



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

KLEYVER TAVARES DUARTE

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO:
LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)**

**UBERLÂNDIA
2013**

KLEYVER TAVARES DUARTE

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO:
LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora como exigência parcial para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

UBERLÂNDIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D812 h Duarte, Kleyver Tavares, 1972-
2017 História da alfabetização : leitura e escrita para surdos (1962-1986) /
Kleyver Tavares Duarte. - 2017.
139 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Surdos - Educação - Teses. 3. Professores
alfabetizadores - Teses. 4. Língua brasileira de sinais - Teses. I. Santos,
Sônia Maria dos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

KLEYVER TAVARES DUARTE

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO:
LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora como exigência parcial para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

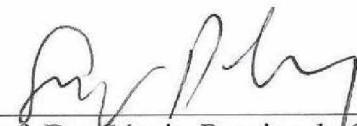
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

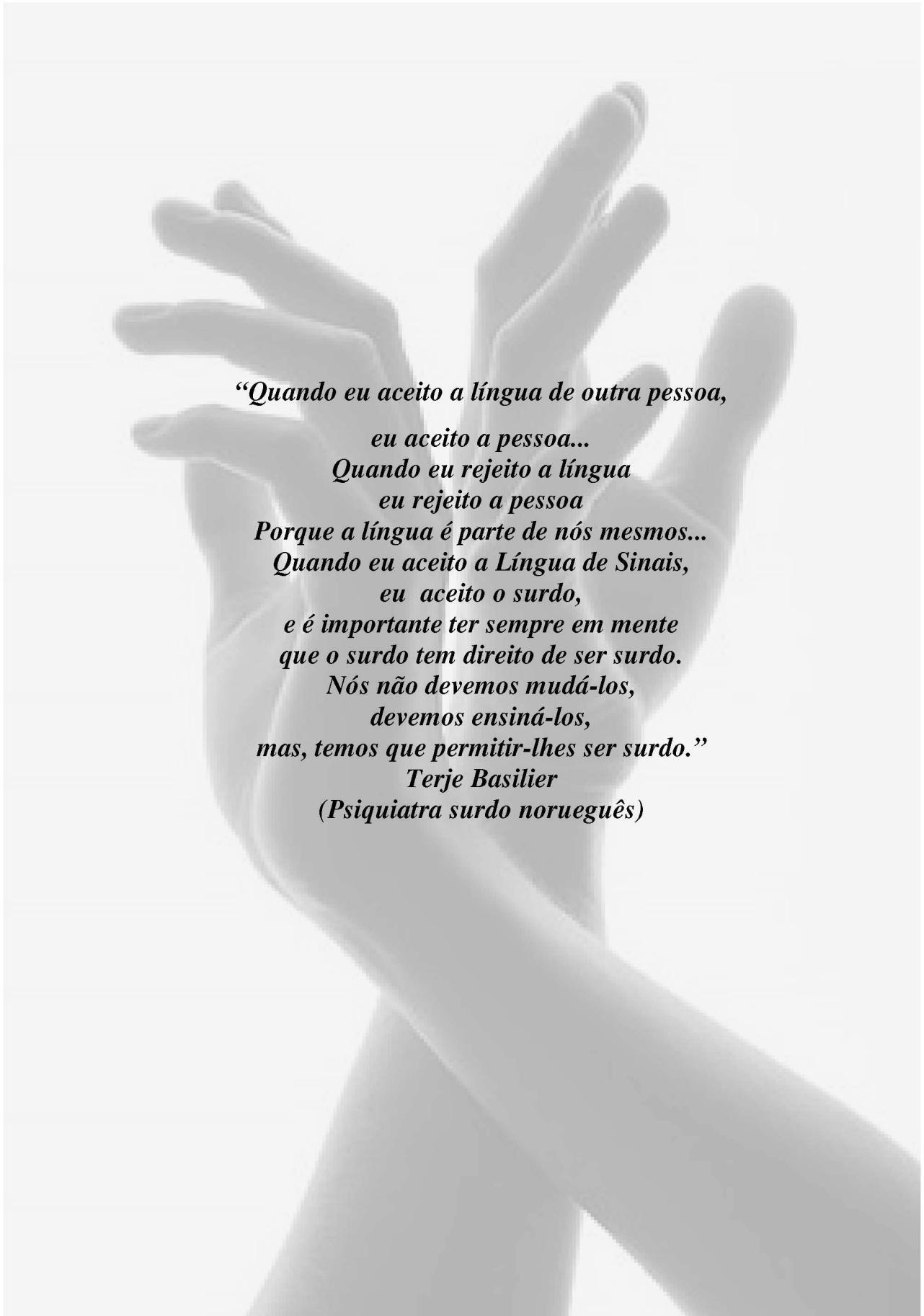


Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG

Uberlândia, 30 de agosto de 2013.



*“Quando eu aceito a língua de outra pessoa,
eu aceito a pessoa...
Quando eu rejeito a língua
eu rejeito a pessoa
Porque a língua é parte de nós mesmos...
Quando eu aceito a Língua de Sinais,
eu aceito o surdo,
e é importante ter sempre em mente
que o surdo tem direito de ser surdo.
Nós não devemos mudá-los,
devemos ensiná-los,
mas, temos que permitir-lhes ser surdo.”*

*Terje Basilier
(Psiquiatra surdo norueguês)*

Dedicatória

À Deus, à minha amada família, amigos, colegas de trabalho e de mestrado, comunidade surda überlandense e orientadoras pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, quando algumas vezes, sentindo-me desacreditado e perdido nos meus objetivos e ideais me fez vivenciar a delicia de me concluir. Dedico o meu agradecimento maior, porque têm sido tudo em minha vida.

Aos meus pais João e Marileuze, que me deram todo o amor, carinho, apoio, além de dedicarem, cuidarem e doarem incondicionalmente seu sangue e suor em forma de amor e trabalho por mim, despertando e alimentando em minha personalidade, ainda na infância, a sede pelo conhecimento e a importância deste em minha vida. De maneira especial, agradeço a minha Mãe com ternura e amor foi a minha maior Mestra, que não media esforços em me alfabetizar e, era incisiva na aquisição de fala com atividades de oralização exaustivas, pois era sua preocupação materna de que fosse incluído na sociedade ouvinte e preparado para o mundo. O meu sentimento de gratidão é eterno por vocês!!!!

Às minhas irmãs Klenya e Aline, por sempre me apoiarem e acreditarem no meu potencial. Em especial a Klenya, que me auxiliou no meu processo de aquisição de língua oral e na minha alfabetização, sendo a minha pequena mestra. Obrigada pelo amor fraterno que nos une.

Em especial a minha esposa Ana Beatriz, a maior incentivadora da minha vida acadêmica, profissional e pessoal, que nunca mediu esforços para que todos os nossos projetos de vida, inclusive, os meus fossem concretizados. É uma mulher guerreira, batalhadora, trabalhadeira, determinada, zelosa, amorosa e “brava” (risos), a qual me espelho todos os dias. Sempre esteve ao meu lado em qualquer momento da minha vida, os bons e maus, que além de me fazer feliz, ajudou-me, durante todo o meu percurso de minha vida em comum há vinte anos, compreendendo-me e ensinando-me para que eu conquistasse um lugar ao sol. Obrigado por sempre acreditar em mim e dizer que ainda, ouvirá muito o meu nome. Sem você nada seria possível O meu amor e gratidão eterna.

Aos meus sogros Divino e Maria Aparecida, pelo grande incentivo, apoio e respeito, que sempre demonstraram por mim. Em especial à minha sogra e Madrinha de Crisma que é a responsável pelo meu ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu*, a minha gratidão eterna. O meu profundo e sincero respeito a vocês que me receberam e me tratam como filho e não genro.

À minha cunhada Márcia e minha sobrinha/afilhada Bárbara, pelo incentivo constante na minha trajetória acadêmica e profissional.

À minha orientadora Profa. Dra. Sônia, obrigado por aceitar o desafio de orientar-me numa área que não é especificamente a sua, mas que é a sua segunda dissertação na área da surdez. Agradeço-a de maneira especial, por acreditar em mim e na minha capacidade intelectual, pois, vivemos numa sociedade/academia excludente e que muitas vezes olham apenas para as minhas orelhas que não são funcionais e esquecem que sou humano com habilidades e competências inerentes ao Ser Surdo. Minha gratidão eterna pelos seus ensinamentos, conhecimentos, partilhas e paciência.

À minha colega e co-orientadora Profa. Dra. Lázara Cristina, que sempre acreditou no meu trabalho e na minha competência acadêmica e profissional, apesar de saber das minhas limitações de ser humano. Muito obrigado por tudo e, principalmente, pelas orientações pertinentes e relevantes no presente trabalho, cujas contribuições foram primordiais para a culminância dessa dissertação.

Às Professoras Dra. Lázara Cristina da Silva e Dra. Betânia Laterza, sou grato por terem aceitado o convite para participar da banca de qualificação, pelas sugestões e contribuições por meio de leitura atenta e crítica das primeiras considerações apresentadas neste trabalho.

Aos Tradutores/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Cristiane Vieira de Paiva Lima , Marcos Roberto e Keli de Souza, que foram essenciais e primordiais na mediação da comunicação, durante este percurso acadêmico (aulas, qualificação e defesa), sem os quais tornaria impossível à minha formação e à culminância desse trabalho. Meus sinceros agradecimentos e respeito pelo brilhantismo e profissionalismo que conduziram e viabilizaram a comunicação envolvida. Obrigado!!

Aos secretários do Programa de Mestrado em Educação e da FACED, James, Gianny e Rosane, pela presteza e dedicação com que realizam o seu trabalho.

Enfim, às pessoas que sabem que foram verdadeiros Mestres, Doutores e Pós-Doutores em minha vida, os quais me apoiaram, me fortaleceram e fizeram com que eu me tornasse um ser humano melhor.

Epígrafe

“(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo intitulado *História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)* caracteriza-se por apresentar quatro narrativas de sujeitos que estiveram envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na AFADA. Duas alfabetizadoras aposentadas e dois ex-alunos surdos prestaram seus relatos para esta pesquisa, cujo objetivo geral consiste investigar a história da alfabetização dos surdos, buscando compreender a leitura e escrita num recorte de tempo que corresponde ao período de 1962 a 1986 em Uberlândia, Minas Gerais. Os objetivos específicos foram identificar e analisar, por meio de documentos, referências bibliográficas e entrevistas, as metodologias empregadas para realizar a alfabetização de surdos na época citada; realizar apontamentos sobre as críticas de autores em relação aos processos de ensino e aprendizagem para surdos ocorridos no período delimitado e, por conseguinte, fazer as ressalvas pertinentes a esses procedimentos; e mostrar as perspectivas apontadas por estudiosos, no que tange ao ensino de alfabetização para surdos. As narrativas que se articulam para abordar a surdez foram produzidas a partir das significações culturais inscritas no campo discursivo de sua época. Com isso, pode-se perceber que os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos não conseguem atender às necessidades inerentes ao processo de alfabetização de uma criança surda, uma vez que sua rigidez quanto às fases de desenvolvimento não condiz, muitas vezes, com as especificidades básicas desses sujeitos. Dessa forma, construir parte da história via narrativas de alfabetizadoras, trazidas pela memória, será revelador dos sentidos proporcionados à história da alfabetização de surdos e do lugar que a língua de sinais ocupa nos cursos de formação básica e na sala de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização dos surdos. Alfabetizadoras. Narrativas. História. Língua de sinais.

RESUMEN

Este estudio titulado La historia de la alfabetización: la lectura y la escritura para sordos (1962-1986) se caracteriza por presentar cuatro relatos de personas que estuvieron involucrados con la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización en AFADA, es decir, dos jubilados y dos alfabetización antiguos alumnos sordos siempre que sus informes a esta investigación cuyo objetivo general es investigar la historia de la alfabetización de sordos, tratando de comprender: la lectura y la escritura, un recorte de tiempo igual al período 1962-1986 en Uberlândia. Los objetivos específicos fueron identificar y analizar, a través de documentos, referencias y entrevistas de las metodologías utilizadas para llevar a cabo la alfabetización de sordos en el momento en cuestión, tomar notas sobre la crítica de los autores en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje para los sordos ocurrido en este tiempo limitado y por lo tanto también a las advertencias relativas a estos procedimientos, las perspectivas identificadas por los estudiosos con respecto a la alfabetización de las personas sordas. Las narrativas que articulan a la dirección de la sordera se produce a partir de los significados culturales inscritos en el campo discursivo de su tiempo. A través de esto, se puede ver que los métodos de alfabetización sintética y analítica no pueden cumplir con los requisitos inherentes al proceso de alfabetización de un niño sordo, ya que su rigidez como las fases de su desarrollo es incompatible, a menudo con la específica estos temas básicos. Por lo tanto, para la construcción de parte de la historia a través de narraciones de alfabetización, interpuesto por la memoria, se revela a los sentidos que dan a la historia de la alfabetización de las personas sordas y el lugar que ocupa los cursos de formación de lengua de signos en la alfabetización básica y la sala de estar.

Palabras clave: Alfabetización de sordos. Alfabetización. Narrativas. Historia. Lenguaje de señas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Historiografia da educação dos surdos até 1880	44
Quadro 2 – Histórico de alguns acontecimentos sobre a temática dos surdos no século XX	49
Quadro 3 – Historiografia dos nomes do INES.....	54

LISTA DE SIGLAS

ADA	Americans with Disabilities Act
AFADA	Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo
APAE	Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	American Sign Language
ASMG	Associação dos Surdos de Minas Gerais
ASU	Associação dos Surdos de Uberaba
ASUL	Associação dos Surdos de Uberlândia
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONDICAU	Conselho Municipal dos Direitos da Criança de Uberaba
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DATAPREV	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DRE	Diretoria Regional de Educação
GDCS	Grupo de Documentação em Ciências Sociais
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e Empresas
FDA	Food and Drug Administration
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUMDICAU	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uberaba
IDEA	Educação dos Indivíduos com Deficiências
IEP	Programa de Educação Individualizado
IMMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISI	Instituto Santa Inês
IST	Instituto Santa Teresinha
ITV	Instituto Irmã Teresa Valsé Pantellini

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PHO	Programa de História Oral
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SSBH	Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte
SSPM	Sociedade dos Surdos de Patos de Minas
TDD	Telephone Device for Deaf

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
As possibilidades metodológicas	20
CAPÍTULO I – CAMINHOS VIVENCIADOS E PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE SURDOS.....	28
1.1 Métodos de alfabetização	28
1.1.1 Método alfabético	29
1.1.2 Método fônico	29
1.1.3 Método silábico	30
1.1.4 Métodos analíticos.....	30
1.2 O uso da história oral na historiografia da educação brasileira	31
CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	39
2.1 História das primeiras escolas de instrução na educação dos surdos no mundo.....	39
2.1.1 Conferência de Milão	47
2.2 História das primeiras escolas de instrução dos surdos no Brasil.....	50
2.3 História das primeiras escolas de instrução dos surdos do estado de Minas Gerais	58
2.3.1 Escola para surdos de Uberaba.....	60
2.3.2 História da comunidade surda de Patos de Minas	63
2.3.3 Revisitando a história local: Uberlândia	66
2.3.3.1 Decreto da instalação na Escola Estadual anexa à DRE de Uberlândia....	67
2.3.4 Associação de Surdos de Uberlândia (ASUL)	71
CAPÍTULO III – HISTÓRIA E MEMÓRIA	73
3.1 História dos sujeitos da pesquisa: a revelação de vivências das alfabetizadoras	73
3.2 Aprender a ler e a escrever é sinônimo de aprender a falar e a escutar?.....	84
CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS ...	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	114
APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, cujo objetivo é investigar a história da alfabetização. A leitura e a escrita para surdos em Uberlândia, Minas Gerais, sempre ocorreu em instituições filantrópicas, nas Associações dos Pais e Amigos dos Expcionais (APAEs), no caso da referida cidade, e grande parte na Associação Filantrópica de Atendimento do Deficiente Auditivo (AFADA), entidade que não possui um compromisso com a educação formal para surdos, uma vez que seu objetivo é desenvolver nos alunos a reabilitação oral e auditiva, isto é, treinar os alunos a falarem e ouvirem com o auxílio da prótese auditiva (aparelho de amplificação sonora). A preocupação central dessa instituição é de oralizar o surdo, no intuito de implantar o modelo hegemônico para ouvintizá-lo e normalizá-lo segundo os padrões da elite mineira.

Nessa instituição, não é permitido o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas práticas educativas existentes e nem mesmo entre os alunos no cotidiano. Apesar de a rede municipal de ensino de Uberlândia ter criado um programa que visava integrar alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹ (NEE), esse trabalho recebeu e recebe muitas críticas no sentido de ter sido criado para atender especificamente os alunos surdos e em razão de o investimento feito nessa área não ter alcançado um número de significativo do público-alvo (alunos surdos), possivelmente em decorrência dos fracassos contínuos na história de alfabetização de surdos que possuem grandes dificuldades na área de leitura e de escrita, até mesmo aqueles que não se encontram nas séries iniciais.

O processo de alfabetização de crianças surdas se mostrou uma incógnita para o grupo de profissionais envolvidos neste trabalho. A alfabetização dos aprendizes surdos acontece segundo o mesmo modelo utilizado com crianças ouvintes, a maioria por meio dos métodos sintéticos. Os surdos profundos pré-linguais², que não possuem nenhuma referência fonética, não têm memória auditiva para recorrer no exercício de compreender e/ou elaborar o processo de aquisição de leitura e da escrita que se inicia a partir de uma unidade da palavra para chegar a um todo, representado na palavra – eles ficam totalmente limitados em seu potencial de aprendizagem.

¹ O Programa Básico Legal – Ensino Alternativo foi criado em 1991 e implantado em 1992, visando desenvolver na rede municipal de ensino um trabalho de integração das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular do município. O Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996. Hoje, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” não é mais utilizada para designar o público deste serviço da rede municipal de educação, e sim a Educação Inclusiva (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 2013).

² São chamadas de pré-linguais as pessoas que nascem surdas e/ou se tornam surdas antes da aquisição da língua falada em seu país de origem.

Diante disso, a escolha dos procedimentos utilizados na alfabetização parece acontecer mais pelo fato de o professor “dominar” determinada metodologia do que em razão de essa alternativa de trabalho ser mais adequada ao ensino em determinado grupo de alunos, no caso dos grupos de aprendizes contendo crianças surdas e ouvintes. O fato de a criança surda ser usuária da língua de sinais é apenas um dos elementos salutares para seu desenvolvimento escolar, mas que não garante as condições para a alfabetização na língua portuguesa.

Na área de alfabetização, não se constataram até o presente momento avanços teóricos significativos que fundamentassem o trabalho cotidiano do alfabetizador para o trabalho com crianças surdas. Em outras áreas da surdez existem grandes avanços teóricos; entretanto, muitos profissionais não possuem noções elementares sobre tal aspecto.

Nesse sentido, acredito que é função do educador-pesquisador conhecer essa realidade, estudá-la, analisá-la para propor alternativas capazes de melhorar as condições de trabalho dos profissionais que nela atuam. Destaca-se a importância de os profissionais ouvintes não só terem certo domínio da Língua de sinais, como também clareza das diferenças na estrutura desta em relação à língua portuguesa e de como acontece o desenvolvimento da estrutura do pensamento da criança ouvinte e surda para, assim, realizar a sua opção teórica e pedagógica.

De fato, a história da alfabetização brasileira ainda está em processo de construção e ela não se reduz ao domínio, à aquisição e à capacidade de decodificação de sinais gráficos, mas representa um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de linguagem, de abstração e generalização de conceitos num movimento contínuo de comunicação e interação com o meio social e cultural em que o sujeito está inserido. Nesse processo, de forma concomitante, busca-se alcançar o domínio de habilidades de escrita e de leitura capazes de promover a expressão de um pensamento elaborado e estruturado cognitivamente.

Sacks afirma que “[...] a surdez por si só não é o problema; o problema surge com o colapso da comunicação e da linguagem” (1990, p. 135). Uma vez que não forem alcançadas as condições comunicativas adequadas, se a criança surda não for exposta a condições de linguagem e de diálogo saudáveis, muitos problemas linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais podem acometê-las variando o grau e a idade em que houve a perda auditiva. Aliadas a isso, há as formas de alfabetização a que essas crianças são submetidas: se não forem adequadas às suas especificidades, se não privilegiarem a aquisição de uma linguagem própria e fluente, voltada para a construção de diferentes formas de expressão verbal e/ou mental, isso acarretará na formação de um surdo com poucas habilidades comunicativas e de compreensão, com um vocabulário restrito, empobrecido da capacidade de análise e de síntese

salutares ao desenvolvimento do pensamento, enquanto capacidade cognitiva própria da expressão mental e da linguagem.

As representações históricas da surdez detalham aspectos filosóficos, sociais, educacionais e culturais que determinaram diferentes olhares sobre os surdos e a educação dessas pessoas. Um estudo acerca da História da Educação de Surdos implica a compreensão da influência das representações culturais e dos pressupostos políticos e filosóficos que permeiam esse tema. Nesse sentido, as narrativas que se articulam para abordar a surdez foram produzidas a partir das significações culturais inscritas no campo discursivo da época abordada.

Por conseguinte, parece que os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos não conseguem atender às necessidades inerentes ao processo de alfabetização de uma criança surda, dado que sua rigidez quanto às fases de seu desenvolvimento não condiz, muitas vezes, com as especificidades básicas desses indivíduos.

Esta pesquisa pretende compreender as opções realizadas pelos alfabetizadores ao longo da história profissional e de vida, suas narrativas enquanto experiências realizadas por alfabetizadores que, ao longo de suas vidas e do exercício da docência, dedicaram-se a alfabetizar pessoas surdas.

Meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática tem como questão de fundo a minha trajetória discente e docente na educação de surdos, uma vez que tenho uma surdez profunda bilateral e sou professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atuei na rede municipal de ensino de Uberlândia por 16 anos e, nessa experiência, pude observar e conviver com várias formas de como as alfabetizadoras tratam aluno surdo na sala de aula. Tenho buscado compreender, com o auxílio da história da educação, como ocorreu o processo de alfabetização de crianças surdas, posto que o seu canal de comunicação é gestual-visual, e não o oral-auditivo; daí o interesse em investigar essa área, cujo objetivo é contribuir com a construção da história da educação do aluno surdo e identificar a memória e as representações das alfabetizadoras que têm como ofício alfabetizar alunos surdos, numa perspectiva da inclusão social e educacional.

Relaciona-se, portanto, com a minha história de vida intrinsecamente ligada à minha profissão, impregnada de experiências da arte de ensinar e aprender. Há, para mim, uma constatação inequívoca de que a minha história de vida tem influenciado significativamente o meu agir profissional, bem como o exercício da profissão docente tem me marcado profundamente minha vida. Esse fato me leva a crer na seguinte afirmação de Nóvoa (1992, p. 9): “[...] hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo

numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

É nesse processo que podemos compreender a história de nossa profissão e a nossa própria história. Só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços, os lugares habitados por lutas e conflitos, pelos sentimentos mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa e de exercer a nossa profissão. O processo histórico da nossa profissão se configura, se produz na intimidade de ser professor, pois o “[...] professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 9-15).

Assim, a nossa maneira de ser e de ensinar se entrecruzam permanentemente, interferindo em nossas opções. É nesse entremeio que Nóvoa (1992, p. 10) afirma que “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Não separamos essas realidades; são dimensões imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque se trata de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, à maneira de ser de cada um.

Em outras palavras, por um lado, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em (e por) relações complexas com o outro. Enquanto isso, a nossa história profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, configurando-se ao longo de nossa vida, pois:

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 1992, p. 116; grifos da autora).

Ser alfabetizador de surdos é uma opção consciente, um desejo ou uma obrigação imposta pela legislação? Também foi um desejo que me levou a trabalhar na rede pública municipal de Uberlândia, quando atuei nas unidades escolares da rede municipal de ensino no período de 1994 a 2011, com vistas a construir a história de como os alunos surdos foram alfabetizados desde 1962 até o final da década de 1980. Nesse contexto, é que tenho construído a minha identidade profissional e pessoal, em interação com alunos e outros profissionais da educação.

Descobri, ao longo do tempo, que o exercício da docência é exigente. Por isso, instigame a analisar as narrativas dos alfabetizadores de surdos sobre as lembranças que ainda fazem parte de sua memória, as quais poderão auxiliar na construção da história dessa área na educação mineira e especificamente em Uberlândia.

Concordo com Morin (2001, p. 47-52), quando diz que “[...] interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. Somos, porquanto, sujeitos históricos e, no nosso caminhar, construímos possibilidades e projetos que nos permitem repensar a trajetória humana e profissional dos alfabetizadores que são protagonistas da história que desejo investigar.

O desafio posto, então, é revelar e compreender a história, memória e representação dos alfabetizadores de surdos em Uberlândia/MG, no período que compreende os anos de 1962 a 1986.

O campo da história da alfabetização (leitura e a escrita para surdos de 1962 a 1986) será tratado com várias fontes, dentre elas a história oral temática e a iconográfica, somada à pesquisa bibliográfica e documental. Na análise das narrativas dos alfabetizadores, buscarei revelar a história, memória e as representações de seus modos de alfabetizar os alunos surdos; interessa-me também compreender suas representações sobre a linguagem e os materiais didáticos que utilizavam em 1960 para alfabetizar os alunos surdos, bem como em 1986.

Isso porque acreditamos que as representações têm um papel importante no sentido de revelar as marcas de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo (2005, p. 1):

Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela.

No âmbito desta pesquisa, construir parte da história via narrativas de alfabetizadores, trazidas pela memória, será revelador dos sentidos proporcionados à história da alfabetização de surdos e do lugar que a língua de sinais ocupa nos cursos de formação básica e na sala de alfabetização.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a história da alfabetização para surdos (leitura e escrita), num recorte de tempo que corresponde ao período de 1962 a 1986 em Uberlândia/MG. Enquanto isso, os objetivos específicos são: a) identificar e analisar, por meio de documentos, referências bibliográficas e entrevistas com professores e alunos surdos,

as metodologias empregadas para realizar a alfabetização dos surdos de Uberlândia entre os anos de 1962 a 1986; b) realizar apontamentos sobre as críticas de autores em relação aos processos de ensino e aprendizagem para surdos ocorridos nesse período e, por conseguinte, fazer as ressalvas pertinentes a tais procedimentos; c) demonstrar as perspectivas apontadas por estudiosos em relação ao ensino de alfabetização para surdos no período citado.

As possibilidades metodológicas

Em seu texto, Le Goff (1984), ao trabalhar com a etimologia da palavra história, faz um resgate do seu sentido a partir do grego antigo, que é relevante para toda pesquisa que a tem como eixo orientador. Se admitirmos que pesquisar é uma procura para saber alguma coisa, a partir de uma inquietude, problematização ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra no pensamento desse autor a noção básica que atribui à história, quando afirma que “[...] leva-nos à ideia que *histor* ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’” (LE GOFF, 1984, p. 158). Além dessa concepção, ele acrescenta que a história pode ter o sentido de narração, que se baseia numa historicidade social ou não.

Outra concepção que nos é importante (e que é explícita nesta obra) refere-se à questão do passado e do presente que, para Le Goff, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Tal busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado, há uma reinterpretação que o atualiza num processo de reminiscência, pois existe uma relação de dependência com o presente:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente (LE GOFF, 1984, p. 163).

Entendemos que essa relação permanente faz parte da memória coletiva que se constitui numa leitura histórica a contrapelo. Porquanto, analisar e organizar o passado, à luz de preocupações atuais, com o olhar do presente, é fazer com que ele continue vivo.

Tal posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff (1984) é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo as narrativas de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrativas se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos ressignificam seu passado e, com isso, resignificam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas dos alfabetizadores pertencentes há um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...] mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1986, p. 229).

Por isso, para Cervo e Bervian (1983), a entrevista não é simples conversa; afinal, é um diálogo orientado para atingir um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa:

Adotar-se-ão os seguintes critérios para o prepraro e a realização da entrevista:

- 1) O entrevistador deve planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado;
- 2) Obter, sempre que possível, algum conhecimento prévio acerca do entrevistado;
- 3) Marcar com antecedência o local e o horário para a entrevista. Qualquer transtorno poderá comprometer os resultados da pesquisa;
- 4) Criar condições, isto é, uma situação discreta para a entrevista, pois será mais fácil obter informações espontâneas e confidenciais de uma pessoa isolada do que de uma pessoa acompanhada ou em grupo;
- 5) Escolher o entrevistado de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação ao assunto escolhido;
- 6) Fazer uma lista das questões, destacando as mais importantes;
- 7) Assegurar um número suficiente de entrevistados, o que dependerá da viabilidade da informação a ser obtida (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 157).

Neste estudo, a história oral é concebida como método, isto é, como fundamento da investigação, tendo os depoimentos originados das entrevistas como ponto central. Ao retomar ideias de Queiroz (1988), nossa intenção é registrar experiências de alguns profissionais de uma mesma coletividade, ou seja, alfabetizadores que atuam nas séries iniciais de escolas urbanas e rurais. Eles são situados como condição mesma da pesquisa, sendo que os depoimentos colhidos não são considerados dados complementares de outras fontes de informações, mas possuem valores próprios.

Dessa forma, não são documentos acrescentados a outros; são legítimos portadores de informações fidedignas: “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1998, p. 138). É nesse posicionamento que a relevância desta investigação se assenta, consistindo em dar voz aos

alfabetizadores para expressarem suas experiências, suas próprias histórias – “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (*idem*, p. 337).

A história oral constitui-se, para Bom Meihy (1996), em três modalidades: a) história oral de vida; b) história oral temática; e c) tradição oral. As três formas didáticas de fazer história oral possuem como eixo fundamental as narrativas de sujeitos, de forma individualizada ou grupos, que se dispõem como colaboradoras, informantes, narradoras. O que interessa para nós é desvelar, por meio das entrevistas, o que os alfabetizadores pensam sobre leitura, seus modos de ler, o significado que atribuem à leitura no seu cotidiano, suas representações ao longo da vida e da trajetória profissional.

Essa percepção social dos fatos é que importa, mesmo porque “[...] todos estão sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essa forma de evidência, o que chega até nós é o *significado social*, e este é o que deve ser avaliado” (THOMPSON, 1998, p. 145; grifos do autor).

A história oral de vida, segundo Bom Meihy (1996, p. 45), é “[...] o retrato oficial do depoente” (1996, p. 45). A narrativa sobre sua própria vida, por isso, sua marca principal é a subjetividade. Já a tradição oral “[...] remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos” (*idem*, p. 53).

Nesses termos, a história oral temática, metodologia escolhida para este estudo, preocupa-se com temas específicos e busca, na versão do sujeito, resgatar sua vivência, memória e representação sobre o tema estudado. Interessa-lhe, portanto:

[...] a ‘verdade’ de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (BOM MEIHY, 1996, p. 51).

Essa modalidade de pesquisa foi escolhida por acreditarmos que ela possibilita investigar e analisar a história, a memória e a representação construída pelos alfabetizadores sobre os modos de alfabetizar o aluno surdo. A história oral temática se caracteriza pela objetividade direta, uma vez que trata de um tema específico; seu recorte é explícito, constando de questões elaboradas pelo pesquisador e feitas aos narradores. Os detalhes da história pessoal configuraram-se de interesse apenas quando se relacionaram com o tema, revelando aspectos úteis à sua compreensão.

A história oral temática é um importante instrumento para os pesquisadores que buscam dar outro olhar sobre os fatos, possibilitando sua verificação não somente a partir do

olhar das elites, mas trazendo à tona vozes de grupos culturalmente discriminados. Justifica-se, assim, dar voz àquelas que são alfabetizadoras, com o intuito de desvelar como têm realizado suas experiências com a leitura, como se apropriaram desse conhecimento. Assim, a opção pela história oral temática deveu-se à perspectiva de que “[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informação para o esclarecimento de problemas do passado [...] as falas dão relevância às vivências e às representações individuais” (SANTOS, 2001, p. 49), pois as narrativas são marcadas pelas experiências dos sujeitos.

Essas marcas passadas se fazem presentes no presente e se presentificam como construtoras de maneiras de agir, de ensinar e de aprender. Fazer história oral dessas alfabetizadoras consiste numa tentativa de produzir interpretações de suas narrativas, nas quais “[...] explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver” (*idem*, p. 44).

A história oral temática não muda a realidade, necessariamente, mas pode ser instrumento de mudanças no cotidiano escolar, dependendo de como é utilizada. Os desdobramentos desse estudo podem auxiliar os alfabetizadores a refletirem sobre suas ações, suas vivências e, assim, redimensionar seu fazer e pensar pedagógicos. A afirmação de Thompson (1998, p. 22) é esclarecedora, uma vez que, para ele, a:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Entendemos que, como orientação metodológica desta pesquisa, a história oral temática pode permitir o registro de faces da história não revelada pelos documentos oficiais, dado que todo “[...] trabalho de história oral traduz uma vontade de esclarecimento de situações objetivas ou subjetivas. De qualquer forma, será sempre uma versão dos fatos acompanhada de um juízo de valor” (BOM MEIHY, 1996, p. 42). A opção quanto à história oral temática passa, também, pela crença de que ela é mais adequada para a emersão de vozes silenciadas, sobretudo de alfabetizadores que, ao longo da carreira docente, trabalharam com alunos surdos, receberam (e continuam recebendo) receitas didáticas, cartilhas e métodos para serem seguidos, como também tarefas a cumprir e ordens a obedecer. Portanto, suas vozes são

silenciadas, de várias maneiras, por mecanismos de poder existente nas escolas públicas brasileiras.

Ao utilizar a história oral temática, esta investigação se propõe a escutar os próprios alfabetizadores narrarem a história da alfabetização dos surdos em Uberlândia/MG, no período de 1962 a 1986.

É próprio da história oral temática devolver às pessoas a história em suas próprias palavras, visto que, como afirma Thompson (1998), há uma preocupação com o que é específico, com o que é individual. Desse ponto de vista, os depoimentos individuais têm seu valor próprio que lhes confere autonomia. Não se pode negar esta propriedade, mas as narrativas orais de vários alfabetizadores de uma coletividade podem ser analisadas, comparadas e fornecer traços comuns e elementos que permitam compreender os conjuntos das individualidades, assim como o próprio cotidiano histórico. É o que afirma Bom Meihy (1996, p. 14):

[...] cada depoimento para a história oral individual tem peso autônomo. O conjunto das histórias, além de propor discussão sobre as motivações individuais, serve para que, se equiparadas, elas forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns. [...] Além de mexer no conceito de “personagem histórico”, a história oral também trabalha com a questão do cotidiano, evidenciando que a história dos “cidadãos comuns” é trilhada em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente.

Importa-nos apreender, no âmbito desta investigação, que traços comuns podem existir como constitutivos das narrativas das histórias dos alfabetizadores. Configuram-se como sínteses desses contextos, como afirmam Kramer e Jobim e Souza (2003, p. 23), “[...] o conjunto das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo um contexto social”. Isso nos leva a conceber que os atos individuais se inserem numa dimensão social e, de outra forma, a história social está presente nas histórias individuais.

Ressalta-se que tal relação não é simples, nem mecânica. Apropriamos do social e o retraduzimos numa dimensão marcada de subjetividades. Ao admitirmos essa dimensão como inerente à condição humana, uma práxis individual nos dá a conhecer o social em que se insere: “Se cada sujeito representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o envolve, podemos ter a pretensão de conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual” (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2003, p. 25).

O mais importante neste estudo não se refere à quantidade de alfabetizadores entrevistados para narrar suas histórias sobre a temática em questão. A relevância das informações que eles expressarem será vital para a compreensão deste estudo.

A escolha dos alfabetizadores aconteceu de acordo com uma perspectiva de representatividade. Não numa representatividade de cunho estatístico, mas voltada para aspectos mais históricos que se orientaram por espaços narrativos. Optamos por uma amostragem estratégica, devido a alguns fatores que consideramos importantes, tais como o tempo, o local e a indicação dos colegas que atuam ou já atuaram na área da alfabetização de surdos.

Nossa opção por trabalhar com a fonte oral, que utiliza as entrevistas, faz com que consideremos a memória na perspectiva de recordação, lembrança, como será observado a seguir, nas reflexões sobre o campo da memória, situando-se como fundamento imprescindível nos depoimentos dos alfabetizadores. Segundo Benjamin (1986), ao narrar suas histórias, eles retiram da experiência o que contam e, assim, recorrem ao acervo de toda uma vida que não inclui apenas as próprias experiências, mas também as dos outros:

O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. [...] A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador (QUEIROZ, 1988, p. 18-20).

Numa linguagem freireana, certamente podemos dizer que homens e mulheres refletem e agem no (e sobre) o mundo. Homens e mulheres não podem se comportar como seres passivos, a menos que nada mais lhes tenha sentido e que já não tenham sonhos a serem conquistados. Isso seria a negação do pertencimento da natureza histórica na natureza humana.

Há certa complexidade quando procuramos delinear uma conceituação de sujeito, considerando sua gênese social, pois diversos campos das ciências tratam a questão de forma diferenciada. Por isso, torna-se desafiante dialogar com teóricos que satisfaçam a exigência de uma compreensão objetiva a respeito do sujeito e de suas enunciations, isto é, do acontecimento discursivo.

A linguagem é simbólica e viva, no sentido de que é por ela (e nela) que os sujeitos dizem a histórica construção do mundo por meio da cultura, dos sistemas de referências; em

outras palavras, é nas interações sociais que a consciência individual sofre a impregnação do conteúdo ideológico.

Conforme Bakhtin (1992), a consciência não pode ser privada do semiótico e do ideológico. Para ele, não se dissociam o signo, o social e o ideológico – essa posição é tão forte em sua teoria que chega a afirmar que:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

A partir da natureza social da linguagem, o sentido de um enunciado é, pois, produzido na interação que se estabelece no processo comunicativo entre locutor e interlocutor. Por isso há tantas significações quantos são os contextos de realizações discursivas. Tais contextos não são indiferentes uns aos outros, mas que se encontram numa relação tensa e ininterrupta. Os sentidos, como podemos inferir do que já dissemos acima, não são algo dado, mesmo porque se trata de uma produção.

Essa produção se realiza numa relação tensa de jogo de forças significativas entre aquilo que pretende ser estável e o que transcende a estabilidade. De outra forma, o estável é a paráfrase, e o instável, o polissêmico – uma relação entre o mesmo e o diferente. Afirmar que a linguagem é constitutiva do ser humano, enquanto sujeito, e que ao mesmo tempo é produzida por práticas sociais, é uma questão que precisa ser considerada numa perspectiva dialética, dado que “[...] o homem não só se constitui pela/na linguagem, mas, ao constituir-se, produz e modifica a linguagem [...]. A linguagem configura-se como um sistema inacabado e dinâmico que está sempre em (re) construção/evolução no processo de interlocução” (GROTTA, 2000, p. 22).

Diante da afirmação de Grotta, a língua com base visual e gestual que os surdos utilizam para se comunicar, atualmente denominada LIBRAS, é tão importante quanto a língua oral auditiva, pois o homem, seja ouvinte ou não, é capaz de produzir e modificar a linguagem para se comunicar com outros homens.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, descreveremos os caminhos percorridos pelo pesquisador, bem como apresentaremos a história, os entrecruzamentos das histórias vividas e as escolhas que cada um tende a seguir na sua singularidade.

No segundo capítulo, abordaremos a educação de surdos, uma história marcada pelo início de uma nova fase de instrução, e a história das primeiras escolas de instrução na educação dos surdos no mundo.

Enquanto isso, serão apresentadas no terceiro capítulo as narrativas de ex-professores da alfabetização para alunos surdos e de ex-estudantes surdos que estiveram na escola dentro do período delimitado por esta pesquisa.

No quarto capítulo serão mostradas as perspectivas da educação para surdos, abordadas por estudiosos, além das propostas para o trabalho docente desta área, focadas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO I – CAMINHOS VIVENCIADOS E PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE SURDOS

A produção de ideias e, portanto, do conhecimento, tem um caráter social: as ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história; em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Ao lado disso, o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano; ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou defendido por um único homem. Este vive em uma sociedade, sendo que as ideias são criadas a partir dessa vida.

Nesses termos, a transmissão de ideias, oralmente ou por escrito – uma das características que o ser humano adquiriu –, permite acumular conhecimentos: a produção destes é um processo de construção do qual fazem parte dos saberes de um grupo. As concepções e os entendimentos contribuem para a manutenção e a justificativa da própria sociedade nas suas relações, seus costumes e valores ou para sua modificação.

Parte desse pressuposto a importância dedicada à comunicação dos conhecimentos científicos produzidos; só à medida em que estes forem veiculados e debatidos amplamente pela sociedade, poder-se-á ter condições de interferir tanto no que está sendo produzido como na direção a ser dada às suas possíveis aplicações. Entretanto, para entender como se deu a alfabetização de surdos em Uberlândia no período de 1962 a 1986, é importante apresentarmos os métodos de alfabetização vigentes na história do país para possibilitar a identificação dos que foram utilizados na AFADA, na época em questão.

1.1 Métodos de alfabetização

Os primeiros métodos presentes nas cartilhas nacionais foram sintéticos, que se iniciam das partes e passam para o todo, das unidades menores da língua para as maiores. Até hoje, segundo Ghiraldelli Junior (2008), existem vários métodos sintéticos que se baseiam em um mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita é feita de maneira sintetizada, juntando as unidades menores que são analisadas para estabelecer relação entre a fala e sua representação escrita.

Dependendo do método, essas unidades podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para depois formar um todo. Se a unidade escolhida como ponto de partida é a letra, trata-se do método de soletração ou alfabetico, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras, na sequência alfabetica e salteada; depois são trabalhadas as sílabas e, em

seguida, com as palavras e frases; ao final, pode-se finalmente chegar a textos inteiros. Se o início da aprendizagem começa pelas palavras, o método é o silábico, no qual são apresentadas sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

1.1.1 Método alfabetico

Uma das vantagens do método alfabetico é que o som está contido no próprio nome de cada letra (com raríssimas exceções). No entanto, na hora da leitura das palavras, na junção das partes feita mediante a pronúncia do nome da letra, ocorria um percurso tortuoso. Era necessário que o alfabetizador pronunciasse primeiramente o nome da letra, mas as crianças tinham que tentar abstrair os outros sons existentes em seu nome. Isso era preciso, pois, ao se pronunciar o nome da letra, entravam sons que não pertenciam à sílaba ou à palavra. Esse método já foi abolido das salas de aulas (CAGLIARI, 1999).

1.1.2 Método fônico

O fonético ou fônico é outro método sintético muito adotado nas escolas mineiras na década de 1980, cujo cerne era ensinar a relação direta entre fonema e grafema para relacionar a palavra falada com a escrita; assim, a unidade mínima é o som. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, juntamente com outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para se ensinar os sons, há uma sequência que deve ser respeitada, começando do mais fácil para o mais complexo.

No ensino e na aprendizagem, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo. A vantagem desse método, segundo seus seguidores, é que, quando realmente existe uma correspondência direta entre a fala e sua representação escrita, os aprendizes irão realmente decifrar muito rápido, desde que haja um entendimento dessa relação e as correspondências sejam decoradas.

Os casos mais diretos entre fonemas e letras, descritos por Cagliari (1989), são: P/B, V/F, T/D. Tais letras, seja no começo, meio ou fim, ou seja, em qualquer posição, são sempre decodificadas/lidas da maneira que se escreve e codificadas/escritas da maneira que se fala; logo, é um método que não se aplica à alfabetização de surdos.

1.1.3 Método silábico

O silábico (ou silabação) é outro método considerado sintético, pois também vai das partes para o todo. Nele, a principal unidade a ser analisada pelos alfabetizandos é a sílaba. Entretanto, em inúmeras cartilhas o trabalho se inicia pelas vogais e seus encontros (os famosos encontros vocálicos), o que passa a ser uma condição fundamental para a sistematização posterior das sílabas. Assim, as sílabas se apresentam seguindo uma ordenação, um princípio de facilidade, ou seja, apresentam-se as sílabas consideradas mais fáceis para as mais difíceis, da mais “simples” para as mais “complexas”. São utilizadas também palavras-chaves apenas para apresentar as sílabas, que são sempre destacadas dessas palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas, as quais são novamente recompostas para formar novas palavras (CAGLIARI, 1999).

Esse método proporciona a montagem de palavras, de maneira simples, com as sílabas já apresentadas, e gradativamente formam-se pequenas frases e, por consequência, pequenos textos que são também forjados para que apresentem somente as sílabas já estudadas. A vantagem desse método, segundo seus seguidores, é que ele atende a um princípio básico e fundamental para o processo de alfabetização, ou seja, quando se falam, se pronunciam sílabas e não letras ou sons separadamente; sendo assim, os alunos compreendem melhor o processo de aquisição de leitura e escrita, do que no método fônico ou de soletração.

Por sua vez, o método silábico faz um trabalho com determinadas sílabas às quais o princípio de relação direta do fonema (som) com o grafema (letra) não se aplica bem, quer seja para a escrita ou para a leitura. Há uma variedade de sílabas que comportam mais letras do que as que são pronunciadas; existem, inclusive, sílabas até de cinco letras, como a sílaba “trans” da palavra “transformar” (CAGLIARI, 1999).

1.1.4 Métodos analíticos

Os métodos globais ou analíticos são classificados em: de palavração, de sentenciação, de histórias e contos. No método da palavração, apresenta-se uma palavra que posteriormente é decomposta em sílabas. Como o próprio nome indica, o método de palavração toma como unidade inicial as palavras que são memorizadas por meio de repetitiva visualização – somente na sequência que a atenção é dirigida às sílabas, letras, sons.

De acordo com os defensores dessa metodologia, a vantagem de começar pela palavra é que ela é considerada, ao mesmo tempo, unidade da língua e do pensamento. A escolha da

palavra não obedece ao princípio do mais fácil ou mais difícil; simplesmente são apresentadas, independentemente de suas regularidades (o importante é que tenham significado). A diferença desse método em relação ao Silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento (CAGLIARI, 1999).

Um segundo desdobramento do princípio global levou à criação do método de sentenciação que segue uma lógica parecida, mas começa a análise pela frase. Nesse método, a unidade utilizada é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Já o método de contos ou de histórias, criado mais tarde, utiliza como ponto de partida pequenas histórias com sentido completo em si mesmas.

Nesse princípio, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. No caso do método de contos, os materiais didáticos trazem uma sequência de contos, com sentidos complementares para serem trabalhadas ao longo do ano. Ambos os métodos têm como principal vertente desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir sequências de ideias, relacioná-las entre si e memorizá-las (CAGLIARI, 1999).

1.2 O uso da história oral na historiografia da educação brasileira

O relato oral se apresentava como técnica útil para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado; servia, pois, para captar o não explícito e, até mesmo, o indizível.

Segundo Bom Meihy (2002), é difícil definir história oral em poucas palavras, pois essa prática, além de contemporânea, é bastante dinâmica criativa, o que torna provisória qualquer conceituação. Pode-se, no nível material, considerar que história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa em fitas ou vídeo. Tudo prescrito pela (e para a) existência de um projeto.

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudo referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva (BOM MEIHY, 2002, p. 17).

Para Bom Meihy (2002), atualmente a história oral já é parte integrante do debate sobre a função do conhecimento social e atua em uma linha que questiona a tradição

historiográfica centrada em documentos oficiais. Por isso, ela é inerente aos debates sobre tendências da história contemporânea.

Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que a marca como história viva; a presença do passado imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, ela não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vista de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem.

O grande desenvolvimento das técnicas estatísticas, em fins dos anos 1940, relegou em seguida, para a penumbra, relatos orais e histórias de vida que pareciam demasiadamente ligadas às influências da psique individual. A técnica de amostragem com a implicação de questionário surgia agora como a maneira mais adequada de obter dados inquestionavelmente objetivos.

Pouco a pouco se percebeu que valores e emoções permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e de sentir do pesquisador, o qual transpunha para os dados, de maneira perigosa, porque invisível, sua própria percepção e seus preconceitos. Os números perdiam sua auréola de pura objetividade, patenteando-se conforme vieses anteriores ao momento da coleta, escondidos na formulação do problema e do questionário; ocultos, pareciam inexistentes; porém, influenciavam o levantamento, desviando-o muitas vezes do rumo que devia seguir.

Para Alberti (2005), as primeiras entrevistas do Programa de História Oral do CPDOC começaram a ser realizadas em 1975, seguindo em grande parte as orientações do I Curso Nacional de História Oral, organizado pelo Subgrupo de História Oral do Grupo de Documentação em Ciências Sociais (GDCS), que havia sido formado em dezembro do ano anterior por representantes da Biblioteca Nacional, do Arquivo Nacional, da Fundação Getúlio Vargas e do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação. Os professores convidados eram George P. Browne, do Departamento de História da Seton Hall University, Nova Jersey; James e Edna Wilkie, do Latin American Center da Universidade de Califórnia, e Eugenia Meyer, do Instituto Nacional de Antropologia do México.

Esse início garantiu ao Programa de História Oral (PHO) certa uniformidade nas atividades de realização e tratamento das entrevistas. Desde o começo, o tratamento incluía a duplicação da gravação para formar o acervo de segurança; a passagem da entrevista para a forma escrita – na qual se sucediam as etapas de transcrição, conferência de fidelidade da

transcrição, copidesque e leitura final; a elaboração instrumentos de auxílio à pesquisa, como o sumário e os índices temático e onomástico; e, finalmente, a liberação para consulta, com a elaboração de ficha técnica, folha de rosto e ficha catalográfica.

Com o passar dos anos, as mudanças na forma de constituição do acervo, a redução da equipe e as possibilidades engendradas pela informática ocasionaram transformações importantes. No que diz respeito à formação do acervo, chama-nos atenção a variedade de projetos que dão origem, hoje, às entrevistas.

Os primeiros dez anos de existência do PHO e do CPDOC foram marcados pelo desenvolvimento do projeto *Trajetória e desempenho das elites políticas brasileiras de 1930 até os dias de hoje*, que objetivava examinar o processo de montagem do Estado brasileiro como forma, inclusive, de compreender como se chegou ao regime militar então vigente. Com o tempo formaram-se, no interior desse projeto, eixos temáticos que abarcavam grupos regionais (políticos da Paraíba e do Rio Grande do Sul, por exemplo) e de acordo com sua atuação: militares, diplomatas, tecnocratas, intelectuais etc.

No final dos anos 1980 e mais claramente a partir de meados dos anos 1990, o acervo do PHO passou a ser enriquecido com entrevistas de projetos de duração limitada, muitas vezes resultados de convênios e parcerias, como os que se voltaram para a formação de instituições do Estado (Petrobras, Eletrobras, Banco Central do Brasil, BNDES, INMETRO, IPEA), com o intuito de constituir entidades de ensino público e privado (IMPA, CAPES, EBAPE, universidades privadas) ou para campos específicos, como a atividade de seguros, o urbanismo e a ação de organismos governamentais e não governamentais nas favelas – para citar apenas algumas frentes abertas. Em 2005, 55 projetos que geraram e geram entrevistas de história oral estão cadastrados na base de dados do PHO, número que aumenta expressivamente a cada ano. Nesse novo cenário, são raras as entrevistas realizadas exclusivamente no contexto do projeto *Trajetória e desempenho das elites políticas*, ainda que a maioria dos novos projetos tenha relação com a temática inicial (ALBERTI, 2005, [s.p.]).

No entanto, com o passar dos séculos, o relato oral constituiu uma fonte humana de conservação e difusão do saber, senão a maior fonte de dados para as ciências em geral. Em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos, ambos muito interligados) se baseia na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos. Um primeiro enfraquecimento ou uma primeira mutilação ocorre, então, com a passagem daquilo que está

obscuro para uma primeira nitidez – a nitidez da palavra –, rótulo classificatório colocado sobre uma ação ou uma emoção.

A transmissão diz respeito ao passado mais longínquo, que pode ser mitológico, e ao passado muito recente, à experiência do dia a dia. Ela se refere ao legado dos antepassados e à comunicação da ocorrência próxima no tempo; tanto veicula noções adquiridas diretamente pelo narrador, que pode ser o agente daquilo que está relatando, quanto transmite noções adquiridas por outros meios que não a experiência direta, além de antigas tradições do grupo ou da coletividade (THOMPSON, 1998).

O desenvolvimento tecnológico, colocado à disposição do cientista social, oportunizou novos meios para captar o real, como o gravador, que reavivou novamente o relato oral; as fitas, que pareciam agora o meio milagroso de conservar na narração uma vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, dado que a voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, se há progressão ou digressão na fala constituíam outros tantos dados preciosos para estudo. Sem dúvida, Oscar Lewis foi um pioneiro nesse sentido, muito embora se considere hoje discutível a maneira pela qual agiu: ao colher as várias histórias de vida de membros da família Sanchez, mostrou como utilizar um novo meio de registro, recolheu precioso repositório de dados e criou documentos cuja exploração é ainda possível, apesar das dúvidas levantadas. Além disso, foi mostrada a redescoberta do relato oral e se aquilatou de maneira positiva sua grande importância (QUEIROZ, 1991).

Para Thompson (1998), a história oral implica, para a maioria dos tipos de história, certa mudança de enfoque. Assim, o historiador da educação passa a se preocupar com as experiências dos alunos, bem como os problemas dos professores e administradores; o historiador militar e naval pode olhar, para além da estratégia em nível de comando e do equipamento, para as condições, recreações e moral dos soldados rasos e do convés inferior; o historiador social pode passar dos burocratas e políticos para o mundo dos pobres, além de aprender como o pobre via o funcionário da assistência social e de que modo sobrevivia a suas negativas; o historiador político pode abordar o eleitor em casa ou no trabalho, pode esperar e compreender até mesmo os operários conservadores que não criaram jornais ou organizações que possam ser investigados; e o economista pode observar tanto o empregador quanto o operário como seres sociais em seu trabalho costumeiro e, desse modo, chegar mais perto da compreensão do processo econômico típico e de seus êxitos e contradições.

O relato oral está, pois, na base da aquisição de quaisquer informações e antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido, senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal (desenho e escrita a

sucederam). Quando o “homem das cavernas” deixou, nas paredes destas, figuras que supostamente formam em um sentido, transmitia um conhecimento que possuía e que talvez já tivesse recebido um nome, estando já designado pela palavra. O fruto de suas experiências e descobertas ficava assim concretizado e passava aos demais, inclusive às gerações posteriores. Mais tarde a escrita, quando inventada, não foi mais que uma nova cristalização do relato oral.

Desde que o processo de transmissão do saber se instala, implica imediatamente a existência de um narrador e de um ouvinte ou de um público. Ao operar a passagem do oral para um signo que o “solidifica”, seja ele desenho ou escrita, instala-se novo intermediário entre narrador e público. O intermediário pode ser um sujeito que trabalha como transmissor dos saberes que ouviu de outro indivíduo. Da mesma forma que desenho e palavra escrita constituem uma reinterpretação do relato oral, o indivíduo intermediário, por mais fiel que seja, também acrescenta sua própria interpretação àquilo que está sendo narrado.

Em alguns campos, a história oral pode resultar não apenas numa mudança de enfoque, mas também na abertura de novas áreas importantes de investigação na educação dos surdos, sendo que, sobre a experiência em sala de aula, é normal o trabalho dos professores e seu impacto sobre a família e a comunidade. O traço mais surpreendente de todos; porém, talvez seja o impacto transformador da história oral sobre a história na educação de surdos. Sem a evidência oral, o historiador pode, de fato, descobrir pouca coisa, quer sobre os contatos comuns com os professores e alunos, quer sobre de suas funções narrativas. É preciso ter clareza na caracterização “profissional” da história oral.

Skliar (1997), que sistematizou as pesquisas “transgressoras” sobre surdos, se aproxima da perspectiva pós-estruturalista, denominando-as Estudos Surdos em Educação.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

O termo “história oral” é amplo e recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. No último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. A história oral consegue buscar a experiência efetiva dos narradores, dos quais ainda são

coletados e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, além de relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores criam para determinado momento. Na realidade, tudo o que se relata oralmente e/ou é sinalizado é história, seja ela de alguém, de um grupo ou uma história real ou mítica.

Nesse entremeio, o gravador parece, à primeira vista, um instrumento técnico próprio para anular ou, pelo menos, diminuir o possível desvio trazido pela intermediação do pesquisador. Logo se viu, no entanto, que o poder da máquina não era absoluto e nem tão grande quanto se havia suposto, uma vez que a utilização dos dados nas pesquisas exigia, em seguida, a transcrição escrita. Uma parte do registro se perdia na passagem do oral para o texto, o qual ficava igualado a qualquer outro documento. A vantagem era conservar com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas (que podiam ser simbolicamente transformadas em sinais convencionais) e a ordem que dava às ideias.

O documento resultante era mais rico do que aquele registrado pela mão do pesquisador, mas havia um empobrecimento quando comparado com a fita gravada, e, de novo, o pesquisador se tornava um intermediário que podia deturpar de alguma forma o que fora registrado.

A entrevista com o equipamento de gravação de vídeo tem sido um novo desafio na construção de histórias, cujo objetivo é obter narrativas das alfabetizadoras ouvintes de surdos, bem como para os sujeitos ex-alunos surdos na escola que começa a ser estabelecida, sendo esse momento ímpar, um instante crítico. Esses minutos iniciais determinam o restante do encontro, marcando a visão que ambos têm da interação de seus papéis fundamentais para a educação, o que se pode esperar um do outro, as peças fundamentais, como funcionará essa relação, entre outros aspectos.

Na realidade, a narrativa oral e/ou sinalizada, uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito, diante do qual se encontra um estudioso e que, ao ser fabricado, não seguiu forçosamente as injunções do pesquisador. Nesse contexto, segundo Queiroz (1988), o cientista social interroga vários escritos, contemporâneos ou não, que constituem a fonte de dados em que apoia seu trabalho. Recortes de jornal relativos à atualidade, documentos históricos de diferentes tipos e de diversas épocas, correspondência hodierna ou passada, os mais diversos registros, – sem esquecer as estatísticas estabelecidas pelos governantes ou por instituições específicas –, foram redigidos com intenções que nada se relacionavam com a pesquisa que se decidiu fazer

Não é por essa razão que devam ser afastados como menos úteis; pelo contrário, constituem hoje, assim como no passado, a base mais sólida sobre a qual se erguerá o edifício

da investigação. É sobre ela que se realizará o procedimento primordial de toda pesquisa – a análise. Esta, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese ressaltada (QUEIROZ, 1988). Assim, diante dessas considerações, “[...] o escrúpulo em relação aos recortes das histórias orais e à sua utilização parcial se afigura nitidamente como um falso problema” (Idem, p. 19).

Tal constatação, segundo o autor, contribui para desfazer nova ilusão: a de que se deveria conservar a narrativa o mais próximo possível de seu registro, evitando a intervenção do pesquisador e a ocorrência de cortes que prejudicariam o conhecimento integral do dado recolhido.

Para Queiroz (1988), o pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto (ou esclarecer) algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador.

Diante disso, o pesquisador, de acordo com Queiroz (1988), procurará por todos os meios de relatar, com detalhes e da forma que lhe parece mais satisfatória, os fatos que respondem aos seus próprios intentos. Tudo isso pode convir ou não ao pesquisador, o qual tentará, então, trazer o narrador ao “bom caminho”, isto é, ao assunto estudado.

Considera-se a história oral um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, por meio de narrativas individuais e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais. “Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida” (DELGADO, 2006, p. 15-16).

As contribuições da história oral para os trabalhos de pesquisa com pessoas surdas possibilitam que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos, deixando registrada para análises futuras a visão de mundo pessoal e do grupo social ao qual pertencem. Assim, a memória expressa, por meio dessa técnica de documentação histórica, se apresentar como uma necessidade de buscar, no passado, dados que possam embasar o tempo presente, além de fazer um resgate histórico.

Portanto, as histórias de vida narradas nesta pesquisa adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de documentação, podendo ser agrupadas em duas dimensões: diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos

pessoais) e entrevistas biográficas (orais ou escritas). Com isso, se faz necessário compreender a história oral como um recurso moderno usado para elaborar documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos.

O capítulo seguinte aborda a historiografia da educação dos surdos no mundo, no Brasil, em Minas Gerais e nas cidades da região do Triângulo Mineiro, entre elas Uberlândia.

CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Neste capítulo será tratada a história da educação dos surdos no decorrer dos tempos, em âmbito mundial. A partir dessa contextualização, será possível entender como a educação direcionada aos surdos foi organizada e planejada ao longo dos anos, como se deu o processo de exclusão e inclusão social por meio da alfabetização desses sujeitos e como as instituições de ensino para surdos foram idealizadas para desencadear o que é aplicado hoje, em termos pedagógicos, a tais alunos, como o trabalho desenvolvido pela AFADA.

2.1 História das primeiras escolas de instrução na educação dos surdos no mundo

Ao nos debruçarmos sobre as concepções históricas dos caminhos trilhados pelos surdos no reconhecimento da língua de sinais, constatamos que somente “[...] a partir do século XVI, os surdos são considerados educáveis” (LACERDA, 1998, p. 3). É nesse século que surgem relatos de diversos profissionais da educação que se empenharam em educar pessoas surdas.

Naquela época, ainda segundo Lacerda (1988, p. 5), “[...] a figura do preceptor era muito comum”. As famílias abastadas remuneravam professores para que educassem seus filhos, com vistas a obter o direito à herança de seus pais. Nesse contexto surge a figura de Pedro Ponce de Leon, monge beneditino da cidade de Madrid, considerado oficialmente o primeiro professor de surdos.

De acordo com a autora supracitada, na cidade de Paris, surge outro personagem de extrema importância na história da educação dos surdos. Trata-se do abade Charles Michel De L'Épée (século XVIII) que, a partir dos estudos dos sinais usados pelos surdos nas ruas de Paris, cria os sinais metódicos com o objetivo de ensinar os surdos parisienses a ler e escrever a língua francesa. Mais tarde, o método criado por L'Épée ficou conhecido como gestualismo, que tinha como base o uso da língua de sinais, pois, para L'Épée, conforme cita Lacerda (1998, p. 7):

[...] a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (1998, p. 7).



Figura 1 – “Uma lição de L’Epée”, óleo sobre tela baseada em um esboço do pintor Peysson Frederick (1807-1877), por Ginouvrier Nahor, surdo, em 1891 (coleção do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris)”.

Fonte: <<http://www.injs-paris.fr>>.

Na figura 1, vê-se que o local é feito de uma sala de sua casa. Nela, há a estante de livros, uma lareira, uma poltrona e uma mesa de madeira, ilustres personagens da Idade Moderna e a lousa. Os alunos surdos prestam atenção na instrução dos sinais, sendo que existem, no mínimo, quatro educandos; ao analisar suas vestimentas, nota-se que são filhos de nobres, com cabelos bem organizados e cadernos; há um pequeno quadro-negro para responder e/ou calcular, podendo ser uma aula de matemática, geometria, cálculo etc. Com relação à vestimenta do professor, ele não é um abade, mas se veste como uma pessoa civilizada e usa de sua cabeça o Kipa, em referência a um abade.

Cada um de nós, educadores interessados em desempenhar adequadamente o nosso papel (pedagógico, mas também político), precisa saber o que dizem esses documentos, reais marcos históricos, cuja discussão internacional tem sido a mais ampla e a mais frutífera história da educação dos surdos.

Manacorda (1989) recorda a discussão sobre a instrução pública gratuita e laica, iniciada em 1700, ligada à sua sistematização e procurando caminhos para ser realizada na prática. Parece que a preocupação principal era o método de ensino; o autor aponta, também, que na primeira metade do século XIX – denominada educação nos Oitocentos por ele –, surge outra força: a classe proletária industrial que aponta, antagonicamente, a burguesia da Idade Moderna.

Segundo Duarte (2009), na pesquisa e na reflexão foram apresentados dois fatos determinantes para a educação dos surdos: a criação da primeira Escola Pública de Jovens e Adultos Surdos em Paris e o Congresso de Milão. Tais aspectos trouxeram as atuais discussões acerca das concepções da surdez e dos surdos pelo ouvinte e as suas consequências na organização política, social e educacional para a comunidade surda, seja na inclusão ou na

exclusão. Convém salientar que o objetivo deste capítulo será situar o trabalho no contexto mundial.

Para Skliar (1997), no contexto em que foi criada a primeira Escola Pública para Surdos, apresenta-se uma concepção da surdez como uma diferença política que reconhece os surdos como uma minoria linguística caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, ideologia que permitiu aos surdos a participação como cidadãos naquele momento. O fundador dessa escola foi o abade Charles-Michel de L'Épée, um educador filantrópico francês que ficou conhecido como “Pai dos surdos”.

L'Épée nasceu numa família abastada, em Versailles, que era, na época, o mais poderoso reino da Europa. Estudou para ser padre católico, mas lhe foi negada a ordenação, resultante da sua recusa em negar o Jansenismo, um popular movimento de reforma religiosa da época. Então, estudou Direito, mas pouco depois foi designado abade, voltando sua atenção para obras de caridade aos pobres e, numa zona pobre de Paris, teve oportunidade de encontrar duas jovens irmãs, surdas, que se comunicavam por meio da língua de sinais (SKLIAR, 1997).

Diante disso, L'Épée decidiu se dedicar à escolarização dos surdos e, em meados na década de 1750, fundou um abrigo que ele próprio sustentava. Em consequência das teorias filosóficas que emergiam na época, ele acreditava que os surdos eram capazes de possuir linguagem, concluindo que poderiam receber os sacramentos e evitar “ir para o inferno”. Então, paralelamente, começou a desenvolver um sistema de instrução da língua francesa e religião. Nos primeiros anos da década de 1760, o abrigo tornou-se a primeira Escola Pública de Paris para Jovens e Adultos Surdos, no mundo, aberta ao público.



Figura 2 – Primeira escola para surdos inaugurada em 1760, Rue des Moulins, Paris.
Fonte: <<http://www.injs-paris.fr/>>.

Na figura 2, vê-se que o prédio na escola foi construído na Idade Moderna, no período barroco, movimento que vai da segunda metade do século XVI (1550) à primeira metade do século XVIII (1760). Ele se caracteriza por ser um estilo rebuscado, repleto de metáforas e antíteses e por uma volta às questões espirituais em oposição ao racionalismo renascentista (SAKALL, 2013). O prédio tem quatro andares e sua estrutura se origina da Revolução Francesa. As ruas são pavimentadas com terras, sendo que há jardins em cada andar, ao redor das janelas de madeira voltadas para a rua. Segundo Sakall (2013), os prédios possuem pequenas sacadas e a arquitetura característica da fase final do barroco (rococó), estilo que surge na França entre 1700 e 1780, refinando a arquitetura pomposa do barroco durante o reinado de Luís XV. Caracteriza-se pelo excesso de curvas e pela abundância de elementos decorativos, como conchas, laços, flores e folhagens, e exibe uma complexidade em termos de organização, côncava, convexa e retas; tal dinamismo imposto pelo barroco à temática é inspirado nos hábitos da corte e na mitologia greco-romana. As cores vivas dão lugar aos tons pastéis, e os relevos exagerados são substituídos por superfícies delicadas que ganham ênfase em pontos isolados – uma integração entre arquitetura, pintura e escultura. A estrutura dos edifícios é iluminada por várias janelas para criar interiores etéreos.

Analisar a primeira escola dos surdos inaugurada em 1760, verificando a fachada, as janelas, as pessoas em torno da escola, o local geográfico da inserção da mesma e sua relação com a história dos surdos, é primordial. Da mesma forma, é preciso analisar e interpretar as imagens, compreendendo-as como fenômeno histórico educativo de relevância para a educação dos surdos, pois a imagem é um documento que representa as transformações sociais e as necessidades de grupos que delas se sirvam. Geralmente, as imagens são carregadas de emoção, manipulação, espaço e subjetividade; nesse sentido, convém analisar o conteúdo de cada imagem à luz dos conceitos teóricos e metodológicos da história da educação.

O abade de L'Épée morreu no início da Revolução Francesa (1789) e seu túmulo está na igreja de Sain Roch, Paris. Dois anos depois da sua morte, a Assembleia Nacional reconheceu-o como “Benfeitor da Humanidade”, sendo declarado que os surdos têm direitos, de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O Instituto de Jovens Surdos em Paris, fundado por L'Épée, começou a ser financiado pelo governo, e, mais tarde, foi renomeado para Instituto Saint Jacques. Ele publicou, em 1776, a obra *Institution des sourdes-muets par la voie des signes méthodiques*; em 1794, *La véritable manière d'instruire les sourdes et muets, confirmée par une longue expérience* e iniciou a produção do

Dictionnaire général des signes, que foi completado por seu aprendiz, o abade Sicard (CASTEL, 1998).



Figura 3 – Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris, fundado por L’Épée em 1789.
Fonte: <<http://www.injs-paris.fr/>>.



Figura 4 – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris na atualidade.
Fonte: <<http://www.injs-paris.fr/>>.



Figura 5 – Estátua de bronze do Abade L’Epée, por Charles Felix Marie Martin (1846-1916), escultor surdo, localizada no tribunal de honra do Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris.
Fonte: <<http://www.injs-paris.fr/>>.

Quadro 1 – Historiografia da educação dos surdos até 1880

Pedro Ponce de Leon (1520-1584): foi um monge beneditino espanhol que recebeu créditos como o *primeiro professor para surdos*. Ponce de León estabeleceu uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos. Seu escasso público era formado por crianças surdas, filhos de aristocratas ricos que tinham recursos para lhe confidenciar esses tutorados. Ao trabalhar com crianças surdas, tencionou ajudá-las a aprender como escrever a língua. Instruiu as crianças na escrita e em gestos simples com um alfabeto bimanual. Ponce de León não se tornou conhecido por desenvolver um trabalho com língua de sinais; ele teria desenvolvido um alfabeto manual que permitia ao estudante aprender a soletrar (letra por letra) toda a palavra. Os pesquisadores modernos analisam se esse alfabeto foi baseado, integralmente ou em parte, em simples gestos com as duas mãos. O alfabeto unimanual publicado por Juan de Pablo Bonetem (1620) foi distinto do alfabeto bimanual usado por Ponce de León. O trabalho desse monge foi considerado de grande importância por seus contemporâneos. A maioria dos europeus no século XVI acreditava que os surdos eram incapazes de serem educados. Muitos pensavam que os surdos nem mesmo poderiam ser educados como cristãos, deixando-os à margem da sociedade (RICÃO, 2004).

Girolamo Cardano (1501-1576): médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão. Ele afirmava que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para aprender e o meio melhor é através da escrita [...] e é um crime não instruir um surdo-mudo”. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. Foi um dos primeiros estudiosos a reconhecer que a aprendizagem não requer audição. Em 1500, ele descobriu que os surdos poderiam ser educados por meio da palavra escrita, tendo usado de seus métodos para ensinar o filho surdo.

Licenciado Lasso (1550) escreveu o *Tratado legal sobre los mudos*, em que defendia a capacidade civil dos surdos, tendo rebatido argumentos de leis discriminatórias contra eles. É possível encontrar na obra de juristas mais antigos, como os italianos Baldo de Ubaldi (1327-1400) e Bárto de Sassoferrato (1313-1349), algumas doutrinas jurídicas em que reconhecem a perspicácia intelectual de determinados surdos de sua época, que podiam fazer leitura labial e se comunicar por escrito ou por meio de gestos. Em um tratado jurídico sobre surdos-mudos, Lasso afirmou que as pessoas surdas capazes de falar não poderiam ser classificadas como “burras” e eram, portanto, elegível para herança.

Manuel Ramirez de Carrion: inventou a terapia da fala para as pessoas surdas, além de ter ensinado o notório nobre surdo marquês de Priego em Montilla, na Espanha (RICÃO, 2004)

Juan Pablo Bonet (1579-1633): ocupou-se da educação de surdos da corte espanhola e publicou *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Apesar de reclamar a única autoria da sua arte, é possível que seu trabalho tenha sido inspirado em Ponce de León e em Ramirez de Carrión (1579-1652). Sendo considerado um dos mais antigos defensores da metodologia oralista, iniciava o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois às sílabas sem sentido, às palavras concretas e

às abstratas, para terminar com as estruturas gramaticais (RICÃO, 2004). Foi o primeiro a publicar um método para educar os surdos, em que se usa um sistema de *one-handed* (uma mão), alfabeto manual para ensinar os alunos surdos a ler e escrever.

John Bulwer (1614-1684): médico inglês que publicou *Chironomia, or the art of manual rhetorique*, em que descreve centenas de gestos e defende que a linguagem da mão é a única natural para todos os homens, especialmente os surdos. Quatro anos depois, escreveu o interessante *Philocophus: or, the deafe and dumbe man's friend*, no qual fala sobre as possibilidades de o homem surdo se exprimir por meio de gestos, bem como o porquê de os filhos dos surdos não serem sempre surdos. É um meio de comunicação que pode se dar por meio dos sinais das mãos.

George Dalgarno (1628-1687): filólogo e professor em Oxford, publicou *The deaf and dumb man's tutor* com muitas teorias para ensinar a linguagem aos surdos. O alfabeto manual parece-lhe o mais prático, tendo aconselhado as mães a nomear um objeto apontando-o e soletrando-o com os dedos.

Johann Conrad Amman (1698-1774): também médico, publicou *A dissertation speech*. Interessava-se pelo ensino de surdos; ao descobrir que eles podem sentir as vibrações da voz, colocou-lhes as mãos na garganta enquanto ensinava, além de utilizar espelhos no treino da fala, para ser clara e bem controlada (POSSINAL, 2013). É outro médico com novos métodos do oralismo para instruir os surdos com desenvolvimentos da terapia da fala.

George Louis de Buffon: apresenta um relatório à Academia das Ciências sobre o método de ensino de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1790). Esse espanhol de nascimento e de ascendência portuguesa é geralmente considerado o primeiro professor de surdos na França. Surdo, segundo Seguin (1997), criticava firmemente a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquirol e outros. Foi ele quem primeiro sistematizou a metodologia da Educação Especial, tendo criticado a classe médica de não ter observado, tratado ou analisado a idiotia. Fazia jurar segredo aos alunos sobre os seus métodos, sendo que introduziu o alfabeto gestual espanhol e o ensino da leitura. Baseava-se numa orientação natural do desenvolvimento da linguagem, treinando o ouvido dos que tinham audição residual e recorrendo a exercícios para melhorar a observação, a leitura labial e o tato. Seu trabalho inspirou o estudo de Itard sobre o selvagem de Aveyron (1801) e Seguin (1997), no desenvolvimento do método fisiológico para a educação dos atrasados mentais.

Charles Michel de L'Épée (1712-1789): criou a Escola para Surdos em Paris, França, em 1762. Desenvolveu o método para a língua gestual, que serviu como base para a língua de sinais americana e outras línguas de sinais mundiais. Conhecido como Abbé de L'Épée, publicou *Instruction de sourds et muets par la voix des signes méthodiques*. Tinha como objetivo que, na França, todos os surdos aprendessem a ler e a escrever. Considerava insuficiente a linguagem natural dos surdos que tinha aprendido; com isso, inventou os *signes méthodiques*, com vistas a integrar a gramática da língua francesa.

<p>Thomas Braidwood (1715-1806): abriu uma escola em Edimburgo, baseada numa metodologia de base oral e gestual. Manteve os seus métodos em segredo familiar, mas parece que combinava um alfabeto bimanual com gestos, escrita e leitura. Fundou a Academia Braidwood (1760) para surdos-mudos, que foi a primeira escola para surdos no método de Britain. Utilizou o método <i>Braidwoodian</i> da educação dos surdos.</p>
<p>Samuel Heinike (1729-1790): dirigiu a primeira instituição para surdos em Leipzig, na Alemanha, primeira escola de ensino exclusivamente oral para surdos naquele país, rejeitando todos os outros métodos que qualificava como inúteis e fraudulentos. Houve uma polêmica epistolar sobre os respectivos métodos de ensino, que ficaram conhecidos como método francês e alemão, respectivamente. O método utilizado era oral, com instrução auricular.</p>
<p>Roch Ambroise Sicard (1742-1822): sucedeu a L'Épée como diretor principal no novo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, tendo simplificado o método daquele em benefício do significado no contexto concreto em que a expressão se produzia. Vale ressaltar que no instituto havia mais professores surdos do que ouvintes. Conhecido como Abade Sicard, foi diretor da Escola para Surdos em Bordéus, França, e convidou Thomas Hopkins Gallaudet para visitar a Escola de Paris.</p>
<p>Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851): americano que, depois de trabalhar com um vizinho que é surdo, se inspirou para estudar métodos voltados ao ensino de alunos surdos na Europa. Viajou àquela região para conhecer os diferentes métodos de educação dos surdos. Ao chegar a Londres, a família Braidwood recusou lhe transmitir método que utilizava; porém, ele assistiu a uma conferência de Sicard, que o acompanhou no regresso a Paris e com quem estudara posteriormente. No ano seguinte, voltou aos EUA acompanhado por Laurent Clerc (Surdo), discípulo de Sicard e um dos primeiros professores surdos, para auxiliá-lo na criação de uma escola.</p>
<p>Laurent Clerc e Gallaudet: na cidade de Hartford, Connecticut, em 1817, desenvolveram <i>Asylum for the education and instruction of deaf and dumb persons (American school for the deaf)</i>, primeira escola permanente nos EUA. Começavam por ensinar uma mescla entre Langue des Signes Française (LSF), francês gestualizado, e inglês, tendo optado pela American Sign Language (ASL). Clerc mais tarde tornou-se professor nessa escola e conheceu Thomas Hopkins Gallaudet. Cofundou, com Gallaudet, o Asilo Americano para Surdos-Mudos em Hartford, Connecticut, que foi a primeira escola para surdos na América do Norte. Além disso, foi renomeado na Escola Americana para Surdos.</p>
<p>Fundação da Escola Virginia para Surdos e Cegos: foi fundada pela Assembleia Geral da Virgínia, em 1838. Cumpre ressaltar que a Virginia School for the Deaf and the Blind abriu suas portas em Staunton, Virgínia, em 1839, tendo sido a primeira escola do mundo a integrar os alunos surdos e cegos.</p>

Alexander Graham Bell (1847-1922): abriu uma escola oralista para professores de surdos em Boston, 1871, no Asilo Americano para Surdos-Mudos em Hartford, e na Escola Clarke para Surdos em Northampton. Foi um forte defensor da filosofia aural e acreditava que a surdez deveria ser erradicada. No ano seguinte (1872), registrou a patente do telefone e se tornou presidente da associação americana para impulsionar o ensino da fala aos surdos. Seu eugenismo parecia não ter limites: propôs a eliminação das escolas residenciais, a proibição do magistério aos professores surdos e a do casamento entre surdos.

Edward Miner Gallaudet: filho de Thomas Hopkins Gallaudet, ajudou a iniciar a Columbia Institution for the Deaf and Blind (Instituição para Surdos e Cegos) em Washington, que mais tarde se tornou Gallaudet University. A Gallaudet University é a primeira instituição mundial de ensino superior para surdos – havia mais de 150 escolas europeias e 26 nos EUA que utilizavam a língua gestual nas aulas. Neste país, 1/3 dos professores de surdos eram surdos.

Conferência de Milão: nesse evento surgiu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, Itália, onde o método oral foi votado como o mais adequado para ser adotado pelas escolas de surdos. A língua gestual foi proibida oficialmente, sendo alegado que ela destruía a capacidade da fala dos surdos, também argumentando que estes são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. Na votação, durante a assembleia geral realizada no congresso, todos os professores surdos foram proibidos de votar e excluídos. Dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. Tais recomendações foram aceitas pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga; só o grupo americano, liderado por Edward Miner Gallaudet (1837-1917), se opôs, e dos 255 participantes, apenas três eram surdos. O método oral tornava-se indiscutível em 1880, e a declaração que foi feita neste evento afirmava que a educação oral foi um método de ensino de linguagem melhor que o manual de educação (sinal). A resolução foi aprovada a partir daquele ano, sendo proibido utilizar a língua de sinais em todas as escolas e instituições onde era desenvolvida a instrução dos alunos surdos no mundo.

Fonte: Adaptado de Porsinal, 2013.

A partir do que foi exposto sobre a historiografia da educação de surdos até o século XIX, pode-se entender como foram planejados e organizados o estabelecimento de instituições para surdos, o tipo de pedagogia e os recursos de ensino utilizados em contexto mundial.

2.1.1 Conferência de Milão

Em 1880, na cidade italiana de Milão, nenhum outro evento na História da Educação de Surdos teve um impacto maior na vida e na educação de pessoas surdas. Esse acontecimento único quase destruiu a língua de sinais; mas o que realmente aconteceu em

1880? Nesse ano, houve uma conferência internacional de educadores surdos, o segundo Congresso Internacional sobre Educação de Surdos.

Na conferência, realizada de 6 a 11 de setembro, elaborou-se uma declaração em que a educação oral foi considerada o melhor método de ensino de linguagem, em relação ao manual de educação da língua de sinais. A resolução foi aprovada proibindo a língua de sinais, e os únicos países que se opuseram à proibição foram os Estados Unidos (representado por Edward Miner Gallaudet, Thomas Rev. Gallaudet, Peet Isaac, Denison Tiago e Stoddard Charles) e a Grã-Bretanha. Os alfabetizadores de língua de sinais tentaram, mas não conseguiram ter suas vozes atendidas, conforme duas das resoluções estabelecidas:

1. Considerando a superioridade incontestável da articulação no sentido de restaurar o surdo-mudo para a sociedade e dando lhe um conhecimento mais completo da linguagem, declara que o método oral deve ser preferido ao de sinais na educação e instrução dos surdos mudos.
2. A Convenção, entendendo que a utilização simultânea de sinais de articulação e a sua eminentância da desvantagem, prejudicando a articulação, a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método puro por via oral deve ser preferido. Outras resoluções foram tratadas como instrução de pobres alunos surdos, como a instrução dos alunos surdos via oral, a necessidade de livros didáticos para professores surdos orais, os benefícios de longo prazo da instrução oral, as idades ideais para instrução oral e o cumprimento de instrução e falseamento de alunos manualmente instruído. Uma fotocópia das resoluções da Conferência de Milão está no livro *Patrimônio dos Surdos* (LANE, 1989).

Como isso pôde acontecer? Foi uma conclusão precipitada. O resultado foi basicamente “fixo”, porque a conferência tinha sido planejada e organizada por uma comissão que foi contra a língua de sinais. Tal comitê selecionou os representantes presentes – mais de metade eram conhecidos oralistas da França e da Itália; apesar de outros que deveriam ser discutidos, a conferência incidiu sobre os métodos de instrução, e representantes falaram sobre o método de ensino utilizado em suas escolas – fala e/ou discurso combinado e sinal. Imediatamente após essas apresentações, as resoluções foram elaboradas e aprovadas.

Qual foi o efeito imediato? As repercussões para Milão foram imediatas; porém, para o restante do mundo, foram estabelecidas paulatinamente. E qual foi o impacto de longo prazo? Milão 1880 é de tal importância na história surda que foi comemorado em obras de arte, como a peça do artista Mary Thornley, que fez uma pintura mostrando ouvir “caçadores” que buscam derrubar a ASL.

Em outubro de 1993, Gallaudet University realizou a conferência “Post Milan ASL e Literacy in English”. Os trabalhos incluíram um artigo intitulado *Reflexões sobre Milão com*

um olho para o futuro, de Katherine Jankowski. Em retrospecto, pode-se dizer que, nos anos seguintes, a língua de sinais e o oralismo aprenderam a coexistir pacificamente. Nunca haverá outra Conferência de Milão.

Assim, a discussão atual na educação dos surdos está centrada em mudanças estruturais e metodológicas da escolarização vigente e na frenética problematização do tema inclusão/exclusão social com vistas a propor uma escola que possa convocar e acolher todos em suas diferenças, entre outros aspectos.

No entanto, existiram diversos acontecimentos que marcaram a história dos surdos em esfera mundial, pois todos os estudos e fatos citados no Quadro 2 concluíram que o processo das crianças surdas, ao adquirirem uma língua de sinais, ocorre num período equivalente ao da aquisição de uma língua oral-auditiva por outras crianças. Dessa forma, as políticas públicas para a educação de surdos no Brasil seguiu os rumos trilhados pelos acontecimentos mundiais que influenciaram o atendimento ao surdo e à sua educação.

Quadro 2 – Histórico de alguns acontecimentos sobre a temática dos surdos no século XX

<p>R. Orin Cornett (1965): físico americano nascido em Driftwood, Oklahoma, recebeu seu Ph. D. em Física e Matemática Aplicada pela Universidade do Texas. Enquanto trabalhava no Escritório de Educação dos EUA, descobriu que muitos adultos surdos não conseguiam atingir a alfabetização em um nível nativo. Em 1965, Cornett começou a trabalhar como vice-presidente de Planejamento de Longo Alcance na Gallaudet College (agora Gallaudet University). Para resolver o problema de alfabetização do surdo, ele inventou um sistema fonêmico para tornar o idioma inglês visual em vez de acústico. Dr. Cornett nomeou seu sistema de Fala Cued (alcance de altas expectativas para os indivíduos com perda auditiva, deficiência de processamento auditivo, autismo e outros discursos, além da linguagem e das dificuldades de aprendizagem), que foi adaptado para quase 60 idiomas ao redor do mundo.</p>
<p>PL 94-142, 28 de janeiro de 1975: aprovada pelo Congresso americano em 1975 como a educação de todas as crianças portadoras de deficiência (Lei Pública n. 94-142), a legislação IDEA foi sugerida para todos os alunos com deficiência de até 21 anos de idade, sendo fornecida com a educação pública gratuita apropriada no ambiente menos restritivo e com acomodações.</p>
<p>Desenvolvimento de Implante Coclear: a Food and Drug Administration (FDA) aprovou o primeiro implante coclear para o mercado em 1984. O implante coclear é um dispositivo eletrônico que restaura a perda auditiva parcial grave para indivíduos que não se beneficiam de um aparelho auditivo convencional. Ele é implantado cirurgicamente no ouvido interno e ativado por um dispositivo usado no exterior da orelha. Ao contrário de um aparelho auditivo, não faz som mais alto ou mais claro. Em vez disso, o dispositivo ignora as peças danificadas do sistema auditivo e estimula diretamente o nervo</p>

da audição, permitindo que os indivíduos que estão profundamente com deficiência auditiva recebam o som. A Administração de Alimentos e Medicamentos (FDA) regula os dispositivos de implante coclear para adultos e crianças, aprovando-os somente após extensa investigação clínica.

Gallaudet University: a instituição foi fechada em 1988 por manifestantes estudantis que recusaram qualquer outra hipótese que não um líder surdo para tal estabelecimento de ensino. O protesto estudantil *Deaf President Now* conduziu I. King Jordan à presidência da Gallaudet University como o primeiro presidente surdo da instituição.

Primeiro aparelho digital auditivo: surgiu em 1988 por intermédio da empresa Widex, que produziu uma prótese digital com comando remoto manejável para conforto do usuário e para programar o instrumento.

Proibição da discriminação com base na deficiência: A Americans with Disabilities Act (ADA), sob certas circunstâncias, proibiu tal discriminação. Para as pessoas surdas, garantiu os serviços de interpretação, o acesso ao Telephone Device for Deaf (TDD) – aparelho de telefone para surdos – e razoáveis acomodações de trabalho para surdos e deficientes auditivos.

Fonte: Adaptado de Porsinal (2013).

A partir do que foi apresentado, vale ressaltar que os equipamentos criados para auxiliar na comunicação dos surdos, além dos projetos e leis instituídas no decorrer dos tempos para acabar com a discriminação, foram marcos históricos do século XX que contribuíram de fato para a inclusão social desses sujeitos. O Brasil acompanhou tal processo de maneira gradual, sendo que, somente a partir da década de 1990, houve uma movimentação social e política em maior escala, para dar resposta aos apelos da sociedade surda, conforme será visto nos próximos tópicos.

2.2 História das primeiras escolas de instrução dos surdos no Brasil

Na historiografia existem análises diferentes sobre o tema, que variam de acordo com as concepções gerais dos estudiosos sobre o período e a formação social brasileira. Por exemplo, ao considerar a questão, devemos constatar que a política estava em vigor nessa época, e não só nela; em boa medida, não se fazia muito para alcançar grandes objetivos ideológicos. Chegar ao poder significa obter prestígio e benefícios para si próprio e sua gente.

Fausto (2008) afirma que, ao mesmo tempo, a política não se reduzia apenas ao interesse pessoal, em que a elite política do Império deveria lidar, em um plano mais amplo, com os grandes temas da organização do Estado, das liberdades públicas, da representação e

da escravatura. A partir da década de 1870, começaram a surgir diversos sintomas de crise do Segundo Reinado, dentre eles o início do movimento republicano e os atritos do governo imperial com o Exército e a Igreja.

Além disso, o encaminhamento do problema da escravidão provocou desgastes nas relações entre o Estado e suas bases sociais de apoio. Esses fatores não tiveram um peso igual na queda do regime monárquico, explicável também por um conjunto de razões de fundo em que estão presentes as transformações socioeconômicas que deram origem a novos grupos sociais e à receptividade às ideias de reforma.

A explicação mais razoável é de que a iniciativa resultou de uma opção pessoal do imperador e de seus conselheiros. Embora não ocorressem insurreições de escravos, consideravam-se os círculos dirigentes. Logo após a guerra do Paraguai, o Brasil sofria de uma fraqueza básica em sua frente interna, pois não podia contar com a lealdade de uma grande parcela da população. Havia, pois, o encaminhamento da questão servil, mesmo ferindo interesses, além do risco potencial de revoltas de escravos.

Nesses termos, a partir da década de 1880, o movimento abolicionista ganhou forças com a aparição de associações, jornais e o avanço da propaganda. Pessoas de condição social diversa participaram das campanhas abolicionistas. Entre várias figuras de elite, destacou-se Joaquim Nabuco, importante parlamentar e escritor, oriundo de uma família de políticos e grandes proprietários rurais de Pernambuco. Em relação às pessoas negras ou mestiças, de origem pobre, os nomes mais conhecidos são os de José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama (FAUSTO, 2008).

Para discorrer sobre a história da educação dos surdos no Brasil, foi necessário descortinar o cenário histórico e político da prática pedagógica em relação ao surdo, de modo a refletir sobre o que geralmente se considera resultante de esforços pertinentes à construção da história da educação dos surdos brasileiros dessa camada social escolar. Esta, mesmo com seus exemplos de superação, ainda é indubitavelmente desprovida de pretensão de rigor e objetividade, visando a resgatar a produção e os esforços de um momento que, a meu ver, contribuiu sobremaneira para o estudo da educação brasileira na perspectiva histórica.

O estudo da História da Educação de Surdos deveria ser útil para o presente, considerando que esta é essencial para a formação do educador. Tal visão certamente influenciaria a literatura produzida, explicando também o motivo de ela ter sido realizada mais por educadores do que por historiadores.

Com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, a educação de surdos no Brasil iniciou com um currículo cuja metodologia de ensino,

primeiramente, era língua de sinais juntamente com o treinamento de metodologia de fonoaudiologia. Este foi incluído nos currículos, e o conteúdo de treinamentos foi normalizado, integrado e adaptado, ganhando maior densidade. Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas adquirir conhecimentos, mas também refletir e questionar diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas.



Figura 6 – Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Rio de Janeiro/RJ). O arquiteto francês Gustav Lully projetou e construiu o prédio de estilo neoclássico onde, desde 1915, funciona o INES.

Fonte: <<http://www.ines.gov.br>>.

A Figura 6 mostra que o prédio da primeira escola de surdos brasileiros, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully, em que o estilo neoclássico prevalece na arquitetura: existem janelas de frente para a rua, o teto principal exibe uma complexidade em termos de organização côncava e convexa, além de retas que ganham ênfase em pontos isolados – uma integração entre arquitetura, pintura rosada e esculturas clássicas. A estrutura dos edifícios é iluminada por várias janelas para criar interiores etéreos, situados no bairro das Laranjeiras do Rio de Janeiro, fundado pelo imperador Pedro II em 1856.

Em junho de 1855, o professor Huet mostra ao imperador D. Pedro II um relatório contendo a sua declaração de que gostaria de fundar uma escola para surdos no Brasil. Ele também informa sobre a sua experiência pretérita como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges (ROCHA, 2010).



Figura 7 – Hernest Huet.
Fonte: <<http://www.ines.gov.br>>.

A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM). Voltado à educação literária e ao ensino profissionalizante de meninos com idade entre sete e 14 anos, teve como primeiro professor surdo francês Hernest Huet³, que trouxe consigo a Língua de Sinais Francesa. Em 1873, o aluno surdo Flausino José da Gama criou a Iconografia dos Sinais (DUARTE, 2009).

Assim, naquela época era comum que os alunos surdos formados pelos vários institutos de alfabetização europeus fossem contratados para ajudar a criar estabelecimentos voltados à educação de outros surdos. Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e, assim que os finalizou, convidou o ex-aluno surdo Laurent Clérc, que já atuava como professor, para estabelecer o que seria a primeira escola para surdos na América. Portanto, a proposta de trabalho de Huet correspondia a uma tendência mundial (INES, 2011).

Com isso, o governo imperial consentiu em apoiar a iniciativa de Huet, pedindo o auxílio do marquês de Abrantes para acompanhar o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil. O novo estabelecimento começou as atividades em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada pelo professor Huet. Esse projeto continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrita Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

³ Nasceu em Paris, França, no ano de 1822. Aos dez anos ficou surdo em consequência de sarampo. Embora já falasse francês, alemão e português, após se tornar surdo, aprendeu espanhol. Pertencia à nobreza, era conde. Casou-se em 1851 com uma dama alemã chamada Catalina Brodeke e emigrou para a Corte Portuguesa no Brasil em 1955. Ele veio à convite do Imperador D. Pedro II para iniciar um trabalho de educação com as crianças surdas brasileiras.

Até o ano de 1908, o dia 1º de janeiro era considerado a data de fundação do Instituto; contudo, a mudança ocorreu por meio do artigo 7º do Decreto n. 6.892, de 19 de março de 1908, que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857, que em seu artigo 16, inciso 10, compreendia que o governo imperial passava a subvencionar o Instituto (INES, 2011).

No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu pelas seguintes denominações:

Quadro 3 – Historiografia dos nomes do INES

1856/1857	Collégio Nacional para Surdos-Mudos
1857/1858	Instituto Imperial para Surdos-Mudos
1858/1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos
1865/1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1874/1890	Instituto dos Surdos-Mudos
1890/1957	Instituto Nacional de Surdos Mudos
1957/atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte: INES (2011).

Já no ano de 1957, a denominação da palavra “mudo” sofreu uma mudança mais significativa de seu conteúdo para a palavra “educação”, reflexo das transformações ocorridas devido ao advento da modernização da década de 1950, no Brasil, em que as discussões sobre educação de surdos no Instituto também apresentavam forte tendência de críticas e posteriores modificações. Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e nos países vizinhos, por longo tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se numa escola de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos (ROCHA, 2010).

A língua de sinais praticada pelos surdos no INES foi espalhada por todo o país pelos alunos que regressavam aos seus estados, quando do término do curso. Outra ação importante para a difusão dessa língua em território brasileiro deu-se no ano de 1875, em que o ex-aluno do Instituto, Flausino José da Gama, desenhou o livro *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* e distribuiu cópias para várias localidades, com o intuito de promover a comunicação dos surdos (INES, 2011).

De acordo com Rocha (2010), nas décadas iniciais do século XX, o INES oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante, o que representava o seu caráter

focado na aprendizagem de um ofício. Dessa maneira, os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato.

Devido à mentalidade direcionada à oralidade, bem como à desvalorização da linguagem dos sinais, consequência do Congresso de Milão, a educação dos surdos foi estimulada pelo surgimento, em meados da década de 1980, de um movimento transnacional que contava com acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios surdos no sentido de apontar outras formas para a escolarização e socialização. Com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística – as quais conferiram status de língua à comunicação gestual entre surdos –, esse movimento ganhou força e, no final dos anos 1980, os surdos lideraram as reivindicações pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Em 1993, o projeto de Lei da senadora Benedita da Silva deu início ao processo de legalização e regulamentação da LIBRAS em âmbito federal (INES, 2011).

Paralelamente a isso, o INES, única instituição em âmbito federal, ainda ocupava importante centralidade nessas discussões, promovendo fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional (ROCHA, 2010).

Dentro do histórico dos estabelecimentos de ensino para surdos no Brasil, o Instituto Santa Teresinha (IST), fundado em abril de 1929 na cidade de Campinas/SP pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, trouxe reflexões sobre a queda da bolsa de Nova Iorque e o movimento do manifesto dos pioneiros, que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação – o documento se tornou um marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

Tal movimento foi alvo de crítica da Igreja Católica, que naquele momento era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha como proposta o controle e a parceria da rede privada (aliar esse movimento com o da Primeira República e as reformas que ocorreram com a implantação do IST é primordial).

Havia duas religiosas francesas como pioneiras (madre Luiza dos Anjos e irmã Maria São João) e duas brasileiras (irmã Suzana Maria e irmã Madalena da Cruz). A escola transferiu-se para São Paulo em 18 de março de 1933, funcionando inicialmente em prédios alugados; somente seis anos depois, instalou-se em prédio próprio num terreno doado pelo médico otorrinolaringologista Otoni Rezende Barbosa, que se interessou pela educação dos surdos (IST, 2013).



Figura 8 – Fachada do Instituto Santa Teresinha, em São Paulo/SP.

Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.

Na figura 8, nota-se que o IST é um prédio moderno, com materiais de alvenaria (tijolo, cimento, areia e vigas). O prédio tem três andares e várias janelas de vidro retas, com muros pintados de faixas azuis, vermelhas e cinzas, portão fechado com campainha e diversas árvores na calçada. A rua possui vagas para estacionamento de carros e boa localização (bairro Bosque da Saúde, São Paulo/SP).

Não existia até então nenhuma escola particular para surdos, o que representou uma grande movimentação de inscrições de alunos de diferentes regiões do país. Até a década de 1990, o IST adotou o método oral na educação dos surdos, o que gerou a instalação de equipamentos destinados à reeducação auditiva. A partir dessa época, a instituição passou a desenvolver o bilinguismo, que ainda é utilizado atualmente na proposta pedagógica (IST, 2011).

Sem dúvida, a criação das associações foi um passo decisivo para a autonomia dos surdos. Com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de fundar uma organização nacional que atendesse todas as pessoas surdas do país. Como resultado da reunião de várias entidades que já trabalhavam com essa temática, em 1977 foi inaugurada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA); mas a representatividade dos surdos estava comprometida, pois a nova entidade era composta apenas por pessoas ouvintes.

Como resposta a essa exclusão, em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, um grupo não oficializado, mas com um trabalho significativo na busca de participação nas decisões da diretoria da Feneida (hoje FENEIS). Até então, esse direito lhes era negado por não se acreditar na capacidade de que poderiam coordenar uma

entidade; mas, devido à grande credibilidade adquirida, a Comissão conquistou a presidência da Feneida.

Em 16 de maio de 1987, em Assembleia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Esta, incentivada pela Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), do Ministério da Justiça, iniciou a realização de convênios para a inserção de surdos no mercado de trabalho. O primeiro deles foi assinado com a Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social (DATAPREV); *a posteriori*, surgiram outros que, hoje, empregam mais de 600 surdos (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2013).



Figura 9 – Sala de aula do Instituto Santa Teresinha, em São Paulo/SP.
Fonte: <<http://www.institutosantateresinha.org.br>>.

A figura 9 mostra uma sala de aula da escola, em que o espaço é dividido com divisórias de Eucatex, material de madeira revestida. Um dos aspectos que nos chama a atenção na sala é o tipo de piso, que inclusive faz parte da decoração do ambiente – nas escolas mais antigas, o tipo mais comum de piso era o de taco de madeira, a exemplo dessa instituição. As pinturas das paredes, na parte superior, foram feitas com tinta normal branca, e, na parte inferior, com tinta a óleo bege;

Enquanto isso, as cadeiras são padronizadas, pois são normalmente utilizadas em salas de aula. Elas são dotadas de uma estrutura tubular de apoio e sustentação a que são incorporados o assento e o recosto de madeira, ambos revestidos com laminado fenólico verde um pouco bem claro; são basicamente constituídas por dois tubos dobrados em forma de “U” e dispostos paralelamente abaixo do assento, formando os quatro pés de apoio, sendo que a sustentação do recosto é obtida por um tubo dobrado em forma de “V” que se projeta do assento em ângulo e cuja porção superior tem incorporado o dito recosto. O assento, por sua

vez, é plano, quadrangular e possui bordas arredondadas. O encosto e o assento são fixados à estrutura tubular por meio de rebites (PINHO, 2004).

A professora utiliza roupas comuns e, por cima, um avental (jaleco). A função desse avental, além de distinguir o profissional, é proteger a roupa do pó do giz. O avental não tem mangas, deixando os braços do indivíduo à mostra – é um tipo de jaleco diferente dos profissionais na saúde. As cadeiras na sala estão posicionadas em forma de “U”, comportando nove alunos, no máximo; a professora está em frente aos alunos, e atrás há a lousa.

2.3 História das primeiras escolas de instrução dos surdos do estado de Minas Gerais

Ao lado do surgimento ou revitalização de associações de surdos e/ou alfabetizadoras de surdos que desenvolviam uma luta prioritariamente política, foram também criadas entidades de educadores que se dedicavam a um trabalho mais voltado à educação de surdos no estado de Minas Gerais. Para entender melhor como começou a educação dos surdos e seus aspectos teóricos da história cultural, será desenvolvida uma reflexão nova sobre esses dados deixados à margem da história. Hoje, tais aspectos constituem a história cultural dos surdos de uma forma nova.

É bastante recente o interesse pela História da Educação Brasileira, seja como objeto de pesquisa ou como disciplina acadêmica. A própria História da Educação (Geral) só aparece no currículo da escola normal, segundo tenho conhecimento, com a reforma empreendida por Anísio Teixeira, em 1932, no Distrito Federal (Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, em que figura juntamente com a Filosofia da Educação); no estado de São Paulo, a partir da reforma realizada por Fernando de Azevedo em 1933 (Decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, em que a História da Educação passa a figurar nos currículos das escolas normais).

No estado de Minas Gerais, a primeira escola para alunos surdos foi fundada em Belo Horizonte, em 15 de março de 1947, pelas freiras filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário. O papel da Igreja nesse período histórico, a Constituição de 1946 e suas determinações devem ser analisados à luz do artigo n. 166, que diz que o ensino dos diferentes ramos seria ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular; nesse sentido, a Constituição procurou conciliar o interesse da antiga disputa ideológica entre os defensores da escola pública e os das escolas particulares.

Diante disso, é preciso verificar o interesse do grupo de irmãs em instituir as primeiras escolas para surdos em Minas Gerais. Seu objetivo institucional era promover a alfabetização

de surdos e, por conseguinte, a inclusão social. A escola atualmente chama-se Instituto Santa Inês e situa-se no bairro Barro Preto (INSTITUTO SANTA INÊS, 2013).

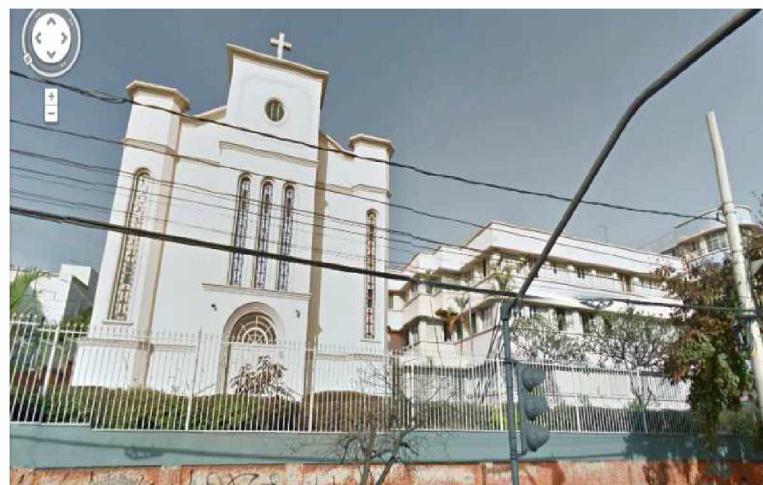


Figura 10 – Fachada da Igreja do Instituto Santa Inês, em Belo Horizonte/MG.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.



Figura 11 – Entrada pela lateral do ISI, em Belo Horizonte/MG.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.



Figura 12 – Ex-alunos do ISI, em Belo Horizonte/MG.
Fonte: Foto doada pela ex-aluna Denise Camara (ao centro).

Após o Instituto de Santa Inês, alguns ex-alunos do INES começaram a se reunir em encontros agendados em pontos na Praça de Sete de Setembro, no centro de Belo Horizonte. Já em São Paulo, em 1954, foi criada a primeira Associação de Surdos do Brasil e, no ano seguinte, a segunda Associação, com sede no Rio de Janeiro; a partir de então, o surgimento de instituições de ensino para surdos se expandiu para todo o país, com a disseminação da LIBRAS em todas as associações (INSTITUTO SANTA INÊS, 2013). Com relação a 1956, foi fundada a Associação de Surdos e Mudos de Minas Gerais, com base no contexto histórico do período ora citado.

No dia 30 de abril de 1956, no bairro Funcionários, de Belo Horizonte, foi fundada a Associação dos Surdos-Mudos de Minas Gerais (ASMG), com o objetivo de organizar e integrar os surdos na sociedade. O primeiro presidente foi Wolter Zoet, que transformou a associação numa instituição referência para outras do país.

Além desta, criou-se a Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte (SSBH), em 14 de julho de 1979, baseada num modelo de sociedade civil, educativa, filantrópica e composta por uma quantidade ilimitada de sócios, de caráter benéfico e sem fins lucrativos. Ela se propõe a atender todos os associados, sem distinção de nacionalidade, cultura, credo e sexo, nas áreas de saúde, educação, profissionalização, esporte, de lazer e assistência social, estabelecendo o seu caráter filantrópico (INSTITUTO SANTA INÊS, 2013).

2.3.1 Escola para surdos de Uberaba



Figura 13 – Dulce de Oliveira.
Fonte: <<http://www.escoladulce.org.br/historia.html>>.

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira, localizada em Uberaba, foi criada pela professora Dulce de Oliveira no dia 15 de janeiro de 1956, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade que respeitasse a singularidade linguística do aluno surdo. As primeiras aulas aconteceram na casa da própria professora, situada à Rua José de Alencar, n. 40, bairro São Benedito. Dulce foi motivada a alfabetizar tais indivíduos por causa dos seus três sobrinhos surdos, os quais ela passou a ensinar.

Com a expansão da escola pública no Brasil, é importante compreender que houve um processo de massificação e precarização, em detrimento da democratização. Assim, a escola construída com o esforço de uma professora não foge à regra nacional, pois a própria Constituição de 1946 traz os seguintes dispositivos legais:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 previa a aplicação percentual de recursos públicos no setor educacional, o que demonstra uma preocupação na oferta de condições mínimas para que o direito à educação fosse minimamente assegurado. O art. 169 previa a aplicação da União, dos estados e do Distrito Federal de nunca menos que 10%, e dos municípios, de nunca menos que 20% de suas rendas na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

No entanto, Ribeiro (1984, p. 149) afirma que nunca foram cumpridos os percentuais estabelecidos na Constituição: “Ao destacar esta insuficiência, seria interessante assinalar, também, que os percentuais de despesas com o ensino nunca chegaram a atingir aqueles determinados pelas Constituições (1934, art. 156, e 1946, art. 169)”. Nesse sentido, é preciso contextualizar historicamente a falta de recurso do Estado brasileiro e dos municípios em investir em educação, transferindo a responsabilidade para a comunidade local.

Logo, os surdos que moravam em Uberaba e regiões vizinhas souberam do trabalho diferenciado oferecido por Dulce e foram à sua procura. Como chegavam constantemente surdos de diversas localidades em busca dessa educação diferenciada foi preciso, mudar para um local que atendesse a nova demanda de alunos. Por isso, a primeira escola para surdos de Uberaba foi na sede da União Estudantil Uberabense, uma vez que a professora Dulce não dispunha de recursos financeiros para adquirir uma sede própria.

Com o decorrer dos anos, uma associação formada por rotarianos doou o espaço físico. Assim foi construída a Escola para Surdos Dulce de Oliveira, que busca oferecer educação de bilíngue à pessoa surda.



Figura 14 – Fachada da Escola.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.



Figura 15 – Recepção da Escola Dulce de Oliveira
Fonte: <<http://www.escoladulce.org.br/historia.html>>.

Segundo informações do site da escola, ela é hoje referência do ensino bilíngue para Uberaba e região. A instituição oferece:

- Estimulação precoce para bebês surdos de 0 a 3 anos;
- Educação Infantil (3 a 5 anos);
- Atendimento fonoaudiológico;
- Atividades diferenciadas (ESCOLA DULCE, 2011).



Figuras 16 e 17 – Atividades da Escola Dulce de Oliveira.
Fonte: <<http://www.escoladulce.org.br/historia.html>>.

Segundo informações do site, a língua de sinais é trabalhada como disciplina curricular desde a Educação Infantil, oportunizando ao aluno surdo adquirir, de forma natural,

espontânea e em contato com os colegas, uma língua de modalidade visuoespacial que respeita sua condição linguística diferenciada como sendo sua primeira língua.

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira conta com a participação de professores surdos que, além de ensinar por meio da LIBRAS, se tornam modelo linguístico para os professores ouvintes se tornarem bilíngues. A escola oferece, de forma gratuita, curso de LIBRAS aos pais e familiares de surdos para que aprendam e consigam estabelecer uma comunicação eficiente por meio de uma língua compartilhada (ESCOLA DULCE, 2011).

Em busca da valorização do ensino bilíngue perante a sociedade, a escola criou o projeto *Mosaico de inclusão social*, que propõe ações, como o ensino de LIBRAS, que visam reduzir a violação aos direitos das pessoas surdas em Uberaba e região. Tal projeto é financiado por recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uberaba (FUMDICAU); esses valores, por deliberação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança de Uberaba (CONDICAU), são direcionados pela Petrobras e viabilizados à Associação Dulce de Oliveira, por meio de convênio com a Prefeitura de Uberaba.

Enquanto isso, a Associação dos Surdos de Uberaba (ASU) é uma entidade civil sem fins lucrativos que tem por finalidade incluir os surdos na sociedade por meio de atividades educacionais, recreativas, esportivas e socioculturais. Fundada em 12 de maio de 1981, presta assistência a mais de 400 associados com faixa etária entre 16 e 85 anos, oferecendo atualmente, aos surdos e à comunidade, os seguintes serviços: inserção no mercado de trabalho, cursos de LIBRAS, curso de informática para surdos, participação em campeonatos locais e estaduais de vôlei, futebol e futsal, suporte pedagógico em parceria com o CESEC, além de atendimento psicológico especializado aos surdos e seus familiares (ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERABA, 2012).

2.3.2 História da comunidade surda de Patos de Minas

Segundo Dias (2011), antigamente, por falta de um espaço para os surdos patenses se reunirem, eles se congregavam na Praça da Avenida Getúlio Vargas, com o objetivo de conversar, trocar experiências, mas de forma bem rústica, pois ainda não conheciam a língua de sinais; logo, se comunicavam por meio de gestos e mímicas. Essas reuniões eram comuns e fortaleciam os relacionamentos entre eles.



Figura 18 – Praça da Av. Getúlio Vargas, ponto de encontro dos surdos adultos.

Fonte: <<http://www.google.com.br/imagens>>.

O fundador da Sociedade dos Surdos de Patos de Minas (SSPM), Manoel Martins Pereira, nasceu na cidade de Lagamar, em 1952. Mudou-se para Patos de Minas em 1960, aos oito anos de idade, mas na cidade não havia uma escola para surdos; logo, ele não estudava. Um surdo visitante do Rio de Janeiro estava passando pela rua e o viu brincando; percebeu que ele era surdo, conversou com a mãe de Manoel e o indicou a estudar no INES. Ele e outros três garotos surdos foram para o Rio de Janeiro para estudar em forma de internato, aprender LIBRAS e outros ofícios.



Figura 19 – Manoel Martins Pereira.

Fonte: Foto doada pela sobrinha de Manoel. Marisa Lima, 2013.

Em 1970, após aprender a tipografia, Manoel retornou definitivamente para Patos de Minas, estabelecendo residência e se casando. Ao reunirem novamente na praça, ele e seus amigos ensinavam aos demais surdos os sinais da LIBRAS. A admiração foi tanta que a informação começou a ser divulgada para todos os surdos. Dessa forma, todos os domingos os surdos se reuniam na praça para aprender a LIBRAS: havia surdos que vinham do meio rural e de Lagoa Formosa, além de outras cidades vizinhas (DIAS, 2011).

Devido à falta de um espaço adequado, pediram ajuda ao professor Valdemar, figura muito conhecida em Patos de Minas, para conseguirem um espaço por intermédio da

prefeitura. O então prefeito Arlindo Porto concedeu um lugar que ficava na sobreloja do Mercado Municipal. Desse modo foi fundada a Sociedade dos Surdos de Patos de Minas, em 10 de agosto de 1985. Manoel Martins Pereira foi o primeiro presidente da instituição, no período de 1987 a 1989, depois sendo reeleito em 1999, cuja gestão durou até 2003. Na associação, os surdos e seus familiares se encontram para praticar atividades de lazer e desenvolver o estudo da LIBRAS – tal local possui caráter social e de assistência educacional (DIAS, 2011).



Figura 20 – Mercado Municipal de Patos de Minas.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.



Figura 21 – Sede da SSPM.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.

Na cidade, há dois principais institutos que trabalhavam a educação dos surdos: a Associação dos Surdos e a APAE, até 1986.

Na década de 1980, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) apresentava um trabalho com os surdos (na maioria crianças), que eram estimulados a falar oralmente, não fazendo nenhum uso da Língua de Sinais. Além do acompanhamento com os

professores, havia também fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e auxílio a famílias (DIAS, 2011).



Figura 22 – APAE de Patos de Minas.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.

Segundo Dias (2011), à época, durante um período em que os alunos surdos não eram aceitos na APAE, eles foram transferidos para a rede regular de ensino do Estado. No ensino regular, os alunos surdos não desenvolveram e, portanto, não foram alfabetizados, por falta de preparo dos alfabetizadores desse âmbito educacional, uma vez que não tinham formação para receber os aprendizes surdos; novamente, eles foram transferidos para a APAE.

A educação dos surdos de Uberlândia é outro histórico que deve ser compreendido à parte, já que as narrativas das professoras e de ex-alunos surdos são desta cidade. Por isso, a sua história será apresentada posteriormente (ver Capítulo 3).

2.3.3 Revisitando a história local: Uberlândia

A História da Educação de Surdos de Uberlândia começou com os movimentos das alfabetizadoras, uma proposta que tentava demonstrar que os ensinamentos e os métodos não eram adequados para educar os surdos, juntamente com outras pessoas com deficiência.

As mudanças de ordem teórico-metodológica na investigação histórica produziram efeitos positivos em diferentes aspectos do conhecimento. Uma metodologia do oralismo dissipou no Brasil no século XVIII, o que refletiu também na maneira de se fazer a história da educação no país, contribuindo para que esse campo da ciência se constituísse em espaço autônomo, com objeto próprio, mesmo se apoiando em outras formas de ensinamento.

Souza e Castanho (2009) ponderam a respeito dos pontos de vista em torno das mudanças processadas. É importante entender, apoiando-nos em Magalhães (2005), que a história da educação se constituiu em discurso científico voltado para as questões históricas.

educacionais em suas diversas dimensões, sendo também memória e paradigma: memória enquanto preserva e organiza materiais arquivísticos, além de ser repositório de recordações e representações (orais, escritas, emocionais, afetivas, fisiológicas), relatando quadros biográficos e grupais vinculados a eventos institucionais e sociocomunitários; paradigma ao pensar e agir em educação, possibilitando uma informação explicativa sobre a racionalidade da ação educativa.

A educação dos surdos de Uberlândia só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua trajetória e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas e ideológicas que a embasaram. Nesse aspecto, constatamos que ela foi construída com base em literatura de relatórios, jornais e revistas.

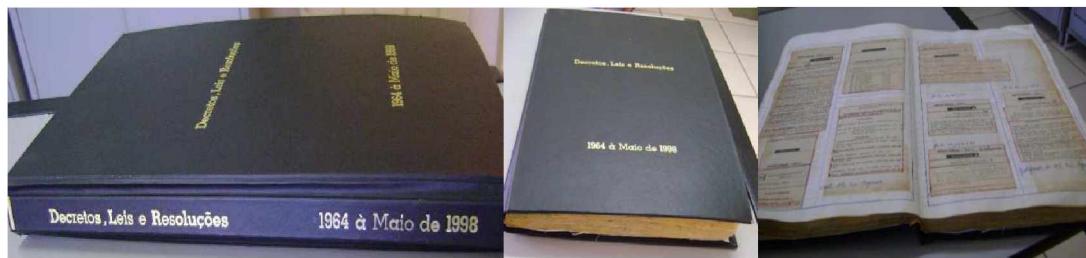


Figura 23 – Documentos de instalação na AFADA.

Fonte: Arquivos de documentação cedidos pela E. E. Novo Horizonte – Uberlândia, 2012.

2.3.3.1 Decreto da instalação na Escola Estadual anexa à DRE de Uberlândia

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou um programa de desenvolvimento de profissional com o objetivo de introduzir uma cultura de estudos e de grupo que desencadeasse o trabalho coletivo na escola desenvolvido em 1962. Ela abriu um edital para as escolas, definindo como deveriam ser constituídos os novos grupos e especificando a área temática de interesses, tendo em vista o funcionamento de sua rede de ensino.

Os alfabetizadores deveriam organizar-se em torno de um tema escolhido para ser aprofundado. O grupo deveria ter um diretor e um coordenador para elaborar um projeto, um plano de estudos e o registro da história do grupo, para que, se necessário, tais documentos fossem avaliados com a colaboração de uma comissão interna e externa.

Foi indicado um especialista para realizar o acompanhamento. Participaram do encontro de especialistas os coordenadores que receberam e combinaram as regras do trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano. As ações ora acordadas deveriam ser remetidas à escola.

A intenção do governo estadual, por meio do Decreto de instalação da Escola Estadual anexa à DRE de Uberlândia, tendo em vista o disposto no artigo 22, do Código de Ensino Primário, combinado com os decretos n. 6.564, de 2 de maio de 1962 e n. 6.689, de 20 de setembro de 1962, determinou a instalação de escolas combinadas junto ao agrupamento de Uberlândia, dando início a uma história de lutas, ensaios, erros e acertos em busca de um caminho que levasse à educação verdadeiramente especial. Havia, de fato, prédios nas condições legais e número suficiente de crianças em idade própria frequentando aquela unidade escolar para estabelecer tal ensino (MINAS GERAIS, 2012).

Como é comum nas relações estabelecidas dentro da sociedade, a Lei não foi criada para regulamentar um fato existente, mas para atender a uma demanda; daí pode-se entender que, ao longo do período entre a autorização legal e a instalação propriamente dita, somente seis anos após o Decreto, em 1968, que a escola foi instalada à Rua Felisberto Carrijo, n. 73 – fundos, iniciando o seu funcionamento. Ela contava com recursos materiais inadequados, danificados e usados, recursos humanos reduzidos ao quadro da escola regular, sem apresentar atendimento das áreas psicológica, fisioterápica, fonoaudiológica, de terapias ocupacionais, sociais e psicopedagógicas. A clientela se constituía num aglomerado heterogêneo, cujas normas de admissão não caracterizavam um perfil para a escola.



Figura 24 – Antigo prédio na Escola Estadual anexa à DRE de Ubelândia.
Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.

Em 1º de agosto de 1973, assumiu a direção dessa escola Jane Aparecida Bernardes Silva Ribeiro, cujo cargo ocupou até 2 de agosto de 1994. Tal profissional auxiliou na implementação de extensas mudanças no ensino para surdos em Uberlândia:

A escola mudou-se para um prédio mais confortável na Avenida Cesário Alvim, n. 496;

Foi fundada a AFADA – Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo (1975), cujo objetivo seria unir recursos para atender a esse público de forma completa, acreditando que o Poder Público e a sociedade contribuiriam para a melhoria de funcionamento da escola;

Em 20 de novembro de 1986, o Decreto-Lei n. 26.366, assinado pelo então governador Hélio Garcia, autorizou a mudança do nome da escola, passando esta a denominar Escola Estadual Novo Horizonte – Educação Especial. Com o aumento da demanda, a Novo Horizonte e a AFADA sugeriram a necessidade do desmembramento (físico) visando à qualidade do trabalho, assim em primeiro de outubro de 1990, após a reforma do prédio situado na Rua Benjamim Constant, n. 722 – Bairro Aparecida, a Escola Estadual Novo Horizonte – Educação Especial, recebeu novo endereço.

Embora em espaços físicos diferenciados, a relação de interdependência foi mantida mesmo com a transferência da direção da Escola Estadual Novo Horizonte em 2 de agosto de 1994.

Essa transferência de cargos se deu principalmente por motivos legais, uma vez que a diretora anterior era designada no Estado e, portanto, não poderia continuar assumindo tal função, atendendo determinação da diretoria da 26ª SRE, então assumiu a direção da escola Elâne Julieta Davi, até então vice-diretora, por tempo indeterminado, até que houvesse um novo processo seletivo para eleição do cargo. Este período foi marcado pela reforma do espaço físico, compra de materiais permanentes e recursos didáticos.

Em 1º de fevereiro de 1995, em reunião colegiada assumiu o cargo de diretora, Rose Lee Mora May Chaves, representando o Processo Democrático de Eleição para Diretores de Escolas Estaduais, com a proposta de dar continuidade ao processo de mudanças: houve uma nova proposta de trabalho para a escola, com definições de clientela, perfil e tipo de atendimento, assim, culminando com o processo de ruptura concreta de relações de interdependências entre a AFADA e a E. E. Novo Horizonte – Educação Especial e a reformulação do projeto de ensino.

Com o resultado desta reformulação apresentaram o primeiro passo que foi a elaboração do Regimento Interno da escola que até então não existia.

Em 10 de março de 1998, através do Decreto n. 39.479, altera-se a classificação tipológica da escola de 0.2.0.Z. para E.1.2.0.B.2., no governo de Eduardo Azeredo, passando então a denominar-se: Escola Estadual Novo Horizonte – Educação Especial – E.1.2.0.B.2. (MINAS GERAIS, 2012).



Figura 25 – Antigo prédio da Escola Estadual Novo Horizonte, em Uberlândia.

Fonte: <<http://www.google.com.br/mapas>>.



Figura 26 – Fachada da AFADA, 2012. Fonte: Elaboração do autor.

Além de realizar cursos, os alfabetizadores passaram a ser estimulados a escrever acadêmica e didaticamente. Trata-se de uma metodologia específica de produção de material didático para o alunado surdo, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da educação básica da escola pública de Minas Gerais.

Essa proposta de instalação inicia-se com um problema de determinar disciplina curricular, que é resolvido com a participação dos alunos por meio de atividades de pesquisa, debate e reflexão, devendo resultar na escrita de um texto. O conteúdo trabalhado nesse programa é coerente com a concepção de ensino presente nas Diretrizes Curriculares do estado de Minas Gerais. Alguns alfabetizadores assumiram os cargos, sem preparo e conhecimento, para atender a demanda de alunos surdos; nesse contexto, foi criada outra configuração de Formação Continuada, cuja proposta era instrumentalizar os alfabetizadores em sua prática pedagógica, constituindo-se como recurso para a discussão coletiva das Diretrizes do estado (MINAS GERAIS, 2012).

A AFADA é uma instituição cercada de mistérios, fechada. Tem no seu histórico um modelo de gestão autoritária, controladora, que perdura desde a sua criação com a mesma gestora. Vale ressaltar que todas as tentativas de acesso à gestão, aos documentos, às fotos e ao acervo de materiais didático-pedagógicos utilizados no processo alfabetização de surdos foram negadas, o que impossibilitou a análise e o registro desse momento histórico.

Nesse período (e até os dias atuais), a instituição adotou a filosofia oralista que dá ênfase à fala; porquanto, para que o sujeito surdo seja incluído na sociedade, é necessário o uso obrigatório da fala, caso contrário estará excluído. Cumpre ressaltar que os métodos de alfabetização utilizados na época em que fui aluno eram o sintético e analítico, além das atividades de conduta e postura do cotidiano.

2.3.4 Associação de Surdos de Uberlândia (ASUL)

Num período em que a demanda em preparar os alfabetizadores para atender o público estudantil surdo era imensa, foi fundada a Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia (ASUL) em 31 de agosto de 1966 por Francisco José Dias, situada no bairro Luizote de Freitas. Tal instituição tem como comprometimento preparar, capacitar e formar pessoas em geral para facilitar a inclusão social com os surdos e ouvintes, com vistas a eliminar as barreiras de comunicação, respeitar a LIBRAS (ver fotos nos Anexos deste trabalho) como disciplina curricular inicial nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia e seguir o fundamento legal da Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, além do Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei supracitada (ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERLÂNDIA, 2013).



Figura 27 – Fachada da ASUL.
Fonte: <<http://www.asul.org.br>>.

A associação atende surdos na faixa etária de 14 a 80 anos. Ela oferece cursos de alfabetização para surdos; LIBRAS para surdos e ouvintes; artesanatos para associados; informática para associados; orientação, capacitação e encaminhamento dos associados ao mercado de trabalho; orientação e encaminhamento à protetização e à audiometria; orientação e encaminhamento aos benefícios garantidos para portadores de deficiência (ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERLÂNDIA, 2013).



Figuras 28 e 29 – Atividades e instrução da ASUL.

Fonte: <<http://www.asul.org.br>>.

Dessa forma, pode-se entender que a educação do surdo em Uberlândia aconteceu a passos lentos devido à falta de interesse do poder público em atender uma demanda cada vez mais crescente de alunos surdos.

Para compreender melhor a história da educação dos surdos nessa cidade, no próximo capítulo serão apresentados os depoimentos feitos por meio de um roteiro de entrevistas que foram realizadas no ano de 2013 envolvendo dois ex-alfabetizadoras de educação para surdos e dois ex-alunos surdos que estudaram no recorte de tempo destacado nesta pesquisa (1962 a 1986). Com isso, permite-se a conscientização de como eram ministradas as aulas naquela época.

CAPÍTULO III – HISTÓRIA E MEMÓRIA

3.1 História dos sujeitos da pesquisa: a revelação de vivências das alfabetizadoras

A história oral é uma metodologia muito utilizada em pesquisas históricas, sociológicas e antropológicas. Um grande desafio para os profissionais dessas áreas é reconstruir testemunhos e histórias de vida em sua realização, pois esta se constitui pela inter-relação de fatos, processos e dinâmicas que, a partir de movimentos dialéticos e da ação de sujeitos históricos, individuais ou coletivos, transformam as condições de vida no decorrer dos anos.

Surgida como forma de valorização das memórias e recordações de pessoas, a história oral é um método de recolhimento de informações por meio de entrevistas gravadas com pessoas que vivenciaram algum fato histórico ocorrido no tempo ou, simplesmente, dos relatos contendo as narrativas do próprio desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito.

Ao optar por reconstituir a historiografia da leitura e da escrita para surdos no recorte de 1962 a 1986 em Uberlândia/MG, entre outras fontes, foram realizadas quatro entrevistas com ex-alunos surdos e ex-professores da educação para surdos, com a finalidade de mostrar o modo como era realizada a alfabetização por parte desses sujeitos que interagem dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, será possível apresentar a formação de cada docente, na relevância de um trabalho desta natureza numa época em que a opressão e o preconceito faziam parte da realidade dos surdos.

Essa afirmação advém do diálogo produtivo que foi estabelecido entre o autor desta pesquisa e os diversos pesquisadores na fundamentação teórica. Isso ocorreu também na análise metódica em leituras que permitiram compreender como os desdobramentos de fatos ocorridos no processo de alfabetização dos surdos podem influenciar na construção do conhecimento e do fazer humano, da consciência da história desses sujeitos como saberes imprescindíveis para o estabelecimento de uma igualdade entre as coletividades, das culturas e dos sujeitos em suas concretas condições objetivas e subjetivas.

Lembrar-se do espaço escolar é recordar, também, do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe possibilita suporte a transmissão dos valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica, muitas vezes, esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a

uma determinada geração. Neste sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional. A materialidade só se consagra como local de memória se possuir uma aura simbólica, o que apenas as instituições escolares tradicionais na nossa sociedade parecem cultivar. Mesmo um manual escolar só se configura como lugar de memória se for utilizado ritualmente. Logo, uma condição fundamental na constituição dos lugares de memória é a intenção (NORA, 1993, p. 21-22).

O mesmo ocorre com os objetos usados na escola: livros, cadernos, carteiras, quadros, figuras, diplomas, boletins, canetas, borrachas, lápis, tinteiros, mata-borrões, apontadores, jogos pedagógicos e outros materiais que as normalistas aprendiam a confeccionar e que ainda seduzem, provocam, emocionam. Eles ainda servem como depositários de vivências ricas de significado, animados por nossos amores, histórias e toques, revividos pela interação entre pessoas e coisas, agora apenas representadas. Não posso deixar de mencionar os álbuns de recordações confeccionados pelos estudantes com mensagens, desenhos e fotos. Palcos de viagens subjetivas, esses álbuns circulavam durante todo o ano num exercício lúdico de camaradagem em que os estudantes produziam suas memórias afetivas, revelando suas paixões platônicas e as amizades que pareciam eternas (NUNES, 1987).

Embora se reconheça que seja impossível registrar a memória em sua totalidade, tendo em vista que aquilo que é registrado se trata apenas de um recorte, de uma dimensão parcial do vivido, a memória precisa ser capturada e registrada para que não se perca na fluidez do tempo, nas mudanças e transformações a que está submetida, assim como qualquer outro fenômeno de construção coletiva. Dessa maneira, estudar a História da Educação de um determinado grupo social é também dar visibilidade a esse grupo por meio da valorização de suas experiências e de sua memória individual e grupal.

As políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou a coletividade. Elas concernem às agências do governo e aos governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, emprego, habitação, renda etc. Elas podem ser implementadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial. As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O estado é a instância fundamental de implementação e regulação das políticas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 253).

Além disso, a escola é o que pode ser chamado de um “lugar de memória”, pois é um local privilegiado de acontecimentos, onde os alunos convivem com pessoas e personagens

marcantes para suas vidas e para a história. Daí advém o fato de tal instituição ser, também, um elemento da identidade surda, não só por ser uma escola de surdos, onde eles tiveram a oportunidade de conviver com seus pares, mas também por ser um lugar que evoca lembranças de acontecimentos e pessoas.

Segundo Pollak (1992, p. 5):

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A memória e a identidade, nesse sentido, não são parte da essência da pessoa e/ou do grupo, sendo construídas e reconstruídas sempre em relação ao outro e em meio ao conflito entre a memória individual e a memória dos outros (memória coletiva). O campo da memória e das construções identitárias é, também, um campo de disputas políticas, de conflitos sociais e intergrupais. Ter a história registrada e valorizada é um direito, um legado para gerações futuras; é dar pistas sobre como se construiu sua identidade, seus valores e seu sentimento de grupo em torno de uma história e de um passado em comum.

Para Le Goff (1984) chama a atenção para a análise do par antigo/moderno e o sentido da palavra novo, em que, segundo ele, o termo moderno assinala a tomada de consciência de uma ruptura com o passado, de distanciamento de certa antiguidade. Essa expressão nova implica um começo, um nascimento, “[...] mais que uma ruptura como o passado, significa um esquecimento, uma ausência de passado” (VEIGA, 2003, p. 53).

Com vistas a embasar e justificar a argumentação teórica, foram utilizados os relatos contidos nas narrativas dos entrevistados. Essa é uma forma de estabelecer parâmetros de construção conceitual, que podem ser análogos aos constructos de educação que, neste estudo, são entendidos como de representação e de percepção de mundo.

Nesse sentido, é importante o estudo das relações entre histórias de vida, memória e prática docente e discente, porque o que se quer não é apenas o resgate da história do professor e do aluno, mas uma intervenção na prática profissional. Tenciona-se melhor ressignificá-la e/ou, pelo menos, discernir com mais consciência as influências que resultam na sua conduta em sala de aula naquela época.

Para entender melhor o contexto histórico do período em questão, elaboraram-se nove questões para duas alfabetizadoras: Qual era a formação de cada uma naquele período; Como aconteceu a proposta de trabalho com a educação dos surdos; Se conhece a LIBRAS; Carreira

profissional na educação para surdos; Qual metodologia era utilizada para alfabetizar os alunos surdos; Existiam materiais didáticos nesse período; Como planejava as aulas; Existe algum material do período em que foi alfabetizadora de surdos; Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizadora de surdos; Se fosse para voltar ao passado, o que faria para melhorar os saberes e as práticas pensando na alfabetização de crianças surdas (Anexo 2).



Figuras 30, 31, 32 e 33 – O método silábico.

Fonte: Elaboração do autor, 1980.

Na estrutura denominada *pivot-open*, duas ou mais palavras sendo utilizadas substituindo a frase. Ela ocorre em fase precoce do desenvolvimento da linguagem de qualquer criança ouvinte, a exemplo de “mamãe bico”, que significa “mamãe, eu quero o meu bico” (CALDEIRA, 1998).

Trata-se, portanto, de trabalho realizado com um vocabulário, cujo significado seja conhecido pela criança dentro de um contexto concreto e/ou com figuras de boa qualidade. Na surdez congênita, a orientação analítica (primeiro sílaba, depois palavras, frases simples e conversação) é muito utilizada até que a criança adquira uma coleção de vocábulos. Após isso (e na surdez adquirida), há um enfoque linguístico mais global (frase completa), já que a criança percebe a frase com mais facilidade.

Tais significados surgem da constituição do espaço educacional, do uso de determinados materiais didáticos, do estilo do uniforme e das disciplinas trabalhadas com os alunos surdos, como Música, Artes, Educação Física, entre outras.

Os métodos de alfabetização, desde obras do século XVI até algumas abordagens baseadas no construtivismo, organizam-se em torno de um ponto central: o estudo das sílabas. Em seguida, propõe-se uma nova maneira de trabalhar o processo de alfabetização. De acordo com esse método, o segredo é saber ler, e o aluno precisa conhecer a categorização gráfica e funcional das letras. São pontos basilares: produção de textos com escrita espontânea, alfabeto, erro, ditado, cópia, leitura, interpretação de textos, métodos de alfabetização, estudo das letras, linguagem oral e linguagem escrita e ortografia. Os conteúdos são acompanhados de suporte técnico e existe uma cartilha para aplicação do que é sugerido, com exemplos de Técnicas de Alfabetização e Metodologia do Ensino (CAGLIARI, 1999).

A primeira alfabetizadora 1, tem 52 anos e é aposentada pela Secretaria de Estado de Minas Gerais. Segundo sua narrativa, ela se formou em magistério, em 1977. Um ano depois, foi trabalhar na AFADA, onde atuou, a princípio, como secretária, e somente em 1979 foi convidada para exercer a profissão de professora:

Afiliei-me ao corpo docente de professores do estado de Minas Gerais. Não fiz cursos específicos para trabalhar com deficientes auditivos, pois era ensinado tudo que se ensinava numa escola regular de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; e com essas matérias adaptávamos para ensinar os surdos. Eu me sentia muito dedicada para o desempenho das atividades (ALFABETIZADORA 1, 2013).

Nesse sentido, a alfabetizadora aposentada afirmou que não tinha familiaridade com pessoas surdas, pois não havia ninguém na família com esse tipo de deficiência. Mesmo assim, se identificou com o trabalho e, segundo ela, “[...] desempenhava meu trabalho com muita satisfação e a cada vez mais me interagia ao meio e me comunicava muito com todos” (ALFABETIZADORA 1, 2013).

De acordo com a alfabetizadora 1 (2013), as aulas não eram ministradas tendo, como meio de comunicação, a LIBRAS, pois na época não se interessou em aprender e os professores eram proibidos de usar os sinais para comunicar com os surdos, já que a intenção era exercitar a fala por meio da leitura labial. A dificuldade encontrada dizia respeito às crianças maiores que já chegavam à escola com um grau de aprendizado mais apurado na linguagem de sinais:

Era mais difícil fazer com que eles deixassem os sinais e forçassem a exercitar a falar. Eles não gostavam muito de exercitar a falar não, ficavam bravos. Com as crianças que foram para a escola ainda bebês, foi bem mais fácil ensinar a falar, e tivemos muito sucesso com essas crianças surdas; com o incentivo e a participação dos pais na escola e em casa, o sucesso foi total! Tivemos uma criança surda que chegou à escola ainda novinha e sua família dedicou-se totalmente a ela, inclusive sua mãe se formou como professora e foi trabalhar lá também para aprender a alfabetizar o filho! O sucesso foi 100%, hoje é um adulto bem-sucedido; com toda certeza o empenho da família e necessário (ALFABETIZADORA 1, 2013).

A alfabetizadora 1 aposentada trabalhou na AFADA, que posteriormente foi anexada à Escola Estadual Novo Horizonte, onde atuou durante 12 anos. Ela contou que, num período, trabalhava na escola ensinando as crianças surdas a falar, e no outro, dava assistência uma vez por semana àqueles educandos que estudavam no ensino regular em outra escola. Assim, realizava visitas às escolas para ajudar os professores a se comunicarem com o aluno surdo. Isso, para a alfabetizadora, auxiliava o aluno surdo a se sentir seguro e a se socializar com as pessoas “normais”.

No que se refere ao apoio da escola e às condições de trabalho, a alfabetizadora 1 (2013) foi enfática quando afirmou que a estrutura satisfazia suas metas de atuação docente:

A escola me ajudou muito, pois tínhamos materiais; ela comprava alguma coisa para enriquecer as atividades, sempre improvisava diante de uma nova situação, mas sempre fornecia o melhor para cada aluno. Havia uma sala adaptada para aulas de musicoterapia, revestida com acústica, onde os alunos podiam sentir as vibrações; usava nas aulas vários instrumentos de música, como piano, flauta e tambor, e improvisava outros sons. Havia também uma sala com um espelho em toda a parede, onde ficava a educadora e o aluno em frente ao espelho, para ele ver os movimentos dos lábios e a expressão corporal (eram formas usadas para a alfabetização). Também tinha uma oficina, onde os alunos aprendiam a fazer joguinhos de madeira, tamancos, cadeiras, mesas, e algumas coisas eram vendidas nos bazar; a renda era revertida em compras de materiais para uso deles. Nossas atividades eram sempre feitas *in loco*. Aproveitávamos cada situação e explorávamos com os alunos surdos, incentivando-os a falar. Não guardei nenhum material, pois quando saí da entidade fui obrigada a deixar tudo lá, inclusive meus planos

de aula, que eram feitos diariamente e avaliados pela diretora, que era muito rígida com tudo que era coordenado por ela. A avaliação também era feita com os alunos surdos, diariamente, no final de cada tarefa explorada, conforme o desempenho de cada criança (ALFABETIZADORA 1, 2013).

Devido ao fato de que na época a LIBRAS não era reconhecida como a comunicação natural dos surdos, as aulas eram planejadas de modo a atender as diretrizes curriculares vigentes. O corpo docente não era preparado para ministrar aulas para as crianças surdas; logo, estas deveriam se adaptar às exigências feitas pelo projeto pedagógico.

Segundo Silva (2001), a LIBRAS é a língua “natural” responsável pela mediação e ressignificação da construção do trabalho do alfabetizador com a segunda língua, a escrita do português. Dentro dessa lógica, é necessário assumir uma dimensão sociopolítico-antropológica na educação dos surdos, entendendo que a LIBRAS não deve ser apenas tolerada e a fala, não ser seu objetivo principal na instituição escolar. O ideal, para o autor, seria que houvesse uma linguagem comum entre professor e aluno, ou seja, que ambos fizessem uso da LIBRAS e das demais línguas gestuais.

Assim:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (VYGOTSKY, 1998, p. 190).

Silva (2001) afirma que é a partir da língua de sinais que o indivíduo surdo irá construir significados para sua aprendizagem. Importa também mencionar a questão da plasticidade do funcionamento mental humano, com o intuito de mostrar que as leis de desenvolvimento de crianças normais e de deficientes são as mesmas, e a presença de um déficit não significa uma patologia. De fato, para se chegar a alguma proposta pedagógica, é preciso conhecer a lei da transformação do “menos” da deficiência para o “mais” da compensação, para alcançar a chave dessa peculiaridade. Poder-se-ia dizer que essa visão indica a importância da língua de sinais nas interações ou nas relações sociais para a construção da subjetividade da pessoa surda.

Na entrevista feita com a alfabetizadora 2 aposentada da AFADA, de 79 anos, observou-se que mesmo com a graduação em Pedagogia, não havia uma formação específica para que os docentes pudessem ministrar aulas às crianças surdas:

Só que não tinha experiência nenhuma ainda com crianças surdas, mas aprendi mais com eles do que eles comigo, de tão maravilhosa que foi a nossa intimidade na hora de aprender a falar. [...] O meu conhecimento foi o aprendizado junto com os próprios alunos. [...] Sentávamos numa sala, no carpete, onde de frente a um espelho enorme eu falava com ele [aluno] mostrando onde saía o som da fala. E falava a palavrinha que estava na minha mão, mostrava um objeto... Pegava um pequeno objeto. Por exemplo, vamos trabalhar sobre a sala de visita. Pegava então uma cadeira, uma cadeirinha pequena, minúscula e a partir daquilo que iria mostrar onde o som vibrava; falava devagar, ele olhando no espelho e eu também. Depois ele repetia, ainda com muita sutileza, a voz dele, mas ele sentia que estava falando, estava aprendendo o que era apresentado (ALFABETIZADORA 2, 2013).

A partir disso, observou-se como era importante para a alfabetização de surdos oralizá-los, atendendo às exigências curriculares de uma instituição de ensino regular, mas, além do aprendizado em ler e escrever, os alunos tinham de aprender a falar e a entender a leitura labial.

No caso do relato dessa professora aposentada, a escola buscava alfabetizar através da formação oral. Dessa forma, Lodi, Harrison e Campos (2002 *apud* LODI et al., 2002) ponderam que a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. No que se refere, especificamente, aos surdos, tais autores acreditam na importância da aprendizagem da língua de sinais e criticam a maneira pela qual ela vem sendo imposta (e não apresentada) a esses sujeitos: inferioriza-se e descaracteriza-se a língua de sinais com a intenção de gerar uma distinção linguística existente para canalizar o foco do desenvolvimento da oralização ou ignorando a diversidade de linguagens em circulação. Muitos entendem, conforme rege a norma culta, que os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente.

Desse modo:

A maior assimilação de estigma e de preconceito, e o maior grau de formações imaginárias em relação ao que supõem ser, parecem ser mais intensos no caso dos surdos oralizados. Se, por um lado, o intenso investimento da família e outros contextos contribuíram para a produção de resultados relativamente melhores em leitura e em escrita, também acarretou maior relutância na aceitação de limites e erros, depreciação frequente do próprio desempenho, preocupação com a aprovação do ouvinte e outras formas de pensar-se enquanto sujeito surdo (BOTELHO, 2002, p. 23).

No decorrer de sua história, a alfabetizadora 2 informou que o seu início na AFADA, onde atuou por dez anos, se referia ao desenvolvimento de trabalhos manuais, apesar de que naquela época não tinha nenhuma intimidade com pessoas surdas devido ao fato de não haver ninguém de seu círculo familiar com esse tipo de deficiência. Consequentemente, não sabia falar a língua de sinais e não tinha conhecimento da existência de uma instituição direcionada, também, a esse trabalho:

[...] converso muito com eles falando baixo; a linguagem comum, corporal, bem falada, eles entendem perfeitamente o que estamos falando. Se você falar direto com eles olhando neles e eles prestarem atenção nos seus lábios na hora que as palavras saem, eles repetem e respondem o que eu perguntei (ALFABETIZADORA 2, 2013).

Ela comentou ainda que a diretora da AFADA, à época, já tinha um grande conhecimento no ensino para surdos e a auxiliou a se adaptar, repassando o que deveria ser feito e ajudando com a elaboração das aulas – nesse caso, a convivência com os surdos foi a prática que precisava para se adequar ao ambiente. Daí, a alfabetização acontecia de forma oralizada, conforme a explicação da professora aposentada:

De escrita mesmo, começando pelas letrinhas, e eles desenhavam cada letrinha que aprendiam. Depois que aprendiam algumas, que era possível emendar e formar uma palavra, eles recortavam, faziam na cartolina a letrinha, recortavam, pintavam e guardavam ali para depois começarmos a ensinar o A, o B, o AEIOU... vários ‘As’, faziam várias letras, não uma letra só de cada uma que eles aprendiam, porque de repente ia fazer uma palavrinha e tinha duas vezes o A, duas vezes o I [...] (ALFABETIZADORA 2, 2013).

Mas a aula de ensino da escrita acontecia de forma individualizada:

Era um aluno por vez; não levávamos muito, cada aluninho ficava um tempinho comigo dentro da sala. Não eram muitos porque senão não tinha um bom aprendizado, senão um olhava o outro e fazia certa confusão, era um aluno por vez. Nessa própria sala havia um piano e a professora dava aulinha também de som. Tirávamos o sapato, pés descalços em cima do carpete e a menina tocava uma musiquinha; pelo som e pela vibração dos pés no chão, eles sentiam a vibração e sabiam que aquilo era um som que já estavam sentindo. Era uma coisa deliciosa para eles e para nós também (ALFABETIZADORA 2, 2013).

O uso da música nas aulas, conforme foi informado, era uma alternativa metodológica para o desenvolvimento auditivo, a “aulinha de som”. Essa imposição do uso da música para os surdos não representa um aspecto positivo, já que, segundo Coelho (1991), a música é uma forma de comunicação pelo toque, é uma experiência que vai além do “sentir as vibrações” e sim, é o ensino da potencialização do corpo que leva os surdos a experimentarem vibrações mais intensas que os ouvintes.

Nesse sentido, de acordo com Sá (2007), ser surdo é experimentar uma forma diferenciada de ser, a qual se baseia primordialmente nas experiências visuais para a leitura do mundo e das pessoas; isso faz parte da cultura surda.

Portanto, a alfabetizadora aposentada que iniciou a sua experiência de trabalho com surdos na década de 1970 afirmou que, mesmo estando numa instituição direcionada ao atendimento do surdo, não existiam materiais didáticos específicos para esse público, os quais permaneceram na escola mesmo depois de sua saída:

[...] deveríamos trabalhar com o aluno mostrando a realidade e falando com ele o que era aquilo, porque para ele aprender uma palavra, tinha que conhecer que palavra era aquela; então, mostrávamos no materialzinho o que era aquela palavra. Por exemplo, sala, cozinha, panela, copo, à medida que mostrávamos, fazíamos letrinha; eles recortavam no papel, colavam no caderno e formavam as palavrinhas. Era um material coletivo, e esse tipo de aula era dado para um aluninho de cada vez (o material era coletivo, mas a aula era individualizada). Procurava mostrar o real para ele de tudo que via, vestimentas, coisas na rua; assim, catávamos as coisas para ensinar e mostrar o que ele tava conhecendo que palavra que era aquela na hora em que mostrávamos. Havia recortes de revistas, levava muito livrinho de história para mostrar bichinhos, todas essas coisas eles tinham que saber... se dissesse um nome, teria que mostrar para ele o que era o nome que estava falando (ALFABETIZADORA 2, 2013).

Desse modo, para Souza (2001), a escrita apresenta-se de variadas formas, num processo gradual de (re)significação da realidade, e esse fato demandou, em outros tempos, um processo que desenvolveu a escrita para se relacionar de maneira mais próxima com a oral, primeiramente como suporte para as narrativas orais. Por conseguinte, a alfabetização dos surdos nesse período estudado estava alicerçada no aprendizado com o uso da oralização e da visão.

Mesmo devido a essas condições de trabalho, hoje a educadora aposentada afirmou que, se voltasse a atuar com crianças surdas, seu primeiro passo seria fazer o curso de LIBRAS para que a comunicação fluísse de forma mais intensa, sem descartar o uso da oralização como meio de propagação do conhecimento:

[...] iria aprender a técnica dos sinais através dos dedos, das mãos; acho que seria maravilhoso saber os sinais, não que fosse conversar com eles somente por sinais, mas ajudaria muito para eles e pra mim. Se ele sabe os sinais (e eu também), isso facilitava para que eu ensinasse qualquer palavra que ele quisesse para colocar na sua cabecinha mais palavras por meio da fonética (ALFABETIZADORA 2, 2013).

Quando se fala em escrita, faz-se referência a uma “[...] multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações” (ROJO, 2001, p. 56) para facilitar a formação da identidade surda e o aprimoramento cognitivo.

Além disso, a alfabetizadora 2 (2013, [s.p.]) acrescenta:

A minha consideração é de que isso foi feito, o que eu fiz, que foi numa época que não sei nem se em outros lugares já existiam escolas para surdos, porque as mães os colocariam lá apenas para ter um lugar para ficar, para não ficar na rua, qualquer coisa assim... mas a nossa escola, não, a escola que trabalhei preparou para ensinar, porque a pessoa que nasce surda pode muito bem aprender a falar, porque o aparelho fonador lhe dá essa oportunidade desde pequenininha, quando começa a falar e a mamãe fala: ‘mamãe, vem, isso aqui é isso, isso aqui é aquilo e tal’... eles, então, aprendem e o aparelho fonador está limpo. Se a criança ficar mais adulta, sente mais dificuldade. Se fosse para trabalhar hoje, faria o curso para poder melhorar muito na maneira de dar aula pra eles, sem a utilização de LIBRAS, era para falar mesmo.

A partir desse depoimento, constatou-se que é necessário discutir os efeitos sociais das representações, imposições e expectativas que as alfabetizadoras, os pais e a sociedade têm sobre os surdos e os efeitos individuais das imposições que lhes fazem, pois, comumente, os surdos aceitáveis pela sociedade são os que falam e praticam a leitura labial. Nesse entremeio, Fernandes (2003) entende que a tarefa de escrever não se reduz apenas à tradução da fala em sinais gráficos ou figuras, posto que existem especificidades próprias de cada modalidade, além da demanda de conhecimento ser distinta devido ao processo cognitivo de cada estudante surdo. A escrita não é a transposição da fala, e o fato de as crianças (ouvintes ou surdas) terem dificuldades na produção de textos escritos não significa que apresentem dificuldades na língua oral, já que a linguagem escrita tem suas próprias regras e os recursos para a sua aprendizagem necessitam ser revistos para garantir o pleno desenvolvimento.

3.2 Aprender a ler e a escrever é sinônimo de aprender a falar e a escutar?

Esse tópico apresenta o outro lado do paradigma do letramento dos surdos. A partir das narrativas de dois ex-alunos surdos da AFADA, pretende-se observar como as metodologias aplicadas para a alfabetização deste público pode ter contribuído para seu desenvolvimento cognitivo e social, de acordo com a afirmação de sua identidade cultural surda.

Para tanto, foram elaboradas nove questões, nas quais foi perguntado se a surdez era congênita ou adquirida por algum problema de saúde; como foi a infância, o relacionamento familiar e a juventude; como, com quem e em que lugar aprendeu língua de sinais; com que idade, em qual cidade e escola começou a estudar e como foi o processo de alfabetização; se continuou os estudos; como analisa o contexto da época em que foi alfabetizado e quais foram os materiais utilizados; como eram realizadas as avaliações; se há algum material do período em que foi alfabetizado; e como a professora alfabetizadora o apresentou à língua portuguesa (para mais informações sobre as perguntas, ver o Anexo 3).

Com isso, o aluno 1, überlandense, de 43 anos, estudou na AFADA a partir de 1973. As fotos e os materiais da época foram perdidos em sua maioria, só restando duas fotografias (ver Apêndice A). Ele contou que sua surdez aconteceu devido às complicações no parto, além da interferência da catapora contraída durante a gestação. Além dele, no círculo familiar existem outros dois primos surdos. Com quase três anos de idade, a mãe o levou pela primeira vez para a escola regular para dar início à alfabetização e, logo em seguida, foi encaminhado à AFADA:

Não entendia nada que a professora falava; só olhava para os outros e para minha mãe, sem saber o que era aquilo. Antigamente ninguém utilizava a língua de sinais. Todo dia [minha mãe] me levava para a escola e era a mesma coisa; não entendia nada, mas fazia iguais os outros normais: colorir, recortar e colar, além das atividades normais. Depois a diretora conversou com minha mãe e indicou que me encaminhasse para uma escola especial no Rio de Janeiro ou São Paulo. Minha mãe sentiu o peso porque era muito longe e respondeu que iria pensar sobre o assunto. Na época (1973) comecei a estudar; não utilizava nada língua de sinais, só apontava e imitava, por exemplo, homem andando a cavalo – eu mesmo fazia, pulava, imaginava como se fosse segurando a rédea e correndo em voltas. [...] Na primeira vez que fui estudar numa escola especial não entendia nada, os outros se comunicavam em língua de sinais. Nem oralização, nadinha. A escola me obrigou a utilizar um aparelho de amplificação sonora; antigamente, o modelo do aparelho era enorme, eu o carregava em um tipo de suporte como sutiã, ficava com vergonha; com isso, todos na rua me olhavam, e eu tinha que colocar a blusa e fechar o zíper para não chamar a atenção. Os outros

surdos que utilizavam o aparelho mais moderno olhavam para mim e zombavam; eu não entendia nada que falavam para mim. [...] Mesmo não entendendo nada, ficava encantado com os desenhos colados nas paredes, as palavras etc.; tudo para mim era novidade, só admirava. A professora escrevia no quadro-negro e ensinava oralmente, eu não entendia a explicação dita. Um ano depois, com quatro anos de idade, comecei a entender aos poucos. Na escola, para aprender a falar e ouvir, não entendia nada e me colocavam para o castigo, puxavam minha orelha e brigavam porque não entendia direito; mandaram-me ter atenção à explicação. Era proibido utilizar gestos e mímicas e, para responder verbalmente o que foi aprendido, precisava falar, e não gesticular, mesmo assim respondia que não entendia nada, apontava para o quadro e perguntava: “O que é isso?” Copiava sem entender o significado de A, E, I, O, U; ficava nervoso com a pressão da professora. Chegava em casa, reclamava para minha mãe e minha avó que “não estava gostando ir para a aula”; dizia que era muito ruim [...]: “Não quero ir para a escola, não quero mais porque tenho trauma da professora” [...] me batia muito, e até a diretora Jane me obrigava a falar. Aos cinco anos de idade, começou a aumentar a quantidade de surdos ingressando na escola especial AFADA: Wellington, Ronaldo, Cláudia e Vanusa estavam na mesma sala, todos gesticulando e ninguém sabia a língua de sinais. Comunicávamos de maneira simples: apontávamos para os brinquedos que a escola tinha e brincávamos (ALUNO 1, 2013).

O fato da não existência de um registro escrito da LIBRAS em outras épocas acarreta mais um fator de desvalorização social da língua, o que implica, muitas vezes, a consideração desta como inferior ou incompleta; consequentemente, gera-se preconceito e exclusão social. Segundo Lodi, Harrison e Campos (2002 *apud* LODI et al., 2002), o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos ou pelos familiares, determinam um uso e um saber bastante variáveis no que tange a ela, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o reconhecimento da LIBRAS pela inclusão do intérprete em sala de aula. Além disso:

Observamos que muitos surdos não têm acesso à LIBRAS, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses mesmos sujeitos, ao serem expostos a ela, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando-a como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta a desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como uma língua de menor valor por não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002 *apud* LODI et al., 2002).

Já para Botelho (2002), a educação bilíngue propõe que os processos de letramento aconteçam nas escolas para surdos, mas sem aplicar os programas conhecidos de comunicação oral ou oralistas. Segundo a autora, a língua de sinais constitui-se a língua materna dos surdos, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de

modo a oportunizar o desenvolvimento das fases cognitivas e de linguagem por meio de programas de atenção linguística precoce.

Em consonância, Souza (2001) afirma que as novas atenções educacionais são centradas na busca de conteúdos e materiais para a formulação curricular na escola especial. Isso, novamente, a redução da escrita a instrumento, o que não repercute no fomento ao estudo e à pesquisa dentro da vivência cotidiana dos surdos.

No que se refere ao relacionamento familiar do aluno 1 contou que sua relação com a mãe sempre fluía com o uso de gestos e mímicas, mas com o pai e os irmãos teve muitas dificuldades em se comunicar:

Relaciono mais com minha mãe, tentava comunicar com gestos e falas simples soltando voz. Tentava comunicar com meu pai, mas ele não tinha muita paciência e não entendia nada; não me relacionava bem com meu pai, somente com minha mãe. Quando queria falar com meu pai, comunicava com minha mãe, que falava para meu pai e vice-versa. [...] Somos três, sou o mais velho, o segundo se chama Marcelo e a minha irmã se chama Elisangela. O relacionamento com os meus irmãos é difícil, só brigávamos porque não entendia nada; meus irmãos se comunicavam e eu me sentia desprezado, por isso ficava com ciúme, sem entender para comunicar com eles. Tentei comunicar com eles, mas não conversavam comigo; eles me deixavam falar sozinho sem entender o que estavam falando, um ao outro. Fiquei curioso em saber qual o assunto que estavam falando, por isso gerava brigas de irmãos. [...] A partir dos nove anos, comecei a entender melhor sobre como relacionar com os meus irmãos, diminuindo a barreira de comunicação. Na época, não utilizava a língua de sinais, mas sim gestos e mímicas caseiras (ALUNO 1, 2013).

Uma observação importante no processo de educação do aluno surdo, para Silva (2001), é justamente a expectativa dos pais em relação ao sucesso dos filhos. Todavia, percebe-se que a maioria desses familiares pertence à classe menos privilegiada, tendo um poder aquisitivo bastante baixo, muitas vezes não é nem alfabetizada. Assim, a aceitação de uma baixa escolarização se faz presente, pois eles sequer sabem avaliar quais os problemas inerentes à surdez de seus filhos. Os mais esclarecidos, geralmente, ainda fazem essa discussão, de modo que os filhos surdos consigam chegar ao menos ao segundo grau, embora não discutam a qualidade dessa oferta de ensino e, por isso, não priorizam um bom nível educacional a eles.

A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito; logo, o letramento por meio da língua portuguesa, por ser um sistema visuomanual, é muito diferente do oral-auditivo. Desse modo, para os surdos, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua (com modalidade distinta à sua

primeira língua). Entretanto, a forma como o processo é ensinado se torna bastante distinta em relação ao aluno ouvinte, e isso deve ser respeitado (SILVA, 2001).

Mesmo nas instituições de ensino especial de outras épocas, o processo de ensino e aprendizagem era dificultado pela falta de preparo dos docentes, conforme foi relatado pelo ex-aluno da AFADA:

Aos seis anos de idade comecei a ficar mais irritado, sem entender nada; dos sete aos 14 anos comecei a aprender a falar as primeiras vogais sonoras, junto com fones que a escola tinha. Quando mudamos de turma, fiquei assustado, tudo era diferente do que antes: todo equipamento tinha controles de áudio e botões, nunca tinha visto antes sem saber o que era aquilo e mexi no aparelho. Assustava-me com volume alto, e a professora brigava comigo, dizendo que o som estava alto; não entendi, mas desliguei o aparelho e, nós, colegas rimos, pois gostamos de ouvir barulhos (estudávamos com a professora alfabetizadora 2). Ela trabalhava individualmente com um treinamento de fala: ela pegava minha mão, encostava-a abaixo do queixo dela para sentir a pronúncia da voz e minha mão abaixo do meu queixo para eu sentir minha voz; mesmo assim, não entendia nada disso. Havia muitas repetições com a letra “R”, em alguns momentos acertava e errava, continuava soltando a voz à toa e me obrigava a falar direito. Com o tempo, a professora dizia que eu estava melhorando, mas tinha que estudar muito e treinar mais a fala para melhorar. A professora escrevia na lousa palavras para eu tentar falar, só acertava algumas palavras e, em outras, havia muitas tentativas. Por exemplo, meu nome, do meu pai, da minha mãe e de todos da família e os amigos na escola, além de outras coisas. Também copiava na lousa para o caderno as palavras. Só aprendi o meu nome, que é Aluno 1. Não conseguia falar os nomes da minha mãe e do meu pai; a professora brigava comigo e me colocava de castigo: ficava ajoelhado com duas tampinhas de refrigerante sob meu joelho por 15 minutos; doía muito. Isso acontecia porque conversava com os colegas em gestos e mímicas, o que era proibido. O ensino era sobre oralização, sem utilizar os gestos. Sofria muito na escola. Comecei a aprender a língua de sinais mesmo a partir dos 15, 16 anos de idades; comecei a fazer novas amizades com os outros e conheci o Carlos Humberto, que chegou até mim e utilizou a LIBRAS; não entendia nada, e ele percebeu isso. A partir daí, começou a ir à minha casa para me chamar para jogar bola. Pedia para meus pais me liberarem, pois tinha medo. Meus pais liberaram e disseram para eu tomar cuidado na rua, porque havia carros e outros perigos. [...] A partir daí me ensinou a LIBRAS aos 16 anos. [...] Depois, veio até mim Raimundo, que é advogado e amigo de Ricardo Vidal. Ele comunicou com os surdos que estavam presentes na praça e disse que o lugar de encontro é perigoso; precisava de um local para encontros. Raimundo conseguiu um local na Escola Estadual Coronel Carneiro em 1985; assim começou a ter um local fixo para encontros de todos os domingos. Ele ajudou a organizar os papéis de criação de uma associação e explicou a todos os critérios e deveres, começou a cadastrá-los para ter carteira de associados e taxa de contribuição todo mês. Na escola reservou uma sala provisória, tipo secretaria na associação, e guardava materiais, jogos, dominó, xadrez, dama, baralho etc. [...] Meu aprendizado em LIBRAS aconteceu tarde, e perdi o tempo sem utilizá-la, pois na época era proibido. Só a partir dos 17 a 19 anos de idade que estava aprendendo e melhorando

[na LIBRAS] com mais conhecimentos, e a partir dos 20 anos já domino bem (ALUNO 1, 2013).

De acordo com Fernandes (2003), é preciso considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno, seja ele surdo ou ouvinte, implica no domínio de três aspectos (funcional, lexical e gramatical) explícitos ou implícitos na organização textual. Contudo, é importante referenciar que nenhum desses componentes será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística do processo de aprendizagem do letramento. “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo” (*idem*, 2003, p. 14).

Porém, na época em que o aluno 1 estudou o procedimento de ensino de outra maneira, ele relata o seguinte:

Comecei na AFADA e não entendia as letras A, E, I, O, U. A partir dos nove anos de idade, não entendia muito a função das letras; só achava bonito de copiar; tinha dúvidas sobre o que me explicavam, copiava da lousa por obrigação, não entendia nada. Treinava muito A, E, I, O, U, mas depois vieram as palavras PAPAI, MAMÃE; treinava uma atividade na escola e tarefa de casa, por exemplo, para complementar as vogais P_P_ _: colocava dois A e um I, e M_M_ _; foram assim as atividades que a professora dava para treinarmos, aprendermos a escrever e memorizar. Também recortava a gravura e/ou foto de meus pais no caderno e escrevia os mesmos exercícios diários (papai e mamãe), frutas (laranja, maçã etc.); recortava e colava. Quem fazia isso para mim era minha mãe, eu só escrevia o que colocavam das atividades no caderno e me mandavam fazer. Nunca recortava e colava, isso quem fazia era minha mãe. Tinha muitos cadernos em que escrevia muitas atividades, gravuras, fotos, etc. na AFADA. Sumiu tudo porque tinha muitas mudanças e jogava fora coisas velhas que não usava mais. [...] Só tenho isso minha memória. Em 1981, com 12 anos de idade, comecei a estudar em uma escola regular com primeira série. O ensino era diferente da AFADA: a professora escrevia na lousa comprida, não entendia nada, e ela explicava ao mesmo tempo. [...] Eu copiava da lousa, não entendia nada e escrevia tudo bagunçado no caderno de Matemática, não entendia a importância da disciplina Moral e Cívica explicada pela professora, não entendia nada. Os anos se passaram 2^a, 3^a série sem saber nada, e comecei a entender aos poucos, me esforçando bastante. A professora me explicou que eu deveria estudar as páginas para a prova e fez com que eu escolhesse algumas que iriam “cair” na prova. A professora me passou sete páginas para levar para casa e estudar. Cheguei em casa, comecei a estudar à noite e decorei todas as perguntas e respostas. No dia seguinte na escola, tentei fazer a prova lembrando algumas perguntas, iguais às que estudei, e respondia igualzinho às respostas; a professora me deu parabéns e disse que sou inteligente. Na verdade, não sabia fazer sozinho. A professora me perguntou se poderia fazer ditado se eu lesse os lábios dela, fiquei com a consciência pesada. Primeiro ditado com a turma e depois comigo, individualmente, somente eu e a professora para ditado e eu fazendo a leitura labial. Tentava

várias vezes fazer a leitura labial, tinha dificuldade: isso durou 40 minutos, não entendia nada (detesto leitura labial). É difícil como a professora me mandava praticar ditado na 3^a e na 4^a série. Lembro também que tinha redação, não conseguia fazer nada, só escrevia o mínimo de linhas; tudo estava errado, trocava as frases e colocava palavras sem sentido. Não entendia o que escrevia, e para escrever as frases tinha uma gravura que representava as árvores, como a floresta que a professora mostrou na lousa; escrevia tudo sem sentido, sempre me saía mal e sofria muito. Na 5^a série estudava algumas disciplinas, em algumas passei, e outras não. Reprorei quatro vezes, porque não percebia bem as explicações e sentia dificuldades. Na Matemática, havia muitos cálculos compridos, não entendia nada, péssimo. A professora escrevia na lousa e explicava verbalmente ao mesmo tempo, não me perguntava se eu estava entendendo, sem ajuda nenhuma delas (estudei na Escola Estadual Rotary). Por um tempo parei de estudar na 5^a série porque fui reprovado quatro vezes e não conseguia acompanhar as aulas, ficava nervoso por não entender nada. A leitura labial era péssima e não aprendia nada; então, parei [de estudar] (ALUNO 1, 2013).

Sem dúvida, a aquisição de uma língua de sinais como primeira língua facilita a aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. É fundamental, para desenvolver o letramento, que haja um ambiente que propicie o contato constante da criança surda com a escrita por meio de atividades significativas e contextualizadas. O educador precisa ofertar um clima entusiasmante de aprendizado com metodologias que podem ser usadas para a alfabetização dos surdos, como brincadeiras e jogos, motivando, inclusive, o aspecto emocional (afetivo) do aluno.

O uso diversificado de materiais pedagógicos é muito importante na fase de alfabetização. Nesses termos, o processo de ensino e aprendizagem deve ser direcionado pelo docente ao aluno e, para isso, necessita ser trabalhado de forma a explorar as vivências do corpo discente. Bartholo (2001) concebe o lúdico (assim como a criatividade que lhe é parceira) como um elemento essencial na constituição do sujeito, sendo inerente e fundamental para sua existência:

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana (BARTHOLO, 2001, p. 92).

O educador, em sua prática docente diária, necessita passar por um processo ou método de ensino prazeroso, assim como o aluno, para haver sinergia na troca de saberes. Em sala de aula, a criança surda faz parte de um grupo que contribui com suas percepções sobre o conteúdo como agente ativo, despertando o senso crítico de cada um; assim, o professor

permite ao educando auxiliar sua articulação de saberes e conceitos de maneira completa por meio de materiais didáticos:

[...] Com 18 anos de idade, mais ou menos, me diz amigo você surdo muito inteligente. Precisa ler muito gibi, ler os quadrinhos do Mickey Mouse, da Turma da Mônica, ele me mostrou os gibis e as formas de ler o português, o mais importante para desenvolver bem a leitura na língua portuguesa. Perguntei sobre como aprendia os significados, ele e me ensinava por meio da LIBRAS; perguntava o significado dos sinais em português e ficava com espanto, pois não sabia. Vi a palavra “isso”, juntamente com os sinais, e comecei a compreender as duas línguas diferentes. Meu amigo lê e escreve muito bem, fiquei admirado com isso e perguntei com quem ele havia aprendido (ele disse que a família o incentivou). Tentei a sorte: comecei a ler para entender e encontrei a palavra “organizar”; perguntei o significado da palavra a ele que me explicou [o significado] em LIBRAS; entendi claramente e, em seguida, perguntei os significados de “testemunha” e “José”. Ele me explicou cada significado e eu me aprofundei, lendo com dificuldade. [...] Aos 22 anos comecei a assistir novela, e minha mãe me explicava resumidamente. Os amigos surdos me diziam que eu precisava me esforçar muito para aprender o português; já me disseram que, antes dos 21 anos, eu deveria voltar a estudar. Comecei a ter consciência e voltei a estudar: procurei uma escola e encontrei a que ficava à Rua Rio Branco (Escola Municipal Professora Stela Carrijo), para começar tudo de novo (5ª série). Na escola havia uma professora que já dominava um pouco LIBRAS, ela explicava na lousa e eu entendia claramente as explicações dela, mas perdi muito tempo antes, sem entender nada. A partir de 1987, 1988, com 15 anos, comecei a trabalhar por causa das muitas reprovações e parei de estudar; por isso meu pai me obrigava a trabalhar. Ele dizia: “se não quer estudar, tem que trabalhar”. [...] Faltou a importância da LIBRAS nas escolas, não é porque eu não gosto de estudar, o problema era a oralização. Meu pai pensava que eu era preguiçoso, não sou, tenho vontade de aprender; sim, sou capaz. Meu pai não tem culpa, foi a diretora da AFADA, Jane, que orientava os pais na reunião e dizia que era proibido de utilizar a língua de sinais. Hoje me arrependo o fato da LIBRAS não ter sido colocada nas escolas, agora entendo a importância de se colocar LIBRAS em todas as escolas. Mas antes não tinha isso. Só comprehendi aos 18 anos, a partir de 1987, 1988. Só comecei a compreender bem aos 22 anos, em 1992, quando comecei a utilizar mais a LIBRAS, e em 1994 começaram os trabalhos de LIBRAS nas escolas municipais para todos os alunos surdos. Houve a difusão do uso da língua de sinais para todas as escolas nas redes municipais de ensino (ALUNO 1, 2013).

Segundo Botelho (2002), tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe o uso da LIBRAS para o ensino de todo o conteúdo, de forma que seja tratada como primeira língua. Por meio da vivência desses processos de desenvolvimento e aquisição de aptidões e da língua-mãe, a criança surda busca conhecer, interpretar e aprender a linguagem que é percebida como um meio de representação do sujeito como ser histórico, social e cultural (FRANCO, 2002).

Por isso, a variabilidade afeta o conteúdo da atividade escolar. Segundo Lantheaume (2012), a incessante busca por melhorias no desenvolvimento do trabalho escolar faz parte de uma ética do trabalho docente e manifesta o respeito aos educandos. Propor inovações supõe tempo de atuação e investimento importantes; dessa maneira, a brincadeira, o jogo e as narrativas por meio da LIBRAS são instrumentos extremamente relevantes para uma boa execução do trabalho. De acordo com esse autor, a variação de atividades desperta o interesse tanto do professor quanto dos alunos, um participando do outro. Variar os dispositivos, os conteúdos e os procedimentos é a garantia para motivar a curiosidade pelos conteúdos propostos e a atenção do alunado.

Na entrevista concedida pelo aluno 1, percebeu-se que havia a vontade em aprender, mas não existia um planejamento pedagógico adequado à realidade dos educandos surdos que viabilizasse sua aprendizagem, conforme segue o relato:

Na AFADA não tem prova e isso não era obrigatório, não tem notas e nada de resultados finais de aprovação para mostrar e dizer os parabéns. O tipo de provas era relacionado a desenhar, colorir, com notas simples; fotos eram tiradas para mostrar os trabalhos feitos (não entendia nada para que serviam). [...] Na escola regular, aprendia de maneira diferente: tinha prova mesmo com palavras difíceis que não conhecia bem, tudo era importante, mas não entendia nada. Lá na AFADA não me ensinava isso, era péssimo. Na escola regular, os amigos me ajudavam um pouco, só com algumas palavras importantes. Se tivesse LIBRAS, seria importante, pois me ajudava para acompanhar [o conteúdo]. Por isso eu atrasei na escola e perdi muitas coisas. Se fosse hoje, faria uma boa prova e desenvolveria bem. Como eu estudo primeiro, presto atenção ao professor e, ao chegar em casa, escrevo, procuro no livro, copio para o caderno e tento lembrar o que o professor explicou e me mostrou. Preciso pesquisar história, por exemplo; então, procuro as gravuras para recortar e colar no caderno, tento escrever, chamo minha irmã para conferir se estão certas as respostas e as mostro para a minha mãe também. Depois de ter casado, continuei estudando na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, no bairro Jardim Brasília. Comecei a 5^a série novamente, junto com os surdos adultos. As intérpretes Kátia e Hérika interpretavam o que os professores explicavam e diziam que deveríamos continuar nos esforçando nos estudos, escrevia tudo o que passavam. Passei para a 6^a série e comecei um supletivo para estudar de seis em seis meses. Eu me esforçava, procurava e pesquisava sozinho, sem ajuda de minha mãe, minha esposa me aconselhava para eu me esforçar e aprender (ela dizia para mim que era preciso estudar para melhorar de vida, e era muito ruim ficar 5^a série sem estudo; por isso voltei a estudar). Todo dia andava de moto do trabalho para a escola e minha casa durante cinco anos. Terminei a 7^a e a 8^a série, teve formatura e recebi o diploma de conclusão no Ensino Fundamental. Continuei na Escola Estadual Bueno Brandão comecei o 1º do ensino médio, lá tinha intérprete e eu já estava bem preparando para enfrentar os estudos. Estudei e escrevi tranquilamente; aos poucos, percebi outro grau de dificuldade na disciplina de Biologia. Havia também História, em que havia muitas histórias do passado para memorizar, não entendia muito bem, não, mas tentava entender o que havia estudado no ensino

fundamental. Os intérpretes foram, no 1º ano, Kátia; no 2º, Daniel; e no 3º, Ana Beatriz – concluí o ensino médio e recebi o diploma. Não continuei o estudo, mas estou feliz e sei que é importante continuar os estudos e melhorar o português; infelizmente parei (ALUNO 1, 2013).

Ressalta-se que a compreensão do desenvolvimento humano está na mediação do conhecimento, feita por meio de um agente externo (educador). O sujeito surdo tem, a partir desse indivíduo, a ponte para os saberes, sendo gerado o processo de aquisição da linguagem de sinais e, a partir deste trabalho, surgem práticas que levam ao letramento. Assim, as atividades pedagógicas só adquirem seu pleno sentido quando se reportam aos princípios básicos de ensino e aprendizagem. Não se trata de mudar para ser diferente; trata-se de buscar atividades pedagógicas que sejam mais eficientes e eficazes para colaborar com a aprendizagem dos alunos surdos, utilizando-se o bilinguismo (em que a LIBRAS é a primeira língua) para que o ensino seja melhorado.

A leitura, segundo Botelho (2002), é uma parte importante para propiciar as condições necessárias para que os alunos surdos se tornem competentes na leitura e na escrita. Por isso, com o conteúdo pedagógico bem conhecido e o planejamento traçado pelo professor, é necessário que as aulas sejam diversificadas e atraiam os surdos, de modo que eles tenham uma participação crítica, reflexiva e possam efetivamente apreender o que foi pretendido pelo docente. Nesse sentido, o professor deve considerar as motivações internas e culturais do estudante, bem como suas expectativas prévias das situações de aprendizagem manifestadas pelo diálogo sobre os conteúdos escolares.

O papel do professor, atualmente, não está mais centrado na racionalidade técnica; logo, ele também deve ser um pesquisador que instiga em seus alunos surdos a busca pela aquisição de conhecimento. De fato, a didática necessita de métodos específicos para esse tipo de público, e a prática da pesquisa lhe concede autonomia e criticidade, já que “[...] amplia sua consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticas sobre a realidade” (VASCONCELOS, 2005, p. 63).

Com isso, a competência dos professores que atuam por meio do bilinguismo possibilita aos alunos surdos aprender desenvolvendo habilidades linguísticas e metalingüísticas, com a instrução consciente do respeito às diversidades existentes nas línguas oral, escrita e de sinais. Para o aluno 1, a falta de uma correta orientação foi decisiva para o seu desestímulo educacional:

Acho que percebi a importância do português quando tinha 19, 20 anos de idade. Descobri que é importante aprender o português, não se pode deixar de estudar. Por exemplo: ao ir às compras, sinalizava algo; ninguém entendia e, então, me entregavam um papel para eu escrever. Ficava sem jeito e perdido, por não ter domínio da língua portuguesa; ficava travado e péssimo, sem jeito e precisava aprender o português para poder escrever os nomes dos produtos para comprar. Precisava muito mesmo aprender a língua portuguesa; sem ela, como vou me comunicar para comprar as coisas? Preciso somente escrever coisas simples para que os outros entendam os produtos que quero. Não tenho leitura labial para comunicar, só escrevo mesmo. A professora nunca me falou sobre a importância da língua portuguesa. Não conhecia a língua, só copiava sem saber aquilo. Só descobri isso já adulto, entre 19 e 21 anos (ALUNO 1, 2013).

A ex-aluna 2, de 45 anos, contou como foi sua vida na infância e o relacionamento familiar:

O meu pai é português de Portugal e minha mãe é brasileira. [...] Na minha família não tem nenhuma pessoa surda. Minha mãe estava grávida de mim e teve rubéola aos sete meses de gestação, não lembro bem, não sei como explicar, pois estava dentro barriga. [...] Morava em São Paulo, nasci lá. Mudei para Uberlândia em 1979, minha mãe escolheu aqui porque ela tem parentes e porque havia a escola AFADA. Na verdade, foi difícil a comunicação com os meus pais. Não conversava muito, só dizia expressões simples, como não pode, vai. [...] tinha nada de conhecimento, não utilizava LIBRAS. Só mímica e gestos: para dizer “quero mamar”, apontava o polegar da boca pedindo água simples assim não tinha muita comunicação na época, meu pai era pior, pois não comunicava muito [...]. Não utilizavam LIBRAS, não. Minha mãe falava oralmente “água” com gestos de “ir”, “vai”, conhecia a expressão da fala de minha mãe e os gestos relacionados à água. Era pequenina, entendia o que minha mãe dizia. [...] Fui conhecendo, mas não utilizava bem a LIBRAS, não entendia muito. Da infância à juventude, sempre dialogava oralmente (ALUNA 2, 2013).

Além disso, ela relembrou como foi o começo numa instituição de ensino:

Comecei a estudar em São Paulo. Não lembro o nome da escola, não lembro muito bem a idade com que comecei, era bem pequenina, não sei onde fica a escola, só tenho um pouco de memória, lembro que sentava de um local onde tinha surdos na sala em volta de um “círculo”, e todos copiavam da lousa (A, E, I...). Acho que tinha entre cinco e seis anos de idade, escrevia pouco, não lembro perfeitamente. Mas escrevia e aprendia na escola, pois tinha avaliação lá em São Paulo; com a idade mais avançada, aprendia palavras e, aos poucos, acho que entre os sete e nove anos de idade, fazia avaliação. [...] um dia, disse aos meus pais que no dia seguinte teria prova, mas eles não acreditavam em mim [...] meus pais pensaram que não conseguia fazer prova, achando eu não sabia nada, que não precisava ir [...] queria estudar, e eles não deixavam. No outro dia de amanhã, ficaram sabendo que era verdade, tinha prova. A professora perguntou porque eu tinha faltado, eu disse que meus pais eram culpados; quase tomei bomba na

escola, não sabia o que eram “séries iniciais”, não tinha conhecimentos, ninguém me explicava sobre isso, nada sobre “séries”. Mudei para Uberlândia, aqui estudei na escola AFADA e no Instituto Irmã Teresa Valsé (ITV), estudava nos dois. Estudava palavras diferentes simples e decorava aos poucos, não perfeitamente, só memorizando. No ITV tinha matéria, não entendia, ficava assustada, mas estudava; a professora me mandava copiar da lousa, e fui entendendo aos poucos, lá na AFADA, não. A diferença entre a AFADA e o ITV é que a primeira tem menos informações do que a segunda escola; aos poucos fui descobrindo e passando de ano, compreendendo as “séries”. Lá na AFADA se estuda pouco e não tem “séries”. Na AFADA, a professora Elaine só ensinava Educação Física; a outra professora Lázara ensinava a cantar para emissão de sons, por exemplo: voz: LA e batida de palma junto com a voz: BA, BA, som repetitivo, tipo uma música para soltar as vozes, obrigava a usar o fone de ouvido que tem na escola; e a professora alfabetizadora 1 ensinava português, aprendendo palavras como “Eu vou para sua casa”. Ela escrevia na lousa e eu copiava. [...] Continuei estudando na AFADA durante quatro anos. Ensinavam coisas simples, mas não continuei firme na AFADA, não sentia bem para continuar na escola, porque era a mesma coisa, não havia processo de aprendizagem para melhorar de vida, queria desenvolver. Nas outras escolas regulares (Teresa Valsé e Bueno Brandão, por exemplo) tem continuidade, é diferente em relação à AFADA, em que há o mesmo trabalho repetitivo (ALUNA 2, 2013).

Fernandes (2003) observa que a mente da criança é acionada pela forma de representação simbólica que as palavras oferecem ao meio conceitual. Por isso, ela revela que:

É o conjunto dinâmico dessa representação, como um todo, e não a cadeia sonora propriamente dita, embora a porta de entrada seja o som, no caso da criança ouvinte. Assim, dissociar língua de som quando queremos nos referir, especificamente, ao conjunto conceitual que a imagem da palavra projeta na mente é dissociar, acertadamente, o universo da gramática do som das palavras. [...] Deste modo, a proposta de encarar o letramento da criança surda como um processo não associado ao som que as letras podem refletir, na modalidade oral [...] não é a base que possamos sustentar, na teoria e na prática, como o processo considerado natural de desenvolvimento da escrita [...] até porque [...] não devemos confundir ‘domínio das letras e dos sons’ com domínio de regras gramaticais (*idem*, 2003, p. 49).

O que se percebe na educação do surdo, mesmo quando a língua materna (LIBRAS) é a primeira língua, a forma com que é encaminhado o aprendizado da língua portuguesa deixa lacunas importantes para serem preenchidas por meio de recursos metodológicos e práticas pedagógicas que se impõem ao objetivo a ser alcançado, que é o domínio das regras gramaticais.

A aluna 2 teve acesso à língua de sinais somente na AFADA, pois em São Paulo apenas usava mímicas e gestos como meio de comunicação:

Parei e comecei a entender LIBRAS com 14 anos de idade. Na AFADA, aos poucos, antes com mímica e gestos, fui explorando e aprendendo a sinalizar em LIBRAS por causa dos surdos que conhecia, como Ricardo, Carlos e grupos de surdos jovens. A maioria me ensinava em LIBRAS e o resto fui explorando, não me ensinavam muito, não. Fui aprendendo sozinha, observando e, se houvesse alguma dúvida, perguntava: “O que é isso?”; eles me explicavam e eu aprendia. [...] Na AFADA, falava-se para o grupo de alunos que não poderia utilizar a língua de sinais, porque a diretora Jane era brava e não aceitava: eu ficava assustada, mas não ligava e continuava sinalizando. A diretora aparecia, eu disfarçava e ela saía, mas eu continuava sinalizando; não foi fácil, não, foi difícil. [A diretora] Sempre dava bronca e proibia o uso da língua de sinais; não entendia nada. Só obrigava a utilizar a oralização e não entendia nada, fiquei sem jeito para perguntar o que era aquilo, na época não sabia fazer perguntas para entender o “motivo”; então, continuava sem saber sobre a “proibição” e sofria muito na AFADA. Havia muito rigor, pois só podia “falar”; ficava sem jeito, apontava o polegar indicando que estava tudo bem e continuei aprendendo (ALUNA 2, 2013).

Além disso, ela contou que na AFADA não havia materiais diferentes ou livros. Por isso, não tinha avaliação, somente no ITV, apesar de não entender realmente o que estava fazendo:

No ITV, estudar era difícil e, ao chegar em casa, minha mãe me batia para estudar, não conseguia entender muito bem. Por exemplo, na Matemática não conseguia fazer cálculos, antes estudava em São Paulo e não aprendia. Em Uberlândia, comecei a aprender mais: tinha muitas coisas para fazer e passei de ano. Em seguida, fui passando as séries porque aprendia aos poucos, até a 5^a série do ITV. Na AFADA, não tinha isso: tudo era repetitivo, não tinha que passar de séries, na Matemática era ensinado como calcular uma simples tabuada (+ e -). A escola não comemorava com entrega de certificação, não (ALUNA 2, 2013).

Ademais, o ensino da língua portuguesa tinha conotação oralista,a partir do método silábico, tendo por base a visualização de objetos e figuras, conforme o relato da ALUNA 2, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem vivenciado:

A professora mostrava os desenhos e as gravuras, fixava-os na lousa. Falava oralmente “pato” e apontava o animal, “pia” e apontava o objeto, “bola” e apontava a figura correspondente, junto com as palavras. Não entendia muito o português, não. Fui aprendendo aos poucos as palavras, depois comecei a escrever redação. Na AFADA, isso não tinha. Escrevia de maneira simples: colocava somente palavras como “cinema” e havia textos muito pequenos, tudo bagunçados. Em outro momento da escola regular, fazia supletivo para produzir uma redação longa. A professora deu-me os parabéns, porque aprendi aos poucos. Também aprendi a leitura labial aos poucos, pois é um pouco difícil, me esforço para entender, mas não estou pronta, continuo me esforçando para entender. Acho que, aos 14 anos, comecei a entender o que é a língua portuguesa. Na AFADA aprendia palavras até uns 15 anos de

idade; então, fui para a escola regular e aprendi mais vocabulário (ALUNA 2, 2013).

Nesse sentido, Eulália Fernandes (2003) aponta para a função dos educadores (e da família) nas questões que envolvem o bilinguismo na educação como algo que pertence a um caminho fronteiriço entre um pensamento mais amplo – uma filosofia educacional com bases sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que engloba a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural –, e outro entendimento que se refere a apenas incluir a língua de sinais como agente redentor do processo educacional do surdo.

Assim, Fernandes (2003, p. 55) afirma que:

Importa-nos ressaltar, nestas questões, que bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de outra língua como um mero instrumento de comunicação. E, neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas. Ignorar sua competência, neste momento de nossa história, passou a ser encobrir uma evidência. A adoção de uma filosofia educacional consistente, que dê conta de um projeto educacional para surdos, não pode ignorar a interlocução constante. Não há apenas surdos a ensinar, mas ouvintes e surdos a aprender como educar surdos.

Acerca disso, organizar conteúdos e promover a intervenção no que está sendo proposto é uma sugestão a ser pensada na atuação docente em sala de aula. O professor deve ser um agente promotor de ideias e criações, as quais são coordenadas pelos educandos surdos numa participação única e significativa na construção coletiva e individual dos processos de aprendizagem, e isso gera a disposição em aprender. É, porquanto, o significado prático da motivação em sala de aula.

Segundo Vygotsky (1998), a mediação faz a diferença, pois é o processo que irá interferir na relação de aprendizagem do aluno surdo, isto é, passa a intervir por meio do educador e, a partir disso, o desenvolvimento cognitivo e intelectual se estabelece no ser humano. Para o autor, a mediação depende de dois elementos importantes: a simbologia – que regula as ações do educando; e a ferramenta – que direciona as atitudes em relação aos objetos. É por meio dessas maneiras de mediar que a relação homem *versus* mundo real é organizada pelas funções psicológicas superiores.

Para discorrer mais sobre tais descobertas, no próximo capítulo apresento as perspectivas da educação do surdo e do letramento por meio da segunda língua, a portuguesa, diante da realidade atual nas salas de aula. Alguns estudiosos ressaltam a inclusão como fator imprescindível para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno surdo.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

É importante entender que, por meio das histórias dos sujeitos que concordaram em auxiliar este estudo, podemos produzir as considerações finais. Com base na pesquisa bibliográfica que complementou as fontes, podemos afirmar que na perspectiva das nossas crenças, tencionamos oferecer caminhos que pudessem possibilitar mudanças fundamentais para a implementação da educação bilíngue, tendo, conforme Skliar (1997, p. 5), por base o reconhecimento do direito do surdo à língua de sinais, de maneira a “participar do debate cultural de sua época”.

Dessa forma:

[...] a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado (SOUZA, 1998, p. 147).

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores por meio da aquisição de saberes e na maneira como insere significados em um contexto de interação, como nas brincadeiras ou na contação de histórias, tendo por base a comunicação em LIBRAS. Com isso, a aprendizagem do ser humano parte do princípio de que existe uma categoria social determinada, num processo mediante o qual os educandos usufruem da capacidade intelectual das pessoas que os rodeiam.

Nesse entendimento, a educação é a expressão mais latente da consciência histórica e cultural do ser humano, em que o próprio sujeito educando aprende e reconhece si mesmo como agente ativo de seu próprio processo interno de formação da identidade.

De acordo com o pensamento de Piaget (1967), para que ocorra o aprendizado é necessário que as informações interajam de maneira cognitiva e afetiva. A partir do momento que novos conceitos chegam ao conhecimento do indivíduo, causando a reação chamada de desequilíbrio, em seu antigo esquema mental, ocorre o conflito entre o novo e antigo esquema durante algum tempo e, posteriormente, o processo de acomodação e adaptação desses conceitos até a etapa final do equilíbrio, criando um novo esquema que pode ser chamado de aprendizagem. Diante do contato do “eu” com o “outro”, há maior número de conflitos devido à comparação de conceitos, estimulando o processo de maturação cognitiva.

Na obra intitulada *Educação e Sociologia*, Durkheim (1978) afirma que os educadores devem indagar o que a educação deve ser. A partir desse questionamento, o sistema educacional tende a melhorar e a desenvolver toda a estrutura social:

Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização, da política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. (DURKHEIM, 1978, p. 36).

Com essa análise, o próprio sistema educacional se questiona, sendo que os professores e alunos buscam elaborar maneiras de construir a educação:

Para definir educação será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns. Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. Seria necessário definir, agora, a natureza específica dessa influência de uma sobre outra geração. O sistema de educação é múltiplo já que há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem (DURKHEIM, 1978, p. 38).

Além disso, de acordo com Lüdke e Boing (2012), preparar professores é algo extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional, além das necessidades de aliar normas educacionais (como os parâmetros curriculares) às demandas do público que, neste caso, é composto pelos alunos surdos.

Assim, para esses autores, o problema é o seguinte: ensinar tornou-se um trabalho enormemente difícil, que parece fácil. Ao professor compete introduzir o grupo de crianças surdas sob sua responsabilidade no mundo cultural próprio, e isso implica numa carga enorme de energia e emoção. Tal situação mostra como o perfil profissional do docente engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, as dimensões próprias de planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas relações com a esfera da educação bilíngue.

Portanto, o espaço da sala de aula agrega vários desafios a serem vencidos pelos docentes. Sabendo disso, é necessário ter ciência de que uma aula bem planejada é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Os saberes envolvidos no exercício da docência

são plurais – disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais –; dessa maneira, é fundamental que sejam implementadas atividades pedagógicas de maior qualidade.

Segundo Durkheim (1978), as atividades pedagógicas só adquirem seu pleno sentido quando se reportam aos princípios básicos de ensino e da aprendizagem, pois não se trata de mudar para ser diferente. O autor considera que deve ser apreendido o verdadeiro valor do exercício competente e cidadão de uma profissão, ou seja, tudo o que for pensado para ser explanado em sala de aula precisa ser cuidadosamente pensado para que não funcione como algo que irá apenas ocupar o tempo do aluno surdo, e sim ensinar coerentemente com a realidade vivida por ele seja em casa, na relação com a sociedade (trabalho, por exemplo) e no espaço escolar.

Os capitais social e cultural devem imbricar-se ao marco geral proposto por Pierre Bourdieu, sociólogo francês pioneiro na sistematização do conceito que constitui a chave para dar conta da estrutura, do funcionamento e da classificação do mundo social (BOURDIEU, 1998). Assim, o autor define o “capital social” como:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (*idem*, p. 67).

Como ele próprio assinala, tais ligações não se reduzem às relações objetivas de proximidade no espaço geográfico ou econômico e social, posto serem inseparavelmente fundadas em trocas materiais e simbólicas, cuja prática supõe o reconhecimento dessa proximidade. Nesse sentido, o *quantum* de capital social portado por um dado agente depende da extensão da rede de relações por ele mobilizada, assim como do volume de capital – econômico, cultural ou simbólico – que é exclusivo de outro agente ou grupo de agentes ao qual se encontra vinculado. Logo, o capital social, apesar de ser irredutível aos capitais econômico e cultural portados por um dado agente, não pode jamais ser visto como independente de ambos, dado que as trocas geradoras do inter-reconhecimento pressupõem o reconhecimento de um mínimo de realidade objetiva.

Diante disso, a educação é concebida como uma coisa essencialmente privada e doméstica, tendendo-se desse ponto de vista, naturalmente, a reduzir ao mínimo a intervenção do Estado. Até porque este já oferece, segundo Durkheim (1978), os instrumentos para o

cumprimento de seus deveres na educação da criança e do adolescente, tais como as propostas de educação inclusiva dos surdos.

A educação inclusiva aspira efetivar o direito à educação e a igualdade de oportunidades e de participação. O direito de todas as crianças à educação encontra-se consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais dos países; porém, ainda existem milhões de crianças e adultos que não têm acesso à educação ou recebem uma de menor qualidade.

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também que seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam; ele é o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível, é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais.

Finalmente, o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que é e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal.

A inclusão na educação é um meio para garantir uma equidade maior e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. Um nível de equidade mais elevado implica avançar na criação de escolas que acolham todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é fundamental para o avanço em sociedades mais justas, integradas e democráticas.

O princípio fundamental da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais destaca que:

[...] todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994, [s.p.]).

A educação inclusiva considera a diversidade como uma oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem, contribuindo assim para o melhoramento da qualidade da educação, conforme trata a Declaração de Salamanca (1994, [s.p.]):

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- 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;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Há várias barreiras a serem removidas, tanto para inventar como fora dos sistemas educacionais, com vistas a avançar nas escolas mais inclusivas que acolham todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação. O progressivo avanço da inclusão também significa reconsiderar o rol das escolas especiais, já que estas escolarizam cada vez menos alunos com deficiências mais severas. A tendência mundial é que os centros de educação especial se convertam em centros de recursos à comunidade e às escolas comuns (BAPTISTA, 2004).

A promulgação da Lei n. 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, contemplando a Educação Especial com apenas um artigo, definiu como “tratamento especial” aquele dispensado aos alunos com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971). A partir daí, surgiram várias modificações nos contextos sociais e políticos que fomentaram a inclusão desse público educacional nas instituições de ensino em geral, além das especializadas.

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou a Política Nacional de Educação Especial para orientar a prática dessa modalidade em todo o país. Segundo esse documento, a Educação Especial seria transversal e permearia todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, sendo interativa à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Indígena (BRASIL, 1994).

Já em 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, que dedicou os artigos 58, 59 e 60 para os estudantes portadores de necessidades especiais. Era uma época, segundo Ferreira (2006, p. 91), marcada pela transição na área da Educação Especial, “[...] com novos papéis indicados

para os serviços da área, porém de todo modo, com a presença ampliada de alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares”.

No 5º capítulo da LDB, intitulado “Da Educação Especial”, é apresentada uma importante referência no que tange à forma como se deve lidar com o aluno especial, conforme o art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, em 2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n. 10.172. Entre as modalidades de ensino inclui-se a Educação Especial, sendo traçadas diretrizes, objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, a revolução nesse setor foi a promulgação da Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” que, nos artigos 2 e 3, informam o seguinte:

Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. [...]

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de

ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

A louvável intenção não obteve o suporte das instâncias governamentais municipais, estaduais e federais que precisava para prosseguir com o fornecimento de cursos de formação docente necessários para atender esse tipo de público. Isso ocasionou a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial, com o objetivo de:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Segundo a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal ao ensino regular, que perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como o Ensino Superior. Anos mais tarde, em 2011, foi promulgado o Decreto n. 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e seu atendimento educacional especializado:

Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
 I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 II – aprendizado ao longo de toda a vida;
 III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
 IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
 V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
 VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Perante isso, a formação continuada do professor deve ser estabelecida não somente para desenvolver aptidões, mas também para fomentar a reflexão sobre a importância da função deste no espaço escolar, seja com a equipe pedagógica ou com o aluno surdo. Entende-se que o vínculo com a comunidade escolar externa (pais e sociedade) exige o preparo do professor para atender às demandas participativas desse contexto social. Com isso, o desenvolvimento do trabalho docente requer a união de diversas situações e condições para que seja alcançado; parte do professor capacitado realizar um trabalho em equipe, no qual a escola possa desenvolver projetos que envolvam todo o contexto do estudante surdo.

O estudo da linguagem e sobre como é realizado o seu desenvolvimento é tão diversificado como as culturas sociais. Aprender a ler e escrever é um ato cuja necessidade é

informada desde a época dos homens das cavernas e que hoje, finalmente, possui uma gama de técnicas e métodos disponíveis como recursos para o ensino da alfabetização. Aprender a ler e a escrever envolve a busca por relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar, usar os símbolos, entre outros, além de aprender a segurar o lápis e a como escrever de forma correta.

Qualquer teoria educacional tem de derivar um método que ofereça a plataforma de ensino ao professor. Dessa forma, um educador consegue trabalhar métodos diferentes para cada educando, conforme a necessidade e os pontos fracos de aprendizado. O método para realizar o letramento do educando surdo deve ser direcionado, com o apoio da escola e dos pais de maneira divergente da dos demais colegas de sala. Nesse sentido, a educação bilíngue é inclusiva, pois relaciona a língua de sinais (língua materna dos surdos) à aprendizagem da língua portuguesa como disciplina básica para a aquisição de outros saberes curriculares.

As descobertas surgidas a partir das entrevistas concedidas dos sujeitos envolvidos neste estudo relacionam-se com o processo histórico-cultural da educação brasileira de surdos e de ouvintes, dado que a abordagem bilíngue fornece indicadores para a implementação de técnicas e recursos metodológicos que podem ser usados para o letramento do surdo. O que importa é atender às demandas do alunado surdo, respeitando sua identidade cultural e a forma com que se concebe a aquisição de conhecimentos; para isso, os professores da escola inclusiva (além da equipe pedagógica e dos demais funcionários) devem ter a LIBRAS como segundo idioma.

Tratar de um assunto tão importante como este não se restringe somente às linhas desta pesquisa, pois o histórico da forma com que os surdos de Uberlândia foram alfabetizados traduz realmente a atmosfera conflitante que pairava no ar das instituições de ensino. As duas décadas retratadas tornaram-se o marco de vida de muitos surdos, visto que as condições em que aprendiam a ler e escrever eram precárias não somente pela falta de material didático e recursos metodológicos adequados, mas também em virtude da imposição da oralidade como meio de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre a obrigação em que nós, docentes, deixamos de executar devido a fatores que englobam historicamente um processo lento de evolução ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, conforme este estudo, de crianças surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de um assunto tão importante como este não se restringe somente às linhas da pesquisa, pois o histórico da forma com que os surdos de Uberlândia foram alfabetizados traduz realmente a atmosfera conflitante que pairava no ar das instituições de ensino. As duas décadas retratadas tornaram-se o marco de vida de muitos surdos, visto que as condições em que aprendiam a ler e escrever eram precárias não somente pela falta de material didático e recursos metodológicos adequados, mas também devido à imposição da oralidade como meio de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte.

Ler, escrever e contar eram as preocupações centrais do ensino nessas escolas. As alfabetizadoras ensinavam o que delas era exigido como elementos fundamentais de sua competência (capacidade de ensinar e idoneidade moral). Nesse contexto, o conhecimento escolarizado era o das alfabetizadoras, que em muito se confundia com a própria cultura da população da qual eram oriundas e participantes.

Até os dias atuais, segundo Botelho (2002), a admissão de professores surdos faz com que a aceitação seja temida por parte dos outros docentes porque desconhecem e não se interessam em aprender a língua de sinais. Esse fato demonstra o preconceito ainda vigente, mas que deve ser deixado de lado devido à perspectiva de formação do cidadão em que a educação bilíngue se propõe. Sabemos que romper com a mentalidade oralista da sociedade e dos professores ouvintes é um trabalho a ser desenvolvido e propagado pelo Estado por muitos anos afora.

É fundamental, ao ler as narrativas apresentadas no terceiro capítulo, entender como a maneira de se mediar o conhecimento e promover o letramento do surdo é fator básico para contribuir com o seu sucesso e/ou fracasso escolar. Por isso, a formação continuada, tema que é muito debatido dentro e fora das instituições de ensino, exige empenho do docente para buscar formas de desenvolver sua atuação na escola e dentro da sala de aula (nesse caso, aprendendo LIBRAS para instruir o aluno surdo).

A profissionalização do docente é contínua e deve ser incentivada frequentemente pela equipe pedagógica e por demais hierarquias; contudo, acarreta-se a isso a discussão sobre o que está sendo proposto pelo Ministério da Educação e quais as maneiras de relacionar tais projetos com a realidade do educando surdo, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino para esse público e desenvolver a atuação docente no campo escolar em todas as situações.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre a obrigação em que os docentes deixam de realizar devido aos fatores que englobam historicamente um processo lento de evolução ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, conforme este estudo, de crianças surdas.

Os profissionais da educação que são ouvintes precisam ter o domínio da língua de sinais, além do total entendimento sobre as divergências existentes nos métodos de alfabetização para alunos ouvintes e surdos. Afinal, não se consegue alfabetizar um surdo por meio de métodos que dependem da consciência fonética da palavra.

Neste estudo constatamos que as alfabetizadoras utilizaram o método silábico para alfabetizar. Ele proporciona a montagem de palavras, de maneira simples, com as sílabas já apresentadas; gradativamente formam-se pequenas frases e, por consequência, pequenos textos que também são forjados para apresentar somente as sílabas já estudadas. Por sua vez, essa metodologia realiza um trabalho com determinadas sílabas às quais o princípio de relação direta do fonema (som) com o grafema (letra) não se aplica bem, quer seja para a escrita ou para a leitura.

Devido a isso, os relatos de ex-alunos da AFADA mostram que não entendiam o que lhes era passado pelas professoras. Isso representava momentos de frustração por não terem condições de compreender o que era apresentado nas aulas.

Sendo assim, a partir dos relatos e das referências bibliográficas, pode-se identificar o método de alfabetização utilizado e as ressalvas existentes a esse procedimento executado para alunos surdos. Além disso, com as informações colhidas pelas narrativas e bibliografias foi possível demonstrar as perspectivas em relação ao ensino de alfabetização para surdos.

É fundamental que os alfabetizadores tenham em mente as diferenças na estrutura da linguagem de sinais, no que concerne à língua portuguesa e sobre como acontece o desenvolvimento da estrutura do pensamento da criança ouvinte e surda para, a partir daí, fazer a escolha metodológica correta para concretizar o objetivo principal: alfabetizar um surdo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERABA. **Histórico**. 2012. Disponível em: <<http://www.surdosdeuberaba.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 maio 2013.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERLÂNDIA. A ASUL. Disponível em: <<http://www.asul.org.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira (trabalho original: 1929). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAPTISTA, Claudio. Educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas? In: **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- BARTHOLO, Márcia Fernandes. O lazer numa perspectiva lúdica e criativa. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2001.
- BENJAMIM, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-232.
- BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 2 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDEIRA, José C.L. **Surdez e comunicação**. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Ensino Especial, 1998.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COELHO, Helena de S. N. W. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIAS, Ícaro Fonseca. **Comunidade surda:** entre um silêncio e outro – Patos de Minas (1980-2010). 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – UNIPAM, Patos de Minas, 2011.

DUARTE, Ana Beatriz Silva. **História da educação de surdos no Brasil – 1961 a 1996.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOLA DULCE. **Uma história de luta e conquistas pelo reconhecimento e valorização da Língua de Sinais e da pessoa surda.** 2011. Disponível em: <<http://www.escoladulce.org.br/historia.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Didática, 1).

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Histórico.** Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/materiais_publico.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e exclusão:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília R. de S. (orgs) (2000). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FAE/Nete.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância como condição de criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil, 11).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GROTTA, Ellen Cristina Baptista. **Processo de formação do leitor:** relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000.

INSTITUTO SANTA INÊS. **Quem somos.** Disponível em: <<http://www.institutosantaines.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LANE, H. **When the mind hears:** a history of the deaf. New York: Vintage Books, 1989.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 4146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

LE GOFF, Jaques. Antigo/Moderno. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v. 1.

LE GOFF, Jaques. Memória/História. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v. 1.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre; Mediação, 2002.

LÓPEZ, E. M.; ALIAGA, D.; ALONSO, J.; BOLDU, R. M.; GARRUSTA, J. Y.; GRAS, V. Surdo pessoas em comunidades de língua bilíngues: o caso de pessoas surdas em Barcelona. In: LUCAS, C. (Ed.). **Turn-taking, fingerspelling e o contato em línguas de sinais**. Washington: Gallaudet University Press, 2002, p. 107-155.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, Justino. **A história das instituições educacionais em perspectiva**. In: GATTI JR., Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Histórico da AFADA**. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.mg.gov.br/historicoafada>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NORA, Pierre. "Entre memória e história. A problemática dos lugares". *Prog. História*, São Paulo, PUC-SP, (10): 7-29, 1993.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 61, p. 72-80, maio 1987.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

PINHO, Adriana Oliveira de. **Avaliação de conforto em cadeiras escolares para usuários adultos trabalhadores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HISTÓRIA, POLÍTICAS E SABERES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, 1., 2005, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social. Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol.6, n.10, 1992.

PORSINAL. **Cronologia da surdez, da cultura surda e da língua gestual no mundo.** 2013. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=historia>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. NADH. **Educação Especial em Uberlândia.** 2013. Disponível em: <http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cemepe_pmu&idConteudo=5518&lang=pt_BR&pg=5005&taxp=0&>. Acesso em: 1 maio 2013.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar,** 6^a ed., São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

RICÃO, Antônio Gascón; GRACIA Y ASENSIO, J. G. S. de. **História da educação dos surdos na Espanha e sua influência na Europa e América.** Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004. (Coleção Por más señas).

ROCHA, Solange. **Memória e história:** a indagação de Esmeralda. Petrópolis: Arara Azul, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso.** In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SÁ, Nídia Regina. **Poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** por uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imagem, 1990. (Série Diversos).

SAKALL, Sérgio Eduardo. **História da arte clássica.** 2013. Disponível em: <http://www.girafamania.com.br/historia_arte/historia_artebarroca.html>. Acesso em: 21 fev. 2013.

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras** – entre saberes e práticas. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SÉGUIN, Edouard. **Traitement moral, higie et education des idiots et des autres enfants arrières**. Paris: Comité d'histoirire de la sécurité sociale, 1997.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997, p. 40-67.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELOS. Maria Lucia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: **Ensinar e aprender no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003, p. 48-65.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FONTES ORAIS E LÍNGUA DE SINAIS:

ALFABETIZADORA 1. **Entrevista II**. [maio 2013]. Entrevistador: Kleyver Tavares Duarte. Entrevista na íntegra no Apêndice B desta dissertação. Uberlândia, 2013.

ALFABETIZADORA 2. **Entrevista IV**. [maio 2013]. Entrevistador: Kleyver Tavares Duarte. Entrevista na íntegra no Apêndice D desta dissertação. Uberlândia, 2013.

ALUNO 1. **Entrevista I**. [maio 2013]. Entrevistador: Kleyver Tavares Duarte. Entrevista na íntegra no Apêndice A desta dissertação. Uberlândia, 2013.

ALUNA 2. **Entrevista III**. [maio 2013]. Entrevistador: Kleyver Tavares Duarte. Entrevista na íntegra no Apêndice C desta dissertação. Uberlândia, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de autorização para livre entrada nas dependências da Afada



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Uberlândia, 25 de agosto de 2012

À
ASSOCIAÇÃO FILANTRÓPICA DE ASSISTÊNCIA AO DEFICIENTE AUDITIVO - AFADA
DD JANE APARECIDA BERNARDES RIBEIRO
Nesta

Tendo em vista que o pesquisador KLEYVER TAVARES DUARTE, número de matrícula 11112EDU022, é aluno regular do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e vem desenvolvendo a pesquisa cujo tema é HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS 1962-1986”, solicitamos a V. S^a. que o referido aluno possa ter acesso as dependências dessa Instituição, para que a mesma dê prosseguimento ao seu trabalho de pesquisa desde 2012. Nesse sentido, pleiteamos que seja permitido a reprodução de imagens (fotografias) do acervo histórico documental, que encontra-se sob a guarda dessa instituição.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, colocamo-nos a seu inteiro dispor.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Coordenador do PPGE/UFU

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALFABETIZADOR

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Tavares Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre língua e linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome:

Idade:

Cidade: local de trabalho:

Telefone de contato: email:

Questões:

1-Gostaria de conhecer um pouco da sua história como alfabetizadora de pessoas surdas? Você fez algum curso? Era formada naquele período?

2-Como você veio atuar nessa área? Tem pessoas surdas na sua família? Você gostava de dar aulas para crianças surdas?

3-Voce conhece a língua de sinais? Fez algum curso nessa área? Domina essa língua? Como dialogava com seus alunos?

4-Que escola você trabalhou como alfabetizadora de surdos? Quantos anos? A escola ajudou você para realizar o trabalho? Como?

5- Que metodologia utilizava para alfabetizar seus alunos surdos? Quantos alunos tinham na sala?

6-Existia materiais didáticos nesse período? Se existia, lembra como eram? Era coletivo? Ou individual?

Como planejava suas aulas? Você usou algum método tradicional de alfabetização?

7- Você guardou algum material do período em que foi alfabetizadora? Fotos? Cadernos? Textos? Diários? Pode emprestar?

8- Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizadora? Como você avalia aquele período, condições de trabalho, conhecimento da língua de sinais, materiais utilizados? livros? Provas?

9- Se fosse para voltar ao passado, o que faria para melhorar seus saberes e práticas pensando na alfabetização de crianças surdas?

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALUNO

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Tavares Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre a linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome:

Idade:

Cidade:

Telefone de contato:

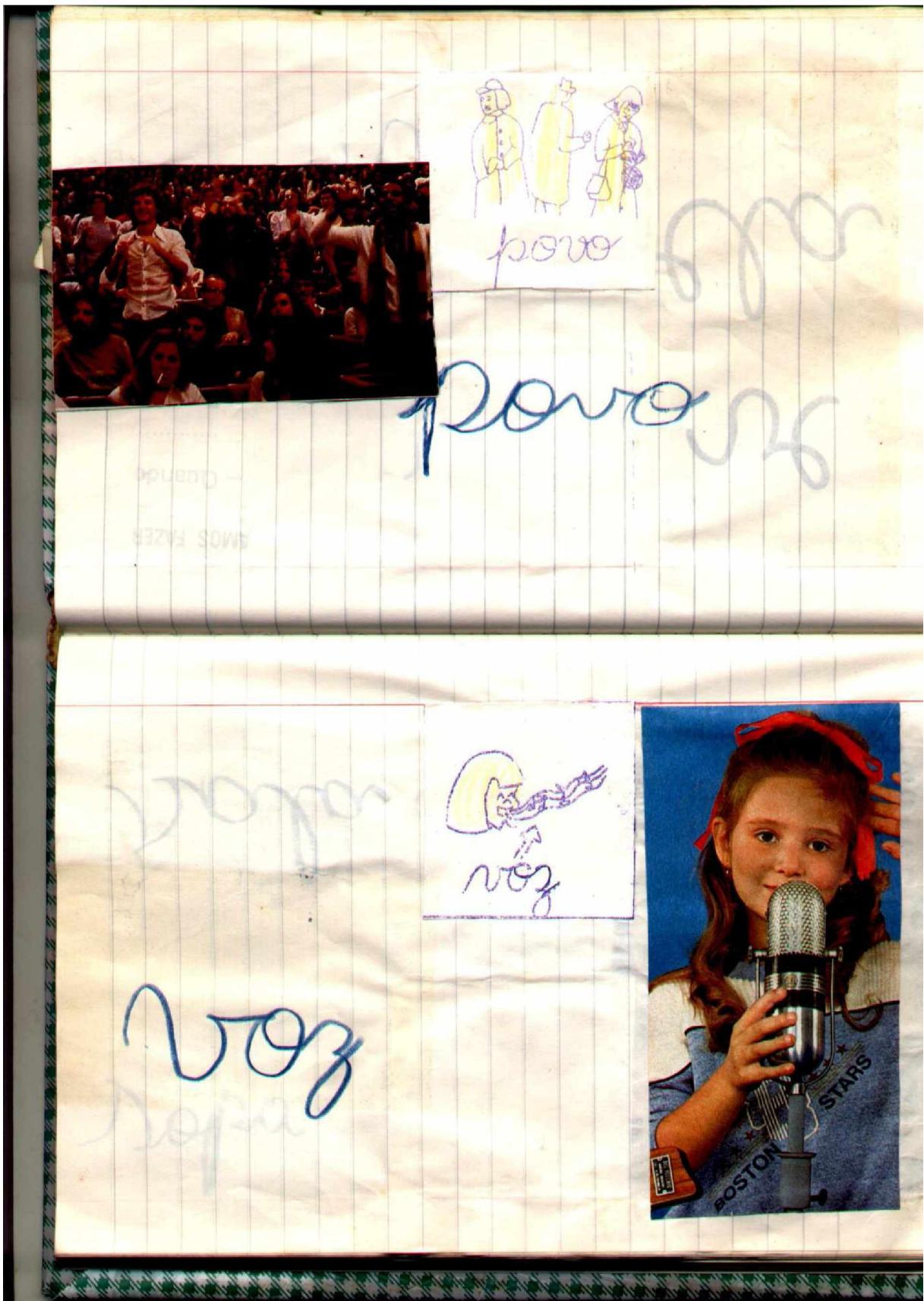
local de trabalho:

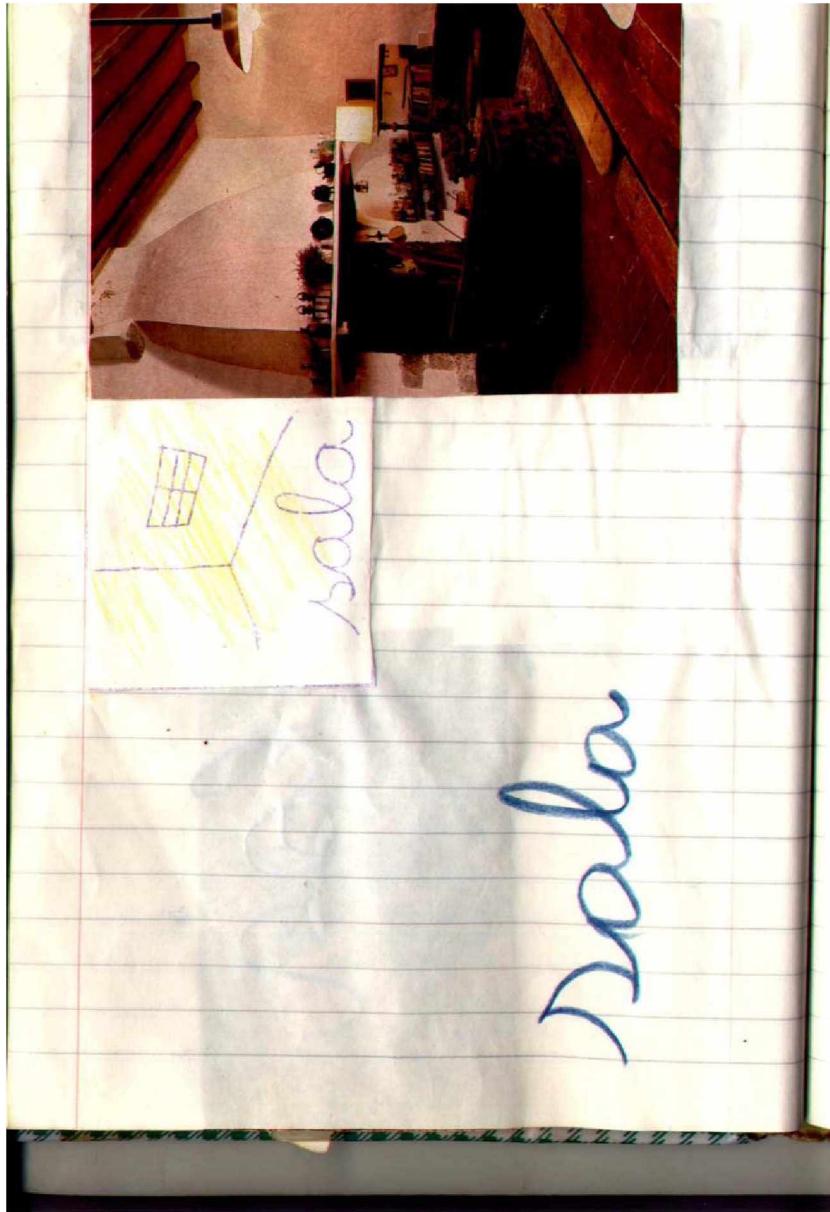
email:

Questões:

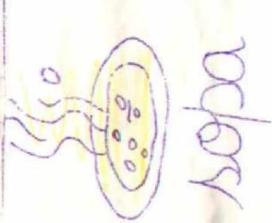
1. Gostaria de conhecer um pouco da sua origem de onde veio, e se tem pessoas surdas na sua família, se sua surdez é congênita ou adquirida por algum problema de saúde?
2. Como foi sua infância? -Seus pais são surdos? Como era o relacionamento familiar na infância? E depois na juventude?
3. Como, com quem e em que lugar você aprendeu língua de sinais?
4. Com que idade começou a estudar? Em que cidade? Em que escola? Fale-me sobre o período das primeiras letras, a alfabetização propriamente dita?
5. Você continuou seus estudos, onde? E Como?
6. Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizado? Você lembra dos materiais utilizados? Tinha livros?
7. Como era realizado as avaliações? Como você aprendia? Como estudava as lições da escola?
8. Você tem ou sua família algum material do período em que foi alfabetizada? Fotos? Cadernos? Textos?
9. Como a professora alfabetizadora apresentou a você a língua portuguesa?

ANEXO 4 – Ilustrações que mostram a alfabetização de surdos com o uso do método silábico.





sopa



sopa

sopa



ouvido



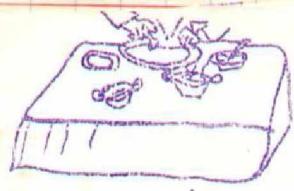
ouvido



pedaço

pedaço





janta



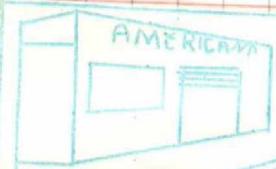
giz



joia



gem



loja



gilete



caju



gelatina

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALUNO

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: Identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; Identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre a linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; Desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome: **ALUNO 1**

Idade: 43 anos

Cidade: Uberlândia-MG

local de trabalho:

Telefone de contato:

email:

Questões:

1-Gostaria de conhecer um pouco da sua origem de onde veio, e se tem pessoas surdas na sua família, se sua surdez é congênita ou adquirida por algum problema de saúde?

Ora, perguntei para minha família porque e como eu fiquei surdo? Então, minha mãe explicou foi ao médico fazer exames de acompanhamentos de gestação e o próprio diz tudo correu bem os exames de gestação. Durante os 9 meses antigamente não tinha como hoje tecnologias que possam diagnosticar tipos de doenças antes de nascer. Naquele dia minha mãe passou mal e encaminhou urgente para o hospital. No momento na sala de cirurgia o que aconteceu era um parto difícil não tava conseguindo o que descobriu a causa era é que o cordão umbilical enrolou no meu pescoço fiquei roxo por falta de oxigênio e juntamente com catapora que contraiu de uma prima de minha mãe. Por isso antigamente, não tinha vacinas somente exames de acompanhamentos. Na cirurgia suspendeu o parto normal e precisou de cesariana. O médico contou após na cirurgia que quase morremos eu e minha mãe. Diz que depois dos 30 minutos o oxigênio voltou ao normal e conseguir viver. Onde nasci foi no hospital Santa Terezinha em Uberlândia. Continuei acompanhamento pós-parto durante 6 meses para saber o processo no quadro clínico. Em casa minha mãe achou tudo perfeito e começou a conversar comigo e achou estranho e começou a preocupar e foi ao médico para fazer exame. O médico explicou a causa, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, às vezes pode causar surdez. E minha mãe começou a chorar e preocupar e o médico explicou o importante está bem de saúde e depois de um ano precisou ir para São Paulo para fazer exame de audiometria, pois aqui não tinha especialista. Meus pais foram todos juntos e fez exame e o diagnóstico minha causa é surdez e minha mãe começou a chorar muito e divulgou para toda a família e meus parentes. Todos os parentes ficaram informados a minha causa. Todos aconselharam para não ficar deprimida e tenha fé em Deus e sabendo bem que a doença contraiu catapora através de uma prima e mais o cordão umbilical, teve apoio de toda família o importante está vivo e bem de saúde.

Sou surdo e Tenho 2 primos surdos

Eu nasci, em Uberlândia, meus pais casaram aqui e mudamos para Jataí antes de eu nascer uns 2 meses veio aqui Uberlândia para o parto e ficamos 1 ano e dois meses e voltamos para Jataí porque aqui meu pai não conseguia emprego. E mudamos para Brasília e ficamos em 4 meses e novamente mudamos para Goiânia em pouco tempo e mudamos para fazenda por último para Jataí.

Idade quase 3 anos minha mãe me levou pela primeira vez para a escola regular início de alfabetização. Não entendia nada o que a professora falava só olhava para os outros e também para minha mãe sem saber o que é aquilo. Antigamente ninguém utilizava a língua de sinais não. Todo dia me levava para a escola mesma coisa não entendia nada, mas fazia iguais os outros normais colorir, recortar e colar e fazia as atividades normais. Depois a diretora conversou com minha mãe indicou encaminhar eu para uma escola especial no Rio de Janeiro ou São Paulo. Minha mãe sentiu peso porque é muito longe e respondeu vai pensar sobre o assunto.

2-Como foi sua infância? -Seus pais são surdos? Como era o relacionamento familiar na infância? E depois na juventude?

Relaciono mais com minha mãe tentava comunicar gestos e falas simples soltando voz, com meu pai tentava comunicar com ele, mas não tem muita paciência e não entendia nada e não me relacionava bem com meu pai somente com minha mãe. Quando quero falar com meu pai comunicava através com minha mãe e minha mãe falava para meu pai e vice-versa. Meu pai só me comunicava por gestos me mandando, eu lavar o carro e sempre ia lavar o carro depois voltava para o meu pai dizendo acabou de lavar só. Depois voltava para brincar com os meus brinquedos que tenho em casa com meu irmão comunicava através por gestos simples e pobres. Outros momentos meu pai chama eu e meu irmão para passear falava pausadamente “passear” não entendia a pronúncia só acompanhava entrei para o carro quietinho. Somos 3, sou o mais velho , o segundo se chama Marcelo e terceira minha irmã se chama Elisangela. Meu relacionamento com os meus irmãos difíceis a gente só brigava porque eu não entendia nada os meus irmãos se comunicavam e eu me sentia desprezado por isso fiquei com ciúme sem entender para comunicar com eles. Tentei comunicar com eles, mas não conversavam comigo me deixava, eu falar sozinho sem entender o que estão falando, um ao outro. Fiquei curioso em saber qual o assunto que estava falando, por isso gerava brigas de irmãos. Desconfiava que estivessem falando mal de mim. Entre a idade de 5 a 9 anos. A partir dos 9 anos comecei a entender melhor a relacionar com os meus irmãos diminuindo a barreira de comunicação na época não utilizava a língua de sinais. Sim gestos e mímicas caseiras.

3- como, com quem e em que lugar você aprendeu língua de sinais?

Na época comecei a estudar 1973 não utilizava nada língua de sinais só apontava e imitava, por exemplo, homem andando a cavalo eu mesmo fazia pulava e imaginação como se fosse segurando a rédea e correndo em voltas.

Comecei a estudar lá na escola especial AFADA em 1973 ficava na Rua Cesário Alvim. Primeira vez estudar numa escola especial não entendia nada o outro me comunicavam em língua de sinais. Nem oralização nadinha. A escola me obrigou a utilizar um aparelho de amplificação sonora antigamente o modelo do aparelho era enorme carregava em um tipo de suporte como sutiã ficava com vergonha com isso todos na rua me olhavam ao redor e colocava a blusa e fechava o zíper para não chamar a atenção. Os outros surdos utilizavam o aparelho mais moderno e olham para mim e zombava, eu não entendia nada os que falavam para mim. Na escola no começo só aprendia a desenhar, colorir, recortar e colar. Mesmo não entendi nada ficava encantando com os desenhos colados nas paredes as palavras etc mesmo assim não entendia tudo para mim novidade só admirava. A professora escrevia no quadro

negro e ensinava oralmente não entendia a explicação dita. Com o passar um ano depois com 4 anos de idade começando a entender aos poucos. Na escola para aprender a falar e ouvir não entendia e me colocava para castigo puxava minha orelha e brigava porque não entendia direito e mandou-me eu ter atenção a explicação. Proibido utilizar gestos e mímicas e para responder verbalmente o que foi aprendido precisava falar não gesticular, mesmo assim respondia não entendi nada apontava para o quadro o que é isso? E copiava sem entender o significado A, E, I, O, U ficava nervoso com a pressão da professora. E chegava em casa reclamava para minha mãe e vovó que não estou gostando ir para a aula dizia que muito ruim a professora não quero ir para escola não quero mais por causa tenho trauma na professora sob pressão em mim e me batia muito e até a diretora Jane também me obrigava a falar. Aos 5 anos de idade começou aumentar muitos surdos ingressando na escola especial AFADA, o Wellington, Ronaldo, Cláudia e Vanusa na mesma sala todos gesticulando ninguém sabia a língua de sinais comunicávamos simples apontava para os brinquedos que a escola tinha e brincávamos isso. Aos 6 anos de idade comecei a ficar mais irritado sem entender nada. E aos 7-14 anos comecei a aprender a falar as primeiras vogais sonoras junto com fones que a escola tinha. E mudamos de turma fiquei assustando tudo diferente do que antes todo equipamento tem controles de áudio e botões nunca tinha visto antes sem saber o que é aquilo e mexi no aparelho assustava com volume alto e professora veio brigou comigo diz ta alto não entendi e desliguei o aparelho e nós colegas rimos gostamos ter ouvi barulhos rimos estudávamos com a professora ALFABETIZADORA 2. Ela trabalhava individualmente cada um com treinamento de fala pegava minha mão encostava abaixo queixo dela para sentir a pronúncia na voz e minha mão abaixo meu queixo para eu sentir minha voz também mesmo assim não entendia nada para que isso. Muitas repetições com a letra “R” momento aceitavam e erravam continuava soltado a voz a toa e obrigava eu a falar direito. Com o tempo a professora diz to melhorando, mas tenho que estudar muito e treinar mais a fala para melhorar. A professora escrevia na lousa palavras para eu tentar falar o que ta escrito na lousa só aceitava algumas palavras e outras muitas tentativas. Por exemplo, meu nome, pai, mãe e todos da família e amigos na escola e outras coisas. Também copiava na lousa para o caderno as palavras por palavras. Só sabia que aprendi o meu nome é aluno 1. Nome da minha mãe e pai não conseguia e professora brigava comigo e me colocava de castigo ficava ajoelhado com 2 tampinhas de refrigerante sob meu joelho por 15 minutos doía muito. A causa porque conversava com os colegas em gestos e mímicas era proibido e colocava para o castigo. O ensino era a oralização nada utilizava os gestos. Sofria muito na escola. Comecei a aprender língua de sinais mesmo a partir dos 15-16 anos de idades comecei a fazer novas amizades com os outros e conheci o Carlos chegou para mim utilizando Libras e eu não entendia nada e ele percebeu a partir daí começou a ir minha casa me chamar para jogar bola. Pedia para meus pais me liberar tinha medo. Meus pais liberou e diz para eu tomar cuidado na rua carros e outros perigos. Porque Carlos veio de bicicleta e ia com ele de bicicleta, meus pais proibiu e eu diz como ele pode e eu não? Liberou e marcou hora para eu estar em casa no horário marcado. E comecei a freqüentar e encontrei muitos amigos adultos que já estudaram na escola. A partir daí me ensinou eu a aprender Libras aos 16 anos. As primeiras coisas que aprendi os primeiros sinais foram de futebol e outros. E me convidou para o encontro o ponto era na Praça Tubal Vilela não tinha associação na época me ensinava onde era a praça me explicava os detalhes na loja Americana não conhecia. E Carlos Humberto diz posso sua casa encontrar para levar eu para a Praça Tubal Vilela é aprendi onde ficava e comecei a freqüentar todos os domingos ia de bicicleta. Já tinha conhecido alguns adultos na escola que não estudavam mais lá e matamos a saudade e cumprimentos. Começou a me apresentar para outros adultos.

Depois chegou uma pessoa chama-se Raimundo que é advogado que é amigo do Ricardo comunicou com os surdos que estavam presentes na praça diz que o lugar de encontro é

perigoso precisava de um local para encontros. E conseguiu um local na Escola Estadual Coronel Carneiro foi 1985 daí começou a ter um local fixo para encontros de todos os domingos. E ajudou a organizar os papéis de criação de uma associação e explicou a todos os critérios e deveres, começou a cadastrar ter carteira de associados e taxa de contribuição todo mês. Na escola reservou uma sala provisória tipo secretaria na associação e também guardava materiais, jogos, dominó, xadrez, dama, baralho etc. Todos os domingos freqüentavam e encontravam os amigos para conversar, jogar dominó. Aos 16 anos de idade já andava de motos escondidos sem carteira de habilitação e os surdos não sabiam e ficaram assustados cheguei de moto e começaram a me falar que é perigoso não pode andar de moto como não escuta pode acontecer acidentes, etc. Diz que é normal só prestar atenção das laterais não fazer imprudência faço direitinho respeitando as legislações. E acalmaram e começou a fazer perguntas quem ensinou eu andar e diz foi meu primo e tranquilizaram. Com o tempo vem ai aparecendo novos surdos e também os colegas que estudou comigo também começou a freqüentar e matamos a saudade conversamos etc. Não sabia bem Libras começando a aprender com os adultos que já domina Libras aos poucos. Meu aprendizado em Libras foi tarde e perdi o tempo sem utilizar a Libras na época era proibido. Só a partir dos 17-19 anos de idade tava aprendendo e melhorando com mais conhecimentos e a partir dos 20 anos já domínio bem a Libras.

4-Com que idade começou a estudar? Em que cidade? Em que escola? Fale-me sobre o período das primeiras letras, a alfabetização propriamente dita?

Comecei na AFADA não entendia as letras A, E, I, O, U..... dos 9 anos de idades não entendia muito para que serve isso só achava bonito de copiar isso tinha dúvidas o que explicavam, copiava na lousa por obrigação não entendia nada os significados. Treinava muito A, E, I, O, U muitos anos simples depois vem palavras PAPAI, MAMÃE treinava uma atividade na escola e também tarefa de casa por exemplo, para complementar as vogais P_P_ _ colocava dois A e um i, e M_M_ _ foi assim as atividades que a professora dava para nós treinar aprender a escrever e memorizar. Também recortava a gravura e ou foto de meus pais no caderno e escrevi os mesmos exercícios diários papai e mamãe. Frutas: Laranja, maçã etc e recortava e colava quem fazia para mim foi minha mãe eu só escrevia o que colocaram das atividades no caderno e mandava-me fazer só. Nunca eu procurava e recorta e colar mais foi minha mãe. Simples só palavra na vida cotidiana.

Eu tinha muitos cadernos que escrevi muitas atividades, gravuras, fotos etc na AFADA. Sumiu tudo por causa tinha muitas mudanças e jogava fora coisas velhas que não usa mais. Podia guardar para lembranças e mostrar os trabalhos na escola, professora e que minha mãe fazia para mim as tarefas, mas minha mãe jogou fora tudo não tenho nenhum guardando. Só lembro em minha memória.

5- Você continuou seus estudos, onde? E como?

Em 1981 com 12 anos de idade comecei a estudar em uma escola regular com primeira série. Diferente na AFADA o ensino. Professora escrevendo na lousa comprida não entendia nada e explicando ao mesmo tempo. Minha mãe tava junto comigo na sala só ficou atrás observando. Eu copiava na lousa não entendi nada e escrevia tudo bagunçando no caderno matemática, moral e cívica não entendia a importância na disciplina explicada pela professora sem saber o que é aquilo não entendia nada. Mesmo os anos passaram 2^a, 3^a série sem saber e comecei a entender aos poucos me esforçando a entender. A professora me explicou que para eu estudar as páginas para a prova e me explicou escolher alguns que vai cair na prova. Me deu a professora 7 páginas para eu levar para casa estudar. Cheguei em casa comecei a estudar a noite e decorei todas as perguntas e respostas. No dia seguinte na escola tentei fazer a prova lembrando algumas perguntas igual que estudei e respondia iguais as respostas e professora

veio me deu os parabéns dizem que sou inteligente. Na verdade eu sozinho fazer não sei. A professora me perguntou se pode fazer ditado eu ler os lábios dela, fiquei com a consciência pesada. Primeiro ditado com a turma e depois comigo individual só entre eu e a professora para ditado e eu lendo a leitura labial. Tentava várias vezes a leitura labial tinha dificuldade durou 40 minutos não entendia nada detesto leitura labial. Difícil como professora me mandava eu praticar ditado na 3^a e 4^a séries. Lembro também tinha redação não conseguir fazer nada não entendo só escrevia até mínimo de linhas e reprovei tudo errado trocava tudo as frases e palavras sem sentido de contextualização. Não tava entendendo nada para escrever as frases tinha uma gravura que representa as árvores tipo floresta que a professora mostrou na lousa, escrevia tudo sem sentido sempre sair mal sofria muito sem entender. Na 5^a série estudava algumas disciplinas algumas passei e outras não. Reprovei 4 vezes, porque não percebia bem as explicações e sentia dificuldades. Matemática muitos cálculos cumprindo não entendia nada péssimo. A professora escrevia na lousa e explicava verbalmente ao mesmo tempo, não me perguntou se eu tava entendendo, nada e sem ajuda nenhuma delas onde estudei na Escola Estadual Rotary. Por um tempo parei de estudar na 5^a série porque fui reprovado 4 vezes e não conseguia acompanhar as aulas ficava nervoso por não entender nada leitura labial péssimo e não aprendia nada e parei.

6-Como analisa o contexto da época em foi alfabetizado? Você lembra-se dos materiais utilizados? Tinha livros?

Não me lembro bem. Na idade 18 mais ou menos me diz amigo você surdo muito inteligente. Precisa ler muito gibi ler os quadrinhos Mickey Mouse, turma da Mônica me mostrou os gibis como ler o português o mais importante para mim desenvolver bem a leitura na língua portuguesa. Perguntei como eu aprendo os significados e me ensinava através em Libras e perguntei e assim o significado dos sinais com português ficava espanto não sabia. A palavra “isso” juntamente com os sinais e comecei a compreender as duas línguas diferentes. Meu amigo lê e escreve tudo muito bem e fiquei admirado como conseguiu bem e perguntei como quem te ensinou, me diz que foi a família que incentivou. E diz vou tentar a sorte fui lendo para entender e encontrei a palavra perguntei o significado o que era isso “organizar” e me explicou em Libras e entendi claramente e seguida perguntando os significados de “testemunha” e José Jesus foi me explicando cada significado e fui aprofundando lendo com dificuldade... Aos 21 anos de idade comecei a ver televisão jornal perguntei para minha mãe o que estavam falando e minha mãe me explicava os acontecimentos os perigos e violências a gente comunicava por verbalmente o retorno não entendi muito o que minha mãe explicava bem só algumas coisas. E aos 22 anos comecei a assistir novela e minha mãe me explicava resumidamente. Os amigos surdos me diz precisa muito eu me esforçar aprender o português já disseram-me antes aos 21 anos para eu voltar a estudar. E comecei a ter consciência e voltei a estudar. Procurei uma escola e encontrei ficava na rua Rio Branco - Escola Municipal Professora Stela Carrijo, 5^a série começar tudo de novo. Na escola tinha uma professora que já domina um pouco Libras explicava na lousa e eu entendia claramente as explicações dela. Por isso precisava antes no começo perdi muito tempo antes sem entender nada. Só a partir nos anos 87 e 88 foi bom infelizmente aos 15 anos comecei a trabalhar muito cedo por causa muitas reprovações antes e parei para trabalhar por isso meu pai me obrigava a trabalhar se não quer estudar tem que trabalhar. Meu pai perguntou você não gosta de estudar então vai trabalhar. Na época meu pai não entendia como ser surdo tinha dificuldade por causa não entendia nada o que explicava na escola. Faltou a importância na Libras nas escolas, não é porque não gosto de estudar não, o problema era a oralização. Meu pai pensou que sou preguiçoso, não sou, tenho vontade de aprender sim sou capaz. Meu pai não tem culpa foi a direção na AFADA Jane, orientava os pais na reunião que é proibido de utilizar a língua de sinais. Hoje me arrependo no passado porque não colocou Libras nas escolas agora entendo a

importância de colocar Libras de todas as escolas. Mas antes não tinha isso. Só comprehendi aos 18 anos a partir dos anos 87-88. Só comecei a compreender bem aos 22 anos do ano de 1992 comecei a utilizar mais a Libras e dos anos de 1994 começou os trabalhos de Libras nas escolas municipais para todos os alunos surdos, veio a difusão do uso na Língua de Sinais para todas as escolas nas redes municipais de ensino. Em relação a minha idade atrasou podia antes começar melhor em dúvida em relação ao trabalho e estudo complicou.

7- Como era realizado as avaliações? Como você aprendia? Como estudava as lições da escola?

Na AFADA não tem prova e não era obrigatório também não tem notas e nada de resultados finais de aprovação para mostrar e dizer os parabéns não. O tipo de provas era desenhar, colorir e dava notas simples e tirava fotos para mostrar os trabalhos feitos e não entendia nada para que sirvam. As lembranças vejam as fotos minhas que deixe para a pesquisa as festividades e comemorações falavam para mim os parabéns não entendia nada mesmo o significado. Na escola regular aprendia todas diferentes tinha prova mesmo com palavras difíceis que não conhecia bem tudo era importante não entendia nada. Porque lá na AFADA não me ensinava isso, nada péssimo. Na escola regular os amigos me ajudavam um pouco só algumas importantes. Se tivesse Libras seria importante me ajudava para acompanhar não tinha. Por isso eu atraso escolar e perdi muitas coisas. Se fosse hoje daria uma boa prova e desenvolvia bem.

Como eu estudo primeiro presto atenção ao professor observando e chego em casa escrevo e procuro no livro e vou copiando para o caderno e tentando lembrar o que o professor explicou e me mostrou precisa pesquisar história e vou procurando as gravuras recorte para o caderno vou escrevendo tentando e chamei minha irmã para conferir se está certo as respostas para me ajudar e mostrei para minha mãe também. Depois já casado continuei estudando na Escola Municipal Afrânio Rodrigues na Cunha no bairro Jardim Brasília comecei 5^a série novamente junto com os surdos adultos tinha intérprete Kátia e Hérika interpretavam o que os professores explicavam e continuem esforçando ao estudo, escrevia tudo o que passavam e passei para a 6^a séries e comecei em supletivo em 6 em 6 meses estudando. Eu mesmo me esforçava procurando e pesquisando sozinho sem ajuda de minha mãe. E minha esposa me aconselhava para eu forçar e aprender diz para mim precisava voltar para estudar melhorar de vida muito ruim ficar 5^a série sem estudo por isso fui esforçar para estudar. Todo dia ia de moto do trabalho, escola e casa durante cinco anos. Na sétima série para oitava séries concluir e teve formatura recebi diploma de conclusão no Ensino Fundamental. Continuei na Escola Estadual Bueno Brandão comecei o primeiro ano do ensino médio, lá tinha intérprete já estava bem preparando para enfrentar os estudos foi indo estudando, escrevendo e estudando tranquilo aos poucos percebi outro grau de dificuldade na disciplina de Biologia. Fiquei suportando o estudo mais tem história também tava difícil muita histórias do passado para memorizar não entendia muito bem não, mas tentando a entender antes estudava no ensino fundamental. Os intérpretes no primeiro ano foi Kátia e no segundo ano foi Daniel e terceiro ano foi Ana Beatriz e concluir o ensino médio, recebi o diploma. E parei não continuei o estudo, mas to feliz sabe que é importante continuar estudar mais melhorar o português infelizmente parei.

8-Voce tem ou sua família algum material do período em que foi alfabetizada? Fotos? Cadernos? Textos?

Sim, tinha muitas fotos, porém morava com minha avó sempre houve mudanças, para casa de minha tia e perderam algumas fotos e também minha mãe tinha guardando e perderam. Eu lembro tinha muitas fotos de álbum e materiais perderam. Só achei ontem uma foto minha na AFADA e minha carteira de estudante no ano 1979 e outros sumiram. Essa foto a partir de

1973 até 1980 acabou o resto não lembro terminei de estudar até o ano 1982, porque não aprendia nada. Infelizmente, os outros ouvintes desenvolviam e eu não muito. Mas agora to bem de vida graça a Deus.

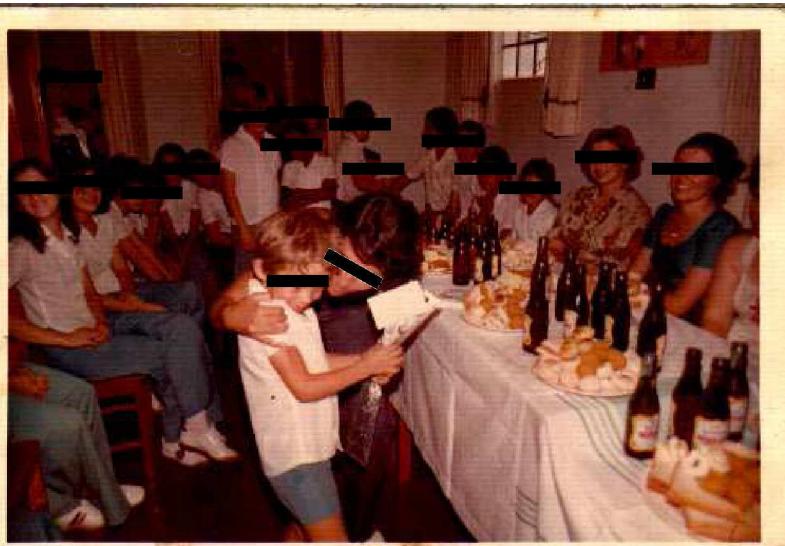
Tenho mais fotos que estudava na escola regular, não tenho muitas que estudei na escola especial de surdos não só as duas que dei. Acho outros meus amigos surdos Wellington e outros acho tem as fotos tem que perguntar a eles se tem. Acho difícil achar muitas fotos são muitos surdos tem que pesquisar e achar. Mas o meu sumiu todos. Por causa mudanças, me desculpe.

9-Como a professora alfabetizadora apresentou a você a língua portuguesa?

Acho que percebi a importância do português por volta tinha 19-20 anos de idades. Descobrir que é importante aprender o português não pode deixar de estudar. Por exemplo: vou às compras fico sinalizado ninguém entendia e me entregava um papel para eu escrever fiquei sem jeito e perdido, por causa tava faltado eu ter domínio da língua portuguesa, fique travado e péssimo, sem jeito e precisava aprender o português para poder escrever os nomes dos produtos para comprar. Precisava muito mesmo aprender a língua portuguesa sem ela como vou comunicar para comprar as coisas. Não escrever cumprido só para escrever coisas simples para o bem de entendimento dos produtos e outros. Não tenho leitura labial para comunicar só escrever mesmo assim só isso.

A professora nunca me falou a importância na língua portuguesa não. Não conhecia a língua só copiava sem saber aquilo. Só descobrir já adulto entre as idades de 19-21 anos. Descobrir isso é a língua portuguesa falada pelo nosso país o português só da fase adulta.

FOTOS:



APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALFABETIZADOR

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Tavares Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: Identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; Identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre língua e linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; Desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome: ALFABETIZADORA 1

Idade: 52 anos

Cidade: Uberlândia-MG local de trabalho: Aposentada

Telefone de contato: _____ email: _____

Questões:

1-Gostaria de conhecer um pouco da sua história como alfabetizadora de pessoas surdas? Você fez algum curso? Era formada naquele período?

Meu nome é ALFABETIZADORA 1. Formei-me no Magistério em 1977. Em 1978 eu fui trabalhar na AFADA – Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo, onde atuei a princípio como secretária, cuidava de toda a parte da secretaria da entidade, só em 1979 eu fui convidada para atuar como professora. Afiliei-me ao corpo docente de professores do Estado de Minas Gerais.

2-Como você veio atuar nessa área? Tem pessoas surdas na sua família? Você gostava de dar aulas para crianças surdas?

Eu não fiz cursos específicos para trabalhar com deficientes auditivos, pois o que eram ensinados era tudo que se ensinava numa escola regular Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; e com essas matérias nós adaptávamos para ensinar os surdos. Eu me sentia muito dedicada para o desempenho das atividades. Eu não tenho pessoas surdas na família. Era bom trabalhar com crianças surdas, desempenhava meu trabalho com muita satisfação e a cada vez mais me interagia ao meio e me comunicava muito com todos.

3-Voce conhece a língua de sinais? Fez algum curso nessa área? Domina essa língua? Como dialogava com seus alunos?

Eu não conhecia a linguagem dos sinais, e ainda não domino bem essa linguagem! Não me interessei em aprender, porque nós educadores, éramos proibidos a usar os sinais para comunicar com os surdos, pois o objetivo era exercitar a fala, uma vez que o surdo não fala porque não ouve, então a nossa meta era exercitar a fala, para isso era necessário mais movimentos labiais do que os sinais, assim com as crianças maiores que já chegaram na escola com um grau de aprendizado mais acusado na linguagem dos sinais, eram mais difícil fazer com que eles deixassem os sinais e forçassem a exercitar a falar. Eles não gostavam muito de exercitar a falar não, ficavam bravos. Com as crianças que foram para a escola ainda

bebês, foi bem mais fácil a ensinar a falar, e tivemos muito sucesso com essas crianças surdas, e o incentivo e participação dos pais na escola e em casa o sucesso foi total! Tivemos uma criança surda que chegou na escola ainda novinho, e sua família dedicou-se totalmente a ela, inclusive sua mãe se formou como professora e foi trabalhar lá também aprender a alfabetizar o filho! O sucesso foi 100%, hoje é um adulto bem sucedido, com toda certeza o empenho de família é necessário.

4-Que escola você trabalhou como alfabetizadora de surdos? Quantos anos? A escola ajudou você para realizar o trabalho? Como?

A escola em que trabalhei foi só na AFADA, que posteriormente foi anexada a Escola Estadual Novo Horizonte, onde trabalhei durante 12 anos. Onde um período trabalhava na escola ensinando-os a falar e no outro período dava assistência uma vez por semana a aqueles alunos que estudava no ensino regular em outra escola. Fazia visitas para ajudar os professores e os colegas a se comunicar com o aluno deficiente auditivo. Isso ajudava o aluno surdo a se sentir seguro a se socializar com as pessoas “normais”. A escola me ajudou muito, tínhamos materiais, comprar alguma coisa pra enriquecer as atividades, sempre improvisa diante de uma nova situação, mas sempre fornecia o melhor para cada aluno.

5- Que metodologia utilizava para alfabetizar seus alunos surdos? Quantos alunos tinham na sala?

Como nossa meta era ensinar os surdos a falar, tudo era aproveitado em uso para a qual! Exemplo: hora do lanche: vamos lanchar! O que temos para o lanche?...leite (explorava-se tudo sobre o leite) e assim sucessivamente. Nossas atividades eram sempre feitos in-loco. Aproveitávamos cada situação e explorava com os alunos surdos, incentivando-os a falar. A cada sala de aula de 8 a 10 alunos. Não poderia ter mais, pois o atendimento muitas vezes teria que ser individualmente, pois cada aluno teria que ter atendimento exclusivo, pelo fato de explorar cada detalhe do que estava sendo apresentado.

6-Existia materiais didáticos nesse período? Se existia, lembra como eram? Era coletivo? Ou individual? Como planejava suas aulas? Você usou algum método tradicional de alfabetização?

Tinha uma sala adaptada para aulas de musicoterapia, revestida com acústica, onde os alunos podiam sentir as vibrações, usava nas aulas vários instrumentos de músicas como: piano, flauta, tambor, e improvisava outros sons. Havia também uma sala com um espelho em toda parede onde ficava a educadora e o aluno em frente ao espelho, para o aluno ver os movimentos dos lábios e a expressão corporal. Formas usadas para a alfabetização. Também tinha uma oficina, onde os alunos aprendiam a fazer joguinhos de madeira, tamancos, cadeiras, mesas, e algumas coisas eram vendidas nos bazar e a renda era revertida em compras de materiais para uso dos mesmos. Também confeccionava materiais, e quando necessário nos comprávamos materiais para enriquecer a didática. Usávamos livros de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais.

7- Você guardou algum material do período em que foi alfabetizadora? Fotos? Cadernos? Textos? Diários? Pode emprestar?

Não guardei nenhum material, pois quando saiu da entidade fui obrigada a deixar tudo lá, inclusive meus planos de aula, que eram feitas diariamente e avaliados pela diretora, que era muito rígida com tudo que era coordenado por ela.

8- Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizadora? Como você avalia aquele período, condições de trabalho, conhecimento da língua de sinais, materiais utilizados? livros? Provas?

A avaliação também era feita com os alunos surdos, diariamente, no final de cada tarefa explorada, conforme a desempenho de cada criança. Eu posso avaliar esse trabalho com muito êxito, pois hoje vejo aquelas crianças surdas adultas bem relacionadas e bem sucedidas e adaptadas na sociedade. Sei que nosso trabalho foi muito bem feito, mas os sucessos maiores foram a dedicação da família; aqueles que suas famílias deram continuada em casa do aprendizado da criança o sucesso com toda certeza foi 100%. Hoje sei que muitos cresceram socialmente e tem um bom estudo e bom emprego.

9- Se fosse para voltar ao passado, o que faria para melhorar seus saberes e práticas pensando na alfabetização de crianças surdas?

Se eu fosse voltar ao passado, o que eu faria para melhorar meus saberes e práticas pensando na alfabetização de crianças surdas, a primeira coisa que eu faria seria aprender a linguagem dos sinais, pois sei que hoje é muito importante para a comunicação geral de todos. Sei também que eu cresci muito, pois também aprendi como ser humano a me relacionar melhor com as pessoas. Agradeço a Deus por ter me colocado junto a essas pessoas surdas, pois hoje estou colhendo frutos que sei que um dia plantei a sementinha na vida dessas pessoas, vendo grandes sucessos de muitos, e também dar os parabéns as famílias que se dedicaram ao crescimento de sua criança surda. Minha muito Obrigada!

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALUNO

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Tavares Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: Identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; Identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre a linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; Desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome: ALUNA 2

Idade: 45

Cidade: Uberlândia-MG

Telefone de contato:

local de trabalho:

email:

Questões:

1-Gostaria de conhecer um pouco da sua origem de onde veio, e se tem pessoas surdas na sua família, se sua surdez é congênita ou adquirida por algum problema de saúde?

A minha origem, o meu pai é português de Portugal e minha mãe é brasileira. Minha mãe de Araguari e meu pai de Portugal. Não lembro como os dois conheceram. Na minha família passada não tem nenhuma pessoa surda passado não. Minha mãe tava grávida de mim teve rubéola tinha 7 meses de gestação não lembro bem não sei como explicar tava dentro barriga. Nasci, minha mãe viu eu perfeita normal nenhum problema, fui crescendo e gritava, eu não escutava, me levou ao médico diagnosticou e descobriu sou surda e fui crescendo. Na minha família não tem nenhuma pessoa surda nada sou a única. Morava em São Paulo, nasci lá em São Paulo. Mudei para Uberlândia foi em 1979, porque minha mãe escolheu para Uberlândia aqui tem os parentes e também tinha escola AFADA.

2-Como foi sua infância? -Seus pais são surdos? Como era o relacionamento familiar na infância? E depois na juventude?

Na verdade foi difícil a comunicação com os meus pais. Não conversava muito, só dizia simples não pode; vai; simples. Parece me protegia, não comunicava muito não, era difícil mesmo. Morava em São Paulo, tinha nada conhecimento, não utilizava Libras. Só mímica e gestos quero mama simples, apontava o polegar da boca pedindo água simples assim não tinha muita comunicação não na época, meu pai pior não comunicava muito. Minha mãe tentava comunicar aos poucos simples não cumprido só curtas. Meus pais não são surdos são ouvintes minha família todos ouvintes. Não utilizamos Libras não. Simples aqueles gestos senso comum próprio que os ouvintes utilizam. Minha mãe falava oralmente água com gestos de “ir”, “vai” conhecia a expressão da fala de minha mãe e os gestos água. Eu era pequenina entendia de minha mãe. Em 1979, meu pai queria mudar para Uberlândia procurar local e casa. Depois foi procurar escola AFADA ficava na rua Machado de Assis descendo para

Rondon era o antigo local, não a AFADA de hoje situa no bairro Umuarama não. Era na rua Machado de Assis, conheci a escola e seus espaços, não fiquei muito tempo na escola não. Fui conhecendo, mas não utilizava bem a Libras não entendia muito só. Na infância à juventude sempre dialogava oralmente.

3- Como, com quem e em que lugar você aprendeu língua de sinais?

Na AFADA e de São Paulo não sabia Libras não. Parecia mímica e gestos. Mudei para Uberlândia, fiquei admirada todos conversavam em Libras não entendia nada o que tava acontecendo não sabendo nada, como conseguir entender e com o tempo fui aprendendo e percebendo, ninguém me ensinava não só observando e explorando e fui habilitando em 1980. Parei e comecei a entender Libras com 14 anos de idades, vim na AFADA aos poucos antes mímica e gestos e fui explorando e habilitando a sinalizar em Libras por causa dos surdos que conhecia o Ricardo, Carlos e grupos de surdos jovens a maioria que me ensinavam em Libras e o resto fui explorando, não ensinam-me muito não. Fui aprendendo sozinha observando e alguma dúvida perguntava “o que é isso” é me explicava e aprendia. Não aprendia rápido não com tempo devagar. Na AFADA falava para o grupo de alunos não pode utilizar em língua de sinais não. Porque a Diretora é brava não aceita, eu ficava assustada é “mesmo” e não ligava continuava sinalizado e diretora vinha e disfarçava e saia continuava voltada ao normal sinalizado não foi fácil não é difícil. Sempre dava bronca e proibia utilizar a língua de sinais, não entendi nada, porque não pode. Só obrigava a falar oralização e não entendia nada, fiquei sem jeito o que era aquilo, na época não sabia fazer perguntas para entender o “motivo” continuava sem saber sobre a “proibição” e sofria muito na AFADA muito rigorosamente só “falar” é fiquei sem jeito apontava polegar de “tudo bem” e continuei aprendendo.

4-Com que idade começou a estudar? Em que cidade? Em que escola? Fale-me sobre o período das primeiras letras, a alfabetização propriamente dita?

Comecei a estudar em São Paulo. Não lembro o nome na escola de São Paulo. Não lembro muito bem a idade que comecei era bem pequenina não sei onde a escola, só tempo um pouco de memória, lembra que sentava de um local onde tinha surdos na sala em volta de “curva” e todos copiavam na lousa A, E, I... e copiava idade acho entre os 5 e 6 anos de idade escrevia pouco não lembro perfeitamente. Mas, escrevia e aprendia na escola tinha avaliação lá em São Paulo com a idade mais avançada aprendia palavras e aos poucos, acho dos 8 anos entre os 9 anos ou dos 7 anos fazia avaliação. Lembro em memória tinha um texto... não desculpe...no final de dezembro, um dia meus pais, que falei que amanhã tinha prova, meus pais não acreditava em mim. Estudei falei que tem prova, o meu irmão mais velho e segundo e adotivo e o terceiro irmão todos são ouvintes e eu única surda. Todos irmãos foram para a escola. Meus pais não deixou eu irem falei que tenho prova hoje é a última e acabou, meus pais pensou que não consigo fazer prova achando eu não sei nada, não precisa ir. Diz tem prova, a professora falou na escola desde tamanho pequena lembro bem teve ser dos 8 anos de idades, quero ir estudar e não deixava e do outro dia de amanhã ficou sabendo era verdade tinha prova, a professora perguntou porque eu faltai diz foi meus pais culpado, pois eu quase tomei bomba na escola, não sabia o que era “aquilo séries iniciais” não tinha conhecimentos, ninguém me explicou sobre isso, nada sobre “séries” sem saber. Mudei para Uberlândia, aqui aprendendo na escola AFADA, e também no Instituto Irmã Teresa Valse estudava os dois. Estudava palavras diferentes simples e decorava aos poucos, não perfeitamente só memorizar. Exemplo: “Eu vou sua casa”; “Vamos ao cinema” são simples frases. Eu olhava não aprendia o “significado” sei nada, aos poucos. Na escola ITV também um pouco e fiquei assustada tinha matéria, não entendia, mas estudava e mandava, eu copiar na lousa e fui entendendo aos poucos, lá na AFADA não? Diferença na AFADA menos do que a escola ITV mais informações aos poucos fui descobrindo e passando e compreendi as “séries”. Porque lá na

AFADA e pouco estudar só não tem “séries” mesma coisa. Na AFADA, a professora Elaine só ensinava educação física; a outra professora Lázara ensinava a cantar para soltar as vozes por exemplo: voz: LA, e bater palma junto voz: BA, BA repetitivo tipo música para soltar as vozes e obrigava a usar o fone de ouvido na escola tem. E professora Madalena ensinava português aprendendo palavras por exemplo: “ Eu vou para sua casa” escrevia na lousa e copiava. Não escrevia muito na lousa não, só simples, não pesado como outra escola regular igual não. A AFADA menos e a outra muito mais. Na sala tinha somente uns 5 alunos.

5- Você continuou seus estudos, onde? E como?

Continuei estudo na AFADA durante quatro anos. Ensinava-me a aprender coisas simples, mas não continuei firme na AFADA, não sentia bem para continuar na escola, porque continua de mesma coisa não tem processo de aprendizagem para melhora de vida não tem, queria processos. Na outra escola regular por exemplo: ITV e na Escola Bueno Brandão tem continuidade é diferente com a AFADA mesmo trabalho repetitivo só.

6-Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizado? Você lembra dos materiais utilizados? Tinha livros?

Na AFADA não me lembro muito bem. Tinha materiais diferentes, tinha educação física, artes, escrever, treinamento de fala e memorizar. Não tinha livros, dava folhas para fazer e não tinha mesmo livros.

7- Como era realizado as avaliações? Como você aprendia? Como estudava as lições da escola?

Na AFADA não tinha avaliação, parece um tipo simples de avaliar aprendendo a escrever e praticar tudo simples. Estudava ??? Não me lembro bem no passado, com certeza não tinha prova só entregava as folhas para fazer. Só na outra escola regular tinha avaliação. Na AFADA, mas levar para fazer em casa não tinha. Na outra escola regular tinha as duas são diferentes naquele tempo. ITV estudava era difícil e chegava em casa, minha mãe me batia para estudar, não conseguia entender muito bem. Por exemplo, português, matemática não conseguia fazer cálculos, antes estudava em São Paulo não aprendia. Em Uberlândia comecei a aprender mais tinha muitas coisas para fazer e passei de ano em seguida fui passado em séries porque aprendia aos poucos até 5^a série do ITV. Na AFADA não tinha era repetitivo mesma série não tinha passar de séries, tinha matemática ensinava como calcular simples tabuada do (“+” e “-”). A escola não comemorava com entrega de certificação não nunca.

8-Voce tem ou sua família algum material do período em que foi alfabetizada? Fotos? Cadernos? Textos?

Não tenho os materiais. Tenho as fotos guardando muito tempo. Tiradas em aniversário, festas e grupos de amigos na escola AFADA simples. Não sei o que aconteceu com os meus materiais, não me lembro. Acho que minha mãe jogou fora acho?

9-Como a professora alfabetizadora apresentou a você a língua portuguesa?

A professora falou por exemplo: mostrava os desenhos, gravuras fixava na lousa. Falava oralmente “pato” e apontava o animal, “pia” apontava o objeto, “bola” e aprendia assim apontando das gravuras junto com as palavras. Não entendia muito o português cumprido não. Mais ou menos fui aprendendo aos poucos as palavras, depois comecei a escrever redação. Na AFADA não tinha. Escrevia simples colocava somente palavras “cinema” muito pouco pequeno texto tudo bagunçando, perfeito não. Outro momento na escola regular fazia supletivo conseguir fazer uma redação cumprida. A professora deu-me os parabéns. Porque aprendi aos poucos. Leitura labial também aos poucos, um pouco difícil, esforçando entender

não to pronta continuo esforçando entender. Acho idade uns 14 anos comecei a entender que é a língua portuguesa. Na AFADA aprendia palavras até uns 15 anos de idade, fui para escola regular e aprendi mais vocabulários.

FOTOS:



APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALFABETIZADOR

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA PARA SURDOS (1962-1986)

Pesquisador: Kleyver Tavares Duarte

Objetivo Geral: Compreender a história, por meio da memória e das representações das alfabetizadoras e de alunos surdos em Uberlândia-MG, no período correspondente a 1962 a 1986. Específicos: identificar as instituições de Uberlândia-MG, que alfabetizaram alunos surdos no período entre 1962 a 1986; identificar e analisar as concepções das alfabetizadoras sobre a linguagem e os materiais didáticos que foram utilizados neste período para alfabetizar alunos surdos; desvelar as narrativas das alfabetizadoras e de alunos/as surdos sobre suas lembranças do processo de alfabetização destes sujeitos.

Nome: ALFABETIZADORA 2

Idade: 79 anos

Cidade: Uberlândia

Telefone de contato:

local de trabalho: Aposentada

email:

Questões:

1 - Gostaria de conhecer um pouco da sua história como alfabetizadora de pessoas surdas? Você fez algum curso? Era formada naquele período?

Sim, eu já era formada, eu era pedagoga. Só que não tinha experiência nenhuma ainda com crianças surdas, mas aprendi mais com eles do que eles comigo, de tão maravilhosa que foi a nossa intimidade na hora de aprender a falar.

Você fez algum curso nessa época que pudesse elevar o seu conhecimento?

Não, não fiz. O meu conhecimento foi aprendizado junto com os próprios alunos.

Alguém te repassava o que era pra ser feito junto com os alunos? Você tinha alguma instrução superior?

Não, não tinha. Sentávamos numa sala, no carpete, onde de frente um espelho enorme eu falava com ele mostrando onde a fala saía o som. E falava a palavrinha que estava na minha mão, por... peraí... eu mostrava um objeto... eu pegava um pequeno objeto. Por exemplo, vamos trabalhar sobre a sala de visita. Eu pegava então uma cadeira, uma cadeirinha pequena, minúscula a realizar daquilo que eu iria mostrar, mostrar onde o som vibrava, e falava devagar, ele olhando no espelho e eu também. Depois ele repetia ainda muito sutil a voz dele, mas ele sentia que ele estava falando, e ele estava aprendendo o que que era que estava sendo apresentado.

2 – Como você acabou chegando nessa escola pra dar aula pros alunos?

Eu estava sem trabalho e passava na porta da escola muito pertinho da minha casa. E um dia vi um aviôzinho chamando professora de artes manuais. Eu entrei e me apresentei. Primeiramente trabalhei com eles com montagem de algumas coisas. Fizemos caixinhas, forramos caixas, fizemos pinturinhas em pequenos quadros, fazíamos a moldurazinha com papel reciclado. Tudo isso era uma festa para eles. Todos gostavam de vir pra sala de aula pra fazer essas coisas.

A senhora entrou então na escola como uma professora pra ensinar trabalhos manuais, brincolagem, colagem, desenho, pintura essas coisas... a senhora tem alguma pessoa surda na sua família?

Não, não tenho.

A senhora gostava de dar aulas pra crianças surdas?

Adorava, era uma coisa maravilhosa quando eu aprontava e subia para a escola para entrar nas salas de aulas com os alunos.

3 – Você conhece a língua de sinais? Fez algum curso nessa área? Domina essa língua? Como dialogava com seus alunos?

Não, não sei falar. Conheci de quando comecei a trabalhar com eles porque eles se identificavam pelos sinais, mas eu não consegui fazer. Mesmo porque parece que não tem muito tempo que eu fiquei sabendo que tinha alunos que fizeram um curso de sinais chamado...

Não fez nenhum curso nessa área, não domina essa língua, essa linguagem?

...mas converso muito com eles falando baixo, a linguagem comum, corporal, bem falada, eles entendem perfeitamente o que a gente está falando, se você falar direto com eles olhando neles e eles prestam atenção nos seus lábios na hora que as palavras saem e eles repetem e respondem o que eu perguntei.

4 – Que escola você trabalhou como alfabetizadora de surdos? Quantos anos? A escola ajudou você para realizar o trabalho? Como?

Eu trabalhei na AFADA uma escola que... uma entidade filantrópica chamada AFADA. E comecei a trabalhar primeiro, como falei, com coisa mais manuais, mas a medida que a gente fazia, a medida também a gente ensinava.

O que significa AFADA?

Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo.

Quantos anos a senhora trabalhou nessa escola?

Data da admissão: 01-maio-77, depois.... no total aproximadamente 10 anos... entre 8-10 anos.

A escola ajudou a senhora pra realizar o trabalho? Como ela ajudou?

A diretora já tinha um grande conhecimento porque ela já estava nesse ambiente a muito tempo com os alunos, e foi repassando pra gente e a gente foi ajudando com aquilo. Porque parece que enquanto a gente fazia, mais a gente aprendia e mais a gente passava. Cada pedaço dessa coisa era uma coisa muito grande no coração da gente.

5 – Que metodologia utilizava para alfabetizar seus alunos surdos? Quantos alunos tinham na sala?

De escrita mesmo, começando pelas letrinhas, e eles mesmo desenhando cada letrinha que aprendia. Depois que aprendia algumas, que dava pra emendar e formar uma palavra, aí eles recortavam, fazia na cartolina a letrinha, recortava, pintava e ia guardando ali pra depois a gente começar a ensinar o A, o B, o AEIOU... vários As, faziam varias letras, não uma letra só de cada uma que eles aprendiam, porque de repente ia fazer uma palavrinha tinha 2 vezes o A, 2 vezes o I... Era 1 aluno por vez, não levávamos muito, cada aluninho ficava um tempinho comigo dentro da sala. Não eram muitos porque senão não tinha um bom aprendizado, senão

um olhava o outro e fazia uma certa confusão, era um aluno por vez. Nessa própria sala havia um piano e a professora dava aulinha também de som. Tirávamos o sapato, pés descalços em cima do carpete, a menina tocava uma musiquinha e pelo som e os pés no chão vibrava e eles sentiam a vibração e eles sabiam que aquilo era um som que eles já estavam sentindo. Era uma coisa deliciosa pra eles e pra gente também.

6 – Existia materiais didáticos nesse período? Se existia, lembra como eram? Era coletivo? Ou individual?

Não existiam materiais didáticos, era mesmo a gente trabalhar com o aluno mostrando e falando com ele o que que era aquilo, porque pra ele aprender uma palavra ele tinha que conhecer que palavra era aquela, então a gente mostrava no materialzinho o que era aquela palavra. Por exemplo, sala, cozinha, panela, copo, a medida que a gente mostrava a gente fazia letrinha e eles recortavam no papel e colavam no caderno e iam formando as palavrinhas. Era um material coletivo, esse tipo de aula era dada pra um aluninho de cada vez (o material era coletivo mas a aula era individualizada).

Como planejava suas aulas?

Procurando mostrar o real para ele de tudo que ele via, vestimentas, coisas na rua, então a gente ficava catando as coisas para ensinar e mostrar o que que é que ele tava conhecendo. Que palavra que era aquela hora que a gente mostrava. Recortes de revistas, levava muito livrinho de história pra mostrar bichinhos, todas essas coisas eles tinham que saber... se eu dissesse um nome eu teria que mostrar pra ele o que que era o nome que eu estava falando.

Você usou algum método tradicional de alfabetização?

Não, não usei.

7 – Você guardou algum material do período em que foi alfabetizadora? Fotos? Cadernos? Textos? Diários? Pode emprestar?

Não, todo o materialzinho ficou na escola. Pertencia praticamente a escola, provavelmente viria uma outra professora, ela já teria em mãos muita coisa que eu completei para que eles fossem aprendendo as palavrinhas do uso diário.

8 – Como analisa o contexto da época em que foi alfabetizadora? Como você avalia aquele período, condições de trabalho, conhecimento da língua de sinais, materiais utilizados? Livros? Provas?

Era uma época difícil, porque a primeira vez que eu vi uma escolinha pra crianças surdas foi este onde eu entrei pra trabalhar com eles. Eu também achava como outras pessoas que nem existisse escolinha pra eles. Hoje eu encontro com alunos que foram meus alunos, com rapazes já que foram meus alunos e que conversam comigo, assim como o Kleyver que veio me pedir que eu respondesse essas perguntas. Então foi uma época assim no começo difícil, hoje não, hoje qualquer um surdo que eu encontrar, eu sei conversar com ele sem saber de sinais. Hoje tem faculdades que já tem os sinais que é chamado de libras de que eles fazem inclusive o curso. Achei lindo demais quando o Kleyver veio me falar que ele estava indo em Goiânia fazer o curso. Veio, já formou, e tudo. Mas conversa numa boa sem fazer sinais, conversa numa boa, o que ele fala eu comprehendo. Claro que a voz dele não sai igual a nossa, mas é muito ouvida, muito bem.

Olha o trabalho em si eu achava muito bom. Eu achava aquilo maravilhoso, porque eu sentia que eu estava aprendendo muita coisa com eles. O prazer que eles tinham de estar ali na escola aprendendo, quando inclusive falava alguma palavra que estava certa. O Kleyver me lembro muito de ele pegar o desenhozinho de um copo e mostrar e dizer pra mim: “copo,

beber agua” aquilo pra mim foi o maior premio que eu recebi durante o tempo que eu trabalhei lá, de ouvir dele que ele estava pedindo pra ir beber água porque ele sabia o que que era e o que que estava na mão dele que ia lhe favorecer a água.

9 – Se fosse para voltar ao passado, o que faria para melhorar seus saberes e práticas pensando na alfabetização de crianças surdas?

Se fosse pra eu voltar ao trabalho hoje pra mexer com crianças surdas, meu primeiro passo seria de fazer o curso de libras, eu iria ficar muito feliz com isso.

...iria aprender a técnica dos sinais através dos dedos, das mãos, acho que seria maravilhoso eu saber os sinais, não que eu fosse conversar com eles somente sinais, mas ajudaria muito pra ele e pra mim. Porque ele sabendo os sinais e eu também sabendo, facilitava pra que eu ensinasse qualquer palavra que ele quisesse pra ele colocar na cabecinha dele mais palavras que seria através da fonética.