive como ponto de partida a surdez como diferença, dentro de uma perspectiva social do seu desenvolvimento.

No desenrolar desta tese, ao adentrar em estudos de outros autores, percebi quando Crespo (2009) se reportava ao modelo médico da deficiência, como sendo aquele que estava focado na tragédia pessoal, na alteração biológica da pessoa. Entretanto, para ela, o modelo social atribuía novos sentidos e significados, o que foi conseguido a partir de muitas lutas por parte dessas pessoas. Elas buscaram ser atores e autores da sua história. Foi assim também com as pessoas surdas, elas tiveram suas histórias de luta e resistência, sobretudo nas questões linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, busquei um método que atendesse e fundamentasse às minhas expectativas de ouvir, conhecer e reconhecer personagens, líderes reconhecidos pela

comunidade surda, que a partir de suas histórias de vida, somada às outras, contribuíram, construíram e marcaram uma história que é a de todos.

Assim, fazendo uso do Método de História Oral, com ênfase na História de Vida, caminhei para a escuta dessas pessoas, que como o método orienta, são os nossos colaboradores/protagonistas. História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Esse método, portanto, foi o alicerce para os caminhos que percorri junto às lideranças surdas aqui entrevistadas.

Foram momentos de emoção, entusiasmo, reações singulares, memórias presentes de um passado vivo, o reencontro comigo mesmo, com uma vida, com várias vidas, com uma comunidade. Lembranças e saudades, e aqui destaco a saudade deixada pela partida de um dos colaboradores/protagonistas. Káter não vai ter acesso a esse material, mas ele teve a minha promessa de que a sua história não ficaria esquecida, e aqui cumpri com a minha palavra.

Muitas memórias desabrocharam, muitos fatos foram lembrados, narrativas que me fizeram parar, refletir, analisar cada uma das suas histórias de vida. No percurso desta pesquisa, ouvi histórias de líderes surdos não só da capital, mas de diferentes cidades do interior pernambucano, onde travaram batalhas para gerar novas oportunidades para a sua comunidade.

Em cada narrativa, tive a sensação de ouvir a história sendo contada com emoção, reação, sentimento, amor, intolerância, ódio em alguns momentos, resistência em determinadas conjunturas, em meio a determinadas estruturas. Encontrei pessoas que se movimentaram, que opinaram, que reagiram, que viveram! Estavam revendo um filme de seu passado. É como se a sua experiência, sua presença estivesse mais próxima do passado, um passado presente e futuro, “como se pudesse restabelecer a continuidade com aquilo que já não volta mais” (ALBERTI, 2004, p. 14).

Nesse sentido, para conhecer como a pessoa surda foi se constituindo, busquei responder às seguintes indagações: Como foi a trajetória educacional a partir das memórias e experiências narradas? Quais os desafios para sua formação educacional? Quais as marcas deixadas por sua singularidade linguística? Qual o papel da escola no processo de interação social e desenvolvimento dessas pessoas? Como surgiram a comunidade surda e seus movimentos surdos em Pernambuco? Foram quase quatro anos de intensa busca. Acredito ter conseguido (pelo menos tentei) atender aos objetivos para tais questionamentos.

Para o primeiro objetivo - analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco, por meio dos aspectos da formação educacional, histórias e memórias narradas por líderes de movimentos surdos - procurei conhecer um pouco os caminhos da Educação Especial no Brasil para poder entender melhor e contextualizar as questões mais específicas da Educação de Surdos no estado de Pernambuco. E, para uma melhor contextualização e organização didática do texto, precisei, a partir da década de 1960, separar os fatos por década. Décadas que marcaram novos caminhos, novos territórios em busca de uma educação bilíngue de pessoas surdas nesse estado e em todo o país.

Destaco aqui que nesse momento, além das bases teóricas consultadas, encontrei apoio de pessoas de notório saber e ilibada competência na área profissional, que forneceram dados até não registrados na literatura. Busquei também estabelecer um diálogo com questões referentes à legislação e políticas públicas que permearam a trajetória da educação de surdos e as filosofias educacionais.

Encontrei muitas leis e mudanças políticas e educacionais que marcaram a vida das pessoas surdas, muitos avanços e também retrocessos, desafios e conquistas. A oralização, a Comunicação Total, a busca pela Educação bilíngue. A procura por um cenário com igualdade de oportunidades, acessibilidade, Língua de sinais e promoção da identidade linguística marcaram os anos iniciais do Século XXI,

Destaco aqui, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e com ela intensos debates foram acirrados. Em seu teor, ela está destinada a assegurar e promover, condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Espero que seu texto seja verdadeiro e respeitado, sobretudo, perante as autoridades em um contexto de muita instabilidade e inconsistência política. É preciso estar atentos para os engodos presentes, sobretudo, nos discursos oficiais.

Todavia, nessa trajetória educacional surgiram conquistas legais, políticas e sociais, mas, nada aconteceu por milagre ou mágica; a comunidade surda atravessou diversos movimentos de lutas, com realizações positivas, sucessos e fracassos. Foram necessárias mobilizações, passeatas, reuniões, assembleias, debates e tantos outros movimentos. Sendo, portanto, notória a intensidade da busca pelos direitos educacionais nos movimentos surdos, o que vai justificar a razão pela qual a educação tem um espaço tão amplo nesta tese.

Nessa trajetória educacional traçada a partir da escuta dos colaboradores/protagonistas desta pesquisa, ao assumir a História Oral como possibilidade de investigação, contei com a participação de onze pessoas surdas, sendo nove homens e duas mulheres, que pertenciam a

diferentes gerações de surdos no estado. Destes, nove nasceram surdos e dois adquiriram a surdez com menos de dois anos de idade, apenas um é oralizado, mas preferiu se comunicar em Libras, língua em que todos têm fluência. Eles foram divididos em três grupos, de acordo com a sua faixa etária. Os nascidos na década de 1950, os que nasceram nascidos na década de 1960; e os nascidos nas décadas entre os anos de 1970 e 1980. Essa divisão por faixa etária se deu por entender que, tendo nascido em momentos diferentes, eles viveram trajetórias, épocas e oportunidades bem diferenciadas; dessa forma fizeram parte de contextos históricos e sociais variados e, conseqüentemente, regidos por legislação e políticas também distintas.

Dessa forma, a partir das suas memórias e experiências narradas e, para completar os caminhos que atendessem ao meu primeiro objetivo, prossegui buscando compreender melhor como foi a trajetória educacional dessas pessoas, encontrar os desafios em sua formação educacional, e por se tratar de pessoas com uma diferença linguística, procurei identificar as marcas deixadas pela sua singularidade linguística e o papel da escola no processo de interação social e desenvolvimento dessas pessoas.

Para tanto, esclareço aqui, que as histórias que compilei, não foram ou serão as únicas histórias dos surdos de Pernambuco, existem muitas outras que poderão até ser somadas com essas, e, que espero ainda poder contribuir com outras. Entretanto, esses fatos aqui trazidos, vêm das memórias de pessoas que viveram e lutaram para a construção de uma melhor qualidade de vida para as pessoas surdas no seu estado.

Para falar de como a pessoa surda foi se constituindo, considerando a sua trajetória educacional, foi preciso, e os dados emergiram para isso, trazer aspectos do ambiente familiar dessas pessoas. Foi visto que as famílias receberam tardiamente o diagnóstico da surdez de seus filhos, elas também não foram orientadas adequadamente e nem receberam apoio para conduzir a formação de seu filho. Os relatos mostraram que as pessoas surdas tiveram prejuízo em relação ao desenvolvimento de estratégias para a comunicação e interação nesse ambiente.

A chegada de um filho surdo no ambiente familiar implicou em mudanças na dinâmica do dia-a-dia, entretanto, para a grande maioria, inicialmente só foi apresentado o enfoque clínico terapêutico da surdez, o modelo do déficit biológico. O diagnóstico da surdez, em alguns casos, levou a um sentimento de tristeza, ansiedade e insegurança e até mesmo pânico. Essa família estava vivendo uma situação nova, estranha e desafiadora, o que foi diferente quando já se tinha um filho surdo. Para essas famílias, que tinham a experiência prévia com a surdez (pais ou irmãos surdos) o processo de acolhimento e de como lidar com esse filho (a) foi mais fácil, mesmo tendo nascido em diferentes momentos históricos.



Essas famílias, seguindo direções clínicas e terapêuticas da surdez, procuraram, mesmo que sem a devida orientação, caminhos para a escolarização de seus filhos surdos. Esses aconteceram de forma diferenciada para cada um dos colaboradores/protagonistas, entretanto, todos afirmaram a preocupação de seus familiares por melhores condições de desenvolvimento.

Os processos de escolarização também foram diferenciados, alguns iniciaram seus estudos na Educação Infantil, já outros só no Ensino Fundamental. Quase todos cursaram Ensino Médio, oito concluíram a Educação Superior e quatro a Pós Graduação. Alguns estudaram em escolas ou classes especiais, outros em classes comuns sem a presença de intérprete, houve também aqueles que tiveram esse profissional em sala de aula.

Sobre a escola especial, e aqui destaco o Instituto Domingos Sávio para Surdos e o Centro SUVAG de Pernambuco, escolas com diferentes orientações metodológicas, elas demonstraram ter tido um papel importante para a formação dos surdos no estado. A primeira, inicialmente com uma abordagem oralista, foi aos poucos se transformando e dando lugar à circulação da Língua de sinais nas suas dependências. O Centro SUVAG, por sua vez, em outro momento histórico trouxe para dentro da sala de aula uma Educação Bilingue. As escolas regulares, nem sempre foram um espaço interessante de convívio entre surdos e ouvintes, a Libras não era utilizada como língua de interação entre todos da escola, nem dentro, nem fora da sala de aula. A participação do intérprete é muito importante na sala regular, mas em alguns momentos, não promovia o convívio social do aluno surdo na escola. Ele não interagia com os seus professores, direção, coordenação e demais funcionários, que, por muitas vezes, se acomodavam à essa situação e não buscavam conhecer a Libras.

Na Sala Regular, ficaram expostas através dos relatos, as limitações específicas que a inclusão do surdo impõe, sobretudo, em relação às adaptações metodológicas. O professor não sabe Libras e o surdo não sabe fazer uso da Língua Portuguesa, nem na modalidade oral e nem na modalidade escrita. Dentre as limitações para a inclusão do surdo na escola para todos, podemos considerar que a Língua Portuguesa é trabalhada como L1 (primeira língua), diante da imensa maioria ouvinte, faltando ao surdo, propostas de atividades que incentive a sua compreensão em forma de L2 (segunda língua). Portanto, como forma paliativa, a inserção do profissional intérprete em sala de aula surgiu como uma alternativa, entretanto, novas dificuldades apareceram, mostrando, na prática, a falta da compreensão do papel que este profissional deve desenvolver em sala de aula. Isso tem acarretado numa transferência da responsabilidade e do direcionamento do processo de construção do conhecimento do professor para o intérprete. O professor ensina aos ouvintes e o intérprete que, às vezes, não

tem uma adequada formação pedagógica, ensina ao surdo. Diante desta situação, o aluno surdo esteve à margem das interações vivenciadas na sala de aula.

A constituição social e cultural dos colaboradores/protagonistas que estudaram em escola especial, foi perpassada pelo outro, o outro surdo, que no processo de interação os fez construir conceitos e significados que ressignificaram a sua realidade. Ao relatar a trajetória educacional dos colaboradores/protagonistas ficou visível que, mais do que falar em professor, gestor, aluno, relação professor aluno, método utilizado, planejamento escolar, projeto ou prática pedagógica, o papel da escola para surdos foi o de servir como lócus de interação, um espaço de convivência entre pares, que impulsionou outros encontros em outros espaços, contribuindo dessa forma para a formação do coletivo surdo, desenvolvendo suas lideranças e favorecendo o surgimento dos movimentos surdos.

Foi assim com as lideranças surdas que neste trabalho narraram suas histórias, mas, apesar das marcas deixadas por essa escola, entre os seus acontecia uma interação que levava a um desenvolvimento, mesmo sem estar engajada em seu papel de ensinar, educar, formar e transformar para a vida. A escola para surdos ao constituir seu papel de lócus dessa interação, proporcionou um espaço de convivência entre pares, desenvolvimento de língua e impulsionou à formação do coletivo surdo.

Os líderes surdos, cujas trajetórias foram abordadas nesta tese, interagiram com o mundo por meio de experiências visuais e uso da Língua de sinais, entretanto, em sua constituição, foi marcado em sua singularidade linguística. Para Vygotski todos os grupos humanos têm uma língua e essa língua é o mais importante instrumento de representação simbólica de que dispõem, todavia, os relatos mostraram o quão tardia foi a aprendizagem de uma língua para essas pessoas.

Um fato interessante que pude perceber foi que, apesar da aquisição tardia da língua de sinais pela maioria dos colaboradores/protagonistas, vários deles chegaram a cursar o ensino superior, alguns em cursos organizados diretamente para pessoas surdas (Letra Libras), outros em diferentes cursos, em salas de aula junto com pessoas ouvintes e o apoio de profissionais intérpretes. Entretanto, seus relatos mostraram que, o fato de eles terem chegado nessa etapa de escolarização, não significou dizer que seus problemas linguísticos desapareceram, mas que, apesar deles, essas pessoas chegaram lá, cursaram uma faculdade, conseguiram enfrentar uma série de dificuldades, concluíram seus cursos e alguns até prosseguiram seus estudos realizando uma pós-graduação.

Essa língua, a exemplo de outros locais, surgiu com proibições e políticas públicas que legitimavam a filosofia oralista, afirmada como a melhor opção para os surdos, não era

reconhecido o seu valor para o desenvolvimento dessas pessoas. Em Pernambuco, os surdos relatam marcas, vivências repressivas, mas também contam histórias de lutas e resistência contra toda essa proibição, eles buscaram novas políticas e caminhos para uma educação que valorizasse e respeitasse a sua singularidade linguística.

Vale salientar que, apesar de todos os colaboradores/protagonistas desta pesquisa serem fluentes em Libras, existem muitos surdos no estado de Pernambuco, assim como em outros estados do Brasil, que não são bilíngues, uma vez que em muitas escolas e famílias ainda não têm acesso à língua de sinais. Avanços aconteceram, no entanto, ainda nos deparamos com realidades em que a oralização e a Comunicação Total continuam presentes.

Dando continuidade, parti para responder ao segundo objetivo deste trabalho - conhecer como em Pernambuco se formou o coletivo surdo, que tem domínio e faz uso da língua de sinais - confesso que não foi difícil chegar a uma conclusão, pois os dados mostravam que os líderes pernambucanos, assim como outros das diferentes regiões do planeta, encontravam interlocutores usuários de sua língua nos diferentes locais públicos, nas ruas, praças, paradas de ônibus, nas escolas especiais, e, no caso específico deste estudo, também em um bar de propriedade de uma família surda. Nesses encontros, muitas vezes, na clandestinidade, escondido de suas famílias foi dado início à formação do coletivo de surdos. Constituiu-se assim a comunidade surda no estado e com ela, os movimentos surdos.

Tiveram destaque também, as lideranças constituídas nas cidades do interior do estado, a formação dessas comunidades, que além dos espaços públicos como ponto de encontro e convivência para sua constituição, recorreram às associações e movimentos já instituídos na capital. Cada uma das suas narrativas foi fundamental para a escrita de uma nova história da sociedade.

Entretanto, o coletivo surdo já delineado e constituído, trazia uma inquietação da comunidade surda que questionava o que foi feito na escola especial durante todo o tempo de escolarização dessas pessoas. Ser apenas um lócus de interação entre seus pares não era suficiente. Era necessária e urgente a criação de uma escola que promovesse uma educação de qualidade, uma escola atrativa e prazerosa.

Assim, de acordo com o objetivo seguinte de - identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história - registrei alguns movimentos surdos que desenharam e exigiram uma escola com um novo perfil, a escola bilíngue para surdos.

Nesse contexto, os movimentos em torno da valorização e o reconhecimento da Língua de sinais foram acontecendo e com eles várias conquistas alcançadas. Uma delas foi o

reconhecimento legal da Língua de sinais no Brasil através da Lei 10.436 de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005 que veio esclarecer algumas questões educacionais, o fortalecimento das comunidades surdas, o direito à presença de intérprete, dentre outros.

Foram idas e vindas, avanços e retrocessos, em meio a tantos desafios, conquistas e transformações apresentadas nesta tese.

Dessa forma, acredito que o mais importante para esse momento é deixar registrado que as histórias de vida, que também foram movidas pela força, bravura e coragem de verdadeiros Leões do Norte, aqui narradas e desveladas por Manoel Káter, Terezinha, Magda, Paulo Lira, Manoel Rosa, Armando, Antonio Cardoso, Climério, Gutemberg, Felipe e Erikson, em suas singularidades, mostraram histórias e memórias fundamentais para se analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco.

Assim, embora ainda tenha muito que ser falado acerca dessa temática, é chegada a hora de finalizar este trabalho, entretanto, ele não se conclui aqui, deixo aberta a possibilidade para futuras discussões, novas histórias, novas perspectivas, novos estudos. A história nunca tem fim!

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Campos de. **Historia de surdo depoimento de:** Monsenhor Vicente de Paulo Burnier. [2016?]. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/14062/>> Acesso em: 16 nov. 2016.

AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISAS DE PERNAMBUCO. Mapa do estado de Pernambuco. In: GUIA DE TURISMO E VIAGEM DE SALVADOR, BAHIA E NORDESTE. **Mapa de Pernambuco.** [2018]. 1 mapa. Disponível em: <<http://www.bahia.ws/wp-content/uploads/2013/11/Mapa-dos-Munic%C3%ADpios-de-Pernambuco.jpg>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ALBERTI, Verena. **História oral:** uma experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005:** análise dos documentos referenciadores. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande-MS, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **Apresentação.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?id\\_conteudo=24](http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?id_conteudo=24)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE PERNAMBUCO. **Estatuto.** [1985?]. Disponível em: <<http://www.asspe.com.br/estatuto>>. Acesso em: 27 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Histórico.** Recife, 2016. Disponível em: <<http://www.asspe.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico.** 49°. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BENELLI, Sílvio José. O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. **Revista Psicologia em Estudo,** Maringá-SP, v. 7, n. 2, p. 19-29, jul./dez. 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais. São Carlos: UFSCar, 2010. 178 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Belo Horizonte: Mediação, 2006.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Brasília, 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm)>. Acesso em julho de 2017>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasil: MEC/SECADI, 2015 a.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica: 2012**. Brasília: MEC/ INEP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2001 a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001 b, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, Lei dos Portadores de Deficiência. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989, Seção 1, p. 19209.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente; ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990, Seção 1 p. 13563, retificação no Diário Oficial da União, 27 set. 1990, Seção 1, p. 18551.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004, Seção 1, p. 5.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005, Seção 1, p. 28.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2011, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Lei da Anistia. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 28 ago. 1979. Seção 1, p. 12265.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 b. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em educação especial)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, L. F.; FERREIRA, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUSP, 1996.

CAMPELLO, A. R. S. et al. **Carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros**. 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14174/carta%20aberta%20dos%20doutores%20surdos%20ao%20ministro%20mercadante.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Las Representaciones Sociales que los Profesores de Educacion Especial de Recife/Pernambuco Hacen de su Formación**. Universidade de Deusto, Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação; Tese de Doutorado, Bibao, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da educação de surdos**. 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fundamentos\\_e\\_educacao\\_de\\_surdos\\_1462973605.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fundamentos_e_educacao_de_surdos_1462973605.pdf)> Acesso em: 24 ago. 2017.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **O que é história oral**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Estudos surdos: novas perspectivas**. Recife: [s.n.], 2005. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/history.htm>>. Acesso em: 10. mar. 2017.

CHAVES, Lázaro Curvêlo. **A luta pela redemocratização**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/abertura.htm.2012>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica Ltda, 1996.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2004, Recife, Anais: Secretaria de Educação de Recife, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 3., 2012. Brasília, **Anais**: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Homenagem a gracita Didier**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2014/08/homenagem-a-gracita-didier/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

COSTA, Lucyenne Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Goiabeiras, Vitória - ES, 2007.

COUTO, Alpia. **Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: Editora Aula, 1988.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no**



Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. Revista Integração, nº 18, 1997, p. 8-13.

\_\_\_\_\_. **Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos**. 1999. 167 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

EDUCAÇÃO. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre, 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. A educação que nós surdos queremos. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 5., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/arquivos/a%20educa%c7%c3o%20que%20n%d3s%20surdos%20queremos.doc>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS DE PERNAMBUCO. **Relatório das Atividades da I Conferência Municipal de Educação de Surdos**. Recife: FENEIS, 2004.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: Curso Básico**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006;

FERREIRA, Júlio R. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce, uma introdução às idéias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Geise de Moura. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, Rosana. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 1-7, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 75-91, jan./jul. 2004. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SURDEZ. [Experiência de um grupo de surdo]. **Revista Geles**, v. 3, n. 3, 1988.

GUIMARÃES, Marly; CAPUTO, Maria Elisa. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **A Matrícula na educação superior do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/1QH>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. A População com deficiência no Brasil. **Portal G1**, São Paulo, 27 abr. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Enem: Resultados 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 16 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **A Educação básica: resultados 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>>. 2015.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2012.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**, 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004, p. 83-99.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho**. 2005. p. 1-18. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein\\_movimento-surdo.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein_movimento-surdo.pdf)> Acesso: 14 fev. 2017.

LACERDA, Cristina B. F. de. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. São Paulo. 2003. 153 f. 2003. (Pós-doutorado)- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. 2003. Relatório Científico de Pós-doutorado apresentado à FAPESP. Proc. 01/10256-5. 2003.

\_\_\_\_\_. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 2006. 195 f. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda\\_CristinaB.F.de%28CristinaBrogliaFeitosade%29\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda_CristinaB.F.de%28CristinaBrogliaFeitosade%29_D.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em educação: focalizando a Entrevista como instrumento metodológico**. [2008]. 10 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Formação de intérprete de LIBRAS: uma atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1, p. 171- 202.

\_\_\_\_\_. **Tenho um aluno surdo e agora?** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2014.

\_\_\_\_\_. Tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68- 80, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007 &lng= pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007 &lng= pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LACERDA, Cristina B. F. de; LISBÃO, S. L. **Libras no território brasileiro**. (no prelo)

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEME, Maria Eduvirges Guerreiro. **As contribuições de Vygotsky no trabalho pedagógico do professor**. 2009. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1818-8.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediadora, 2009, p. 33-50.

LONGMAN, C. et al. **Datas e fatos significativos na historia dos surdos em Pernambuco. SUVAG**. Olinda: Livro Rápido, 2009. p. 7-15. (Série estudos surdos: novas perspectivas, v. 3).

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 69 - 90, maio/ago. 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24. n. Especial. p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Lopes-Veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MARTINS, L. M. B.; TACCA, M. C.; KELMAN, C. A. Vygotsky: a inclusão e a Educação Bilingue dos surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição de dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

MEDEIROS, J. A. de. A Contribuição Pioneira de Pernambuco à Educação Especial no Brasil. **Travessia**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 141-150. 2004.

MEDEIROS, J. A. de. **Ulisses Pernambucano**. São Paulo: Paulinas, 1992.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maiy/ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos Movimentos dos Surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n .2, p.292-302, jun. 2006 Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteiro-historia\\_dos\\_movimentos\\_dos\\_surdos.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteiro-historia_dos_movimentos_dos_surdos.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 out. 2016

MOREIRA, Patrícia Aparecida Leite. O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Virtual de Cultura e Diversidade**. 2007. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compar1.2.php>>. Acesso em: 9 out. 2016.

MORGENSTERN, Juliane Marshall; WITCHES, Pedro Henrique. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. In: REUNIÃO NACIONAL DA Anped, 37, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

MORRIS, Aldon; STAGGENBORG, Suzanne. Leadership in social movements. In: NOW, D.; SOULE, S. A.; Kriesi, H. (Org.). **The Blackwell Companion to Social Movements**. MA, Oxford, Australia: Blackwell Publishing, 2004.

NOVAES, Edmarcius Cardoso. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

NOVAES, M. H. **O real, o possível e o necessário em educação especial**. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lev Vygotsky Coleção Grandes Educadores – Vygotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico**. [2000?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KwnIKDXeEdI>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. D. de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R. M (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília: Fundepe Editora. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III). Paris, 10 dez. 1948

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990**. Brasília: Unesco, 1990.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. [2000]. Disponível em: <<http://www.assinoinclusao.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Espanha, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. 1994. 172f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1994. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000084054>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, jul. 2000.

PERDONCINI, R. et al. **Audição e o Futuro da criança surda**. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1996.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 175-183. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/10.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/Libras/unidade3/bilinguismo.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKILAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PE nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000. Fixa normas relativas ao Capítulo V - Artigos 58, 59 e 60 - da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação de educandos portadores de necessidades educativas especiais. **Diário Oficial do Estado**, Recife, 10 mar. 2000, p. 6.

PERNAMBUCO. Constituição do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial**, Diário do Poder Constituinte, Recife, 06 out. 1989.

PERNAMBUCO. Decreto nº 30.362, de 17 de abril de 2007. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação, e dá outras providências. **Diário do Poder Executivo**, Recife, 20 jul. 2007.

PERNAMBUCO. Decreto-Lei 14.522/1990, de 21 de setembro de 1990. Institui os Comitês de Educação Especial (CEESP) no âmbito do estado de Pernambuco e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Recife, 22 set. 1990, p. 2.

PERNAMBUCO. Lei n. 11.686, de 18 de outubro de 1999. Reconhece oficialmente no estado de Pernambuco, como meio de comunicação efetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na rede pública de ensino para surdos. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 19 out. 1999, p. 3.

PERNAMBUCO. Leis Municipais. **Lei nº 16.529/99**. Recife, 1999. Reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema lingüístico, a língua brasileira de sinais - Libras. Disponível em: <[https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1999/1653/16529/lei-ordinaria-n-16529-1999-reconhece-no-ambito-territorial-do-municipio-do-recife-como-sistema-linguistico-a-lingua-brasileira-de-sinais-libras?q=N%C2%BA+16.529+](https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1999/1653/16529/lei-ordinaria-n-16529-1999-reconhece-no-ambito-territorial-do-municipio-do-recife-como-sistema-linguistico-a-lingua-brasileira-de-sinais-libras?q=N%C2%BA+16.529+>)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.918/2003**. Recife, 2003. Altera a Lei 16.529/99, que reconhece no âmbito do Recife, como sistema lingüístico, a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2003/1691/16918/1>>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 17.199/2006**. Recife, 2006. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2006/1720/17199/lei-ordinaria-n-17199-2006-institui-no-ambito-da-cidade-do-recife-a-politica-municipal-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia?q=N%BA%2016.529%20>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo I - Políticas Públicas para a Educação**. Recife, 2012. 52 f.: il. Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Gerência de políticas em educação inclusiva, direitos humanos e cidadania**. Recife, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=179>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Instrução normativa SEE 007/2017. Que estabelece procedimentos e normas para realização do Cadastro Escolar e da Matrícula 2018 do (a) estudante da Educação Básica da rede estadual de ensino de Pernambuco, em seu Artigo 69 oferta no ensino fundamental e médio a Disciplina Libras de forma obrigatória para a escola e facultativa para o (a) estudante. **Diário Oficial do Estado**, Recife, 17 nov. 2017, p. 12.

\_\_\_\_\_. **Plano estadual de educação: Governo Roberto Magalhães Melo (1983-1986)**. Recife, 2005. Disponível em: <[www.creativante.com.br/download/5.doc](http://www.creativante.com.br/download/5.doc)>. Acesso em 12 jan. 2017.

PERNAMBUCO. **Mapa**. Disponível em: <[https://3.bp.blogspot.com/-CtvzQz4NhWM/Tsp1KRcBhrI/AAAAAAAAAKFQ/K92\\_oIczmdU/s1600/mapa-municipios-pernambuco.jpg](https://3.bp.blogspot.com/-CtvzQz4NhWM/Tsp1KRcBhrI/AAAAAAAAAKFQ/K92_oIczmdU/s1600/mapa-municipios-pernambuco.jpg)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Plano estadual de educação: Pernambuco 2015-2025**. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/plano%20estadual%20de%20educa%c3%87%c3%83o\\_vers%c3%a3o%20final\\_%20lei\\_%20n%c2%ba%2015.533%20doe.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/plano%20estadual%20de%20educa%c3%87%c3%83o_vers%c3%a3o%20final_%20lei_%20n%c2%ba%2015.533%20doe.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Diretoria de Serviços Educacionais. Departamento de Ensino. Divisão de Educação Especial. **Estruturando com símbolos**. Recife, 1986.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Secretaria de Gestão e Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Gerencia de Educação Especial. Orientação para o Atendimento ao Aluno com Necessidade Educativa Especial – 2005. Recife: Secretaria Executiva de Gestão da Rede; Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação; 2004. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 21 dez. 2004, p. 6. Disponível em: <<http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2004&pasta=dezembro\dia%2021>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Educação e Sociedade, v. 34, n. 123, p. 459-475. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/08.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

PINHEIRO, P. C.; LENINE. Leão do Norte. In: SUZANO, Marcos; LENINE, O. **Olho de Peixe**. Velas Produções Artísticas e Musicais Ltda. 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUADROS, Ronice Müller (Org.). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC ; Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - SEESP, 2004.



QUEIROZ, Lúcia Inês de Sá Barreto. **Língua de sinais: aquisição e ampliação do léxico nos espaços de convivência.** 2008. Monografia (Especialização em psicopedagogia)–Faculdade Santa Helena, Recife, 2008.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas públicas em educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez.** 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2008.

RADIO VATICANO. **O legado de Monsenhor Vicente Burnier.** 2009. Disponível em: <[http://storico.radiovaticana.org/bra/storico/2009-12/343096,olegado-de-mons.vicente\\_burnier.html](http://storico.radiovaticana.org/bra/storico/2009-12/343096,olegado-de-mons.vicente_burnier.html)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

RANGEL, Gisele Monteiro Maciel. **Heróis/heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha.** 2016. 189 f. Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de educação, Pelotas, BR-RS, 2016.

RECIFE. Câmara Municipal. **Lei municipal nº16. 529 de 05 de novembro de 1999.** Recife, 1999. Reconhece, no âmbito territorial do Município do Recife, a Libras como sistema linguístico e também a Resolução CEE/PE.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.529/99, de 5 de novembro de 1999.** Reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema linguístico, a Língua Brasileira de sinais - Libras. Recife, 1999.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. **Deficiência auditiva.** Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola 1) .

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em libras para ingresso em universidades federais.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P.; REIS, M. R. (Org.). **Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** 2009. 160 f. Tese (Doutorado em educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

RODEGHERO, Carla Simone. Conferência de abertura: história oral, desafios éticos e metodológicos. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 10.,

Salvador-BH. **Anais...** Salvador: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.nordeste2015historiaoral.com.br/?p=programacao>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SANTOS, Saionara Figueiredo e Molon, Susana Inês . **Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014 . Disponível em <file:///C:/Users/Dell/Downloads/800-5479-2-PB.pdf> , acesso em: outubro de 2017

SERRANO, Elsie Alejandrina Pérez. **Estrategias familiares de vida y violencia: historias de vida en las comunidades La Yabita y Cerro Verde de Holguín**. Cuba: Holguín, 2014.

SIGOLO, Cássia; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP. **Jonal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 32-37, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SILVA, Aline et al. Reflexões sobre o método de história de vida. **Revista Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <[www.fafich.ufmg.br/mosaico](http://www.fafich.ufmg.br/mosaico)>. Acesso em: jun. 2014.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250967/1/Silva\\_AngelicaBronzattodePaivae\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250967/1/Silva_AngelicaBronzattodePaivae_M.pdf)>. Acesso em 3 jan. 2017.

SILVA, Sandra Maria Gonçalves Fernandes da. **Classes bilíngues para alunos surdos em escolas inclusivas - modelo de referência em Pernambuco**. 2009. 64 f. Monografia (Especialização em educação)-Faculdade Santa Helena, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/arquivos/smgfs.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: Das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis: UFSC, 2008, 121 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91989/249821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SKLIAR, C. A **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidades de educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade-série e a avaliação: relações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UNB, 2015.

SOUSA, C. de S. **Blogging <http://englishnowhere.blogspot.com>: ensinando inglês (sem distância) para surdos**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos)-Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15373/1/Camilaa.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; ROSSO, Ademir José. Mediação e zona de desenvolvimento proximal: entre pensamentos e práticas docentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X., Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604\\_3097.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua brasileira de sinais: LIBRAS**; ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMPSON, Paul. **História oral: a voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. **Fonoaudiologia: sobre o curso**. Recife, 2017. Disponível em: <[http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page\\_id=147](http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page_id=147)>. Acesso em: 12 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O curso**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://letraslibras.grad.ufsc.br/o-curso/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VASCONCELOS, N. A. L. M. de L. et al. História de vida de líderes surdos: um estudo a partir da sua trajetória em movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016, v. 22, n. 1, p. 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100007>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

VASCONCELOS, N. A. L. M. de L. **Inclusão e realidade: um olhar sobre a pessoa surda**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2006. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4888#preview-link0>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Biblioteca pedagógica)

\_\_\_\_\_. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE LIDERANÇAS SURDAS EM PERNAMBUCO”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Broglia Lacerda, tem como objetivos: a) analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco, por meio dos aspectos da formação educacional, histórias e memórias narradas por líderes de movimentos surdos; b) conhecer como nesse estado se formou o coletivo surdo que tem domínio e faz uso da língua de sinais e c) identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história. O presente projeto justifica-se pela busca em conhecer como a pessoa surda foi se constituindo a partir de suas próprias narrativas e assim tecer um olhar sobre: sua trajetória educacional; os desafios para sua formação educacional; as marcas deixadas por sua singularidade linguística; o papel da escola no processo de interação social e de desenvolvimento dessas pessoas e o surgimento da comunidade surda e dos movimentos surdos em Pernambuco.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) Ser homem ou mulher surdo/a adulto; 2) Ter nascido surdo ou ter ficado surdo até os sete anos de idade; 3) Ter domínio e fazer uso da língua de sinais. 4) Ter exercido ou exercer cargo ou função de destaque nas associações de surdos, em espaços educacionais ou ter alguma posição de liderança social.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista aberta, em que você irá falar livremente sobre aspectos da sua vida, da sua história na comunidade surda, sua família, escola, amigos, as associações que participou ou que participa, a sua comunicação e traços de sua personalidade.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista semi estruturada, filmada. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as perguntas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como, garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade (neste caso, das pessoas surdas), em hipótese alguma as imagens serão utilizadas para sua estigmatização e após a conclusão da pesquisa, o material das filmagens será imediatamente destruído. Sendo

que sua participação trará benefícios importantes para se compreender sobre as histórias de vida de pessoas surdas considerando as suas possibilidades e condições de vida, suas diferenças individuais e sociais que levam a pessoa surda ao empoderamento, à militância, à liderança, dentro de uma comunidade, dentro do seu espaço social no estado de Pernambuco no período após os anos de 1950.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luíz, Km. 235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos  
Aluna da Pós-Graduação em Educação Especial  
Rua Rotary Clube, nº 405, Apto 02, Vila Marina  
São Carlos, São Paulo.  
CEP. 13566-450.  
Email – [normamvasconcelos@yahoo.com.br](mailto:normamvasconcelos@yahoo.com.br)

**ANEXO A - DECRETO Nº 42.728, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1957**

Senado Federal

Secretaria de Informação Legislativa

**DECRETO Nº 42.728, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1957.*****Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.***

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

**DECRETA:**

**Art. 1º** Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

**Art. 2º** Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;

b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

**Art. 3º** para a consecução dos objetivos previsto no artigo anterior, a Companhia deverá:

a) auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;

b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;

c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializado na pedagogia emendativa;

d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;

e) cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;

f) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo.

**Art. 4º** Dirigirá a Campanha o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que terá uma Assessoria, cujos componentes serão pelo mesmo Diretor designados.

**Art. 5º** Haverá um fundo especial para custeio das atividades da Campanha, e que será constituído de:

a) doações e contribuições que forem previstas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste Decreto;

b) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares;

d) renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) renda eventual de serviços da Campanha;

f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais.

**Art. 6º** A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios.

**Art. 7º** O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

**Art. 8º** Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

**JUSCELINO KUBITSCHEK**

Clovis Salgado



**ANEXO B - LEI Nº 11.686 DE 18 DE OUTUBRO DE 1999****LEI nº 11.686 DE 18 DE OUTUBRO DE 1999**

Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos.

O 1º VICE-PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, NO EXERCÍCIO DA PRESIDÊNCIA:

Faço saber que tendo em vista o disposto nos §§ 6º e 8º, do artigo 23, da Constituição do Estado, o Poder Legislativo decreta e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica reconhecida, oficialmente pelo estado de Pernambuco, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associada, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo Único - Compreende-se, como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e a sua língua natural.

Art. 2º - A Rede Pública de ensino, através da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, deverá garantir acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional a todos os alunos portadores de surdez.

Art. 3º - A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - deverá ser incluída como conceito obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível do 1º, 2º e 3º Graus.

Parágrafo Único - Fica incluído a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no currículo da Rede Pública de ensino e dos Cursos de Magistério, de formação superior, nas áreas de Ciências Humanas, Médicas e Educacionais.

Art. 4º - A Administração Pública direta, indireta e fundacional, através da Secretaria de Educação e de Esportes, manterá, em seus quadros funcionais, profissionais portadores de surdez bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições, garantindo inclusive o material didático porventura necessário a essa aprendizagem.

Art. 5º - A Administração Pública do Estado de Pernambuco, através da sua Secretaria de Educação e de Esportes e seus órgãos, oferecerá através das entidades públicas diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º - A Administração Pública do Estado de Pernambuco, através da sua Secretaria de Educação e de Esportes e seus órgãos a essa Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para portadores de surdez e seus familiares, professores do ensino regular e comunidade em geral.

Art. 7º - A Administração Pública direta, indireta e fundacional manterá em suas repartições públicas estaduais, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos portadores de surdez, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 8º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º - Revogam-se as disposições em contrário.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, em 18 de outubro de 1999.

BRUNO ARAÚJO - 1º Vice-Presidente, no exercício da Presidência.

**ANEXO C - LEI Nº 16.529/99**

Lei nº 16.529/99

(Vide Lei nº 16.918/2003)

Reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema lingüístico, a língua brasileira de sinais - LIBRAS.

O povo da Cidade do Recife, por seus representantes decretou, e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica reconhecido, como sistema lingüístico, a Língua Brasileira do Sinais - LIBRAS a os recursos de expressão a ela associados.

**Art. 2º** Os entes da administração pública municipal, direta e indireta, devem assegurar o adequado atendimento das pessoas portadoras de deficiência auditiva, através da aplicação da LIBRAS.

**Art. 3º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 4º** Revogam-se as disposições em contrário.

Recife, 5 de novembro de 1999

ROBERTO MAGALHÃES  
Prefeito da Cidade do Recife

*Data de Publicação no Sistema Leis Municipais: 23/02/2015*

**ANEXO D - RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 01/2000, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2000****Resolução CEE/PE nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000**

**Ementa:** Fixa normas relativas ao Capítulo V - Artigos 58, 59 e 60 - da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação de educandos portadores de necessidades educativas especiais.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, no uso de suas atribuições e com fundamento no Capítulo V - art. 58, 59 e 60 - da Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerando:

» a necessidade de ruptura dos paradigmas adotados anteriormente na Educação Especial como - uma educação corretiva, baseada num modelo clínico-pedagógico, normalizador, segregada do projeto político pedagógico da escola centrada no conceito de diferença como deficiência e incapacidade;

» a Educação Especial, como uma política da educação escolar que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social, deve organizar-se em função:

§ da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais;

§ de uma escola de todos e para todos, cujo projeto político pedagógico esteja fundamentado no princípio da diferença, constituindo identidades político-culturais dos educandos, que devem ser exploradas no processo educativo, buscando a construção de uma identidade social na sua inteireza;

· e a necessidade de regulamentar a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado, destinada aos educandos, portadores de necessidades educativas especiais.

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - A oferta da Educação Especial, dever do Estado, garantirá à pessoa portadora de necessidade educativa especial o acesso à apropriação do saber sistematizado, à construção do conhecimento e ao exercício do saber pensar, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando.

**Art. 2º** - Para efeito desta Resolução, compreende-se a Educação Especial como uma política de escolaridade fundamentada no direito à diferença como construção do sujeito cultural, social e histórico e da transversalidade pertinente à Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, e Educação Superior.

**Art. 3º** - Serão considerados portadores de necessidades educativas especiais:

**I** - Aluno portador de deficiência - aquele que, em razão de apresentar diferença/deficiência de natureza sensorial, mental, física ou múltipla, requer o emprego de recursos educativos específicos;

**II** - Aluno portador de condutas típicas - aquele que, em virtude de apresentar quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam alterações no desenvolvimento e/ou dificuldade no relacionamento social, requer atendimento especial;

**III** - Aluno portador de altas habilidades - aquele que apresenta habilidade diferenciada nas áreas artística, intelectual ou psicomotora, requerendo, assim, enriquecimento curricular.

**Art. 4º** - Os educandos portadores de necessidades educativas especiais serão atendidos nas escolas do sistema geral do ensino.

§ **1º** - Deverão ser assegurados a esses educandos, no âmbito da escola, serviços de apoio, tendo em vista o atendimento às suas especificidades.

§ **2º** - Os serviços de apoio a que se refere o parágrafo anterior, compreenderão sala de recursos; apoio psicopedagógico; serviço de itinerância, serviços com recursos tecnológicos adaptados e/ou alternativas encontradas pela comunidade escolar, devendo ser oferecidos em turno diferente ao da classe onde o aluno está sendo escolarizado.

§ **3º** - Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngüe (Português e LIBRAS).

§ **4º** - A oferta da Educação Especial deverá ter início a partir de zero ano, possibilitando a intervenção imediata para otimizar as possibilidades do desenvolvimento global do educando.

§ **5º** - Com base no estabelecido no Capítulo II, art. 23, da Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escolarização poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

**Art. 5º** - A escola deverá garantir aos educandos a realização de criteriosa avaliação, efetivada por equipe constituída por profissionais habilitados em diversas áreas de conhecimento, numa ação interdisciplinar, utilizando procedimentos e instrumentos que orientem o melhor atendimento ao aluno.

**Parágrafo único**- Será de responsabilidade da Escola o encaminhamento do aluno para a realização da avaliação a que se refere o caput deste artigo.

**Art. 6º** - A escolha da sala de aula onde o aluno será escolarizado terá como critério preponderante a idade cronológica, observando-se, ainda, a sua maturidade física, social e experiências de vida e não apenas seu desempenho acadêmico.

**Art. 7º** - Ao aluno considerado portador de altas habilidades, deverá ser assegurado atendimento educacional adequado ao seu ritmo de aprendizagem, visando ao seu desenvolvimento global, sem restringir-se aos principais talentos ou tendências reveladas.

**Art. 8º** - O atendimento educacional terá como referência as diretrizes curriculares das etapas da educação básica, adaptando-se, enriquecendo-as de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno, através da utilização de recursos educativos específicos.

**Parágrafo único**- O atendimento educacional em sala de recursos, classes especiais, serviço itinerante e outros será garantido pela escola para responder e traduzir os desafios impostos pelas diferenças na construção de sujeitos singulares.

**Art. 9º** - A formação do professor que atua com alunos portadores de necessidades educativas especiais deve ter como exigência o que dispõem o art. 59 - Inciso III e o **art. 62**, da **Lei nº9.394, de 20/12/96 - LDB**.

§ 1º - A formação de que trata o caput deste artigo será complementada por curso de especialização, preferencialmente lato-sensu.

§ 2º - Recomenda-se que as instituições de ensino desenvolvam políticas no sentido de atender ao que dispõe o parágrafo 1º deste artigo.

**Art. 10** - A educação profissional do aluno portador de necessidades educativas especiais deverá enfatizar a sua inserção político-histórico social, com vistas a sua relação com o mundo do trabalho, conforme o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**Art. 11** - A instituição escolar deverá esgotar todas as possibilidades apontadas no art. 24, item V, da Lei nº 9.394, de 20/12/96 - LDB, antes de se definir pela certificação de conclusão de escolaridade do aluno.

§ 1º - A terminalidade específica deverá ser entendida com a certificação de conclusão de escolaridade, de forma descritiva, das habilidades atingidas pelos educandos que apresentam necessidades educativas especiais quando não lhes for possível atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, considerando a legislação existente, o regimento da instituição e o projeto pedagógico da escola.

§ 2º - A certificação de conclusão de escolaridade deverá possibilitar o encaminhamento do aluno para a educação profissional e/ou para alternativas educacionais.

**Art. 12** - A prática de desporto e educação física deverá considerar a natureza e comprometimento da deficiência apresentada, respeitando a avaliação clínica a que tenha sido submetido o aluno.

**Art. 13** - Aos órgãos Público e Privado responsáveis pela educação especial compete:

**I** - zelar pelo cumprimento das normas presentes nesta Resolução;

**II** - articular-se com todas as esferas do Poder Público e com Associações representativas de portadores de deficiência, visando a implementação da política de Educação Especial no Estado;

**III** - desenvolver programas de capacitação com vista à qualificação de recursos humanos para a área de educação especial, ressaltando os cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Tiflologia;

**IV** - manter convênios com outras instituições, levando-se em consideração a melhoria da

qualidade do atendimento oferecido em educação especial;

**V** - assegurar às unidades de ensino condições necessárias para o atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais;

**VI** - desenvolver sistematicamente programas de sensibilização de conteúdos éticos e de cidadania, no sentido de otimizar e ampliar o atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na comunidade escolar.

**Art. 14** - A criação e funcionamento de Escola Especial, Centro de Reabilitação e Educação Especial, Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico, assim como quaisquer outros serviços especializados das Redes Pública ou Privada serão autorizados pela Secretaria Estadual de Educação com o parecer dos setores responsáveis pela normatização e Educação Especial devendo a entidade interessada atender às exigências referentes a: recursos humanos; formação; instalações e equipamentos.

**Art. 15** - Os casos omissos desta Resolução serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação em articulação com a Diretoria Executiva de Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação.

**Art. 16** - Esta Resolução entrará em vigor na data de publicação.

**Art. 17** - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões Plenárias, em 16 de fevereiro de 2000

**ALCIDES RESTELLI TEDESCO**  
Presidente do CEE/PE

**ANEXO E - LEI Nº 16.918/2003****Lei nº 16.918/2003**

Altera a Lei 16.529/99, que reconhece no âmbito do Recife, como Sistema Lingüístico, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O povo da Cidade do Recife, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica reconhecida oficialmente, no município do Recife, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão, a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Parágrafo Único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais, um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, traduzindo-se como forma de expressão do surdo e sua língua natural.

**Art. 2º** No âmbito do Município do Recife, os estabelecimentos bancários, hospitalares, shoppings centers e outros de grande afluência do público, visando o atendimento dos surdos, disponibilizarão pessoal habilitado em língua de sinais, facultando-se a estes estabelecimentos formarem funcionários intérpretes, através de entidades habilitadas, reconhecida pela comunidade dos surdos, para o cumprimento do disposto neste artigo.

**Art. 3º** Nas repartições públicas municipais da Administração direta ou indireta e empresas concessionárias de serviços públicos municipais será obrigatório o atendimento às pessoas surdas, por funcionário apto a comunicar-se por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nos termos que prevê a Lei Federal 10.436, de 24.04.2002.

**Art. 4º** Para o atendimento do disposto no artigo anterior, fica o Poder Público Municipal autorizado a promover cursos de capacitação de servidores públicos para o uso das LIBRAS e firmar convênios com entidades associativas, reconhecida pela comunidade dos surdos, cuja finalidade seja o atendimento a pessoa surda.

**Art. 5º** A capacitação dos profissionais e dos servidores municipais para atendimento ao que dispõe a presente Lei será comprovada através de Certificado de Curso de Formação em LIBRAS, expedido por entidades habilitadas em formação de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, reconhecidas pela comunidade dos surdos.

**Art. 6º** O não cumprimento das determinações da presente Lei sujeitará os infratores as seguintes penas:

I - advertência, na primeira ocorrência de infração;

II - multa de R\$ 1.000 (mil reais), na segunda ocorrência de infração;



III - multa de R\$ 2.000 (dois mil reais), na terceira ocorrência de infração;

IV - cassação de alvará de funcionamento até regularização do atendimento, em caso de nova ocorrência de infração.

Parágrafo Único - Estarão sujeitos as sanções administrativas, previstas no Estatuto do Servidor Público Municipal, os servidores responsáveis pelos estabelecimentos públicos municipais que não obedecerem às determinações desta Lei nos prazos definidos quando da sua regulamentação.

**Art. 7º** As despesas necessárias a implantação do objeto da presente Lei, são recursos oriundos do orçamento anual destinados para os programas de promoção a cidadania e integração social da pessoa com deficiência, suplementados se necessário.

**Art. 8º** O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 60 dias, contados da data de sua promulgação.

**Art. 9º** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Recife, 28 de novembro de 2003

JOÃO PAULO LIMA E SILVA

Prefeito

Data de Publicação no Sistema Leis Municipais: 28/05/2009

## ANEXO F - FACHO ABRE VAGAS PARA ALUNOS SURDOS

EDUCAÇÃO

# FACHO ABRE VAGAS PARA ALUNOS SURDOS

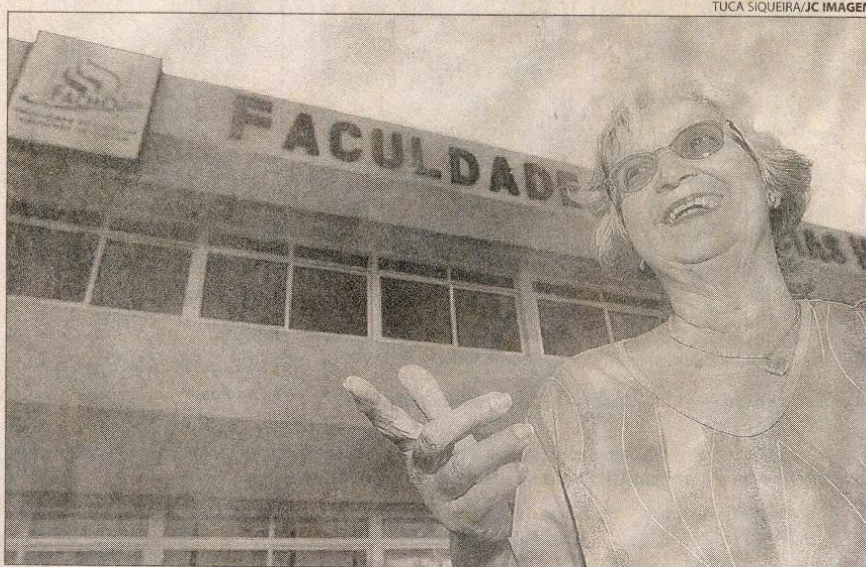
*Estudantes com deficiência auditiva farão parte de uma turma do curso de Pedagogia. As aulas serão ministradas normalmente, mas com auxílio de um intérprete para os alunos especiais*

MANUELLE COUTINHO

Uma iniciativa pioneira no Estado, a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho) vai incluir deficientes auditivos numa turma regular do curso de Pedagogia. A partir de fevereiro, quando as aulas do primeiro período começarem, os alunos vão se deparar com uma nova experiência, que acreditam os professores, seja importante tanto para os estudantes quanto para a faculdade.

Serão cerca de 45 pessoas na sala de aula, das quais sete são surdas. Todas fizeram as mesmas provas para passar no vestibular. "E para comprovar que são capazes, esses deficientes entraram na faculdade no lugar de outros, considerados normais, mas que levaram ponto de corte no vestibular", diz a chefe do Departamento de Educação da Facho, Maria Luíza Maranhão.

As aulas serão ministradas normalmente, mas com auxílio de um intérprete para os alunos especiais. No momento das aulas os professores terão que ter certos cuidados. "Eles nunca poderão falar de costas para os alunos, porque isso vai dificultar a leitura labial", afirma a professora do curso, Norma Maciel, que é especialista em educação especial. De acordo com Norma a única dificul-



TUCA SIQUEIRA/JC IMAGEM

**INGRESSO** Maria Luíza explica que alunos vão entrar no lugar daqueles que levaram ponto de corte no vestibular

dade que esses estudantes poderão enfrentar é com a escrita da língua portuguesa. "A estrutura de escrita da língua dos sinais é diferente. O verbo não é flexionado. Por exemplo, na frase 'eu vou para casa', eles escrevem 'eu ir casa'. Mas isso tudo será trabalhado e levado em conta na avaliação", explica a professora.

**ESCOLA** - A partir do quinto período, os alunos do curso de Pedagogia têm a possibilidade de escolher entre duas habilitações: Administração Escolar e

Ensino para Deficientes. Todos os que optam pela habilitação Ensino para Deficientes têm a oportunidade por em prática o aprendido na Escola de Surdos da Facho, que funciona no horário da manhã na própria faculdade. "Essa será mais uma vantagem para os estudantes deficientes, que contarão com estágio garantido na área escolhida", diz Norma Maciel.

A iniciativa de incluir pessoas surdas numa turma regular da Facho surgiu pelo fato de esses sempre estarem frequentando eventos na faculda-

de e ter interesse em fazer um curso superior para poder ensinar outros deficientes. "Será muito importante essa abertura. Quem sabe depois de formados eles não poderão ser professores da instituição", afirma a chefe do Departamento de Educação.

A Faculdade de Ciências Humanas de Olinda possui 1.154 alunos, destes 200 são estudantes de Pedagogia. A entidade também oferece cursos de Psicologia, Letras e Turismo. Este mês ela está fazendo 30 anos de fundação.





**ANEXO H - LEI Nº 17.199/2006****LEI Nº 17.199/2006**

Institui no âmbito da cidade do Recife a política municipal de inclusão da pessoa com deficiência.

O povo da Cidade do Recife, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, sanciono parcialmente a seguinte Lei:

## Capítulo I

## DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

~~Art.~~ **Art. 1º** Fica instituída no âmbito da Cidade do Recife, a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na forma especificada por esta Lei, de acordo com o Decreto Federal nº 6949, de 25 de agosto de 2009, que institui a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

**Art. 2º** Com fundamento e orientação nas demandas do segmento das pessoas com deficiência, a formulação e implantação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, visa integrar as ações da Política Municipal de Direitos Humanos com as demais políticas municipais setoriais, de forma a garantir o desenvolvimento de planos, programas e projetos decorrentes da mencionada Política de Inclusão.

~~Art.~~ **Art. 3º** A implantação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência referida no art. 1º permitirá a divisão de responsabilidades e a integração das ações municipais, configurando um novo modelo de gestão voltado para a efetiva inclusão das Pessoas com Deficiência. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

**Art. 4º** Para os efeitos desta Lei e tendo em vista o disposto no Decreto federal nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto Federal nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 e pelo Decreto Federal nº 6949, de 25 de agosto de 2009, considera-se: (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

I - Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

II - Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

III - Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

IV - Deficiência Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho. (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

V - Deficiência Visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

VI - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências;

VII - entidade representativa de pessoas com deficiência - aquela que comprovadamente;

- a) seja composta e dirigida por pessoas com deficiência, conforme a respectiva área de atuação, observado o disposto no § 2°;
- b) esteja legalmente constituída e em pleno e regular funcionamento;
- c) não tenha fins econômicos;
- d) tenha dentre seus objetivos a defesa de direitos;

VIII - entidade prestadora de serviço - aquela que comprovadamente:

- a) desenvolva ações voltadas para a pessoa com deficiência;
- b) preencha as condições previstas nas alíneas “b” e “c” do inciso VII desta Política. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

§ 1° VETADO;

§ 2° Relativamente ao disposto no inciso VII do “caput”:

I - na hipótese da alínea “a”, quando a área de atuação da entidade for a deficiência mental, admitir-se-á que a respectiva direção seja exercida por representante natural da pessoa com esse tipo de deficiência, na condição de pais ou responsáveis, irmãos, avós ou tios;

II - na composição do quadro social da entidade e de sua diretoria, a participação de pessoas com deficiência ou, no caso e nas condições estabelecidas no inciso I, de representantes naturais dessas pessoas deverá corresponder à proporção de, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos respectivos integrantes.

## Capítulo II DOS PRINCÍPIOS

**Art. 5°** A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência reger-se-á pelos seguintes princípios:

- I - equiparação de oportunidades no acesso às políticas públicas municipais;
- II - reconhecimento dos direitos assegurados por lei, sem privilégio ou paternalismo;
- III - respeito à dignidade e autonomia;
- IV - consolidação do exercício da cidadania enquanto garantia dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos;
- V - defesa e garantia da convivência familiar e comunitária;
- VI - reconhecimento do direito e garantia do acesso à informação, considerando-se as respectivas especificidades;
- VI - garantia de atendimento e serviços de qualidade de forma intersetorial, sem discriminação de qualquer natureza;
- VII - democratização da utilização dos espaços da cidade e garantia de acesso aos bens sociais.

### Capítulo III DOS OBJETIVOS

**Art. 6º** A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, integrada às demais Políticas Públicas, tem como objetivos:

- I - promover a inclusão social e econômica;
- II - viabilizar o acesso e garantir a permanência de atendimento em relação a todo e qualquer serviço público ou privado;
- III - promover o desenvolvimento de programas e projetos setoriais destinados ao atendimento das necessidades específicas;
- IV - garantir a efetividade dos programas de prevenção das deficiências e atendimento especializado em habilitação/ reabilitação, bem como reabilitação integral com base na comunidade;
- V - incentivar o protagonismo, promovendo e apoiando a participação social e política;
- VI - estimular e promover alternativas de inserção produtiva, através da qualificação profissional e inclusão no mercado de trabalho;
- VII - promover a educação inclusiva, considerando-se as respectivas especificidades;
- VIII - garantir a acessibilidade nos espaços públicos ou privados com vistas à construção de uma cidade inclusiva.

### Capítulo IV DAS DIRETRIZES

**Art. 7º** Para a formulação e implantação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência ficam estabelecidas as seguintes diretrizes:

- I - primazia da responsabilidade do Município na condução da mencionada Política de Inclusão;

II - participação da pessoa com deficiência e das respectivas entidades representativas na formulação e no controle das políticas públicas municipais;

III - descentralização das ações da Política de Inclusão nas regiões político - administrativas do Recife.

## Capítulo V DAS ESTRATÉGIAS

**Art. 8º** Para a implantação e efetivação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, bem como em atendimento aos seus princípios, objetivos e diretrizes, serão adotadas as seguintes estratégias:

I - otimização do capital social e humano do Município, para a integração das ações nas áreas de saúde, educação, desenvolvimento econômico, transportes, assistência social, edificações públicas, urbanismo, previdência social, habitação, cultura, justiça, direitos humanos, desporto, turismo e lazer, visando a prevenção das deficiências e a eliminação de seus múltiplos causais;

II - articulação das ações desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil e do governo, otimizando a rede de serviços instalada;

III - estabelecimento de relações intergovernamentais de cooperação em âmbito municipal, bem como na esfera estadual e na federal;

IV - fortalecimento das ações pertinentes às pessoas com deficiência através do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência - COMUD/Recife, que tem como objetivo acompanhar a implantação e implementação desta política; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

V - fortalecimento das ações pertinentes ao segmento pela Secretaria responsável, através da unidade administrativa articuladora desta política; (Redação acrescida pela nº 18.117/2015)

VI - implantação de um sistema de informações sobre as questões das pessoas com deficiência, incluindo banco de dados;

VII - fortalecimento do papel político das entidades representativas do segmento, através de sua efetiva participação na construção, implementação e acompanhamento das políticas públicas;

VIII - formação e capacitação de recursos humanos especializados na área, com ênfase nas especificidades, visando o atendimento de qualidade.

## Capítulo VI DAS LINHAS DE AÇÃO

**Art. 9º** As linhas de ação da Política de Inclusão terão como eixo central a proteção e promoção da família como garantia para a implantação de uma política social que eleve a qualidade de vida da pessoa com deficiência de forma mais equânime, bem como a função de nortear e marcar o compromisso político do Poder Municipal com a inclusão e a justiça social.

**Art. 0** São linhas de ação da Política de Inclusão:

I - relativamente aos Direitos Humanos, aos Desenvolvimentos Sociais e Econômicos: (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

- a) divulgar as unidades da rede municipal de atenção à pessoa com deficiência, tais como: centros de habilitação/ reabilitação, escolas, projetos comunitários e entidades representativas;
- b) promover ampla discussão a respeito de guarda, tutela e curatela;
- c) capacitar grupos comunitários como agentes de inclusão, promovendo a articulação familiar e social;
- d) capacitar os profissionais do serviço público municipal visando o atendimento específico de qualidade;
- e) capacitar os profissionais do serviço público municipal visando ao atendimento específico de qualidade, incluindo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, audiodescrição e a escrita Braille; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- f) realizar periodicamente o Fórum de Debates Interinstitucional da Família;
- g) promover articulação entre as políticas setoriais de assistência social, desenvolvimento econômico, assuntos jurídicos, saúde e educação, para otimização de recursos técnicos e financeiros;
- h) divulgar a gratuidade dos transportes coletivos da Região Metropolitana do Recife, do Estado de Pernambuco e da União para as pessoas com deficiência, conforme os dispositivos legais em vigor, e contribuir para a garantia do mencionado benefício;
- i) fomentar a pesquisa censitária da pessoa com deficiência na Cidade do Recife, nos termos da Lei Municipal 16.636/01 de 02 de abril de 2001;
- j) Promover gestões visando a abertura de linhas de crédito, para a aquisição de ajudas técnicas, especificadas no decreto 3298/99 que propiciem o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência;
- k) incluir, como critério para a terceirização de serviços pela Prefeitura do Recife, a observância dos dispositivos da Lei nº 8.213, de 24/12/1991, pelas empresas interessadas.

II - relativamente a planejamento e acessibilidade:

- a) promover articulação entre as políticas setoriais de assistência social, desenvolvimento econômico, assuntos jurídicos, saúde e educação, cultura para otimização de recursos técnicos e financeiros; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- b) promover articulação entre as secretarias e órgãos municipais, de forma a garantir a implementação das ações; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- c) mapear os serviços públicos disponíveis no Município, destacando suas eficiências, encaminhando documento contendo os dados coletados ao Conselho do Orçamento Participativo - COP;
- d) remover barreiras ambientais, arquitetônicas, atitudinais e de comunicação; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- e) promover ampla discussão, propugnar por legislação e normas que sejam efetivamente implantadas quanto à acessibilidade e adaptação dos espaços públicos municipais, criando-se mecanismos de incentivo para a participação da iniciativa privada, inclusive da população em geral, na construção de uma cidade inclusiva;
- f) mapear os serviços e equipamentos públicos disponíveis na Cidade, destacando suas condições de acessibilidade; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)
- g) criar no quadro funcional da Prefeitura do Recife os cargos/funções de acessibilidade de nível médio e superior: (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

1. Técnico em Acessibilidade - Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras);
2. Técnico em Acessibilidade - Instrutor de Libras;



3. Técnico em Acessibilidade - Brailista;
4. Analista em Acessibilidade - Intérprete de Libras;
5. Analista em Acessibilidade - Instrutor de Libras;
6. Analista em Acessibilidade - Brailista;
7. Analista em Acessibilidade - Guia intérprete e,
8. Analista em Acessibilidade - Audiodescritor; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

h) VETADO;

i) efetivar a implementação das Leis existentes, que estabelecem adaptações das frotas de transportes coletivos para Pessoas com Deficiência, de maneira a garantir a melhoria contínua do transporte público; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

j) promover mecanismos de sensibilização e definição para o cumprimento da legislação pertinente;

k) monitorar a implementação das Leis existentes, que estabelecem adaptações das frotas de transportes coletivos para pessoas idosas e/ ou com de deficiência;

l) promover capacitações sistemáticas, visando sensibilizar os trabalhadores das empresas de transportes coletivos, que operam na Cidade do Recife, bem como agentes de trânsito, através de parcerias com organizações não-governamentais que atuam junto ao segmento;

III - relativamente à educação, esportes, cultura e lazer:

a) favorecer a sensibilização e conscientização da comunidade no sentido de construir, na Cidade do Recife, uma cultura de educação inclusiva;

b) capacitar o corpo docente municipal nas temáticas específicas;

c) inserir obrigatoriamente o tema inclusão social nas capacitações de professores e técnicos da rede pública municipal de educação;

d) VETADO;

e) implantar na matriz curricular disciplina que trate de questões sobre as pessoas com deficiência;

f) realizar periodicamente levantamento acerca das condições de inclusão educacional da rede municipal de ensino; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

g) promover a inclusão da Pessoa com Deficiência nos programas esportivos planejados e desenvolvidos na Cidade; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

h) capacitar profissionais de Educação Física, visando a um atendimento inclusivo; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

i) adequar os equipamentos esportivos e de lazer para atender às especificidades da pessoa com deficiência;

j) adequar os equipamentos esportivos de lazer para atender às especificidades da Pessoa com Deficiência de acordo com as normas técnicas de acessibilidade; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

k) garantir a acessibilidade nas unidades escolares visando à inclusão das Pessoas com Deficiência; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

l) promover oficinas culturais para o desenvolvimento das aptidões das Pessoas com Deficiência; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

m) incluir e incentivar a participação de grupos culturais, formados por Pessoas com Deficiência, nas programações oficiais da cidade; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

n) promover cursos de Libras, escrita Braille e audiodescrição para a população; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

o) promover cursos de formação de Intérpretes e Instrutores de Libras, tifologia e audiodescrição. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

- p) promover capacitações dos profissionais que atuam na área da cultura sobre as questões específicas das pessoas com deficiência;
- q) estimular o desenvolvimento de atividades de lazer, de cultura, de arte e de educação profissional;
- r) promover cursos de LIBRAS e escrita Braille para familiares de pessoas surdas e/ ou cegas;
- s) promover cursos de formação para intérpretes de LIBRAS e transcritores Braille;

IV - relativamente a saúde, habilitação e reabilitação:

- a) promover o atendimento na rede municipal de saúde, garantindo acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal, conforme legislação vigente; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- b) priorizar o atendimento na rede municipal de saúde, conforme legislação estadual vigente;
- c) eliminar barreiras arquitetônicas, ambientais e atitudinais na área da saúde;
- d) preparar os profissionais do Programa de Saúde da Família - PSF e do Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF sobre as questões específicas da Pessoa com Deficiência; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- e) implantar centros de referência em reabilitação nas regiões político-administrativas do Recife, de forma direta ou indireta, utilizando a capacidade instalada da rede histórica de reabilitação existente na Cidade; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- f) realizar campanhas informativas e preventivas, destacando as especificidades e necessidades das Pessoas com Deficiência; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- g) realizar campanhas informativas e preventivas, destacando as especificidades e necessidades das Pessoas com Deficiência; Campanhas informativas e preventivas destacando especificidades e necessidades;
- h) garantir a aquisição de órteses e próteses visando facilitar a autonomia e independência das Pessoas com Deficiência. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- i) capacitar os profissionais da rede municipal de saúde para o atendimento específico de qualidade;
- j) garantir a aquisição de órteses e próteses visando a inclusão social;
- k) sinalizar as unidades municipais de saúde com informativos, ícones e placas em Braille;
- l) VETADO;

**Art. 11** Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem como fundamento o respeito aos direitos humanos e à dignidade das pessoas com deficiência e visa garantir a igualdade de oportunidades para essas pessoas, com escopo nos ordenamentos externos e internos, destacando-se as normas previstas nos instrumentos que seguem:

I - no plano internacional:

- a) Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- b) Pacto Internacional sobre os Direitos do Deficiente Mental;
- c) Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes;
- d) Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência;
- e) Década das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- f) Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência;

II - na esfera federal: (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)

- a) Constituição Federal de 05/10/1988;

- b) Lei nº 7.853, de 24/10/1989;
- c) Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13/07/1990;
- d) Lei Orgânica da Assistência Social nº 7.842, de 07/12/1993;
- e) Decreto nº 3.298, de 20/12/1999;
- f) Programa Nacional de Direitos Humanos;
- g) Lei 10.048/2000, que institui acessibilidade das pessoas com deficiência aos meios de transportes;
- h) Lei 10.098/2000, que institui normas de acessibilidade para pessoas com deficiência aos equipamentos urbanos de um modo geral; e
- i) Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 - Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- k) Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005 - que institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)
- l) Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - que institui a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)
- m) Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 - que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

### III - no plano estadual:

- a) Constituição Estadual de 05/10/1989;
- b) Lei nº 10.553, de 09/01/1990;
- c) Lei nº 11.743, de 21/01/2000;
- d) Lei nº 14.218, de 30 de novembro de 2010 - Cria o Programa Pernambuco Conduz, e dá outras providências; (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015)
- e) Lei nº 14.789, de 01 de outubro de 2012 - Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)
- f) Lei nº 15.127, de 15 de outubro de 2013 - Modifica a Lei nº 12.657, de 8 de setembro de 2004, que institui o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONED; (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)
- g) Lei nº 14.916, de 18 de janeiro de 2013 - Concede às pessoas com deficiência gratuidade nos veículos do Sistema de Transporte Público de Passageiros da Região Metropolitana do Recife - STPP/RMR, e dá outras providências. (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

### IV - no plano municipal:

~~Art.~~ **Art. 12** As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta de recursos orçados no tesouro municipal. (Redação acrescida pela Lei nº 18.117/2015)

**Art. 13** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Recife, 27 de abril de 2006

JOÃO PAULO LIMA E SILVA

Prefeito

Data de Publicação no Sistema Leis Municipais: 12/05/2015

**ANEXO I - DECRETO Nº 28587 DE 11/02/2015****Decreto nº 28587 DE 11/02/2015**

Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Considerando a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que preconiza a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, bem como o direito das pessoas surdas e seus familiares, se ainda crianças, optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis, bem como prover as unidades educacionais com professores bilíngues da educação infantil até o ensino superior;

Considerando a Lei Municipal nº 16.918, de 28 de novembro de 2003 que reconhece oficialmente, no Município do Recife, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda;

Considerando a Meta 4, a estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, preconiza que é dever do poder público ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, na perspectiva de uma educação inclusiva, propondo um ambiente de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e, em escolas inclusivas, em que se priorize a língua de sinais como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua;

Considerando a necessidade de reordenar e reestruturar as unidades educacionais para o atendimento aos estudantes surdos existentes no Município do Recife, com vistas à educação bilíngue,

Decreta:

Art. 1º Ficam criadas as salas regulares bilíngues para surdos em escolas municipais, vinculadas à Secretaria de Educação do Recife, destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos com surdez, com surdez associadas a outras deficiências, cujos pais do estudante, se menor, ou o estudante, se maior, optarem por esse serviço no ato da matrícula.

§ 1º Consideram-se pessoas surdas aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

§ 2º É considerado deficiência auditiva, para efeito deste decreto, a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

§ 3º As salas regulares bilíngues, referidas no caput deste artigo, são para atender às etapas da educação infantil, do ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos.

§ 4º Na etapa da educação infantil, as salas são para atender crianças da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, desde que apresentem estrutura adequada para esse atendimento.

§ 5º Quanto aos estudantes de 0 (zero) a 3 (três) anos, quando detectados, serão encaminhados aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação precoce, cujo objetivo será, através de recursos pedagógicos apropriados, oferecer espaço à criança para o conhecimento, estabelecendo relações no mundo que o cerca, sendo respeitadas suas especificidades de desenvolvimento.

Art. 2º Nas salas regulares bilíngues para surdos, serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o estudante surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas do saber.

Art. 3º A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da base nacional comum e, na parte diversificada, o componente curricular Libras.

Art. 4º Os professores que atuarão nas salas regulares bilíngues deverão ser integrantes do grupo ocupacional magistério da Rede Municipal de Ensino do Recife com licenciatura em pedagogia, para lecionar com crianças da educação infantil e anos iniciais e nas áreas específicas dos componentes curriculares para os anos finais.

§ 1º Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras.

§ 2º A comprovação do domínio da Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial - DEE.

Art. 5º O atendimento nas salas regulares bilíngues deverá compor o projeto político pedagógico da escola, fundamentado nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Recife, e proporcionar:

I - condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes;

II - experiências de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras;

III - ações que ofereçam às famílias o conhecimento da Libras;

IV - elaboração de projetos que favoreçam o desenvolvimento de Sinais;

V - o preparo do estudante para o exercício da cidadania, possibilitando a sua formação em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade;

VI - o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento;

VII - o uso das tecnologias da informação e da comunicação;

VIII - acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária;

IX - desenvolvimento de ações que visem à aquisição da Libras para estudantes que não tiveram contato com essa língua;

X - práticas educativas que respeitem as especificidades dos estudantes;

XI - projetos pedagógicos que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais dos estudantes, para melhor acompanhamento e/ou adaptação aos conteúdos curriculares desenvolvidos além do horário regular de aulas, através das salas de recursos multifuncionais;

XII - a promoção da capacidade de interpretação da realidade;

XIII - a compreensão de conceitos relevantes para a sua atuação na sociedade, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e cálculo, de modo a favorecer a interação com outras áreas de conhecimento;

XIV - a problematização de ações da vida cotidiana, possibilitando sua atuação na sociedade, visando sua transformação.

Art. 6º A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ocorrer na interação com professores regentes ou professores do atendimento educacional especializado (quando se referir a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade), com domínio em Libras.

Art. 7º As salas regulares bilíngues funcionarão em escolas polo, de acordo com a orientação da Secretaria de Educação do Recife.

§ 1º Entende-se por escolas polo, para efeito deste decreto, as que estão localizadas em locais estratégicos da cidade do Recife, considerando-se, neste caso, as 4 (quatro) Regionais em que a Secretaria de Educação do Recife define os agrupamentos das Regiões Político Administrativas (RPA), a saber:

a) Regional Centro-Norte: RPA 1 e RPA 2;

b) Regional Nordeste: RPA 3;

c) Regional Oeste-Sudeste: RPA 4 e RPA 5;

d) Regional Sul: RPA 6.

§ 2º Em cada Regional haverá, no mínimo, uma escola polo, tendo como critérios de escolha aquelas unidades educacionais de fácil acesso, considerando a mobilidade de transporte público para a comunidade escolar. As escolas polo são as seguintes:

a) Regional Centro-Norte: E.M. Padre Antônio Henrique (RPA 01) e E.M. Mário Melo (RPA 02);

b) Regional Nordeste: E.M. Rozemar de Macedo Lima (RPA 03);

c) Regional Oeste-Sudeste: E.M. Profissionalizante Magalhães Bastos (RPA 04) e E.M. Governador Miguel Arraes de Alencar (RPA 05);

d) Regional Sul: E.M. Karla Patrícia (RPA 06) e E.M. Cristiano Cordeiro (RPA 06).

Art. 8º O monitoramento técnico-pedagógico das referidas salas serão de responsabilidade da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Gestão de Rede dialogando conjuntamente com a Divisão de Educação Especial.

Art. 9º As salas regulares bilíngues deverão iniciar o funcionamento no ano letivo de 2015.

Art. 10. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 11 de fevereiro de 2015.

**GERALDO JULIO DE MELLO FILHO**  
Prefeito do Recife

**RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO**  
Secretário de Assuntos Jurídicos

**JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA**  
Secretário de Educação.

Publicado no DOM em 12 fev 2015.