

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM
MARINGÁ A PARTIR DO PAPEL DA ANPACIN

VITOR IGNATIUS NOGUEIRA

ANO
2025

PARANAVAÍ
2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM
MARINGÁ A PARTIR DO PAPEL DA ANPACIN**

VITOR IGNATIUS NOGUEIRA

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM MARINGÁ A
PARTIR DO PAPEL DA ANPACIN**

Dissertação apresentada por Vitor Ignatius Nogueira ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak

Coorientador:

Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges

PARANAVAÍ
2025

VITOR IGNATIUS NOGUEIRA

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM MARINGÁ A
PARTIR DO PAPEL DA ANPACIN**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak (orientadora) – UEM/Unespar

Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges (Coorientador) - UEM

Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler – Unespar

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva - UEM

Data de aprovação: 30 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao PPIFOR, tanto em seu corpo administrativo como docente, pelos ensinamentos e pelo apoio oferecidos durante a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço à professora Maria Simone Novak, que aceitou a tarefa de me orientar nessa empreitada, e cuja paciência e prontidão foram fundamentais para sua conclusão.

Ao professor Fábio Alexandre Borges, sem o qual este trabalho não teria sido possível. Seus ensinamentos, seu incentivo, sua paciência e seu exemplo foram – e continuam sendo – de tamanha importância que se mostram imensuráveis, e impossíveis de serem transcritos em palavras. Ele tem minha eterna gratidão.

Um agradecimento especial também às professoras Márcia Stentzler e Tânia Silva, por aceitarem participar da Banca Examinadora, e cujos apontamentos e sugestões em muito contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Às professoras Clélia, Yara e Zuleide, que prontamente aceitaram o convite para conceder as entrevistas presentes nesta pesquisa. Exemplos de mulheres que dedicaram suas vidas a um ideal, e cujas trajetórias de luta e resiliência transformaram a educação de surdos em Maringá e no Brasil.

Aos colegas Alex, James e Rodrigo, pelos momentos de descontração e camaradagem durante a dura rotina das disciplinas cursadas: “ninguém solta a mão de ninguém”.

À minha esposa, Suellen, e ao meu filho, Jorge, pela paciência, compreensão e apoio nesse período difícil e de muito trabalho. Tê-los ao meu lado é o que torna a vida possível.

Um agradecimento especial também às minhas irmãs, Marília e Beatriz, que apesar de todas as dificuldades me provam diariamente que a vida é feita de perseverança, e que me ensinaram a enxergar a surdez como “diferença”, e não “deficiência”.

Agradeço de maneira mais que especial à minha mãe, pelo exemplo, pelos ensinamentos, pela paciência e, sobretudo, pelo amor incondicional. Sua trajetória na educação de surdos é fonte de enorme orgulho para mim, e foi absolutamente decisiva na escolha do tema.

Por fim, gostaria de agradecer a meu pai. O maior exemplo de dignidade e caráter que pude vivenciar. E que me concedeu o privilégio de, em seus últimos momentos nesta vida, estar presente na defesa desta dissertação.

A todos meu muito obrigado!

Ao meu pai...

RESUMO

No início do século XXI ocorreu uma mudança de paradigma na educação de surdos, passando de uma educação baseada no oralismo, que pretendia adequar os surdos à comunidade ouvinte, por meio da oralidade, para uma concepção de surdez como diferença linguística, reconhecendo a importância da Língua de Sinais para a educação de surdos. A Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação dos surdos brasileiros. Assim, os surdos passaram a ter direito a uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda – preferencialmente na modalidade escrita. Esta pesquisa se propõe a realizar um resgate histórico da educação de surdos na cidade de Maringá/PR, tendo como mote principal a atuação da ANPACIN – Associação Norte-Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil, constituída em 1981. Nesse sentido, serão analisados: o papel que as instituições (governamentais e não-governamentais) exerceram na implementação da educação de surdos em Maringá; os aspectos legais e políticas públicas que fundamentaram esta implementação e as memórias dos professores que vivenciaram na prática essa transição, tendo a cidade de Maringá/PR como *locus* de pesquisa. O presente trabalho pretende atingir esses objetivos baseando-se na Nova História, ou História Cultural, tendo como referência autores como Chartier (1990; 2002), Vainfas (1997), Barros (2004) e Burke (2005); em pesquisa com abordagem qualitativa e em entrevistas reflexivas semiestruturadas com os docentes que trabalhavam com surdos quando dessa transição.

Palavras-chave: História da Educação de Surdos; Libras; Educação Inclusiva; Transição do oralismo ao bilinguismo.

ABSTRACT

At the beginning of the twenty-first century, there was a paradigm shift in the education of the deaf, moving from an education based on oralism, which intended to adapt the deaf to the hearing community, through orality, to a conception of deafness as a linguistic difference, recognizing the importance of Sign Language for the education of the deaf. Federal Law 10.436, of April 24, 2002, recognized the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication for Brazilian deaf people. Thus, the deaf now have the right to a bilingual education, with Libras as their first language, and Portuguese as their second – preferably in the written modality. This research proposes to carry out a historical rescue of the education of the deaf in the city of Maringá/PR, having as its main motto the performance of ANPACIN – North Paraná Association of Children's Audio-Communication, constituted in 1981. In this sense, the following will be analyzed: the role that institutions (governmental and non-governmental) played in the implementation of deaf education in Maringá; the legal aspects and public policies that underpinned this implementation and the memories and representations of the teachers who experienced this transition in practice, with the city of Maringá/PR as the locus of research. The present work intends to achieve these objectives based on the New History, or Cultural History, having as reference authors such as Chartier (1990; 2002), Vainfas (1997), Barros (2004) and Burke (2005); in research with a qualitative approach and in semi-structured reflective interviews with teachers who worked with deaf people during this transition.

Keywords: History of Deaf Education; Pounds; Inclusive Education; Transition from oralism to bilingualism.

LISTA DE SIGLAS

ANPACIN – Associação Norte-Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASL – Língua de Sinais Americana

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez

IBC – Instituto Benjamin Constant

IEEM – Instituto Estadual de Educação de Maringá

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LSF – Língua de Sinais Francesa

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAES – Plano Nacional de Apoio à Educação de Surdos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SEESP/MEC – Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ESTRUTURA E ASPECTOS METODOLÓGICOS	17
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
2.1. A Educação de Surdos pelo mundo – aspectos históricos	20
2.2. A Educação de Surdos no Brasil	28
2.3. Legislação e política educacional brasileira	34
3. RELATOS INDIVIDUAIS	45
3.1. Relato da professora Zuleide.....	45
3.2. Relato da professora Clélia	53
3.3. Relato da professora Yara	67
4. A ANPACIN E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	79
4.1. A educação de Surdos em Maringá antes da ANPACIN	79
4.2. A ANPACIN.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela temática da Educação Especial, sobretudo da educação de surdos, surgiu como uma questão pessoal: sou irmão de duas mulheres surdas, e acompanhei as dificuldades enfrentadas por ambas durante os anos escolares. Assim, a temática da Educação Especial esteve presente em minha vida desde muito cedo, embora ainda não de forma acadêmica. Mais ainda, sempre me pareceu incorreto obrigar o surdo a se integrar à sociedade por meio da oralidade e, principalmente, sempre me pareceu ainda mais incoerente a proibição do uso da língua de sinais na educação destinada aos surdos.

Do ponto de vista acadêmico, o interesse surgiu por meio de minha atuação na área da Educação, como professor de História na Educação Básica, em que tive alguns alunos surdos, e das lembranças de como minhas irmãs se esforçavam para aprender os conteúdos escolares. E tal interesse se ampliou ainda mais após algumas leituras iniciais sobre a temática.

Basicamente todas as pesquisas *stricto sensu* sobre a educação de surdos abordam a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. É parte quase obrigatória desses trabalhos. Mas não encontrei referência alguma sobre a história da educação de surdos na cidade de Maringá/PR, onde resido há mais de quarenta anos. Dessa forma, preencher essa lacuna apresenta-se como tarefa pertinente para a Educação Especial no contexto maringaense e, principalmente, para a educação de surdos.

A definição da cidade de Maringá/PR como *locus* para a pesquisa se deu não apenas por razões pessoais, mas pelo fato de o município possuir uma escola bilíngue, que já foi escola especial, e que acompanhou esse período de transição, a ANPACIN – Associação Norte-Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil, constituída em 1981 e que atualmente se localiza no interior do campus universitário da Universidade Estadual de Maringá – UEM, possuindo um modelo de organização único no Paraná.

A educação de surdos passou por uma mudança de paradigma entre o fim do século passado e os primeiros anos deste século. Uma discussão que na verdade vem sendo travada desde meados do século XIX vem continuamente sendo afluída: qual o modelo mais apropriado para se trabalhar com estudantes surdos, o oralismo ou o bilinguismo? No Brasil, a Lei Federal 10.436, de 24 de abril

de 2002, (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação, o que permitiu, aos surdos, receberem educação em sua língua. Todavia, há que se enfatizar que as leis são criadas a partir de demandas da sociedade, e não o contrário. Assim, pode-se afirmar que já havia uma pressão sobre a classe política para atender a esse anseio.

Alguns trabalhos foram realizados acerca dessa temática da transição do modelo baseado no oralismo para o que defende o bilinguismo. Nesse sentido, merece destaque o estudo realizado por Soares (2019). Porém, esses estudos abordam a visão dos surdos que vivenciaram essa transição. Não identifiquei pesquisas que traziam as impressões dos docentes que trabalhavam com surdos à época, o que por si só justifica essa pesquisa. Há ainda que ressaltar o papel das instituições que atuavam durante essa mudança de paradigma. Em poucos anos, passaram de centros para Atendimento de Educação Especializada (AEE) para escolas bilíngues que ofertam ensino regular aos estudantes surdos.

Nesse sentido, surgiu como problema de pesquisa a forma como vem ocorrendo a educação de surdos em Maringá, desde sua implantação até o momento atual, considerando como mote principal o papel desempenhado pela ANPACIN nesse contexto. Para atingir esse objetivo, pretendemos realizar um resgate histórico referente à criação e atuação da ANPACIN, apresentando as memórias e representações de pessoas que foram importantes para a criação e consolidação dessa instituição, bem como da educação de surdos como um todo, na cidade de Maringá.

A Nova História Cultural resgatou do ostracismo sujeitos antes renegados pelos estudos dos historiadores. Enquanto a historiografia tradicional ocupava-se apenas das grandes personagens históricas, a Nova História Cultural significou uma História vista de baixo, a partir de sujeitos comuns e suas ações cotidianas. Neste sentido, a história da educação de surdos e o uso da Libras pode ser analisada no contexto de uma representação coletiva de um determinado grupo: a comunidade surda.

Burke (2005), descreve como alguns dos paradigmas da Nova História Cultural o estudo das representações, como construções do imaginário social; o estudo das práticas, como no caso de nosso trabalho a prática da fala; e a história da memória, embora ressalte que a mesma é sempre contaminada pela cultura. Assim, embasados em autores como o já citado Burke (2005), Chartier (1990;

2002), Vainfas (1997) e Barros (2004), analisaremos a educação de surdos em Maringá.

No que se refere aos conceitos relacionados à educação de surdos, assumimos como referência o modelo socioantropológico e, assim, tomamos a concepção de deficiência como a expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI (BRASIL, 2008), ou seja, que considera como pessoa com deficiência aquela que possui impedimentos de longo prazo, os quais, em interação com as condições de seu entorno, encontra barreiras para ter acesso ao que a escola e a sociedade em geral oferecem.

Já no tocante ao conceito de surdez, seguindo o mesmo modelo, consideramo-la como “diferença”, e não ‘deficiência’, como assumido pelo modelo clínico-patológico. Conforme Skliar (2013), a oposição entre diferença e deficiência pode ser assim expressa:

[O discurso da deficiência] oculta, através de seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema da identidade, a alteridade e, em síntese, a questão do Outro, da sua experiência, da sua complexidade, dos seus matizes. O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso a diferença é melhor entendida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico. A medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico em que o ser falante / ouvinte constitui uma especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula (SKLIAR, 2013, p. 12).

Assim, na concepção socioantropológica, a surdez não é vista sob uma ótica positivista, marcada pela noção de deficiência, de uma patologia a ser tratada, e sim como uma variante de uma sociedade marcada pelas diferenças, pela pluralidade. Dessa forma, o surdo apresenta grande capacidade de interagir com os demais à sua volta, em qualquer circunstância, desde que tenha sua língua considerada: a diferença está na forma como percebe o mundo, e como ele aprende.

Ainda referente à concepção de surdez, Skliar (2013) complementa, considerando a surdez como “uma experiência visual”, e assim explica essa concepção:

Ao definir a surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e / ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 2013, p.11).

Dessa forma, a surdez deve ser entendida como uma diferença, sobretudo pela forma visual como um surdo percebe o mundo a sua volta, e não como uma experiência auditiva, como com os ouvintes. E como afirma Pereira (2011, p. 22), “O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à língua de sinais, que, por ser visual-gestual, não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos”.

Vale ainda ressaltar que Oliver Sacks (1989), em seu clássico *Vendo vozes*, diferencia Surdez (com “S” maiúsculo) e surdez (com “s” minúsculo), sendo a primeira utilizada para se referir a um grupo cultural e linguístico, e a segunda para designar o aspecto físico, ou seja, a falta de audição. Adotaremos surdez (com “s” minúsculo), uma vez que este trabalho não pretende abordar aspectos culturais, e também porque a educação de surdos destina-se todos os surdos, englobando ambas concepções.

Quanto à concepção de linguagem, diversos teóricos têm diferentes concepções. Dentre os clássicos, merecem destaque Saussure (1991), Bakhtin (2014) e Vygotsky (1989). Todavia, na tentativa de apresentar uma concepção mais atual, recorreremos a Goldfeld (2002), que assim define linguagem:

O termo linguagem tem um sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio (GOLDFELD, 2002, p. 19).

A partir dessa concepção de linguagem, podemos afirmar que a linguagem é muito mais que uma forma de comunicação. A linguagem define a forma como o indivíduo pensa e percebe o mundo. Vygotsky (1989), além de uma forma de

comunicação, vê a linguagem como uma função reguladora do pensamento. Assim, língua é diferente de linguagem.

Quanto à concepção acerca da língua, nos basearemos no conceito apresentado por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1991, p. 17).

Outros conceitos a serem definidos e necessários para esta pesquisa são o de oralismo e o de bilinguismo.

Em ambos os casos, nos apoiaremos em Pereira (2011, p.9), que entende que: “O oralismo defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibidos”.

No tocante à educação de surdos o termo bilinguismo refere-se ao ensino bilíngue, ou seja, de duas línguas, tendo prioridade a língua de sinais, como define Pereira (2011):

O bilinguismo refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos: a primeira, a língua de sinais, dá o arcabouço para o aprendizado da segunda, a língua majoritária – preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA, 2011, p. 12).

Portanto, a concepção de bilinguismo no contexto da educação de surdos não se refere unicamente ao ensino de duas línguas, mas, sim, em reconhecer a língua de sinais como língua primeira, e que ela constitua a base sobre a qual a segunda língua (a majoritária no local) deve ser aprendida – “preferencialmente na modalidade escrita”.

Faz-se necessário também distinguir bilinguismo de bimodalismo. Enquanto o primeiro se refere ao uso de duas línguas, como foi explicitado acima, o segundo indica o uso de uma só língua, todavia, ela é utilizada de duas formas, a oral e a gestual. Ou seja: se utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral acompanhada de sinais respeitando a sintaxe do Português.

1. ESTRUTURA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é composta por seis seções. A primeira, observada nas páginas anteriores, tem caráter introdutório e busca apresentar a pesquisa em linhas gerais.

Nesta seção, demonstramos como este trabalho foi organizado, e quais os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa, bem como quem foram as pessoas entrevistadas e como transcorreram essas entrevistas.

Na próxima seção, intitulada “História da Educação de Surdos”, apresentaremos um breve panorama da educação de pessoas surdas no Brasil e no mundo, demonstrando também as políticas públicas e legislações decorrentes consideradas mais relevantes a esse respeito no Brasil.

Já na seção intitulada “Relatos individuais”, apresentaremos a transcrição das entrevistas realizadas. As entrevistas ocorreram em abril do corrente ano, e foram realizadas com três professoras que podem ser consideradas protagonistas da educação de surdos em Maringá.

A seguir, na seção intitulada “A ANPACIN e a Educação de Surdos”, objetivamos demonstrar a trajetória dessa importante instituição de ensino de Maringá, com base nos relatos colhidos e nas atas das reuniões diretivas da ANPACIN. E terminaremos com uma última seção que trará as considerações finais decorrentes da realização dessa pesquisa.

O presente trabalho pretendeu realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa valendo-se de entrevistas reflexivas semiestruturadas para a produção dos dados. Além dos relatos colhidos por essas entrevistas, recorreremos também às atas das reuniões diretivas realizadas pela ANPACIN, com o intuito de embasar os relatos, bem como apresentar marcos importantes na trajetória da entidade, como a fundação da mesma.

Para as entrevistas, tomaremos como colaboradores professores e membros do conselho diretivo da ANPACIN que tiveram participação ativa nessa entidade e na educação de surdos em Maringá de maneira mais ampla. Essas pessoas foram a professora Zuleide Carmo Oliveira, a professora Clélia Maria Ignatius Nogueira e a professora Yara Maria de Oliveira Felipe. As entrevistas foram gravadas em áudio, e os entrevistados tiveram a oportunidade de discorrer a respeito dos temas abordados.

Escolhemos entrevistas semiestruturadas por serem mais flexíveis, o que facilita o processo de produção de dados. Nas entrevistas semiestruturadas, de acordo com Rosa e Arnoldi (2017, p.31), "As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente".

Quanto à prática reflexiva, nos apoiaremos no conceito elaborado pela professora Heloísa Szimanski:

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade (SZIMANSKI, 2004. p.15).

Assim, na entrevista reflexiva, o entrevistador expõe seu entendimento sobre a fala do entrevistado ao próprio entrevistado, podendo este refletir sobre sua fala e, se for o caso, articulá-la de outra forma.

No caso das atas das reuniões diretivas, as mesmas encontram-se no acervo da ANPACIN. Elas foram digitalizadas, e abrangem o período de 1981 a 2024. Algumas destas atas, consideradas de maior relevância, serão disponibilizadas nesta pesquisa, no corpo do texto que compõe a seção intitulada "A ANPACIN e a educação de surdos".

A primeira entrevista realizada foi com a professora Clélia Maria Ignatius Nogueira. Esta entrevista, em particular, precisou ser realizada em dois momentos: um primeiro momento, de maneira presencial, na residência da entrevistada. A entrevista precisou ser interrompida, por questões particulares da entrevistada, e foi retomada cerca de uma hora depois, à distância, via Google Meet.

Antes da realização da entrevista, houve uma conversa prévia, com o pesquisador apresentando ao entrevistado os principais tópicos a serem abordados, com o intuito de permitir ao entrevistado o máximo de liberdade no momento de conceder seu relato, causando o mínimo de interrupções por parte do entrevistador.

A entrevista foi gravada em áudio, e depois foi transcrita por esse pesquisador, com o auxílio do serviço de transcrição do Google Meet. A entrevista foi realizada no dia 09 de abril do corrente ano, e foram suprimidas passagens que retratavam questões de cunho eminentemente pessoal, com o objetivo de preservar

a privacidade da entrevistada. Outros trechos, ainda que de cunho pessoal, foram mantidos, com aval da entrevistada.

Ao término da entrevista, foi apresentada à professora Clélia os principais temas por ela abordados, e o entendimento desse pesquisador, caso ela desejasse modificar alguma fala, o que não ocorreu.

A segunda entrevista foi realizada no dia 14 de abril de 2025, com a professora Yara Maria de Oliveira Felipe. A entrevista ocorreu de maneira presencial, na residência da entrevistada.

Assim como na entrevista anterior, ocorreu uma explanação prévia por parte deste pesquisador, apresentando os principais temas de interesse. A entrevista ocorreu sem interrupções, e teve seu áudio gravado. Ao término do relato, novamente houve a apresentação dos principais trechos do relato e a compreensão do entrevistador, e a entrevistada não desejou realizar alterações. Novamente, trechos de cunho eminentemente particular e sem grande relação com o tema abordado, foram suprimidos na transcrição. O áudio foi transcrito por este pesquisador com o auxílio do aplicativo Google Colab Deepgram, que se mostrou mais eficiente.

Já a terceira entrevista foi realizada no dia 17 de abril de 2025, com a professora Zuleide Carmo de Oliveira. Ocorreu de maneira presencial, na residência da professora. Novamente, alguns trechos foram suprimidos da transcrição, pelas mesmas razões das entrevistas anteriores. A entrevistada também não indicou alterações, corroborando o entendimento do entrevistador.

Assim como na entrevista anterior, esta foi gravada em áudio, e a transcrição da mesma foi realizada pelo entrevistador com o auxílio do aplicativo Google Colab Deepgram.

As transcrições das três entrevistas estão disponibilizadas neste trabalho. Optamos pela apresentação das transcrições em uma seção específica, intitulada “Relatos e representações”, e não em forma de apêndice, por se tratar do eixo principal que embasou essa pesquisa.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, abordaremos a História da Educação de Surdos, pelo mundo e especialmente no Brasil. Para atingirmos tal objetivo, dividiremos a seção em três subseções, enfatizando: a Educação de Surdos pelo mundo desde seus primórdios; a Educação de Surdos no Brasil; e as legislações nacionais a respeito.

Começaremos com as primeiras tentativas de educar os surdos na Europa e Estados Unidos, ainda na Idade Moderna (1453-1789), e as discussões iniciais a respeito das diferentes abordagens educacionais, sobretudo nas discussões sobre oralismo ou gestualismo/bilinguismo, que atingem seu ápice em fins do século XIX, com a realização do Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado na cidade de Milão, Itália, em setembro de 1880.

Em um segundo momento, nossa ênfase estará na Educação de Surdos no Brasil. História mais recente, as primeiras tentativas oficiais datam de meados do século XIX, ainda durante o Segundo Reinado do Período Imperial Brasileiro¹, quando é fundado, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, em 1857. Atualmente chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a instituição continua sendo a principal referência de nosso país na área.

Por fim, em uma terceira subseção, traremos as principais políticas educacionais e legislações decorrentes no que se refere à Educação de Surdos no Brasil.

2.1 A Educação de Surdos pelo mundo – aspectos históricos

Compreender a trajetória da Educação de Surdos pelo mundo faz-se necessário, uma vez que as discussões sobre esse tema, em especial a respeito da melhor abordagem educacional, seja o oralismo, seja o bilinguismo, tiveram (e continuam tendo) enorme influência no Brasil e, por isso mesmo, nos ajuda a melhor compreender o estágio atual da Educação de Surdos em nosso país.

Quando tratamos da História da Educação, faz-se sempre necessário realçar que essa surge como um campo de estudos na área da Educação, e não da História. Como aponta Soares (2005, p.11), “[...] a História da Educação

¹ O Período Imperial Brasileiro pode ser dividido em três partes: Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840); e Segundo Reinado (1840-1889).

desenvolveu-se no campo da Educação, quando o lógico seria que ela tivesse se constituído numa especialização da História, assim como as outras especializações, que resultam da busca cada vez maior de cientificidade”.

Dessa forma, esta seção busca apresentar as primeiras visões a respeito dos surdos ao longo da história, de uma forma mais ou menos cronológica, contextualizando o momento histórico sem, contudo, constituir-se em um trabalho historiográfico.

Na Antiguidade Clássica², os surdos eram considerados seres imperfeitos, incapazes de aprender e, portanto, não havia preocupação com sua educação. Em Esparta, na Grécia, e também em Roma, os surdos eram condenados à morte, por serem tratados como um peso para a sociedade. Vários são os relatos de época que demonstram essas práticas (CABRAL, 2005).

Já em outras sociedades antigas, como no Egito e na Pérsia, havia uma visão diferente:

Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados (STROBEL, 2009, p.18).

Embora a visão sobre os surdos fosse bastante distinta entre essas sociedades, podemos apontar que, em comum a ambas, não havia dispêndio de esforços no sentido de prover educação aos surdos.

Durante a Idade Média (476-1453), não foram raras as vezes em que a surdez era entendida como algo proveniente de uma influência “demoníaca”, ou um “castigo divino”. Não lhes era permitida a Comunhão, por serem considerados incapazes de realizar a Confissão. Também lhes era vedado o direito à herança. Por diversas vezes, os Tribunais do Santo Ofício os condenavam à fogueira da Inquisição. E os surdos permaneciam, ainda, privados de uma Educação em caráter formal.

A situação começa a ser modificada apenas a partir da Idade Moderna

² O termo antiguidade refere-se ao período compreendido entre a invenção da escrita – aproximadamente 4000 a.C. e a queda de Roma, no ano 476. Antiguidade Clássica refere-se às civilizações de Grécia e Roma nesse período.

(1453-1789), que se inicia sob a influência do Renascimento Cultural europeu, trazendo novas formas de entender o papel do ser humano no mundo. Em busca de uma visão mais antropocêntrica do mundo, isto é, mais centrada no Homem, no ser humano, em contraposição ao teocentrismo tão característico do medievo (onde tudo era explicado por influência divina), a Idade Moderna começa a apresentar as primeiras iniciativas concretas de educar os surdos.

O primeiro relato de que se tem notícia sobre a educação de uma pessoa surda surge apenas no século XV, como descrito pelo professor e pesquisador Eduardo Cabral: “O holandês Rudolphus Agricola (1443-1485) escreveu em *De Inventione Dialectica* sobre um surdo que aprendeu a escrever e exprimia assim os seus pensamentos, no que é o primeiro relato que testemunha a educação de uma pessoa surda” (CABRAL, 2005, p.33).

No século XVI, o médico e filósofo romano Girolamo Cardano (1501-1576) reconhecia a capacidade dos surdos para alcançar a razão: “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...]” (STROBEL, 2009, p.19). Considerava ainda como algo criminoso a não instrução de um “surdo-mudo”. Valendo-se da escrita e da língua de sinais, aboliu o conceito de que o surdo não poderia ser ensinado.

Ainda no século XVI, surge a primeira escola para surdos, em um monastério de Valladolid, Espanha, por iniciativa do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), ensinando latim, grego, italiano, além de física e astronomia (com treinamento de fala e linguagem escrita dois irmãos surdos oriundos de uma importante família da aristocracia espanhola, Francisco e Pedro Velasco. O primeiro conquistou o direito de receber sua herança como marquês, importante título nobiliárquico, enquanto o segundo recebeu permissão papal para sagrar-se padre.

Ponce de Leon usava como metodologia a datilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos (STROBEL, 2009, p.20).

No início do século XVII, outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, foi educado, agora por Juan Pablo Bonet (1579-1623). Aplicando treinamento de

fala, sinais e alfabeto da datilologia (representação das letras do alfabeto com as mãos), Bonet teve tanto sucesso que recebeu do rei Henrique IV o título nobiliárquico de “Marquês de Frenzo”. Autor do primeiro livro sobre Educação de Surdos em que expunha seu método oral, “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*”, de 1620, Bonet defendia também que o alfabeto manual deveria ser ensinado precocemente aos surdos.

Sete anos antes de Bonet publicar seu livro, Fray de Melchor Yebra, de Madrid, lançara um livro intitulado “*Refugium Infirmorum*”, com descrições e ilustrações sobre o alfabeto manual da época (CABRAL, 2005).

Dois pontos necessitam ser enfatizados acerca da Educação de Surdos à essa época: primeiro, que ela era destinada a membros oriundos da nobreza – o que, em grande parte, vale também para a instrução destinada ao restante da população. Em segundo lugar, a ênfase no treinamento da fala. Isso se deve ao fato de que, nessa época, apenas os surdos que conseguissem falar poderiam requerer seu direito à herança³.

Em meados do século XVII, o inglês John Bulwer (1606-1656) foi a primeira pessoa a propor a Educação de Surdos em seu país. Médico e filósofo, abordou em suas obras o corpo e a comunicação humana. Defendia a utilização do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial. Em sua obra *Philo opus*, de 1648, afirmava que a língua de sinais seria capaz de expressar os mesmos conceitos da língua oral.

Na França, aquele que, provavelmente, foi o primeiro a lecionar para surdos, já em meados do século XVIII, foi Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), oralizando sua irmã surda por meio de treinamento de fala e exercícios auditivos. Posteriormente, foi inclusive reconhecido pela Academia Francesa de Ciências por seu progresso.

Faz-se necessário ressaltar que o século XVIII na Europa ficou conhecido como o “Século das Luzes”, devido à expansão do movimento Ilustrado, mais conhecido como Iluminismo. Era um momento de valorização da razão, e a Educação torna-se um importante campo de pesquisas entre os pensadores da época.

A Alemanha desenvolveu um caminho diferente para a Educação de Surdos.

³ Desde 1575, quando o jurista espanhol Lasso determinou que os surdos que aprendessem a falar deixavam de ser mudos e, portanto, teriam direito à herança.

O pedagogo alemão Samuel Heinicke (1729-1790) ficou conhecido como o “pai do Método Alemão”, conhecido como “Oralismo Puro”. À época considerado o maior educador de surdos em seu país, lançou as bases da filosofia oralista, atribuindo enorme valor somente à fala, em detrimento da Língua de Sinais.

No ano de 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig. Inicialmente sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L'Epée, Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para as habitações e compreensão (STROBEL, 2009, p.22).

Nessa correspondência entre Heinicke e o abade L'Epée, já podemos identificar um dos mais importantes debates da Educação de Surdos da época: o embate entre as abordagens oralista, defendida pelo alemão, e gestualista, que era defendida por L'Epée, como veremos a seguir.

O abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789), após conhecer duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam gestualmente, iniciou contatos com os surdos carentes que circulavam pelas ruas de Paris. Estudou suas formas de comunicação e realizou estudos sobre a língua de sinais. Instruía os surdos em sua casa, utilizando concomitantemente língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominada de “sinais metódicos”.

L'Epée recebeu inúmeras críticas por parte dos defensores da abordagem oralista, dentre os quais Samuel Heinecke, e não recebeu apoio financeiro estatal, dependendo do auxílio das famílias dos surdos e de instituições de caridade. Ainda assim, fundou a primeira escola pública para surdos:

O abade Charles Michel de L'Epée inicia a instrução formal de duas crianças surdas, com grande êxito. Em 1760, transforma sua casa na primeira escola pública para surdos (Instituto de Surdos e Mudos em Paris), utilizando uma abordagem gestualista (SÁ, 1999, p.72).

Mesmo em meio às críticas, L'Epée treinou inúmeros professores de surdos e, quando faleceu, no ano de 1789, já havia sido responsável direto pelo estabelecimento de 21 escolas de surdos na França e na Europa, e acabou recebendo de muitos a alcunha de “pai dos surdos”.

Na Inglaterra, em 1760, é criada a primeira escola para surdos daquele país,

por iniciativa de Thomas Braidwood (1715-1806). Seu método valorizava a leitura orofacial, ensinando o significado das palavras e sua pronúncia aos alunos surdos.

Na Rússia, em fins do século XVIII, começam a aparecer as primeiras escolas para surdos, baseadas na abordagem gestualista. De acordo com Sá (1999), “V.I. Fleury é o primeiro pesquisador russo sobre surdez, partidário do uso de sinais” (SÁ, 1999, p.73).

Iniciando o século XIX, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) realiza treinamento auditivo com pessoas com perda auditiva. Em uma época em que o método oral se torna mais aceito e divulgado, ele acreditava que os surdos poderiam ser “treinados para ouvir”⁴. Ainda no século XIX, o inventor Alexander Graham Bell (1847-1922), oriundo de uma família tradicional no trabalho com a fala⁵, torna-se um dos expoentes na defesa de um ensino de surdos baseado apenas no método oral.

Já nos Estados Unidos, o grande impulso à educação dos surdos ocorreu a partir da segunda década do século XIX. O reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), ao observar um grupo de crianças brincando, percebeu que uma menina surda não era inserida nas brincadeiras. Sensibilizou-se com o fato, e passou a conceber a ideia da criação de uma escola especificamente para surdos. Partiu para a Europa em 1815, buscando métodos de ensino para surdos, e visitou a Inglaterra e a França.

Na Inglaterra, foi conhecer o trabalho iniciado por Braidwood, mas não teve boa acolhida. O método era tratado como segredo e bem guardado e a família Braidwood recusa-se a transmitir-lhe o método. Todavia, acaba por assistir a uma conferência do abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822), que era o sucessor de L’Epée na direção do novo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Gallaudet acompanha Sicard no regresso à Paris e lá conhece o método inicialmente desenvolvido por L’Epée (STROBEL, 2009).

No ano seguinte (1816), Thomas Gallaudet retorna aos Estados Unidos acompanhado por um dos melhores discípulos de Sicard, Laurent Clerc (1785-1869). Professor surdo, Clerc vai aos Estados Unidos com o objetivo de auxiliar

⁴ Anos depois, Itard publica uma obra em que reconsidera sua posição, e admite a língua gestual como a língua natural dos surdos.

⁵ Seu pai, Alexander Melville Bell (1819-1905), desenvolveu um sistema de códigos conhecido como “Linguagem Visível”, que utilizava imagens dos lábios, língua etc. para que os surdos conseguissem reproduzir os movimentos e sons do professor.

Gallaudet na tarefa de criar uma escola para surdos naquele país. Durante os 52 dias de viagem marítima entre Europa e Estados Unidos, Clerc ensinou a Gallaudet a Língua de Sinais, enquanto Gallaudet lhe ensinou a língua inglesa.

Em 1817, Gallaudet e Clerc fundam em Hartford o *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*. Inicialmente, adotam uma mescla entre a Língua de Sinais Francesa (LSF), o francês gestualizado e o inglês. Todavia, acabam optando pela ASL, a Língua de Sinais Americana.

Anos mais tarde, o general Amos Kendall (1789-1869) sensibilizou-se com a falta de cuidados destinados aos surdos no tocante à educação e doou parte de suas terras para a construção de uma escola para surdos no distrito de Columbia. Em 1857, foi inaugurado o *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind*. Seu primeiro superintendente foi Edward Miner Gallaudet (1864-1910), filho do reverendo Thomas Gallaudet. Após algumas mudanças de nome, em 1911 passou a ser chamada de Gallaudet College e, em 1986, Gallaudet University. Atualmente, a Universidade Gallaudet é referência mundial na Educação de Surdos.

Ainda nos Estados Unidos do século XIX, a pressão pela adoção exclusivamente do método oral continuava bastante presente, como demonstra Cabral:

(Em 1872) Alexander Graham Bell abre uma escola oralista para professores de surdos, em Boston. No ano seguinte registra a patente do telefone. Torna-se presidente da associação americana para impulsionar o ensino da fala aos surdos. O seu eugenismo parece não ter limites: propõe a eliminação das escolas residenciais, a proibição do magistério aos professores surdos e mesmo a do casamento entre surdos (CABRAL, 2005, p.37).

Na Itália, congressos anteriores já realizavam discussões sobre o melhor método para a instrução de alunos surdos. Eventos como o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana (1872) e o I Congresso Italiano de Professores de Surdos (1873) demonstraram a influência do método oral na Itália.

Tal debate acerca da abordagem educacional destinada aos surdos atinge seu momento crítico na década seguinte, com a realização, em 1880, na cidade de Milão, Itália, do Congresso Internacional de Educação para Surdos, ou apenas Congresso de Milão, onde o próprio Alexander Graham Bell fez-se presente.

O Congresso de Milão, considerado um congresso mundial, contou com 174

congressistas. Apenas um professor surdo participou desse evento. Mais do que apenas debater, o Congresso pretendia a homogeneização dos métodos de ensino destinados aos surdos. E houve clara prevalência do Método Alemão, o Oralismo Puro. A influência de Heinecke se fez bastante presente, como observamos no trecho a seguir das Atas do Congresso:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição do conhecimento, (o Congresso) declara: que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (ATAS, 2011, p.4).

Nesse sentido, o Congresso de Milão representou um “marco da erradicação dos profissionais surdos das escolas” (COSTA, 2010, p.24), uma vez que pouco ou nada puderam contribuir no Congresso. Há que se enfatizar a participação de apenas um professor surdo nesse evento que definiria sua educação e seu futuro (ATAS, 2011), ou seja, “o surdo não contava, nem quantitativamente” (COSTA, 2010, p.25). E, de tal maneira, as decisões foram tomadas à sua revelia. Importante lembrar que, em diversos países, como na França e nos Estados Unidos, já havia um número bastante considerável de professores surdos.

Em muitas escolas, com a definição do método oral como o ideal, muitas crianças surdas eram obrigadas a se sentarem sobre as mãos, a fim de impedir a linguagem gestual. Até mesmo os vidros eram retirados das portas para evitar comunicação gestual com as pessoas do lado de fora.

No Congresso Internacional de Paris, realizado em 1900, Edward M. Gallaudet, mais conciliador, propõe uma instrução oral, de início, a todos os alunos, mas que só fosse continuada para aqueles que dela pudessem se beneficiar. Sua proposta não apenas foi rejeitada, como os professores surdos participantes do Congresso tiveram que se reunir em separado. O Congresso de Paris reafirmou os preceitos determinados pelo Congresso de Milão, com a prevalência do oralismo.

Somente na década de 1960, com as obras de Willian Stokoe (1920-2000), diretor do laboratório de pesquisas linguísticas do Gallaudet College, tem-se início o reconhecimento da ASL (Língua de Sinais Americana) como “[...] língua genuína com uma estrutura complexa que ultrapassa em muito uma imitação rudimentar do discurso oral, como quase todos pareciam acreditar” (CABRAL, 2005, p.40). É o

início do entendimento das línguas de sinais como línguas genuínas.

2.2 A Educação de Surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil, ao menos de maneira formal, apresenta um percurso bem mais recente do que o observado acima. Na verdade, apenas na segunda metade do século XIX, durante o período imperial brasileiro (1831-1889), ocorre uma primeira iniciativa estatal com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos surdos brasileiros. Essa iniciativa, a criação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, marca de maneira definitiva a educação das pessoas surdas em nosso país (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012) e, por essa razão, constitui o tema principal dessa subseção.

Nesse período, o Brasil imperial passava por enormes transformações socioeconômicas. Nesse sentido, faz-se necessária uma breve contextualização dessa época de mudanças.

A Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, devido ao nome do deputado que a propôs, extinguiu o tráfico negreiro para o Brasil. Embora a instituição da escravidão permanecesse em nossas terras (perduraria até a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888), ficava vedada a chegada de escravizados de outros países (em sua maioria do continente africano) para o Brasil.

A referida lei provocou enormes impactos na sociedade e economia brasileiras da segunda metade do século XIX. Do ponto de vista social, a principal mudança foi o estímulo à imigração, sobretudo europeia, para atender às crescentes necessidades de mão de obra no país. Esses imigrantes europeus traziam consigo uma mentalidade mais cosmopolita, e vinham de países onde a instrução pública costumava ser mais abrangente.

No aspecto econômico, ao extinguir o dispendioso e lucrativo comércio de escravizados para o Brasil, essa lei, que propiciou a formação de algumas das maiores fortunas do país, forçou a realocação de vultosos capitais, antes dispendidos nessa atividade, para outros setores da economia. Disso resultou a criação de um aparato, tanto privado como estatal, inédito na história brasileira. Conforme Soares (2005), “Nesse contexto de transformações, a deficiência da organização escolar brasileira é alvo de críticas, e surgem propostas de reformas

nessa área” (SOARES, 2005. p.47). Porém, a autora complementa que as ideias de avanço no campo da educação acabaram tolhidas pelo debate político, e não passaram de iniciativas isoladas.

Nesse sentido, no campo da educação especial, as iniciativas foram ainda mais isoladas, merecendo destaque a criação de uma instituição pioneira na educação especial na América Latina, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, por iniciativa de José Álvares de Azevedo, que havia aprendido o sistema Braille na França, apresentando-o ao Imperador Dom Pedro II, que ficou impressionado com o sistema. Atualmente chamado Instituto Benjamin Constant – IBC, essa instituição continua sendo a principal referência nacional na educação de cegos.

Uma segunda iniciativa que merece grande destaque, e que é referente a nossos estudos, foi a criação de uma instituição estatal com o objetivo de prover instrução pública a pessoas (então exclusivamente do sexo masculino) surdas no Brasil. Em 1855, o professor francês Edouard Ernest Huet (1820-1882) chegou ao Brasil, sob convite do Imperador Dom Pedro II, com o intuito de abrir uma escola para atender as pessoas surdas no país. Huet havia sido indicado pelo Ministro de Instrução Pública da França, Saint Georg, ao marquês de Abrantes. Encaminhado pelo marquês ao Imperador Dom Pedro II, concretiza o desejo imperial de iniciar a instrução de pessoas surdas no Brasil.

Surdo desde os 12 anos em decorrência de uma enfermidade (sarampo), Huet havia estudado e se formado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, França. Aceitando o convite do governo brasileiro, iniciou as tratativas para a criação de um centro educacional para surdos no Brasil.

Aproximadamente dois anos após sua chegada, conseguiu a inauguração do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado pela lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, então sede do governo imperial. Na apresentação realizada por Huet do programa de ensino do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, há destaque para duas disciplinas: a de “Linguagem articulada” e a de “Leitura sobre os lábios”.

Há, nesse momento, o reconhecimento do ensino de linguagem oral aos que tinham aptidão, e a Leitura sobre os lábios seria somente para os que tivessem resíduo auditivo [...]. No entanto, falando ou não, o surdo é tomado como aquele que deve, de formas

distintas, fazer valer a expressão de seu ser perante a sociedade, por meio da Língua Portuguesa (COSTA, 2010, p.24).

Foi no então chamado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES) que tem início a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como aponta Strobel:

Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Em dezembro do mesmo ano, Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão (STROBEL, 2009, p.24).

Devido a esse fato, Edouard Ernest Huet é atualmente conhecido como o “pai da Libras”. Todavia, permaneceu como diretor do instituto apenas por quatro anos: em 1861 deixou o Brasil e dirigiu-se à cidade do México, onde também desempenhou relevante papel nos primórdios da educação de pessoas surdas, consolidando a língua de sinais naquele país. Para o lugar de Huet foi nomeado o Frei do Carmo, que poucos meses permaneceu no cargo, sendo substituído por Ernesto do Prado Seixas.

Nas últimas décadas do século XIX, o cenário europeu da educação de surdos fora bastante influenciado pelo Congresso de Milão (1880) e sua preferência pela adoção do método oral. No Brasil da época, esse método também foi adotado, todavia por razões diversas das europeias. Conforme Soares (2005), a adoção do método oral em diversos países da Europa ocorreu por acreditarem-se tratar de instrumento mais adequado para propiciar aos surdos maiores oportunidades de apreender a instrução escolar. Ou seja, acreditava-se que aprender a falar seria a maneira mais eficiente de aprender. Já em nosso país, à época com uma população majoritariamente não alfabetizada, a opção pelo método oral pareceu ter uma conotação mais social:

[...] a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, uma vez que, nas relações sociais, o surdo não se utilizaria desse tipo de conhecimento [...]. Isto é, o passo mais importante que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro deveria dar, em relação à educação do surdo, era a adoção do método oral puro, pois, para ele, o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos (SOARES, 2005, p.44).

No Brasil do século XIX, aprender a falar seria mais importante do que aprender a escrever para as pessoas surdas, conforme podemos observar na citação anterior.

Com a adoção do regime republicano, em 15 de novembro de 1889, era de se esperar que os ideais de igualdade presentes no ideário republicano pudessem levar a uma democratização do ensino público no Brasil, o que não se percebeu na prática, sobretudo devido ao fato de a maior parte da população ainda habitar as áreas rurais.

Durante as comemorações do centenário de sua fundação, em 1957 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos teve seu nome alterado para o atual, Instituto Nacional de Educação de Surdos, mantendo suas instalações na cidade do Rio de Janeiro, então ainda a capital do Estado brasileiro (embora a atual capital, Brasília, já estivesse em construção, sendo inaugurada três anos depois). A mudança na nomenclatura foi determinada pela Lei nº 3198, de 06 de julho de 1957.

Nessa mesma época, sob a direção de Ana Rímola de Faria Daoria, a língua de sinais foi oficialmente proibida nas salas de aula do Instituto. Todavia, “mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola” (STROBEL, 2009, p.25).

Vale ressaltar que, ainda sob a direção da professora Ana Rímola, o Instituto implantou, em 1951, o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos do país. O curso, trienal, era equiparado aos cursos de grau médio.

Quanto à adoção do método oral, o panorama mundial e brasileiro começa a se alterar apenas a partir da década de 1960, com as pesquisas do linguista estadunidense Willian Stokoe (1919-2000), conforme abordado no subtítulo anterior. Esse período:

[...] corresponde ao despertar cultural estabelecido pelos Estudos Surdos. Isto porque, a partir dos anos 1960, com as pesquisas do linguista norte-americano William Stokoe, e outros estudiosos, em diferentes países, tem início uma nova fase na educação de surdos, com o reconhecimento das línguas de sinais e de respeito para com a cultura surda, após muitos anos de opressão ouvintista (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.32).

Assim, percebe-se um gradativo decréscimo no predomínio do oralismo, com as críticas a essa abordagem e o crescente número de estudos sobre as

línguas de sinais, além dos resultados, considerados insatisfatórios, que provinham dessa abordagem.

Ainda versando sobre as mudanças de paradigmas ocorridas na década de 1960, com o ressurgimento do método gestual, a professora Maria Regina Luchesi afirma:

A década de 1960 foi marcada por acontecimentos responsáveis pelas modificações que vêm ocorrendo na educação para surdos. Investigações afirmam que a aquisição precoce de uma comunicação gestual não prejudica o desenvolvimento cognitivo e linguístico posterior; há uma maior conscientização por parte dos educadores ao reconhecer que as práticas oralistas não estavam atingindo os resultados esperados, como também a observação de que, mesmo proibidos, os alunos faziam uso de sinais fora do ambiente escolar. Os estudos da linguagem gestual, quanto a sua estrutura e sua gramática, também contribuíram, pois reconheceram seu valor linguístico e suas possibilidades de expressão (LUCHESE, 2003, p.20).

Importante ressaltar que, conforme Nogueira e Nogueira (2012), mesmo com a proibição do uso da língua de sinais nos ambientes escolares, a mesma não foi extinta, sendo de fundamental importância as Igrejas e Associações de Surdos na preservação da comunicação gestual.

Com os resultados insatisfatórios do oralismo e os indicativos obtidos pelas primeiras pesquisas linguísticas sobre a Língua de Sinais Americana, que tinha por objetivo investigar seu estatuto linguístico, desenvolvidas, com sucesso, por W. Stokoe; aliados aos bons desempenhos escolares de crianças surdas, filhas de pais surdos, os sinais ganham sua liberdade e retornam à escola pela abordagem da Comunicação Total (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.33).

Por Comunicação Total, entende-se que todos os esforços são utilizados na busca de uma comunicação mais efetiva entre surdos, e também entre surdos e ouvintes. Assim, tanto modelos orais, como auditivos e gestuais são utilizados para esse fim. A oralização deixa de ser o objetivo principal nessa abordagem; todavia, ela pode ser alcançada se todos os recursos forem disponibilizados às pessoas surdas: “Como tudo o que é falado pode ser expresso por gestos, pode ser visualizado, os sinais são utilizados como apoio na aquisição da linguagem oral e escrita” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.33).

A Comunicação Total começou a ser adotada na Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, a partir do final da década de 1960. No Brasil, ela teve início no final da década seguinte, primeiramente nos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, abrangendo todo o território nacional nas décadas seguintes.

Outro acontecimento a ser destacado foi a criação, no ano de 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, composta por ouvintes envolvidos com a questão da surdez.

Em 1980, alguns dos primeiros estudos linguísticos sobre a Libras são lançados, como o primeiro boletim do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez - GELES, da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife. Ainda nessa época, início da década de 1980, mais precisamente em 1981, a ONU promulgou o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Com a participação de pessoas surdas em diversos eventos, houve uma valorização da cultura surda e da língua de sinais, com aumento no número de pesquisas sobre o tema, realização de espetáculos de teatro e poesia em Libras.

Foi também nesta época, que os então chamados “deficientes auditivos” passaram a ser denominados surdos e que foi entendida a necessidade de reconhecer o verdadeiro valor da cultura e da linguagem surda para o desenvolvimento cognitivo e da identidade dos surdos, isto porque, foi nesta década que foram iniciadas as discussões sobre bilinguismo no Brasil, o que foi caracterizado por Sá (1998), como uma “Virada linguística. Foram os linguistas, professores e estudantes de Letras (graduandos e pós-graduandos), isto é, os membros da academia, que introduziram novos paradigmas para a Educação de Surdos, através da realização de eventos com apresentação de pesquisas de acadêmicos, monografias, dissertações e teses contendo propostas e relatando experiências” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.34).

Ainda em 1981, é fundada em Maringá a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN, a qual abordaremos mais profundamente nas próximas seções dessa pesquisa.

Já em 1987, a FENEIDA tem seu nome mudado para FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, acompanhado a mudança na forma como se referiam a essa comunidade. A FENEIS, sem fins lucrativos, é atualmente a entidade máxima representativa dos surdos, sendo responsável direta pela sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes, garantindo

acesso ao mercado de trabalho dentre outras conquistas.

Em 2002, a Libras foi reconhecida como língua oficial brasileira, com a Lei nº10.436/2002. Em 2005, a disciplina de Libras é tornada componente curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia das instituições de Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2005). No ano seguinte (2006) tem início o curso de Licenciatura em Letras/Libras, com nove polos, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujas vagas são destinadas, prioritariamente a estudantes surdos.

Nessa breve síntese sobre o percurso da educação de pessoas surdas no Brasil, podemos perceber que a mesma ocorreu com bastante atraso em relação ao que ocorria no mundo, sobretudo na Europa. Percebemos também que, assim como no resto do mundo, as discussões sobre as diferentes abordagens estão presentes desde o início, em meados do século XIX, com a prevalência inicial do método oral.

O método gestual começa a ganhar mais espaço a partir da década de 1960, influenciado pelos estudos de Stokoe. A partir do final da década de 1970, a abordagem da Comunicação Total chega ao Brasil, fortalecendo a ideia de uma educação bilíngue.

Aliás, a proposta de uma educação bilíngue já estava presente na Constituição de 1988, mas só foi efetivada por decreto de 2002. Mas disso trataremos de maneira mais efetiva no próximo tópico.

2.3. Legislação e política educacional brasileira

Neste terceiro tópico, pretendemos apresentar as principais políticas educacionais e leis subjacentes referentes à educação de surdos em nosso país. Como seria inviável, nesta proposta, apresentar todos os mais de dois séculos de legislações, fez-se necessário estabelecer um recorte temporal. Assim, tomamos como ponto de partida de nossos estudos a promulgação de nossa atual Carta Magna, a Constituição de 1988.

A legislação pode ser considerada como a principal determinante dos direitos e deveres dos cidadãos. Como tal, apresenta-se também como a grande norteadora das políticas públicas. Essas, por sua vez, são a forma de concretização da ação estatal. Dessa forma, a análise da legislação e políticas educacionais

mostra-se fundamental para uma melhor compreensão das mudanças e permanências nos aspectos referentes à educação de surdos no Brasil.

A Constituição Federal promulgada em 1988, chamada à época de sua promulgação (e ainda hoje) de “Constituição Cidadã”, aborda o tema Educação em seu terceiro capítulo, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. A primeira seção desse capítulo trata diretamente da Educação. Em seu artigo 205, talvez o mais conhecido deste capítulo, determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ao afirmar que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, nossa Carta Magna acaba por determinar que TODOS têm direito, mesmo aqueles que demandam algum tipo de atendimento especializado. É nesse sentido que destacamos o artigo 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Esses artigos garantem acesso a uma educação especializada àqueles que a demandam. Mas não apenas no caráter educacional geral, como também uma educação diferenciada por reconhecer, em seu artigo 215, o direito às diferenças culturais de todos os brasileiros.

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988).

Como pode ser observado, é nesse artigo 215 que se encontram as bases que fundamentam a proposta de educação bilíngue que preserve a cultura surda, como afirmam Perlin e Strobel (2006):

O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural. Com isto a Constituição que assegura o direito a diferentes expressões culturais no povo brasileiro, faz antever a necessidade de serem respeitados os direitos culturais dos surdos. Para tanto já há uma série de legislações em relação à educação do surdo, bem como em outros espaços sociais onde o surdo interage adquirindo o conhecimento, garantindo sua fundamentação cultural (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 42).

Assim, ao reconhecer o direito às diferenças culturais de todos os brasileiros, inclusive dos surdos, a Constituição acaba por prever a necessidade de reconhecimento de suas manifestações culturais, como é o caso da Libras.

Ainda em fins da década de 1980 merece destaque a Lei nº 7.853, de 1989. Essa lei determina como compulsória a matrícula de pessoas “portadoras de deficiência” em cursos regulares de ensino, sendo considerada criminosa a atitude de vetar esse ingresso (BRASIL, 1989).

Nesse sentido, há um complemento a essa medida, por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Essa Lei estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O Estatuto reafirma, como previsto na Constituição, o direito de todos ao acesso à educação. E garante, em seu 54º artigo, que o Estado tem o dever de assegurar, a todas as crianças e adolescentes “portadores de deficiência” um atendimento educacional que seja especializado, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Iniciando a década de 1990, alguns eventos internacionais acabam apresentando novos paradigmas educacionais. Isso acaba por influenciar os rumos da educação brasileira, também no que se refere à educação dos surdos no Brasil.

Em 1990, em Jontien, na Tailândia, é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa conferência foi organizada pelos organismos internacionais Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial. A proposta apresentada por essa conferência, de *Educação para Todos*, influencia as políticas

educacionais de diversos países, dentre eles o Brasil, pelas décadas seguintes, e sua influência ainda se faz sentir. Ao defender a universalização do ensino, acaba por abranger, também, as pessoas com deficiência. E, como vimos acima, o Estado brasileiro afirma ser seu dever constitucional prover essa educação.

Outro evento internacional que merece destaque ocorreu quatro anos após a Conferência de Jontien. Realizado na cidade de Salamanca, Espanha, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Contando com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco Organizações Internacionais, essa conferência elaborou um documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, e reconhecendo a urgente necessidade de garantir educação para todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, no quadro do sistema regular de ensino.

Dois anos após Salamanca, uma das mais importantes legislações educacionais brasileiras foi sancionada: a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa Lei, determinante para os rumos da Educação nacional, afirma, em seu 4º artigo, inciso III:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

E complementa, em seu artigo 58, o que definindo o que entende como educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições

específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O capítulo V da LDB trata da educação especial. Em período bem mais recente, mais especificamente em 2021, foi incluído o Capítulo V-A, por meio da Lei nº 14.191. Esse Capítulo aborda especificamente a Educação Bilíngue de Surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

A garantia de educação bilíngue para os surdos representa importante conquista não apenas para a comunidade surda, mas para toda a sociedade, e demonstra as transformações de paradigmas no que se refere à educação dos surdos. Afirma, ainda, que devem ser assegurados materiais didáticos e professores bilíngues, “com formação e especialização adequadas, em nível superior” (Art. 60-B).

No final do ano 2000, com a Lei nº 10.098, o Estado brasileiro busca garantir a promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiências” ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Faz-se necessário salientar que, por “acessibilidade”, a Lei trata não apenas do ir e vir, mas também do direito ao acesso à informação e comunicação. Em seu artigo 2º, inciso IX, define o que entende por comunicação:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização

ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2000).

Já em seu capítulo VII, intitulado “Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização”, a Lei 10.098 determina que o Poder Público “promoverá a eliminação de barreiras na comunicação” tornando acessíveis os “sistemas de comunicação e sinalização” às pessoas com deficiência sensorial, além de promover a formação de “profissionais intérpretes em linguagem de sinais”. Determina, ainda, que os serviços de “radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão medidas técnicas” com o intuito de permitir o uso da “linguagem de sinais” em seus serviços (BRASIL, 2000).

Apesar de a terminologia empregada demonstrar defasagem⁶, há verdadeiramente um avanço ao se reconhecer que a acessibilidade se refere não apenas ao direito de ir e vir, mas, também, ao acesso à informação e comunicação.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, talvez tenha sido a primeira legislação educacional brasileira com características realmente inclusivas no que tange a educação dos surdos. Essa Lei oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras⁷. Estabelece, também, as condições que caracterizam uma escola inclusiva para surdos. Em seu primeiro artigo, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Em seu parágrafo único, esse artigo define o que entende por Libras:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

⁶ A Lei utiliza o termo “linguagem de sinais”. Todavia, como visto anteriormente, desde a década de 1960, com os estudos de Stokoe, já estava comprovado o status linguístico das línguas de sinais, sendo elas “línguas”, verdadeiros idiomas, e não “linguagem”.

⁷ A partir dessa lei, não mais se escreve a palavra libras com todas as letras maiúsculas como se fazia anteriormente, quando ela representava uma sigla: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.48).

Já em seu artigo 4º, essa lei determina uma importante medida, com impacto em nosso sistema de ensino, provocando alterações em nossos cursos de nível superior nas áreas da fonoaudiologia e nos cursos de licenciaturas: a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais “como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” (BRASIL, 2002). Determina, ainda, que a Libras não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Essa lei 10.436/2002 representa o marco de uma nova era para a pessoa surda. Não apenas reconhece a Libras como uma Língua genuína, mas que a comunidade surda, sua cultura e identidade devem ser respeitadas.

Tanto a Lei nº 10.098/2000 (lei da acessibilidade) como a Lei nº 10.436/2002 (lei da Libras) foram regulamentadas em 2005, pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Dentre outras medidas, esse decreto estipulou um prazo gradual para a implementação do ensino da Libras nos cursos, sendo que o prazo máximo para sua implementação era de dez anos. Estabelece também que, além dos cursos em que é obrigatória, a disciplina de Libras constitui-se em disciplina curricular optativa em todos os demais cursos de nível superior e na Educação Profissional.

Atualmente, um dos discursos mais presentes no campo da Educação é o discurso da inclusão, que se fundamenta no reconhecimento e respeito da diversidade cultural dos grupos e indivíduos. Dessa forma, respeitar tais diferenças tornou-se mais do que apenas um objetivo, e sim passou a determinar as estratégias das políticas públicas educacionais em nosso país. Assim como acontece com as legislações, grande parte dessas políticas públicas não se referem direta e exclusivamente aos surdos, mas, sim, a um conjunto bem maior, o dos chamados pessoas com deficiência.

Embora tenhamos adotado um recorte temporal com início na promulgação da Carta Magna de 1988, há que se ressaltar que a primeira política pública nacional referente à educação de surdos foi a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, quando o então Imperador D. Pedro II cria o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, sob a tutela do professor surdo francês Ernest Huet. Como visto nos subtítulos anteriores, influenciado pelos rumos traçados pelo Congresso de Milão (1880), em 1911 o INES adotou o oralismo como abordagem para a educação dos surdos. Atualmente, sua filosofia educacional é o bilinguismo.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, são garantidos os direitos das pessoas com deficiência. São, então, criadas políticas públicas para que a atuação dos diversos órgãos governamentais estivesse em conformidade com os dispositivos constitucionais.

A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, aponta, pela primeira vez de forma explícita, para propostas que incentivem o uso da Língua Brasileira de Sinais na educação de surdos, além de incentivar a oficialização da Libras.

Sete anos depois, uma importante lei foi sancionada: a Lei nº 10.172, de 2001. Essa lei aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Em seu capítulo VIII, o PNE aborda o tema da Educação Especial, e inicia traçando um diagnóstico da área:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2001).

A seguir, o PNE reconhece a ausência de dados à época sobre o percentual da população que deveria ter direito a um atendimento educacional especializado. Afirma que, somente após o Censo Demográfico realizado no ano anterior (2000) – cujos dados ainda estavam sendo analisados e, conseqüentemente, ainda não haviam sido revelados – se teriam dados mais precisos para uma análise mais profunda da realidade (BRASIL, 2001). Portanto, o PNE valeu-se de dados globais, divulgados pela Organização Mundial de Saúde – OMS, e transpôs esses dados para a realidade brasileira. Segundo o documento, a estimativa era de algo em torno de 15 milhões de brasileiros com “necessidades especiais”, à época. O PNE estabeleceu ainda 28 metas a serem alcançadas. Dentre elas, merece destaque a meta nº 11, que trata da Libras. Tal meta propõe implantar no período de cinco

anos, “e generalizar em dez anos”, o ensino de Libras para alunos surdos, bem como, “sempre que possível”, para seus familiares e pessoal da unidade escolar, por meio da formação de monitores (BRASIL, 2001).

Como visto no subtítulo anterior, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como genuína e determina sua inclusão nos projetos pedagógicos de diversos cursos de Ensino Superior o que, em certa medida, auxiliou na implementação dessa meta (BRASIL, 2002).

Ainda no ano de 2001, neste cenário de reformas e propostas educacionais, foi elaborado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - PNAES. Resultado de uma proposição conjunta entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura – SEESP/MEC e das secretarias estaduais e municipais (das capitais) de educação, esse programa visava melhorar a educação dos cerca de 50 mil surdos que, à época, estavam matriculados no Ensino Fundamental. Um de seus focos para atingir tal objetivo era atuar na formação de professores para o uso da Libras:

Organizar cursos de capacitação para profissionais da educação – subdividida em 3 etapas; a primeira, a ser realizada em Brasília, consistia no curso de instrutores surdos); a segunda, a ser realizada nos estados, consistia no curso de língua de sinais para professores da rede pública e no curso de língua de sinais para novos instrutores e a terceira, a ser realizada no INES, em curso de intérprete de línguas de sinais para professores da rede pública (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.54).

Um dos principais resultados desse programa foi a elaboração do material didático “Libras em Contexto”, produzido pelo MEC em 2002 com a colaboração de pesquisadores e da FENEIS. Composto por livros (do aluno e do professor) e vídeos, foi o primeiro material oficial para o ensino de Libras no Brasil.

Concomitantemente ao PNAES, o MEC enviou documento intitulado “Diretrizes para a Educação de Surdos” em 2001, apresentando alguns conceitos, como de surdez e educação de surdos, oferecendo subsídios para a adoção do bilinguismo.

Em 2014, pela Lei nº 13.005, foi sancionado um novo Plano Nacional de Educação para o decênio que se encerra em 2024. O PNE é composto por 20 metas, cada qual com diversas estratégias para serem alcançadas. A meta nº 04 trata especificamente da Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Essa meta nº 04 é composta por 19 estratégias. As três últimas (4.17, 4.18 e 4.19), visam a promoção de parcerias com instituições, sejam elas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2014), buscando ampliar a formação continuada dos profissionais da Educação, produção de material didático, apoiar o atendimento escolar integral e além de favorecer a participação da família para a construção de um sistema educacional que seja mais inclusivo (BRASIL, 2014).

Mas é a estratégia nº 4.7 que aborda especificamente a educação de surdos, e o uso da Libras:

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

Podemos aferir, a partir da análise dessa estratégia, atualmente vigente em nosso país, que o longo debate entre oralismo e bilinguismo demonstrado nos tópicos 2.1 e 2.2 desta pesquisa tem um desfecho (ao menos até esse momento), com a adoção do bilinguismo como princípio.

Nesta seção, foi possível perceber como a educação de surdos ganha impulso a partir do século XIX, e como suas diferentes abordagens geraram intensos debates ao longo dos últimos dois séculos. Por mais que a palavra “evolução” possa trazer sentidos contraditórios e ambíguos, parece nítido que a educação de surdos evoluiu muito, no Brasil e no mundo, durante esse longo período, e que a adoção do bilinguismo como princípio educacional, além de medidas práticas, como a inclusão do ensino de Libras nos Cursos Superiores e a

formação de intérpretes de Libras, representam grande avanço na educação destinada às pessoas surdas.

3. RELATOS INDIVIDUAIS

Nesta seção, traremos a transcrição final dos relatos colhidos por meio de entrevista para esta pesquisa. Iniciaremos com o relato da professora Zuleide, seguido pelo relato da professora Clélia e finalizamos com o relato da professora Yara.

3.1. Relato da professora Zuleide

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ZULEIDE CARMO OLIVEIRA

Vitor

Muito bem, hoje é dia dezessete de abril, eu estou aqui com a professora Zuleide, e nós vamos conversar um pouco sobre a educação de surdos aqui em Maringá. Muito bem professora, boa tarde. Gostaria que a professora começasse se apresentando, falando seu nome e sua formação, por favor.

Zuleide

Meu nome é Zuleide Carmo Oliveira. Eu sou formada em Letras, Pedagogia e Psicopedagogia, e com curso de especialização para deficiência auditiva na oralidade. E vários cursos outros, que eu tenho muitos mais, o que foi assim que que eu comecei a trabalhar com a deficiência auditiva foi com a oralidade mesmo, que eu abracei ele.

Eu morava em Assis Chateaubriand, comecei a trabalhar na APAE, para ajudar um pouco, porque eu não fazia nada lá em Assis, então de repente eu me deparei com uma professora trabalhando com as crianças surdas, e eu vi que ela e as crianças não interagiam, eu achei estranho aquilo. Deus já tinha reservado o meu lugarzinho porque eu olhei e falei para a diretora, que era minha amiga: “olha, eu estou achando que essas crianças não estão tendo a aula que eles merecem”, aí ela falou “o que você acha”, eu falei “olha eu sou de Londrina, e eu posso ir lá fazer estágio”, porque até então não tinha feito o curso de especialização, então eu falei para ela: “se você permitir eu vou pra Londrina”. Eu deixei meu marido com os filhos, minha mãe veio ficar com os meus filhos. Eu fiquei acho que foram dois

meses ou três meses em Londrina, só no final de semana que eu ia para Assis. Lá eles trabalhavam também mais na oralidade, mas trabalhavam um pouco de gesto também, mas era mais oralidade. E quando eu voltei, eu voltei com aquela vontade de dar aula. E a diretora falou: “então pega os alunos para você”.

Eu paro e me arrepio. Eu comecei a dar aula, e foi muito bom porque, sabe, uma das minhas alunas foi até miss Londrina, a Carla, sabe, então vários alunos aprenderam muito ali e com isso o curso do Departamento de Educação Especial veio a Assis Chateaubriand e viu o meu trabalho e me convidou para fazer o curso em Curitiba. E lá na aula de prática de fonética rítmica a professora olhou para mim e falou assim: “você vai ser professora de fonética rítmica”. Porque eu gosto muito de música e eu sempre gostei de dançar, e eu falei: “nossa, será que eu consigo”, e graças a Deus eu consegui.

Vitor

Então a professora começou na APAE, certo?

Zuleide

Comecei na APAE a trabalhar com os deficientes auditivos, eu não sei hoje chama deficiente auditivo mesmo ainda? Surdo, porque eles são surdos. E antigamente falava surdo-mudo. Surdo-mudo. Nunca foram. A criança quando ela nasce, o médico bate no bumbum, ela chora. Ela tem o grito. No curso de especialização, isso chama grito, então a nossa criança nasce com o grito, então ela tem a fala, então vamos estimular essa fala, só que dá um trabalhão para os pais e é difícil, é trabalho árduo, mas é maravilhoso. Dá resultados. Agora, quanto à época você agora você me deixou assim porque, eu estou com oitenta e um anos, então eu vi as datas ontem, até peguei montes de documentos, mas eu não me lembro.

Então vim para Maringá e continuei meu trabalho no Instituto Educação, e foi lá que comecei a lecionar para a Marília, no Instituto de Educação. Deixa eu ver aqui, olha esse jornal aqui da época, quer ver? Deixa eu ver aqui esse é o jornal aqui da época quer ver?

Olha e esse aqui eu estava dando aula para as crianças no Instituto. E aí o jornal foi lá não sei porquê. Acho que ele ouviu falar da aula que eu estava dando, porque a diretora aqui do Instituto, ela tirou uma sala de aula dos alunos do curso

normal, e colocou do jeito que eu pedi. Eu quero, quero tudo próprio para os meus alunos. Eu fazia treinamento auditivo e fui nessa área, e eles foram assistir, eu guardei, eu guardo porque são lembranças minhas.

Vitor

Bom então a professora começou na APAE, acabou indo para o Instituto. E como começa sua relação com a ANPACIN?

Zuleide

A ANPACIN foi assim, eles me indicaram para trabalhar na UEM para formar professores em fonética rítmica. E como tinha vários cursos, tudo, eu fiz a o estágio também, acho que dois anos eu trabalhei no estágio, tem até estágio, a Maria Emília foi minha aluna. Então quando eu vi a Maria Emília eu falei “você vai dar aula, você vai ser uma excelente professora”.

Então eu dei aula na UEM para formar professores de surdos. Só que tinha problema quando eu via moleza por parte da pessoa, eu sempre fui muito autêntica, eu olhava porque o ritmo corporal musical você tem que rolar, deitar e eu fazia tudo isso, hoje talvez não faça. Mas quando eu via que a pessoa estava lá por causa dos cinquenta por cento a mais, infelizmente eu falava não, você não tem condições, e eu fui muito prejudicada por conta disso, porque o pessoal não gostava. E eu sempre priorizei assim a meus alunos, eu tenho que arrumar, eu sempre disse para elas quando você for dar aula para o deficiente auditivo é como se fosse para o seu filho, no ensino regular, não importa se ele é deficiente auditivo, mas ele precisa muito mais da sua aula perfeita. E talvez isso aí não pegou muito bem. E tem que se preparar muito.

Não é como chegar lá e “só” dar aula. Não, a minha filha fala que eu deixei, eu cuidei mais das crianças surdas do que dos meus filhos, mas não faz mal, foi trabalho livre. É uma vida de dedicação. Então eu fiz esse curso no Montessori, com isso aqui, eu também ajudei meus alunos, esse aqui é o material que eu fiz, no Montessori, para alfabetizar.

Vitor

A professora que fez?

Zuleide

É, eu fiz, era material feito por mim, eu fiz e levei nota máxima. Eu sempre gostei de desenhar, então é tudo para elas terem o tato. Tem vários cursos conforme o que pedia, eu achava as figuras, e cada um criou o seu e graças a Deus eu fui muito feliz no meu, esse aqui também.

Está vendo? Então eles passavam a mãozinha, então além de eu ensinar a fala também eu alfabetizei e eu usei esse material na primeira, eu dei algo no ensino regular também no Instituto. Então olha tudo isso aqui. Eu gostava muito de dar aula com ele.

Vitor

Gostaria que a professora falasse um pouco sobre as maiores dificuldades que se tinha naquele tempo para se trabalhar com surdos, e depois se tinha algum tipo de apoio. A professora falou já de vários cursos que eram ofertados pelo estado ou nesse município também.

Zuleide

O marido sempre me apoiou, ele é abençoado, porque ele sempre me liberou. Eu deixei muito meus filhos por causa da escola sabe? Mas eu abracei, porque eu era bancária, eu era do Banco do Estado do Paraná. E eu abandonei o banco. É, eu abandonei o banco por essa causa, com bom salário, para pegar a educação, porque o que sempre desejei foi ser professora. E como eu morei em Assis Chateaubriand, não tinha magistério, nada, sabe? Então eu tive que fazer tudo assim, distante tudo, mas o marido apoiou. Então lá em Assis a APAE, quando eu vim com aquela vontade eles me apoiaram demais, tudo que eu pedi na escola eles fizeram, e quando cheguei no Instituto também, a professora, acho que era a professora Norma na época, ela me apoiou demais, ela fez a sala para mim, que era do primário né? Chama primário hoje? Nem sei.

Vitor

É o Fundamental I.

Zuleide

O Fundamental. Então ela fez a sala. Por que uma sala especialmente preparada? Que ela vai fazer fonética rítmica para os deficientes auditivos. Então por isso que eu acho que o jornal foi lá e tudo. É uma sala especial só para mim. E a sala toda preparada. Toda preparada, com carpete, som, tudo, ela comprou tudo para mim.

Agora lá na UEM, eu dei aula na UEM para formar professores e eu levava toda a minha “banda”, tinha tudo, ia tudo que eu fazia treinamento auditivo. E dar aula para as futuras professoras. Mas eu sei que eu cumpri minha missão. Com certeza. Eu queria ter cumprido mais, mas aposentei antes. Seis anos. Não. Cinco anos antes eu me aposentei, eu me arrependo, mas eu me aposentei por causa do maridinho.

Vitor

E quanto ao material didático que a professora usava, a maioria era professora mesma quem fabricava, quem fazia?

Zuleide

Sim, sim. Inclusive, quando, por exemplo, teve uma apresentação no Instituto, e a gente tinha que apresentar, eu já pinteí tanto, só que eu parei agora.

Então deixa eu ver o que mais que você perguntou. O material? É. A gente fazia muito, nós tínhamos que fazer então tinha às vezes uma vez por semana, ou no sábado a gente se reunia para fazer material, entendeu?

É sempre assim, treinamento auditivo, ausência e presença de som, era mais importante eles sentirem com a mãozinha, com o corpo.

Ele (o surdo), ele tem capacidade para falar, ele tem capacidade de ouvir sem ouvir. Mas por quê? Porque a gente treina o ouvido para aprender a ouvir com o aparelho e sem aparelho. Inclusive o Instituto comprou - eu não vou saber o nome - um aparelho, porque eu fiz curso em São Paulo, e nós aprendemos a usar aparelho para fazer o que a fonoaudióloga usa para audiometria. Então eu aprendi também. Inclusive a Maria Emília, quando eu apresentei ela pediu: “ô tia, vamos montar qualquer coisa para trabalhar”, mas eu precisava me dedicar ao marido, então eu falei não, mas eu devia ter continuado.

Vitor

A professora havia comentado sobre a chegada da Libras. Isso, na época, foi imposto? Como foi essa chegada da Libras?

Zuleide

Falaram que o modo de trabalhar com os surdos iria mudar, e teria que ser dessa forma. Mas eu não me adaptei muito bem. Muita gente achava que eu era contra a Libras, mas não é verdade. Acho que é por isso que me chamaram lá no (Uni)Cesumar, eu fiquei muito nervosa, mas eu falei não. Na época eu nem sei se era, acho que já era mundial, quando começou, os livros, eu não lembro a época que começou, mas eu vou falar sempre que primeiro ensinam, tenta ele aprender a ouvir sem ouvir, o som que é o melhor que aquele menino consegue. Eu tenho ele aí, eu não sei o nome dele, eu fiz duas vezes o curso (de Libras), mas eu sou muito ruim nisso. Eu falo que eu sempre fui eficiente para dar aula.

Então você falou de imposição. Não, de imposição não houve não. Agora só que assim, a gente era quem trabalhava sempre a oralidade. Para mim foi difícil. Eu vou falar com certeza eu não, eu fiz cursos de Libras, e na hora da avaliação da Libras eu escolhi as frases mais fáceis porque eu tinha dificuldade mesmo, e eu fui muito sincera, e falava com a professora, eu fui impregnada e eu trabalhava assim, olha, a Marília e a Gabi, eu era proibida de mexer com as mãos, imagina eu, que sou italiana, na oralidade não poder mexer com as mãos, pra não dar o vício do gesto, porque eu sempre quis dizer que, com a Libras o gesto eles mesmos fazem, eu lembro que eles faziam, aquele que tinha mais dificuldade de aprender, ele fazia o gesto dele, então a gente não podia proibir, só que em sala de aula todo mundo ficava sem mexer com as mãos, sabe? Era pelo menos a imposição do curso.

Fiz três cursos em Curitiba de especialização, são esses três. Os cursos eram ofertados pela secretaria de estado. Eu tinha muito material mas teve uma professora minha, muito querida que eu passei tudo para ela, e ela levou para Curitiba. Ela ia trabalhar com música e ela achou importante isso, então ela levou meu material.

O que mais?

Vitor

Eu acho que é por aí. A professora gostaria de acrescentar alguma coisa, algum nome, algum grande apoio que teve ou relembrar algum episódio?

Zuleide

Ah, eu acho que eu sempre tive apoio, inclusive, não sei se é válido, mas, aqui, olha. E talvez por causa do meu empenho de dar aula, eu fui convidada para ser secretária da educação aqui de Maringá. Mas não aceitei. Eu guardei isso aí, guardei bem guardado. Falaram que eu era uma boba, que eu ia ganhar muito mais, que não sei o que, que sala de aula eu ganhava pouco. Então me chamaram à noite para ir lá na, como é que chama, Secretaria de Educação. Meu marido falou você tem que ir lá hoje à noite, falei fazer o quê? Quando eu fiquei sabendo eu falei não, eu não, aí eu fiz isso (apresentando uma carta de recusa) aqui e meu marido levou lá.

Olha só. Então todo mundo falou: “Zuleide, você é uma boba”. Eu falei não, eu não vou atrás de salário. Minha realização é em sala de aula mesmo, sempre foi. Era na época do Jaime Lerner. Foi na época dele.

Vitor

Esse era o material dos cursos?

Zuleide

É. Olha, por exemplo, eu utilizei isso aqui também, ó, Caminho Suave, eu utilizei, eu sempre procurei acrescentar, sabe Vitor, porque eu não posso só ficar numa, então eu sempre pesquisava, aí eu fazia material usando isso aqui e minha aula era toda em quadro negro com desenho. Já desenhava isso aqui, por exemplo ia dar a faca já desenhava faca e fui no texto, sabe, sempre assim para ajudar os alunos, e isso aqui é do curso de especialização.

Então esses dias eu assisti uma entrevista, do, acho que é Rogério, não vou lembrar o nome dele, ele também estudou com a Marília, e ele está trabalhando numa firma de eletricidade, coisa mais bonita ele falando na televisão, eu fiquei muito feliz, sabe, quando eu vi meu aluno falando, e ele ensina também os jovens que trabalham com ele a conversar com ele, e ele também está introduzindo a Libras com a fala. Achei muito interessante. É, a gente se sente vitorioso junto com

eles, não é mesmo? Parece que a vitória é nossa também. E na verdade é. Orgulho assim que a gente sente. É orgulho de felicidade, de saber o que a gente fez por tantos anos, não é mesmo?

Vitor

Só uma dúvida, era a professora sozinha em sala ou tinha uma professora auxiliar?

Zuleide

Sozinha.

Vitor

Mais ou menos quantos alunos?

Zuleide

Não, eram poucos alunos, eram, no máximo, acho que dez alunos. A sala inclusiva era muito grande, porque a sala de ritmo era uma sala normal (para mais alunos), porque eu precisava rolar, avançar, eles até dançavam.

Mas é isso aí, foi isso que aconteceu. Mas o resto, eu sempre, nossa, as meninas do magistério sempre queriam assistir minha aula. “Nós podemos assistir professora”? Uma de cada vez. E elas gostavam muito dos meus alunos meninos que eles eram tudo, né?

Pois é, muitas meninas do magistério assistiam aula e queriam fazer curso de deficiência auditiva. Então talvez tenham feito, porque eu aposentei.

Vitor

Então, inspirou muita gente ainda.

Zuleide

Ah, que legal. A Maria Emília foi e está aí até hoje, ama mesmo.

Vitor

Então, muito obrigado, professora, foi uma honra falar com a senhora. Obrigado mesmo, e vai ser muito útil para a pesquisa.

3.2. Relato da professora Clélia

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA CLÉLIA MARIA IGNATIUS NOGUEIRA

Muito bem hoje é dia 9 de abril, estou aqui com a professora Clélia Maria Ignatius Nogueira e vamos conversar um pouquinho a respeito da educação de surdos, em especial sobre a ANPACIN. Então, boa noite professora Clélia.

Clélia

Boa noite professor Vitor.

Vitor

Bom eu queria que a senhora começasse a se apresentar falando um pouquinho da sua formação e de como começou esse seu interesse e aproximação com a temática da Educação de surdos.

Clélia

Bom, a minha abordagem com a temática da Educação de surdos não está relacionada às opções profissionais. Eu sou professora de Matemática, licenciada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã, que hoje nem existe mais. Eu fiz o meu mestrado em Matemática pura na Universidade de São Paulo, no Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos e posteriormente fiz concurso e, como professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá, em 1976, comecei a trabalhar na UEM no departamento de Matemática.

Em 1977 nasceu o meu primeiro filho Raul e, em 1980, o meu segundo filho, Vitor, e à medida que eles foram crescendo, eu já comecei a me preocupar um pouco com o ensino de Matemática nos anos iniciais, o que não era uma preocupação minha até então. Em 1980 eu comecei a me encaminhar para pesquisas em Educação Matemática. Foi uma área que estava surgindo no início da década de 1980.

Eu já estava com uma bolsa engajada para fazer o doutorado em Educação Matemática em Londres, na Inglaterra, até que me deparei com a notícia de que eu estava grávida. Completamente grávida de trigêmeos: duas meninas e um menino. O Lucas, a Marília e a Beatriz. E aí tudo mudou, todos os planos mudaram: não fui mais fazer o doutorado na Inglaterra. E não só deixei de fazer o doutorado naquela época (o que só vim fazer depois em 2002) como a minha vida profissional acadêmica de uma guinada.

Porque as duas meninas são surdas, a Marília e a Beatriz. Nascidas em 1982. Para você ter uma ideia, naquela época, só existia uma fonoaudióloga em Maringá. Primeiro descobri que a Marília era surda, pelo fato de que a Marília trazia outros comprometimentos, como ela era muito molinha, tinha uma hipotonia muscular. Ela tinha nove meses e não segurava o pescocinho. E então eu descobri que a Marília era surda através de exame.

Fui encaminhada para uma fonoaudióloga lá em São Paulo. Eu ia de Maringá para São Paulo para aprender os exercícios que eu deveria realizar com a Marília e voltava a encontrar uma fono aqui. No que se refere também aos problemas de hipotonia muscular também não tínhamos fisioterapeuta em Maringá. A gente também descobriu uma fisio em Batatais. Que é a terra do meu marido e lá eu ia duas vezes ou três vezes por ano. Recebia uma relação de exercícios para serem feitos com a Marília e a gente fazia em casa. Na primeira avaliação com uma neuropediatra, foi dito que a Marília, se algum dia conseguisse andar, seria depois dos quatro anos de idade. Mas a gente fazia tanta fisioterapia, ela fazia fisioterapia três horas por dia, uma vez pelo pai, uma vez por mim e uma vez por uma professora de educação física que a gente contratou. Passando os exercícios tanto assim, a Marília andou com dois anos de idade. Se não tinha fono, não tinha nada, nós também não tínhamos uma educação de surdos. Depois de muito pesquisar e até de levarmos as crianças para conhecer uma escola em Londrina, eu fui visitar e voltei muito angustiada, porque naquela escola as crianças assistiam as aulas, com as crianças surdas em cima das mãos, porque era época do oralismo e era proibido que elas usassem as mãos.

E aquilo me angustiou muito, muito. Eu me lembrei que quando eu levei o meu filho para o primeiro dia de aula e que eu vi ele entrando na sala e sentando nas fileirinhas, assim, das carteirinhas, já me tinha angustiado demais. Era um cerceamento da liberdade e criatividade da criança. Aquilo me angustiou, deixar

meu filho ali quatro horas por dia só sentado em fila. Então, quando eu vi as crianças, além de estarem sentadas em filas, sentadas em cima das mãos, eu pensei comigo: não quero isso para as minhas meninas.

Deixa eu contar uma coisa que eu esqueci: a Marília foi diagnosticada com surdez em torno de oito para nove meses de idade. Naquela época não tinha teste da orelhinha. Hoje as crianças saem do hospital já com esse diagnóstico. Fazendo um parêntese aqui, se depois quisermos discutir sobre isso. Eu não sei se é uma boa, sabe, sair já do hospital com o diagnóstico, mas é papo para outra hora e quando o Lucas começou a falar e que a Beatriz não falou (porque a Beatriz não tinha os mesmos problemas musculares da Marília), quando o Lucas começou a falar que caiu a ficha de que ela poderia ser surda também, o que se confirmou.

Então a gente começou a estudar. Achei que a saída era pegar isso com as unhas, e comecei a estudar. Eu me lembro que fiquei sabendo que tinha uma fonoaudióloga aqui em Maringá e eu levei a Marília para fazer o primeiro tratamento com essa fono. Mas não gostei da metodologia dela. O trabalho dela era mostrar gravuras, figuras com a palavra escrita em baixo. Então ela apresentou sapo escrito sapo, ela apresentou prato escrito prato. Sem muito cuidado com a questão da alfabetização e, como até então eu conhecia a alfabetização na época, não se conhecia nessa perspectiva de letramento, que é uma perspectiva de que você pode ensinar a criança a ler trabalhando com texto, com palavras inteiras. Não quis deixar nessa fono.

Aí eu pensei: bom vou ter que eu resolver isso, não tinha outro jeito. Aí foi quando passei a ser encaminhada, procurei uma fono em São Paulo e ia para lá aprender. Ia sozinha, eu mesmo, aí a fono me fazia os exercícios, me ensinava. Então eu tinha todo um plano que eu fui fazendo. Mas desde a notícia da surdez das meninas, eu tinha uma preocupação um pouco diferente das outras mães, porque a gente era levada para conversar com as mães. As outras mães focavam na questão da fala: “a minha filha não vai falar”; “meu filho não vai falar”. E eu não sei se pelo fato de ser professora de matemática, eu me preocupava com o pensamento.

Como é que a criança surda pensa? Porque a gente, quando pensa, fala com a gente mesmo. Poxa vida, agora eu estou aqui fazendo essa entrevista. Depois ainda vou ter que fazer tal coisa, tal coisa, você está conversando com você mesmo. Então essa criança que não tinha uma fala desenvolvida, como é que ela

pensa? E aí eu já comecei a estudar e fui me aprofundando. E então eu pensei: bom, e a questão da escola? Para qual escola que elas vão? Em um primeiro momento, eu tentei colocá-las no Colégio Marista, que era o mesmo colégio que os meus meninos estudavam. Falei com a coordenadora do colégio e me foi dito que não tinha vaga na “crechezinha”, elas tinham dois para três anos. Aí eu pedi para uma amiga, a Lucila, ir lá e falar que tinha um filho nessa idade. E a Lucila foi e tinha vaga. Não tinha vaga para as minhas meninas, aí eu já fui lá e “rodei a baiana”.

Então eu disse que eu ia tirar meus três meninos de lá e etc. e me fizeram a seguinte proposta: tudo bem que as crianças, as meninas, pudessem estudar lá, desde que elas fossem acompanhadas de uma babá. Que fosse cuidar delas, ficar com elas, levar elas para fazer xixi etc. Tudo bem. Contratei uma menina muito legalzinha chamada Lúcia que ia com as meninas. Quer dizer, essa coisa que hoje em dia existe de ter um segundo professor em sala de aula quando você tem uma criança com necessidades específicas, eles me pediram.

Mas mesmo assim, um dia eu estava chegando na escola, porque eu queria muito sim, durante muito tempo o meu sonho era ter sempre meus filhos todos estudando na mesma escola. Tanto que eu mudei meus filhos de escola, levei para o Instituto (Estadual de Educação de Maringá).

Nossa Senhora, fui tocada de lá para cá, daqui para lá, sempre nesse meu desejo de ter todo o mundo junto. Mas aí onde eu estou chegando com as minhas duas menininhas, toda alegrinha, uma em cada mão, e a professora estava me vendo chegar e, de costas para mim, tinha uma mãe conversando com essa professora e eu ouvi essa mãe reclamando muito. De que a presença das minhas filhas na sala, de dois para três anos, não tinha três anos, que a presença delas estava interferindo no aprendizado de todas as crianças, que aquilo não podia. Isso porque tinha a babá lá, né? Que ninguém dava bola para as meninas. A Lúcia que estava brincando com as meninas o tempo todo. Não era Lúcia, era Mara o nome dela.

Aí eu ouvi aquilo e tive uma epifania, sabe, porque eu normalmente não sou dada a ter boas respostas quando eu sou agredida ou magoada. Em geral fico em silêncio, mas ali baixou um santo e eu cheguei perto e falei: “olha, você não se preocupe, quem vai tirar minhas filhas daqui sou eu, porque as minhas filhas têm uma deficiência auditiva (na época a gente falava deficiência auditiva), e a gente pode conviver com isso, mas o seu filho, tadinho, vai crescer com deficiência de

caráter tendo uma mãe como você”. E tirei as meninas, trouxe as meninas para casa e foi aí então que eu tive notícia da ANPACIN. Então veja como eu rodei para te contar essa história, como é que essa notícia chegou. O João Dirceu, meu marido, era professor do departamento de engenharia civil. E tinha um outro professor lá, Remígio, também engenheiro.

E o Remígio era do Lions Clube e um dia chegou para o João, para o meu marido e disse: “João, o Lions Clube patrocina, cuida, tem uma entidade que chama Associação Norte-Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil, nós somos a entidade mantenedora de uma escola para surdos. Então eu acho que vocês deveriam conhecer essa escola e levar as meninas para essa escola”.

E assim levamos as meninas. Matriculei. Começaram a estudar lá, na escola. E aí o próprio Remígio falou: “olha, se vocês entrarem no Lions, vocês podem fazer parte da diretoria e vão poder ajudar a gerenciar a escola e etc.”.

Essa escolinha funcionava num anexo a uma Escola Municipal, Laura Parente Bossolan, na Vila Esperança. Era uma escola de madeira, que tinha uma pré-escola. E do outro lado tinha a escola de surdos. Como nessa escola era só pré-escola, o Raul e o Vitor ficaram no Marista e o coitado do Lucas foi para a pré-escola na Laura Parente Bossolan, porque me doía deixar o Lucas no Marista com toda aquela estrutura, e as meninas, não. Tadinho do Lucas. Se bem que eu acho que a proposta era até melhor na escola municipal. Então vão o Lucas e as meninas para lá.

Então, chego eu em um dia que estava tendo uma festinha das meninas e a Nilva, que eu conhecia, me viu e conversou comigo. Eu brinquei, dei uma risada, e ouvi o seguinte: “essa que é a mãe das surdinhas? ”, aí a Nilva disse sim, aí eu escutei o comentário: “nossa, até que ela é ‘felizinha’”. É essa coisa, das pessoas não entenderem como era possível você ter filhos surdos e ainda assim seguir a vida. E eu enfrentei isso muitas vezes. Logo que tivemos o diagnóstico era comum professores da UEM me encontrarem no caminho e chegar perto de mim, me pegar nas mãos, assim como se estivesse perdido um filho, sei lá, eu não sabia o que aconteceu com você. Nossa senhora. Como é que esperava que eu estivesse?

Mas aí é então que as meninas vão para uma escola precisando de muita coisa, porque como é que acontecia o funcionamento. A diretora era a mesma. Mas os professores, havia assim um convênio com o Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E esse convênio ele

repassava dinheiro para pagar alguns profissionais, alguns professores. Mas nem sempre dava, então o Lions Catedral realizou inúmeras promoções na barraca na feira das nações, a gente fazia muita coisa para poder comprar material.

Então entramos lá (no Lions) e o meu marido passou a ser presidente da instituição (da ANPACIN). Mas antes disso eu era pró-reitora de extensão (da UEM). E tinha um professor do departamento de física chamado Paulo de Tarso Sica de Toledo. Ele era super criativo. E ele criou um aparelho para mim e para as minhas meninas, que eram assim: elas penduravam no corpinho e quando eu gritava acendia uma luzinha vermelha. Era um desespero, porque se elas vão botar a mão na tomada, eu grito, e elas não escutam. Se eu estou andando, fui passear no parque de Ingá. Eu lembro que eu contei essa história, e uma delas escapou e eu estava com os outros e eu não sabia se eu cuidava dos outros, se eu corria atrás daquela que não estava. Então eu queria alguma coisa que elas pudessem identificar que estavam sendo chamadas. Ele realmente fez isso.

Na época, eu me especializei no que chamava de Metodologia Verbo- Tonal. Que era uma maneira de ensinarmos uma criança repetindo e sentindo as suas vibrações, então, por exemplo, faz o som do “MA”; aqui vibra. Se você botar a mão aqui (colocando um dedo na lateral do nariz), aqui vibra. Então se usavam todas essas coisas para ensinar as crianças a falar. E eu achei que era mais fácil, eu já estava naquela época entendendo. Se eu tivesse um aparelhinho que eu falasse e aparecesse, né? Na época eu imaginava um gráfico. E conversando com o professor Paulo, ele fez para mim um aparelho. Que estava na frente de muitas luzes de LED muito vermelhas. Aí eu fazia um desenho daquelas luzinhas para as meninas e elas ficavam treinando. A Bia não muito, mas a Marília sempre foi muito aplicada, ela ficou várias vezes ali na frente para tentar conseguir o mesmo. Aí a gente fez um primeiro convênio, uma participação com a UEM através do professor Paulo. E para você ter uma ideia, esses aparelhos fizeram tanto sucesso que o Flávio Arns, que na época era o diretor do Departamento de Educação Especial do Paraná, ele veio aqui e conheceu o aparelho. E aí ele fez um convênio e foi feito um aparelho desse para cada sala de recursos do Estado, para fazer esse treinamento de fala e foi um aparelho concebido pela UEM. A partir das minhas necessidades que eu senti para as meninas. Então eu sempre digo que as minhas filhas foram “limpa trilha” em muitas coisas. A gente começou a fazer as coisas pensando nelas e pela facilidade que eu tive, de ter ocupado muitos cargos, foi

fundamental. Então eu tive acesso para poder executar as minhas ideias e mais. Fazer isso para levar para as outras escolas.

Aí vai indo, vai indo e eu sinto que eu preciso estudar mais. Então existia na época um curso que se chamava Curso de Estudos Adicionais. Os estudos adicionais eram um curso ministrado pela Secretaria de Educação do Paraná para professores que tinham Magistério. E especializava em atendimento para surdo, atendimento para cego etc. Aí que fiz eu fui lá para Curitiba. Graças a Deus, também todos os reitores, professor Paulo Roberto Pereira de Souza nessa época, depois professor Décio Sperandio, todos eles abraçaram as propostas, sempre estiveram do meu lado.

E nessa época era o professor Paulo Roberto. E eu falei “Paulo, não tem curso de formação de professores aqui, não é”? Não é um curso de ensino superior, mas a gente pode fazer um convênio com a secretaria e trazer o curso para cá. Aí fui para Curitiba e o Flávio Arns (nessa época a gente já tinha um bom relacionamento), ele era chefe do departamento, com filho também com deficiência intelectual, então ele tinha a sensibilidade para o tema. Muita atenção para as questões da Educação Especial.

E falei: “olha, nós não temos professores, nós precisamos formar professores em um polo regional. Vamos fazer um convênio. Nós pagamos os professores para ir dar aula, mandar o professor daqui, professor de lá, e com certificado”. Tudo bem, aí fizemos um convênio grande por anos, mas precisava de um departamento para sediar isso. E seria o da Educação. Mas na época o pessoal da educação tinha umas rixas políticas com o reitor, com a pró-reitoria, era uma época de greves e coisas assim. Eles não toparam. Tinham um “pé atrás” para qualquer proposta que vinha da administração e aí quem assume essa luta comigo foi o Departamento de Psicologia, através da professora Marinês Saraiva e quem já trabalhou com educação especial, a Maria Júlia Lemes e a Marli. E aí a gente criou uma coordenadoria de Educação Especial junto ao Departamento de Psicologia.

Quando eu estava entrando no segundo grau, o meu pai sempre foi muito machista. Para fazer o ginásio na época tinha admissão, eu tive que fazer. Ele me fez o desafio que eu teria que passar em primeiro lugar no curso de admissão para eu ir para educação. Até aí, eu queria fazer o científico e ele não permitia, “é filha

minha e vai ser professora”. Para ser professora é fazer o normal, aí eu fiz os dois cursos, científico de manhã e o normal à noite.

Senão eu não poderia fazer o curso e aí como eu agradeceria porque só poderia fazer esse curso de estudos adicionais quem teve diploma de Magistério do curso normal. Então, como meu pai tinha me obrigado a fazer o normal, (senão não poderia fazer) eu fiz. Uma das primeiras alunas desse curso. E ali eu fiz então minha primeira formação eficaz.

Vitor

A senhora sabe dizer em que ano foi isso?

Clélia

Eu acho que 1988, 1989 por aí. Mas aí nós formamos a maioria dos professores que trabalhavam e que não tinham esses cursos, então alguns foram meus colegas professores, que já trabalhavam no Instituto de Educação que na época já oferecia atendimento para surdos como a professora Terezinha e a professora Zuleide. Elas foram dar aula no curso. Também muitos professores de Curitiba e depois eu mesma fui dar aula e nós fomos alimentando esse curso. Formamos muito professores, mas a gente fez o nosso. Só dividia, para surdez, para DV etc. Lá conheci Lourdes Machado, minha grande amiga, e através dela eu conheci Piaget.

E uma das coisas que mais me fascinou em Piaget, foi que ele dizia, ele diz, que existe uma inteligência prática sensório-motora antes da linguagem, antes da criança saber falar. E eu que estava lá preocupada com o pensamento da criança surda. Tudo que eu lia estabelece uma relação direta entre pensamento e linguagem. Eu pensei que então essas crianças, nesse oralismo que demora tanto tempo para adquirir uma língua. Como é que fica esse pensamento?

E quando Piaget me diz isso eu comecei a desenvolver a minha primeira pesquisa no assunto junto com a Edna. A gente foi analisar as estruturas lógicas elementares, mas isso não interessa aqui para essa história. Mas eu percebi uma coisa. O que não me importava, qual era o tipo de língua falada, o que importava era ter uma forma de comunicação.

Então ao mesmo tempo que eu trabalhava as coisas da fono, os exercícios da fono, para fazer falar, eu também usava e abusava da mímica. Porque, sabe, no

começo eu não me permitia fazer mímica. Era com as mãos para trás o tempo todo. As meninas, na hora do almoço, eu segurava um cartaz escrito “bife” e enquanto não falava bife, eu não dava o bife, até que um dia o Raul ficou bravo, ficou nervoso e falou que era para eu largar a mão de ser professora e ser mãe. Foi então que eu comecei a ver que estava fazendo tudo errado, que elas eram crianças e comecei a usar a mímica.

Quando as crianças foram para a ANPACIN, que era chamada de centro de reabilitação de audição e fala, era um centro de reabilitação. Na época, na proposta oralista, não tinha, bom, tinha lá no Rio de Janeiro, aqui as escolas que a gente tinha por aqui era um centro de reabilitação e a proposta que essas crianças ficavam lá para aprender a falar, aprender a fazer leitura labial e depois elas eram encaminhadas para uma escola comum. Sem nada, sem interpretar nada, baseado nessa coisa e era natural. Veja, isso era natural, que as crianças surdas levassem de dois a três anos por série. E aí tem uma coisa que também me fez mal, que era assim: no primeiro ano você vai levar as crianças. Então vai primeiro ano a sala da tia Dirce falava o nome das crianças e vinham, aí era assim, vinham todas as crianças pequenininhas e lá atrás duas menininhas já de peitinhos saindo assim quase mocinha que eram surdas. Então a defasagem etária nas escolas era uma coisa gritante que me incomodava muito também. Mas quando foi para mandar a turminha das meninas para ir para o Instituto, me chamaram lá e me disseram assim na cara, na lata, pessoalmente, que as meninas não iam, que elas iam passar um ano a mais lá porque usavam gestos.

Nessa época também as crianças eram proibidas de ter contato com surdos adultos. Porque o surdo adulto, chegava em um momento da vida dele que ele “chutava o pau da barraca” e começava a usar libras, que não era nem a Libras como é hoje, era um conjunto de sinais. E eu na contramão disso tudo ajudei a fundar a Associação de Surdos de Maringá - ASUMAR, porque um dia a Marília perguntou para mim se os surdos não ficavam adultos, se os surdos todos morriam, que ela nunca tinha visto um surdo grande. Ela tinha oito anos para nove anos, nunca tinha visto um surdo casado. “Então eles morrem”?

Bom, você imagina o que isso fez em mim. Comecei a procurar onde tinham surdos, fiquei sabendo que eles se encontravam nos terminais, comprei um monte de caixas de jogos. E eu corri com essas caixas de jogos, reunia na praça da cidade, e ficavam jogando com eles. Então de repente comecei a levar eles para

dentro de casa para jogar truco lá, e deixei as meninas conviverem com surdos adultos e usavam gestos.

E aí continuamos ganhando muito tempo com a ANPACIN e então eu tive algumas coisas que caíram no meu colo. E que eu fui assumindo para seguir adiante. Recebi um convite quando Ricardo Barros assumiu a prefeitura de Maringá em 1989. É, então aquele curso com essa coisa foi antes, em 86, 87. E aí ele me convidou para ser secretária de Cultura. Eu falei que eu não entendia nada de cultura, eu lembro como se fosse hoje, que eu falei assim, que não entendo de cultura, você fala em cultura, eu só penso em colocar Coral na igreja da Catedral, Coral de crianças cantando no Natal. Ele falou assim para mim, “está boa para mim essa proposta”. Mas quem me indicou tinha sido o professor Paulo Roberto Pereira de Souza, que ele me indicou porque na época eu tinha sido pró-reitora de extensão e eu fazia uns shows latino-americanos com uns paraguaios que sabiam cantar e aquilo na época era a maior festa. Então ele achou que eu tinha vocação para a cultura e lá fui eu sempre com o objetivo de fazer para as crianças.

Após algum tempo, acabei assumindo a Secretaria Municipal de Educação. E comecei a organizar um curso de língua de sinais na biblioteca de Maringá. Quem que ia fazer era a mãe da Eva, o pai da Eva (que era amiga da Marília), eu e mais algumas pessoas interessadas. A maioria não podia nem pensar na coisa. Então eu recebi uma visita de uma pessoa especial. E ela foi me visitar e me deu um conselho, para eu tomar cuidado porque eu poderia acabar comprometendo o próprio convênio caso eu continuasse essa coisa de apoiar a língua de sinais. E continuei lutando muito para conseguir criar uma escola mesmo, para tudo, porque continuava sendo essa coisa de “reabilitação”. Ela saiu lá da Vila Esperança e aí alugou uma casa ali na zona 2, perto do Maringá Clube e a escola veio para esse lugar.

E aí eu assumi tudo aquilo na Secretaria de Educação. Eu comecei a descobrir algumas coisas. Antes, quando a gente estava na ANPACIN, na presidência, precisava de fono, a gente pedia para a prefeitura ceder fonos para escola. E eles diziam que não podiam porque não tinham. Não tinham fonos nos quadros da Educação. Quando eu assumi a Secretaria de Educação, percebi que um monte de respostas que me davam não tinha impedimento nenhum, faltava simplesmente vontade política.

E foi quando eu fiz uma das coisas que mais me orgulha na Secretaria de Educação. Primeiro as creches e as escolas especializadas de Maringá, todas elas não eram vinculadas à Secretaria de Educação, estavam vinculadas à Secretaria de Ação Social. Aquilo para mim era um absurdo. Veja, está tudo dentro da concepção de filantropia para com as crianças com necessidades específicas. Eles não eram considerados estudantes.

A preocupação com o acesso ao saber não existia, se preocupava com o atendimento de necessidades básicas de ensino: criança cega se locomover etc. Era tudo ligado à Secretaria de Ação Social, e eu trago tudo para a Secretaria de Educação. E não só faço isso. Como assumir fez o município responsável por todos aqueles professores que eram pagos pelas instituições, todos foram registrados, por que quem tinha concurso ficou para o outro ou então o município passou a pagar esses professores. Tirei tudo isso das tarifas das instituições. Porque toda a escola, todo atendimento à pessoa com necessidades específicas aqui em Maringá, sempre tinha uma mantenedora financiadora responsável ali por trás.

Então conseguimos fazer essa transformação. E eu queria muito que ela (a ANPACIN) se tornasse uma escola. Mas eu acabei saindo da prefeitura. E faço uma proposta ao então reitor da UEM. Se eu conseguisse financiamento com o governo do estado, se ele cederia o terreno para a construção de uma escola dentro do campus universitário. Depois eu tive uma conversa muito grande com o Ricardo (Barros), já depois que a gente saiu da secretaria, e falei para ele que eu estava nessa proposta de fazer uma escola. Se eu conseguisse o financiamento, e além deste, o terreno, se ele daria a mão de obra e ele aceitou. E lá fui eu para Curitiba, que eu já tinha conhecido o secretário de educação, pastor Elias Abrão, uma pessoa maravilhosa. E na época, o Maurício Requião era o presidente da fundação que era responsável por financiar construções, então todo esse dinheiro que nós precisávamos tinha de ser aprovado por eles.

Eu tinha conhecido o Maurício Requião através de um amigo comum. Porque eu queria muito, eu tinha ido primeiro falar com o Maurício para ver se eu conseguia esse dinheiro para fazer a escola ainda enquanto eu era secretária de educação. E havia um amigo comum entre nós chamado Marcos Melo que era professor de História da UEM. E eu tinha esperança de audiência, não tinha conseguido, e o Marcos marcou como se fosse para ser ele a ser recebido por Maurício Requião. E quando a gente chegou lá, o Maurício estava fazendo licitação para comprar

uniforme de merendeira e ele estava assim de avental de merendeira, e saiu para receber o Marcos Melo daquele jeito e deu de cara comigo, uma situação meio constrangedora, mas a gente riu muito, ele é muito, muito boa pessoa e ele ficou de estudar. Por que não? Na minha época na Secretaria de Educação, era difícil me receber, por conta da rivalidade política entre o governador (Roberto Requião) e o prefeito (Ricardo Barros). Então por isso até que ele não me atendeu enquanto eu me apresentava como secretária de educação de Maringá.

E conversamos e nessa mesma época, enquanto era secretária, foi criada aqui em Maringá, pela prefeitura, eu defendi isso na época em modos diferentes do que foi feito depois, a Escola Cooperativa. E o Maurício veio aqui em Maringá uma vez para outras coisas e queria conhecer como funcionava a Escola Cooperativa. E ele falou para mim que queria muito conhecer a escola, mas que a imprensa nem ninguém poderia saber que ele tinha feito essa visita. Levei o Maurício para conhecer a escola. Mas aí então fui falar com o Maurício. “Vamos dar um jeito, eu vou fazer o que eu puder para te ajudar. Nem que seja para eu enviar o dinheiro para a UEM, eu não sei como é que nós vamos fazer”. Ele virou um grande parceiro nessa luta.

Mas eu precisava ter o aval do secretário de educação. Era ele quem tinha que fazer o pedido. E lá fui eu falar com o pastor Elias, que eu já tinha conhecido. E cheguei lá, não tinha conseguido audiência, e encontrei com um jornalista que eu tinha conhecido em eventos da época de secretária de cultura. Perguntou o que eu estava fazendo lá, eu falei que estava indo embora, que eu tinha tentado uma audiência sem conseguir, e o cara era simplesmente o cara da comunicação da Secretaria de Educação. E ele conseguiu me levar para falar com o pastor Elias. E eu conto a história e o conteúdo da escola que eu sonhava em fazer e tudo mais. “Você pode fazer essa escola e outras coisas. O responsável pela área de educação especial me pediu permissão. E eu estava aqui pensando, pensando, batendo a minha cabeça e esse é um dos poucos cargos que eu tenho aqui na secretaria que é meu. Eu não preciso ouvir partido, não preciso ouvir ninguém. Se você aceitar assumir o cargo, você faz a escola”. Mas como? Eu moro em Maringá. Como eu teria coragem de ir para Curitiba e largar meus filhos sozinhos? Vai fazer ou não? Eles têm pai, mas eu fiquei meio enrolando e então, recebo um telefonema lá da secretaria. Dizendo que o pastor Elias faria uma escala no aeroporto em Maringá e queria conversar comigo. Aí eu fui lá encontrar com ele, ele me deu um

ultimato. Ele falou assim, “você pode ficar em Curitiba. E a gente vai fazer um esquema de fazer como se você viajasse de Curitiba para Maringá e eu te ajudo diariamente para você se manter”. E lá fui eu para o departamento.

E, enquanto isso, uma parceira era a Yara. E a Yara e outros fizeram muito pela escola, nós pensamos em transformar em escola, assim de centro de reabilitação numa escola. Primeiro grau, segundo grau e tudo e aí a gente combina como faz. Fazer o plano do projeto da escola, o projeto pedagógico, como é que seria essa coisa? A (professora) Yara (Maria de Oliveira Felipe) foi a principal responsável por elaborar o projeto.

E eu brigava, nesse período, em Curitiba. Eu queria uma outra coisa interessante. Até chegar nessa escola, muito preocupada com as aulas de Educação Especial, na Secretaria de Educação Especial e o centro de documentação escolar. As crianças que estudavam na classe especial não tinham um registro. Do registro porque não se sabia se ela estava no primeiro, segundo, terceiro ano, no quarto ano, porque aquilo não existia em termos de documentação. E criamos essa documentação, tendo registro de todos os matriculados. Que não me chocou porque sempre que falei nisso eu vi a cara das meninas. E aí a gente criou uma coisa de escolarização para isso.

Então, a nova sede da ANPACIN foi inaugurada e ela é uma situação inédita, eu acho que no Brasil só ela tem. Ela tem professores do estado, professores do município e ainda coisas bancadas pela sociedade. Então eu penso que isso é um exemplo de como as coisas poderiam e deveriam funcionar.

Quando eu estava no Departamento de Educação Especial, eu fui procurada no departamento por aquela pessoa que veio aqui e me ameaçou de romper o convênio porque eu tinha dado o curso de libras. Foi me procurar e perguntar se eu queria que ela pedisse para sair do departamento. Falei que não, que eu gostaria muito que ela procurasse se informar sobre a educação e a língua de sinais, aí eu trouxe da Bélgica dois caras muito famosos que já estavam fazendo trabalhos na Europa com a educação bilíngue para treinar os professores para dar curso para os professores do Departamento de Educação Especial e foi aí que a gente começa a transição. Em 92 por aí, e aí em 94 já começam as conversas sobre educação bilíngue.

Não sei se tem mais perguntas.

Vitor

Bem, bem legal, eu tinha aqui algumas perguntas. Mas a senhora acabou já falando boa parte delas, respondendo boa parte delas. Só umas dúvidas que surgiram de acordo com a fala da senhora. A primeira, a senhora falou que logo quando descobriu a surdez das meninas e que foi procurar estudar e foi conversar com o fonoaudiólogo. Só uma dúvida. Aí estamos falando da primeira metade dos anos 80. As fontes de estudos principais foram levadas para essa área mais clínica, mais médica, e não da Educação?

Clélia

Sim. Mas aí que eu fui procurar material e aí era xerox. Então eu comecei pela biblioteca da Federal do Paraná, a biblioteca pública do Paraná. Depois eu fui para a Unicamp e depois eu fui para a USP. Quem me levou para a USP foi o tio Imenes. Fiquei na casa dele e ele me levou para a USP, eu precisei comprar uma outra mala, além das que eu tinha levado, só para trazer xerox. Vinha com aquele monte de papel para estudar. Como é que era, como é que não era, como é que fazia? Como é que não fazia? E aí eu fui. Estava aprendendo. Teve uma época, não sei se você vai lembrar que a nossa casa vivia cheia de papel escrito mesa teto.

Vitor

Sim.

Clélia

Tudo então, era que falava que era bom fazer isso que tinha um quartinho cheio de desenho lá no fundo que as meninas faziam. Às vezes eu chamava vocês para fazer exercício junto, que tinha que era para colocar para fora, fazia para trabalhar. Então eu vou fazer uns cursos e sempre tive o apoio do seu pai, tinha um curso que eu sabia que tinha no Rio de Janeiro que vinha não sei o que. Pegava minha mala e ia fazer os cursos. Então, no fim das contas, eu estava mais qualificada. A necessidade de ter acesso às notícias que eu sabia que tinha. As coisas foram acontecendo e foram assim como malas de xerox para mim, mas vai ver que daí surgiu o problema da coluna. Levou muito tempo para jogar fora esses

xerox, acho que muitos ainda estão naqueles armários lá do meu escritório na parte de baixo.

Vitor

Dá dó jogar fora, não é mesmo? Muito legal, acho que contou bem aqui a história. Eu vou dar uma ouvida agora no áudio. Dar uma depurada no que eu ouvi. Mas acho que, principalmente dos primórdios, acho que contou muitas coisas. Acho que foi bem legal, mas bem legal mesmo. Vou arrumar a transcrição e te envio, para ver se é isso mesmo.

Muito obrigado.

3.3. Relato da professora Yara

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA YARA MARIA DE OLIVEIRA FELIPE

Vitor

Muito bem, boa tarde. Hoje é dia 14 de abril, eu estou aqui com a professora Yara Maria de Oliveira Felipe, que foi por muitos anos diretora da ANPACIN, e eu gostaria que a professora começasse se apresentando, falando um pouquinho da sua formação, por favor. Boa tarde professora.

Yara

Boa tarde Vitor, é um prazer muito grande estar colaborando com você, mas, como começamos? Por causa de quem começamos?

Bom, temos uma grande influenciadora minha, é minha mentora, a professora Clélia, que já tinha a Bia e a Marília, com o problema. E eu iniciei sem querer iniciar, assim. Fui fazer o (curso) adicional porque a minha amiga Sônia havia me convidado para estudar o adicional e era a primeira vez que acontecia o adicional na universidade. Então eu cheguei e lá não tinha para DM, só tinha para, que era DA que falava antigamente, deficiência auditiva.

E eu peguei, fui fazer, preenchi minha inscrição, mas não tinha mais vaga. Fui renegada na entrevista, então eu fui lá falar com a Marina, eu falei Marina, como que você me entrevistou pela vaga, e ela disse: “Yara, é que você não tem

experiência nenhuma com surdos”. Eu falei ah não, mas eu vou reivindicar minha vaga porque eu sou bióloga, entendo de surdo. Eu estudei na universidade e quando eu estudava todo mundo dizia que a universidade era uma porta aberta para todos, para todo mundo da educação. Então eu reivindiquei à professora que era para todo mundo da educação.

Então eu reivindiquei com a professora Marina. E ela falou que tudo bem, que veriam, se tivesse uma vaga me chamaria. Ah, no outro dia tinha uma vaga para mim.

Vitor

É o destino.

Yara

É o destino. Porque eu tinha muita vontade, de ver, igual você falou assim, já tem tempo, e naquela época eu já tinha uns 10 anos na educação, no regular, e me deu essa vontade, conversando com a Sônia, Sônia Fernandes, que ela fez papel muito bem também na questão da deficiência mental, que antigamente era o DM e DA, que a gente falava. Então eu quis voltar a estudar. E eu queria uma coisa que fosse mais acessível e eu achava que o ouvido tinha tudo a ver com aquela anatomia que eu estudei, estava presente na minha cabeça, as sinapses, as coisas. Eu achava que era mais fácil, bem, não é tão, não foi tão fácil assim.

Mas era por isso que eu estava com essa garra toda de pegar essa vaga. E Deus me ajudou a conduzir, a encontrar pessoas boas, pessoas que precisavam, pessoas interessadas que não tinha também ninguém na família, mas que tinham interesse de fazer, de construir junto com a gente. Então quando eu fui primeiro abrir uma sala especial, depois a especial acabou aqui no Odete (Ribaroli – escola municipal). Daí me mandaram para (a escola municipal) Laura Parente.

Porque o departamento tinha gostado do meu trabalho, visto o que eu tinha feito naqueles anos aqui, e falaram que precisavam de mim em outro lugar. Se eu quisesse ir, era longe da minha casa, eu já morava no Borba Gato, não era nem aqui, estava no Borba Gato. Ficou mais longe ainda né? O Laura (Parente) aparece, eu falei ok, eu vou. Então aquilo não foi empecilho.

Vitor

Ela era lá na Vila Esperança, é isso? Na Vila Esperança, lá atrás da UEM, não é mesmo?

Yara

Isso. Eu vinha do Borba Gato no Odete. Do outro lado. Daí fecharam minha sala. Eu falei espera, então eu vou, eu achava que ia para o Instituto (de Educação Estadual de Maringá). Mas como no Instituto do dia vai, vamos falar assim, tem uma vaga no outro, eu vou, vou para lá sim, eu quero ver como isso funciona, principalmente numa escola vai ser mais enriquecedor, vai ter troca, porque aqui era eu sozinha que fazia. Então eu fiz do meu jeito, então vamos ver, vamos aliar isso aí a outras coisas.

Daí eu encontrei uma equipe muito fantástica, sabe? Lá no Laura tinha a Marieusa Endrisse, ela é uma pedagoga que é fantástica. Agora é Sander né, porque ela casou-se com o Ricardo Sander. Você conhece o Ricardo? Então, ela era pedagoga, a Neiva, a Neiva Kato, a psicóloga, ela trabalhou pouco tempo, só ali na ANPACIN com a gente, foi ela quem iniciou, também conosco, a questão do primeiro projeto político pedagógico. Por que a professora Clélia chegou na prefeitura e falou assim: “Yara, o que você acha de mudar daqui”? Eu falei “opa, é o que nós queremos”. Vamos, porque tinha muito, muito aluno já, nós estávamos com, na época, acho que nós já tínhamos uns 30 alunos na escola. E daí nos mudamos para onde mesmo?

Vitor

Para a rua Felipe Camarão, na Zona 02?

Yara

Boa, isso. Felipe Camarão.

Porque na época ela era secretária de cultura, educação e cultura. Isso, secretária de cultura e educação. E depois, foi nessa época, ela falou: “vamos fazer o projeto”? Vamos. “Vamos levar para o departamento”? Vamos. E fomos. Eu e a Mari, pegamos a véspera de Natal e fomos bater lá em Curitiba, porque tinha que se aprovar naquela semana. Então, lá no departamento, encontramos também

peessoas incríveis, como a Sueli Fernandes, que sempre está batalhando com a educação dos surdos.

Então ela deu uma força imensa na aprovação dessa escola. Então nós fomos assim, caminhando aos poucos porque já tinha prédio separado então nós tínhamos que ter uma proposta. Nós estaríamos atrelados a quem ali? A ninguém? Daí foi quando a gente pensou assim, vamos então, personalizar essa escola.

Essa escola, ela tem que o aluno não tem que ficar fazendo exame classificatório, se a gente tem projeto político pedagógico, se o departamento aprovou, então se a Secretaria de Educação aprovou, então por que não a gente ser uma escola? E nessa época já estava em tramitação a construção na UEM. E a Clélia também ali junto com a gente, com o Décio (Sperandio, reitor à época), o Décio foi grande pessoa também, falou para ela, é muito com a gente. E eu falava assim, meu Deus, por que que eles têm que ir lá, fazer com todo mundo estranho, uma prova? Então vamos, e foi onde nós conseguimos regulamentar essa educação especial, criando a escola, todo mundo fala assim, é muito metido, a escola modelo.

Eu falei é porque quem entrar aqui tem que trabalhar. Se não for modelo, se não souber, eu brincava, mas é uma brincadeira saudável, né. Mas com muita fé, com muita esperança. Eu tinha uma esperança muito grande. Então era uma coisa que se chama, o pessoal me chamava aqui de noite porque estava dando problema, o surdo, para mim, não era um problema. Eu tinha satisfação em ajudar essa mãe. Não é porque ela estava na casa dela que não fazia parte, sabe, até hoje as mães têm muito carinho por mim. Essas mães mais antigas que eu convivi com elas. Então foi por aí, Vitor, que a gente quis realmente criar uma escola que fosse reconhecida pela Secretaria de Educação. E crescendo. Cada vez mais. Então, ela vai mudando, de acordo com política, ela vai mudando.

Então o que que nós fizemos? A gente não podia de um jeito, a gente ia de outro, inverso. O surdo precisa disso, o surdo precisa daquilo, então ele precisa ter, para ter uma comunidade que está mais, assim, socializada com a libras, não é mesmo? Antigamente não se tinha. E ali eles tinham que ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Eu fiz curso com a Mari em Curitiba, e daí a Sueli Fernandes falava que queria ver essa escola, a primeira escola bilíngue de Maringá. Eu falei está bom, por enquanto só está no modelo. Já, já, deixa a gente ter certeza disso.

Chegamos e falamos assim: “já é hora de contratar surdos para dentro da escola”. Olha que legal. E eu falava assim: “Yara, quando você vai largar isso aqui? Quando o surdo estiver dando aula”, eu falava brincando, então isso que eu vejo hoje na nossa religião, na minha religião, que a força da palavra é tudo. Quando você fala com amor, com dedicação, com esperança a coisa acontece em tudo. E aconteceu mesmo.

Então eu falava assim, as meninas falam assim, mas e o surdo aqui, quando vai ser? Nunca vão ser porque se demitir fecha a escola, então eles estão lá. Então sempre é uma verdade que a gente fala, a gente tem que ter assim força de esperança e acreditar muito em Deus, que Deus põe a mão na coisa certa, na hora certa. Então, encontrar pessoas que queiram fazer uma dinâmica com uma equipe. E fortalecer e segurar. Isso é Deus quem pôs a mão nesse momento.

Tiveram muitos embates? Tiveram muitos embates. Teve muito choro? Teve muito choro, mas teve muitas alegrias, mais alegrias que choro. Então eu acho que assim, primeiramente o surdo tem que estar presente nessa escola, é ele que a gente deve escutar.

Então eu lembro uma vez que eu fui numa palestra do Joba, o professor Joba (João Batista). E eu fiquei encantada com a Bia (Beatriz Nogueira, ex-aluna da ANPACIN), e eu falei “Mari, ela entendeu tudo o que ele falou, sabe”?

E a Bia como era. A Marília sempre foi assim mais fácil da gente lidar porque ela era mais oralizada, entendia tudo. Mas a Bia eu tinha um carinho muito grande e ela tinha um carinho muito grande por mim. Ela olhava com aquele olhinho azul assim dela. E eu falei, gente nós não podemos ficar parados.

Então o que nós fizemos? Naquela época nós garantimos que todo professor que entrasse na escola teria que ser graduado para dar aula já na quinta a oitava série em diante, graduados, que nas outras escolas só tinha o apoio, não tinha, ela ia lá no ensino regular porque naquele tempo nem intérprete tinha. Nem tinha intérprete, por isso que hoje os intérpretes dão conta? Dão conta.

Mas se ele tiver na sua primeira língua com o professor que saiba, ele vai render muito mais. E eu falava assim, não, eu vou até o fim com isso daqui, vamos pôr essa escola, daí criamos o ensino médio. O ensino médio, o que que nós fizemos? Colocou uma disciplina: professor, instrutor de libras. Então essa disciplina, nenhuma escola tinha, só a nossa técnica.

Mas foi assim, terminou o Ensino Fundamental, era para ele sair. O fundamental era para sair da escola. Nós criamos Ensino Médio. Terminou, não, terminou o primeiro do fundamental, nós criamos quinta a oitava. Hoje é o sexto ao nono né, daí a gente foi regulamentando, olha o nono. Quando a última ia sair do nono ano, nós fizemos o Ensino Médio.

Entendeu? Nós fomos dando condições para que eles não perdessem isso. Sim. E essa disciplina, que eles faziam, faziam já com professores, que na época era a Débora.

A Débora é uma intérprete fantástica, só que agora também ela teve muitos problemas emocionais né? Então ela me deu, não sei como é que ela está agora que eu não converso com mais ninguém, faz tempo que eu não converso com ninguém, eu fiquei meio afastada mesmo. Estou devendo isso para as minhas amigas.

Então, é assim, são pessoas que vestiram a camisa e a Débora na época, ela vestiu, ela foi fazer o curso de intérprete. Então ela, a Elaine, foram três ou quatro que foram (fazer o curso), acho que foram três. Mas quem mais se se destacou assim foi a Elaine. Você conhece a Elaine?

Vitor

Eu conheço, ela inclusive é amiga de minhas irmãs.

Yara

É, elas são muito amigas. A Débora, ela também foi professora da Bia. A Débora e a Elaine. A Elaine depois saiu, era esposa do rapaz que dá aula lá na UEM também. Daí eu não sei se ela está agora como intérprete, acho que ela não está mais não.

Tem também a Betinha. A Betinha também, a Betinha falava, Betinha eu quero ver você como intérprete, porque ela era da Arte, ela que dava (aula de) arte lá na escola, e ela era fantástica, daí ela fez o curso e ela, olha, está até hoje, até na secretaria do portador de deficiência ela estava.

Vitor

Esse curso ele foi ofertado pelo governo do estado?

Yara

Foi. Foi em Curitiba. Em Curitiba. Então sempre que havia algum curso assim, a gente deixava aí quantas vagas tinham disponíveis, e o pessoal ia para estar se capacitando, sabe?

Vitor

A professora falou que teve algumas dificuldades nesse processo. Quais as principais dificuldades que a professora aponta?

Yara

Ah, conseguir levantar fundos era sempre complicado...

Vitor

Eu acompanhei as atas das reuniões, as digitalizei e as estudei. Havia uma dificuldade muito grande para conseguir arrecadar fundos mesmo, e isso era pauta da maioria das reuniões de diretoria.

Yara

Então, a festa das nações acabava sempre sendo importante. Era uma correria. O que vamos fazer? Quem vai trabalhar, e em quais horários? Mas eram sim muito importantes.

Vitor

Outra questão recorrente nas atas era a questão das fonoaudiólogas...

Yara

É verdade. Então, eu só falei da psicóloga que nos ajudou, tem a questão das fonos, não é mesmo? E naquela época lá no Laura Parente, já tinha essa questão das fonos. Tinha uma fono que atendia como fono escolar, e depois as mães quiseram a fonoaudiologia, para o atendimento das crianças. Então elas formaram um clube de mães, e elas ficavam ali “crochetando”, ficavam ali no fundinho lá da escola. Tinha um quartinho para elas ficarem “crochetando” e, para ter como contratar as fonos de forma particular, não era nem a ANPACIN e nem a prefeitura que começou com o plano, elas que pagavam particular aquele

atendimento, para não levar no consultório. Assim, pela quantidade de alunos, seria mais barato o atendimento, sabe, então era dentro da escola que elas faziam o atendimento. Mas isso foi indo, foi indo e não deu muito certo.

Porque foi crescendo o número de alunos, foi crescendo, tendo problemas com esse clube de mães e o clube de mães se encerrou. Então o que aconteceu? Quando acontece atendimento, para você tirar o atendimento, é difícil, e quem assumiu? A ANPACIN. Tinha que continuar.

Tinha que continuar. E como buscar verba? Nós entramos com recurso, quem entrava com recurso da ação social, os recursos que entravam pagavam as fonos, e se tinha alguma contribuição para acrescentar também, porque era sempre tudo muito pouco, então a gente tinha que fazer promoção, tinha que solicitar aos sócios contribuintes para isso, então isso é desgaste muito grande para as entidades. E foi, até que, chegou uma época que não deu mais para termos as fonos, foi tirando, tirando, tirando, e ficou somente a fono escolar, agora eu já não sei como é, se tem, se não tem, eu lutava muito pelo menos para ter a fono escolar lá dentro, porque tinha que sempre revisar aparelho, tinha sempre que orientar mães, coisas que o professor nem sempre sabia orientar, porque a formação do profissional vem em primeiro lugar, claro.

Então como é que eu vou falar uma coisa que a fono que tem que falar? Então ficou só a fono escolar como prioridade, e acabou a fono clínica dentro da escola, mas teve uns, acho que uns 3 ou 4 anos ou mais de fono clínica.

E, bom, tinham ações das mais diversas: festa das nações, fazer rifa, pizza, ainda continua, porque a Débora me manda. Esse ano acho que eu estou meio assim, ela nem mandou nada para mim, tadinha. Eu tenho que fazer uma visita para a escola, eu quero, eu sempre vou, quando eu estou aqui eu dou uma passadinha lá, porque sabe é uma coisa assim que, eu acho que para minha formação que eu tive ali com a surdez, foi um grande ganho sabe?

Eu me realizei como profissional da educação porque eu tinha feito, na realidade, eu tinha feito dois concursos. Eu tinha feito de primeira à quarta, e tinha feito do Ensino Médio, que é de Biologia. Eu fui dar aulas no (Colégio Estadual) Gastão (Vidigal). Eu dei três meses de aula no Marista, de Biologia, para saber que não era aquilo que eu queria. Mas a minha Biologia foi aplicada. Foi. No aparelho auditivo. Então, sabe, é uma coisa assim que a gente vê, a gente fica procurando, procurando, procurando e às vezes você não tem aquela coisa tão lúcida que você

fez o seu papel, chegou certo na hora certa. É só quando a gente olha para trás Só quando olha para trás que percebe que estava certo.

Então às vezes eu ia ficar imaginando, era período de férias, a gente tinha uma casa em Primavera naquele tempo. No final do ano eu voltava aquela semaninha de casa para vir ainda com a secretária que estava aberta a escola, fazer prestação de conta porque dia 30 eu tinha que fechar. E eu falo que valeu tudo, valeu gente, olha quanta coisa. Quem fala assim às vezes a gente não sabe o porquê, não é mesmo?

E eu tive também uma família abençoada. O marido que me acompanhava no trabalho pesado lá nas festas, marcar, montar a barraca. Os filhos não eram de se incomodarem que eu também ficasse me dedicando, que tem uns filhos que exigem a mãe presente sempre.

Foi em harmonia esse trabalho, sabe? Só foram duros os últimos anos, porque os últimos anos, como teve aquela gestão política que separou tudo e tira tanto o estado, como o município, tirou tudo, então eu tive que sair antes de me aposentar de lá. Mas eu não me conformei, tentei, você sabe que eu abri uma escola municipal?

Não? Não sabe. Eu abri, está aberta lá no município. Como chama? Escola Municipal José Maria Matias. José Maria Matias. É escola para surdos de Maringá.

Mas foi onde eu encontrei a barreira, sabe, de tanto lá porque estava no mesmo bloco. Se saísse de lá daí a hora que falou que ia sair de lá eu falei, então não sai. Você não pode ficar aqui, e ter, por quê? Eu tinha que sair, a Ana Dava tinha que sair, Débora tinha que sair, nós íamos sair todas por determinado tempo porque a gente tinha que voltar para o município. Daí na época foi falar assim então vamos fazer uma escola, para que, de primeira à quarta, como é de lei, a lei municipal é assim, até o Fundamental, né?

Ficaria no mesmo, fizemos reunião e tudo. Vai ficar no mesmo espaço, vai ficar isso, vai ficar aquilo, vai ficar tudo combinado. Então montei tudo, proposta pedagógica, montei, entreguei pronta a coisa, abriram a escola, fui para o departamento, levamos tudo, tudo certinho. Daí andou ano, começou, quando foi o primeiro ano para contratar e substituir, porque nós estávamos aposentando.

Daí veio o problema. Como por exemplo, primeiro foi a Débora que se aposentou, depois foi a Clarice, depois foi a Alice, então foi assim, estava um desfalque muito grande e eles não valorizaram aquilo que a gente prezava, e eu

falei então eu fecho a escola, eu não vou deixar aberta. Vocês não vão me dar professor com especialização, então eu não quero.

E que esse tipo de ensino, assim, ele precisa de conhecimento muito específico. E é aí que eu fui em uma, mas eu chorei tanto o dia que eu fui numa primeira reunião da educação, foi na época do Pupim. Agora tem a escola bilíngue, vai ter a escola bilíngue em Maringá porque vão ser inglês de primeira quarta e não sei o quê. Bilíngue vai ter professor de inglês e cadê o meu professor de libras? Daí faltava um ano para me aposentar, eu falei não, eu não aguento mais um ano, entrega.

Eu falei, a escola não vai ter, o regular já teve né? Vocês contrataram. A escola vai ter surdo? Vai ter teste seletivo para contratar o surdo? É só fazer o teste seletivo, gente, não precisa ser, não precisa ser concursado e nem surdo tinha passado no concurso, eles não vão passar nesse concurso aí.

Vitor

É, é concurso feito para ouvintes né?

Yara

É, eles não vão passar, porque eu penei no último órgão. Mas eu esqueci tudo, Deus é bom e diz que a memória tem isso, que coisa ruim ela deleta. Guarda só o bom. É igual o parto, a gente sofre lá com dor. Mas que nenê lindo. Só lembra do nenê. Então eu falo assim, por isso que eu falo, Deus esteve comigo em todos os momentos, sabe, eu tive que sofrer, mas eu já tinha conseguido aquilo e eu tinha certeza que as meninas iam levar em frente, sabe. Então eu falei assim, ó, seja o que Deus quiser, eu falei Ana, abre primeira à quarta novamente, volta com a matrícula, ainda bem que eu não tinha pedido o fechamento da escola, e foi quando a gente conseguiu. Porque continuou a primeira a quarta. Continua a primeira a quarta. Então eu falar isso não é bênção de Deus, é porque Deus quer que ela vá até os últimos dias, até o juízo final ela está, vai estar lá. Destranca e barranco, eu falo, gente, não desista. Não desista porque vale a pena, vale a pena, então é uma coisa que eu falei, e era fantástica aquela época que nós vivemos lá, material vinha a rodo, vinha que dava para as duas escolas, a merenda vinha a rodo. Agora, quando chegava o profissional, aí era mais difícil. Daí era complicado.

Que mais você tem dúvida? Fala.

Vitor

Olha, eu acho que a professora falou de tudo que eu que eu tinha aqui anotado, até algumas coisas a mais que eu anotei. Muitas informações importantes. Não sei a professora queria acrescentar alguma coisa? Tem alguma história, alguma coisa que a senhora acha importante dizer?

Yara

Eu acho que é isso mesmo. É, essas pessoas que foram iluminadas por Deus, no momento certo, e nós tivemos uma presidente assim por longos anos no Lions, que nos ajudou muito, depois que ela saiu, acabou o Lions. A coisa virou só folia, daí eu era do Lions, eu falei chega, porque eu que sou assim, eu abro e eu fecho.

É, então, eu abro, eu fecho, eu venho na prefeitura também. Se é para fazer certinho, continua, agora se não, fecha. De qualquer jeito eu não faço. Não vou, eu não vou deixar meu nome ali. Então, a questão do Lions começou assim, eu era a do Lions que mais queria, mas a questão de entrarem pessoas mais jovens, que queriam mais para diversão, reuniões, viagens, vamos para a posse do governador lá em Maceió, vamos lá não sei o que, no que, vamos para os Estados Unidos, então era mais como era, e eu falei desse jeito eu não sirvo, eu sirvo de outro jeito, servir para mim é igual a gente serve ali na escola e agora a gente se põe para servir. Por exemplo, eu cheguei em Guaratuba na outra semana já foram me chamar para ajudar na festa do divino. E fui, descascar batata e cortar tomate, e cortar cebola, eu falei, para mim é isso, onde mais precisa.

Sabe, então hoje, cada vez que eu vejo os alunos postando, falando, glória a Deus, glória a Deus, que bom, que eles chegaram nesse livro. Tem os que não chegaram, mas estão trabalhando, a gente encontra por aí. Tem aquela na Santa Casa, né, tem bastante gente na Unimed, no Sicredi tem gente, ex-alunos, eu falo meu Deus que maravilha.

Vitor

Bom, professora, muito obrigado, agradeço muito, vai ser muito útil para o que estou escrevendo. Anotei aqui várias coisas, tem um monte de informações

importantes. Então desde já muito obrigado e parabéns, parabéns porque sua luta deu resultados e eu falo isso podendo ver de perto.

Yara

Então é muito bom estar colaborando com vocês aí, que a educação merece essas pessoas aí. Com certeza. Que gostam da coisa né?

Vitor

Que gostam. Tem que gostar. Tem que gostar mesmo, não tem outro jeito.

4. A ANPACIN E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, abordaremos a educação de surdos na cidade de Maringá tendo como mote principal a atuação da ANPACIN neste contexto. Para atingirmos tal objetivo, utilizaremos como fonte principal os relatos de três professoras que podem ser consideradas protagonistas da educação de surdos em Maringá: professora Zuleide Carmo Oliveira; professora Clélia Maria Ignatius Nogueira; e professora Yara Maria de Oliveira Felipe.

Ademais, nos valeremos também das atas das reuniões diretivas realizadas pela ANPACIN, no sentido de embasar as falas das entrevistadas, bem como apresentar marcos importantes na história dessa instituição.

Todavia, antes de abordarmos a história da ANPACIN, consideramos válido apresentar, de maneira sucinta e em linhas gerais, como transcorria a educação de surdos na cidade de Maringá no período que antecede a criação dessa instituição.

4.1. A educação de surdos em Maringá antes da ANPACIN

No período que antecede a criação da ANPACIN (21 de outubro de 1981), a educação de surdos na cidade de Maringá ocorria de maneira “mais ou menos” institucionalizada desde o ano de 1963. Optamos pelo termo “mais ou menos institucionalizada” pelo fato de que, embora esse processo educacional ocorresse em instituições de amplo alcance e reconhecimento, os alunos tinham seus registros vinculados à área de ação social (e não de educação) tanto no âmbito municipal como no âmbito estadual, conforme relato da professora Clélia presente nesta pesquisa. Esta realidade perdurou, em Maringá e no Paraná, até o início da década de 1990.

No ano de 1963 (e por isso ele é apresentado como um marco dessa história), é fundada em Maringá, mais precisamente no dia 07 de dezembro daquele ano, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na cidade de Maringá. A partir de então, os “deficientes auditivos” (termo utilizado à época) passam a ser recebidos nesta instituição, bem como todos os demais que possuíam necessidades específicas.

Contudo, na década de 1960, as APAEs não possuíam um estatuto de centros educacionais, ou seja, não eram consideradas escolas embora,

atualmente, essas instituições conseguiram, nos estados do Paraná e de Minas Gerais, esse reconhecimento de maneira oficial.

Já na década de 1970, os alunos que possuíam necessidades específicas de aprendizagem passam a ser recebidos também (além da APAE), nas “salas de recursos”. Em Maringá, essas salas foram instaladas no Instituto Estadual de Educação de Maringá – I.E.E.M., ficando por muitos anos sob a responsabilidade da professora Zuleide Carmo Oliveira, conforme relato colhido para esta pesquisa.

A professora Zuleide trabalhava com os alunos o método de fonética rítmica, em um modelo baseado no princípio educacional oralista, que buscava, primeiramente, o desenvolvimento da fala com os educandos.

Dessa forma, vigorando o modelo oralista, a Libras e até mesmo a comunicação gestual era proibida em sala de aula, ainda segundo relato da professora Zuleide.

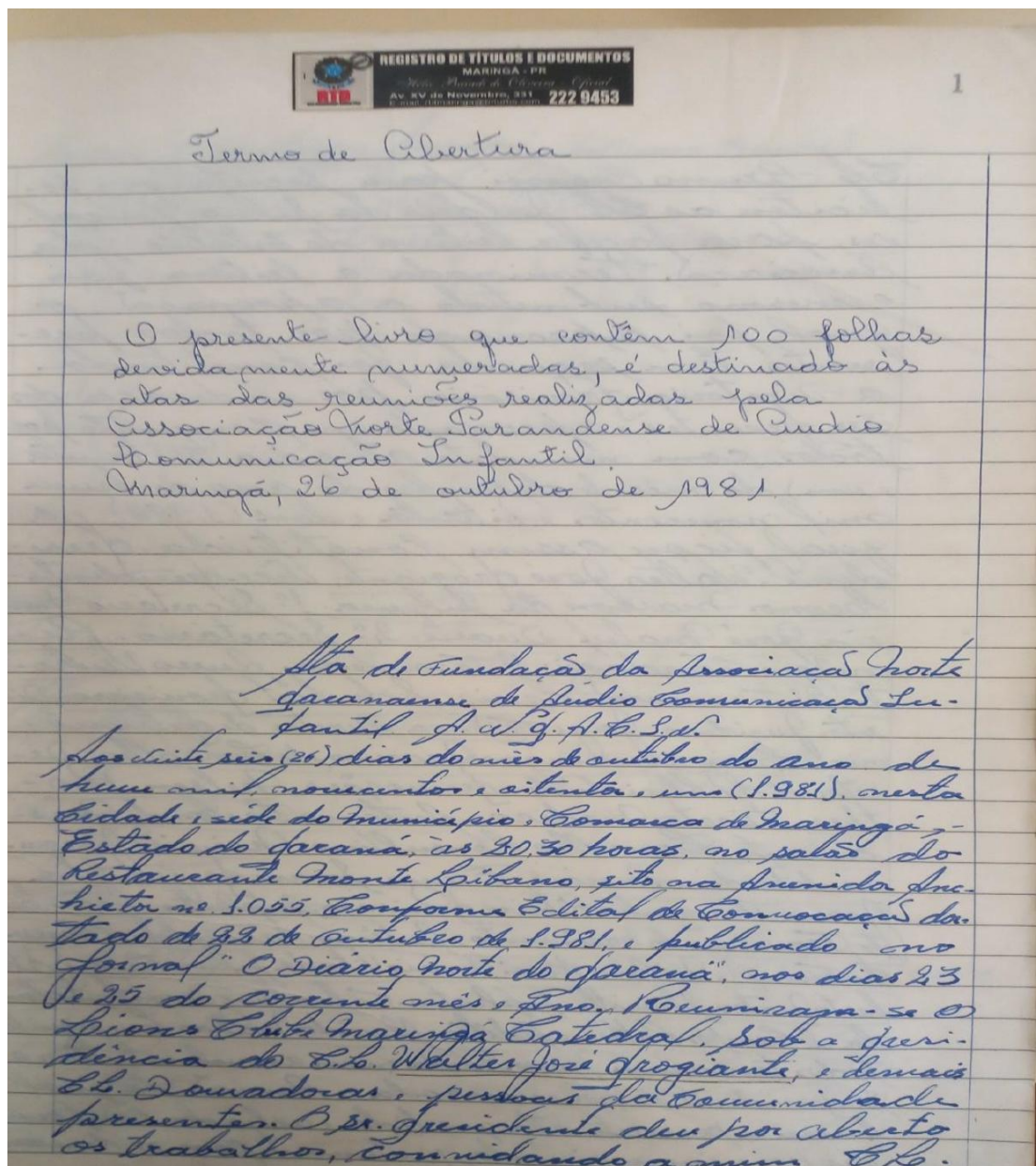
Importante enfatizar que a adoção do modelo baseado no oralismo não ocorreu devido à preferência pessoal da educadora, ou mesmo da direção da instituição, mas sim pelo fato de se tratar do modelo vigente em nosso país, conforme descrito no tópico 2.2 desta pesquisa.

4.2. A ANPACIN

A ANPACIN foi criada em 1981, no dia 26 de outubro daquele ano, por iniciativa do Lions Club Maringá – Catedral. Nesse sentido, merece destaque a atuação do então presidente dessa entidade (Lions Club), o senhor Walter José Progiante, e do professor Remígio Fondazzi, grandes incentivadores dessa iniciativa.

O edital de convocação para a realização da reunião que marcou a fundação da ANPACIN foi publicado no jornal O Diário do Norte do Paraná, no dia 22 de outubro de 1981, e a reunião foi realizada quatro dias mais tarde, na data que marca a fundação da ANPACIN. A reunião foi realizada nas dependências do Restaurante Monte Líbano, localizado à época na Avenida Anchieta, número 1055, na cidade de Maringá, conforme a ata a seguir:

Figura 1 - Ata da reunião de fundação da ANPACIN.



Fonte: Acervo da ANPACIN

Criada inicialmente como entidade mantenedora de um centro de reabilitação de pessoas diagnosticadas com perda auditiva, chamado de Centro de Reabilitação de Portadores de Deficiência Auditiva, a ANPACIN era uma associação que reunia pais e professores de surdos em Maringá e região.

Como dito anteriormente, no início da década de 1980, vigorava uma visão clínica, patológica da surdez, daí o fato de a instituição ter sido criada como um centro de reabilitação. Seu intuito inicial era proporcionar aos educandos a possibilidade do uso da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita, segundo

o princípio educacional pautado pelo oralismo, vigente à época. Portanto, não era então um centro educacional, transformação essa que só ocorreu anos mais tarde, no final da década seguinte, como veremos ainda nesta seção.

Em seus primeiros anos de funcionamento, a ANPACIN situava-se em um anexo à Escola Municipal Laura Parente Bossolan, situada na rua Iguaçu, número 332 – Vila Esperança, Maringá/PR. A construção e posterior transferência para a atual sede, no bloco J-13, no interior do campus da Universidade Estadual de Maringá ocorreu apenas em meados dos anos 1990⁸.

A construção da nova (e atual) sede da ANPACIN foi resultado da atuação de diversos órgãos, e foi promovida por iniciativa da professora Clélia Maria Ignatius Nogueira, após passagens desta pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação Especial.

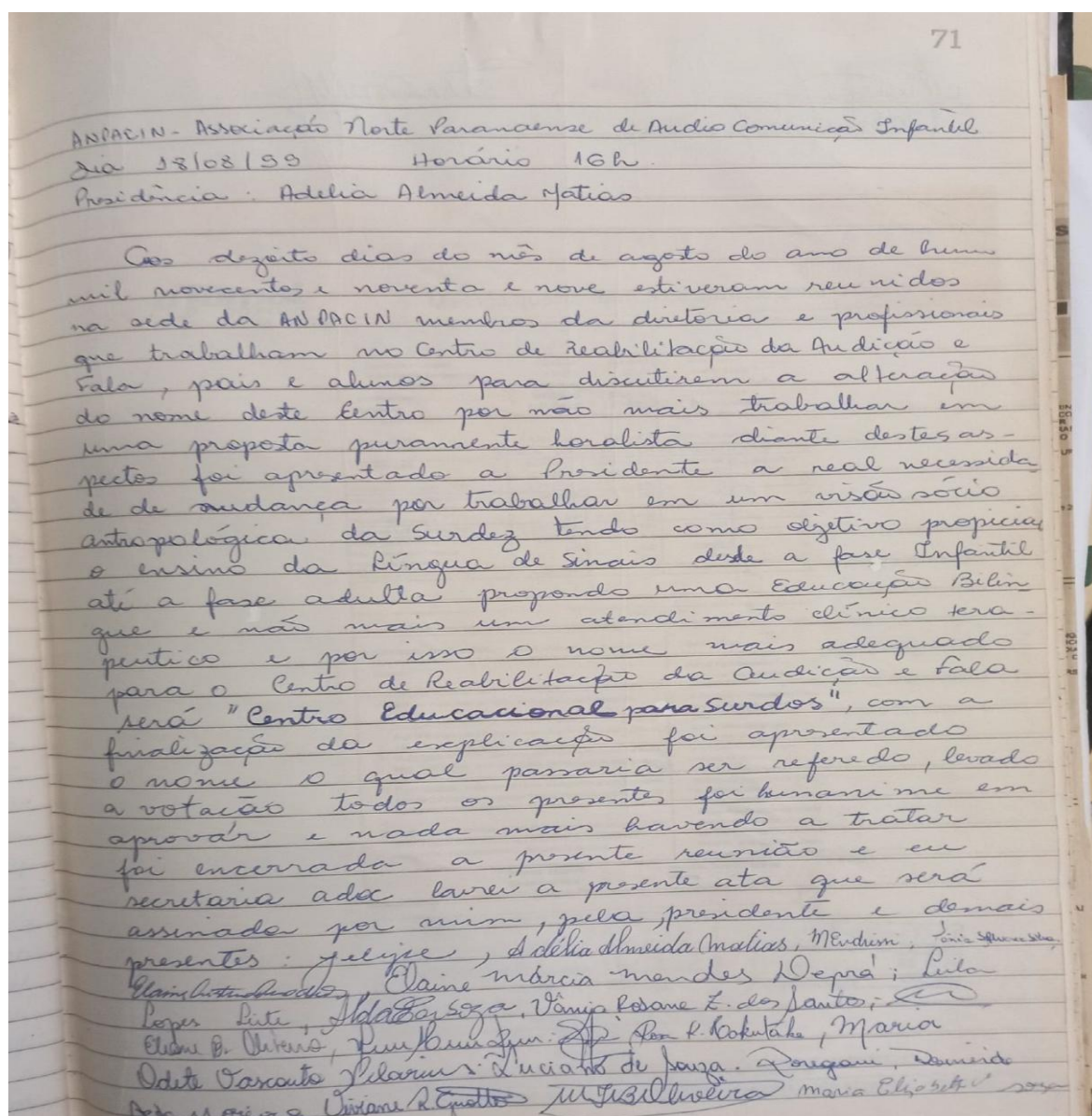
Conforme relato da professora Clélia, a construção da nova sede reuniu esforços e recursos do município de Maringá, do Estado do Paraná e da Universidade Estadual de Maringá, que atuaram de maneira conjunta para sua concretização.

A Universidade Estadual de Maringá, durante a reitoria do professor Décio Sperandio, cedeu o terreno onde atualmente se localiza a ANPACIN; o Governo do Estado do Paraná liberou os recursos para a aquisição dos materiais necessários à realização da obra; enquanto a Prefeitura Municipal de Maringá ficou responsável pela mão de obra.

Outra mudança pela qual a ANPACIN passou e que merece destaque ocorreu no ano de 1999. Na verdade, duas foram estas mudanças. A primeira foi a transformação de um Centro de Reabilitação para um Centro Educacional, como podemos perceber pela cópia da ata de reunião realizada no dia 18 de agosto de 1999:

⁸ Entre a mudança da antiga sede situada na Vila Esperança e a atual, no campus universitário, a ANPACIN funcionou por um breve período na rua Felipe Camarão, zona 02, em Maringá/PR.

Figura 2 - Ata de reunião que determina a transformação da ANPACIN em Centro Educacional.



Fonte: Acervo da ANPACIN.

Analisando a ata, podemos perceber que a mudança de nome, de Centro de Reabilitação de Audição e Fala para Centro Educacional para Surdos sinaliza a consolidação da transição entre o modelo clínico, que enfatizava o princípio educacional pautado pelo oralismo, e a visão socioantropológica que, por sua vez, entende a surdez como diferença, e enfatiza o bilinguismo.

Dessa forma, a ANPACIN passa a oferecer ensino regular, com a característica de ser bilíngue, uma vez que, além da Língua Portuguesa, os alunos recebem formação em Libras. Aqui temos outro ponto que merece ser destacado:

a inserção da disciplina de Libras aos alunos da ANPACIN. Assim, os educandos, quando concluem a Educação Básica saem formados como instrutor de Libras, podendo dar aulas de Libras ou atuarem como tradutores da língua de sinais, além de estarem aptos para ingressar no Ensino Superior.

Nesse sentido, faz-se necessário realçar que, conforme relato da professora Yara, a contratação de profissionais surdos teve grande importância. Se na década de 1980 as crianças e adolescentes surdos tinham restrições ao contato com surdos adultos (relato da professora Clélia), para que não fossem “contaminados” pela comunicação gestual, com a contratação de profissionais surdos usuários da Libras essas crianças e adolescentes passaram a ter uma maior referência linguística e, até mesmo, cultural.

Importante salientar que esses profissionais surdos ofertavam cursos de Libras não apenas aos alunos, mas também para familiares e para a comunidade em geral. Vale enfatizar que a contratação de profissionais surdos usuários de Libras foi fruto da iniciativa da então diretora, professora Yara Maria de Oliveira Felipe, e da coordenadora pedagógica à época, professora Marieusa Endrisse Sander.

Ainda no ano de 1999, na verdade de maneira praticamente concomitante à transição para Centro Educacional, ocorre outra mudança. Até esse ano, os alunos frequentavam a ANPACIN até a antes denominada oitava série (hoje nono ano). Assim, concluíam o Ensino Fundamental e, depois, obrigatoriamente, matriculavam-se em outras instituições, sobretudo no Instituto de Educação Estadual de Maringá. Com essa transição forçada, os educandos apresentavam dificuldade de adaptação, o que se refletia em defasagem e, em muitos casos, abandono (relato da professora Yara).

Com o intuito de solucionar essa questão, a ANPACIN passou a oferecer também o Ensino Médio regular, conforme demonstra a ata abaixo:

Figura 3 - Ata de implantação do Ensino Médio.

REG. IT. DOCUMENTOS
MARINGÁ 7965

70

CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS
MARINGÁ - PARANÁ

Sob n.º 14.728... L.º A.º.....
Maringá, 08 JUL. 1999

CARTÓRIO DO DISTRIBUIDOR
MARINGÁ

REGISTRO 08 JUL 1999
6904
CUSTAS R\$ 2,47

TT. DOCUM.

ELIS BATARD DE OLIVEIRA
OFICIAL

Ag: 723
De: Aparecida Donizete de Moraes
REC. AUTORIZADA

EMS
R\$ 7,72 VRC/03

PACIN. Associação Norte Paranaense de Audição Comunicação Infantil
36/08/99 - Horário das 16:00 horas.
Presidência: Adília Almeida Matias - Gestão 99/2003
Ata de solicitação de Ensino Médio na Escola Modelo de Maringá -
Fundamental, mantida pela ANPACIN. Associação Norte Para-
ense de Audição Comunicação Infantil".

Após o término das reuniões de agosto de um mil e novecentas e
noventa e nove, se reuniram nas dependências da ANPACIN,
com a presença da diretoria, do Conselho Escolar, Professores, Pais e alu-
nos, onde teve início as discussões sobre a Presidência de
Adília Almeida Matias, onde se discutiu a necessidade da
implantação do Ensino Médio para dar continuidade do Ensino,
e a Presidência passou a palavra a diretoria para Maria de Oliveira
Silveira, onde expôs a necessidade de implantação do Ensino
Médio, que diante de uma organização pedagógica e curricular, ga-
rantiria uma visão de mundo ao aluno surdo, diante de suas es-
pecificidades linguísticas, onde as conteúdos seriam ministrados em
língua de sinais, respeitando sua identidade e cultura próprias,
favorecendo a formação do aluno surdo para o exercício da ci-
dadania e assegurando a preparação básica para o mercado de tra-
balho. Após esta explanação a Presidência colocou em votação
a proposta solicitando a aprovação de todas as pautas em questão
e após por unanimidade e nada mais havendo a tratar
a reunião foi encerrada, e foi assinada a Ata que será assinada por mim,
Adília Almeida Matias, Presidente da ANPACIN.

. Fonte: Acervo da ANPACIN.

Com a oferta do Ensino Médio pela instituição, foi possível que os alunos que estavam concluindo o Ensino Fundamental na ANPACIN permanecessem na instituição, como também se verificou que parte considerável dos alunos que haviam se transferido (forçosamente) a outras instituições de ensino pudessem retornar para concluir a Educação Básica.

Esse duo de transformações (bilinguismo e Ensino Médio) permitiram que muitos dos egressos se inserissem com maior dinamismo e capacitação no

mercado de trabalho, tendo um bom número deles cursado as mais diversas universidades. Muitos deles, inclusive, tornaram-se professores universitários.

Durante toda a trajetória da ANPACIN, uma questão se apresentou de maneira recorrente: a arrecadação de fundos. Isso foi percebido tanto no relato da professora Clélia, como no relato da professora Yara, bem como em diversas das atas de reuniões analisadas. Os fundos repassados pelos diversos convênios estabelecidos pela entidade eram utilizados para a manutenção da instituição. Serviços considerados “extras” acabavam tendo de ser mantidos também com recursos “extras”.

Um exemplo disso pode ser percebido para a contratação de profissionais para o oferecimento de atendimentos de fonoaudiologia clínica para os alunos. Conforme relato da professora Yara, havia uma “fono escolar” disponível. Todavia, para o atendimento clínico, isso teve de ser arcado com recursos próprios. Inicialmente, foi formado um “Clube de Mães”, que se reunia e contratava esses profissionais, dividindo os custos entre elas. Ou seja, o ressarcimento desses profissionais era feito com recursos privados dos familiares dos educandos.

Porém, ainda de acordo com a professora Yara, o “Clube das Mães durou pouco, e a ANPACIN teve de assumir os custos”. Assim, diversas foram as formas promovidas para arrecadar fundos. Confeção de rifas, venda de pizzas etc. estavam entre as estratégias utilizadas. Contudo, a mais conhecida e que acabou se tornando uma tradição, foi a participação da ANPACIN em festividades promovidas pelo município, sobretudo a Festa dos Estados e das Nações, uma feira bastante tradicional em Maringá e que é realizada pelo poder público municipal desde 1982.

Se me for permitido um relato pessoal, lembro-me de em minha infância acompanhar meus pais à Festa, onde trabalhavam como voluntários na Barraca Portuguesa (organizada pela ANPACIN), onde experimentei bacalhau pela primeira vez. Os pratos servidos eram fornecidos por um tradicional restaurante maringaense, a Taberna Portuguesa.

Isso acaba por demonstrar como essa questão fundamental (arrecadação de fundos), tão presente nos mais diversos setores de nosso país, era amenizada pela iniciativa dessa instituição e pelo apoio da sociedade civil.

Atualmente, a ANPACIN é a mantenedora do Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá. Embora seja esse seu nome oficial, é conhecido como “Escola

ANPACIN”, e foi por este motivo (e também pelas mudanças de nomenclatura ocorridas ao longo de sua trajetória), que nos referimos ao colégio apenas como ANPACIN. A instituição mantém convênios com o município, com o Estado e com a União, além da própria UEM. Também tem convenio com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e recebe estagiários de diversas instituições de ensino, tanto da rede pública como privada, e é referência na educação de surdos no Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pertencente à comunidade surda, devo dizer que a realização dessa pesquisa se mostrou uma experiência extremamente enriquecedora no âmbito pessoal. Me foi proporcionada a possibilidade de ouvir (e aprender com) pessoas que foram, e são, protagonistas na educação de surdos, simbolizando a “história viva” no que se refere a esse tema.

Quanto à pesquisa em si, em primeiro lugar, faz-se necessário enfatizar o enorme debate a respeito da melhor abordagem no que tange à educação de pessoas surdas. Nesse sentido, o atual estágio desse debate, com a adoção do bilinguismo como princípio educacional em nosso país, apresenta-se como fruto desse longo caminho percorrido ao longo de séculos, no Brasil e no mundo. E esse intenso, e ainda atual debate, continua influenciando os rumos da Educação, de uma maneira mais ampla e, mais especificamente, da educação de surdos.

Importante enfatizar como as legislações foram sendo aprimoradas, respondendo a um anseio cada vez mais significativo da sociedade, e respondendo às pressões exercidas pela comunidade surda, em primeiro lugar, e pela sociedade como um todo.

Outro ponto que merece destaque é o papel da sociedade civil organizada: a ANPACIN surge como uma iniciativa dessa sociedade, em especial pela atuação de pessoas que se dedicaram ao tema, mesmo muito antes da criação dessa instituição. Ela surge como uma iniciativa do Lions Club Maringá – Catedral por meio de alguns de seus membros, como o senhor Walter José Progiante, que presidia o Lions Club à época e tornou-se o primeiro presidente da ANPACIN.

Foram perceptíveis as enormes dificuldades e obstáculos que tiveram de ser superados, seja para a criação da ANPACIN, a construção da nova sede (que contou com o apoio do estado, do município e da UEM), a contratação de profissionais, a transformação de Centro de Reabilitação de Audição e Fala em um Colégio Bilíngue para Surdos.

As atas das reuniões diretivas demonstram o empenho para levantar fundos para a manutenção da instituição, sobretudo em seus primeiros anos. A elaboração de rifas, participação constante na Festa dos Estados e das Nações (tradicional festividade da cidade de Maringá), além de outros diversos meios para incrementar a arrecadação podem ser percebidos. Isso demonstra, mais uma vez, o empenho

de pessoas que dedicaram seus esforços, ao longo de grande parte de suas vidas, para a realização de algo que, inicialmente, parecia um sonho, mas que pelo esforço, individual e coletivo, tornou-se tangível.

Há ainda que ser ressaltada a qualidade do ensino ministrado, percebido pela ampliação bastante significativa da quantidade de egressos da instituição que se inseriram no mercado de trabalho com melhor qualificação, inclusive ingressando em diversas universidades. Muitos deles tornaram-se professores universitários e contribuem com pesquisas acadêmicas sobre o tema, Algo que se mostrava como incipiente no início da década de 1980, quando foi criada a ANPACIN.

Mas a atuação da sociedade também serviu como uma forma de pressionar os órgãos governamentais no intuito de consolidar a ANPACIN como importante instituição de ensino na cidade de Maringá, tornando-se um referencial para a educação de surdos.

A Educação como um todo, e a educação de surdos de maneira mais específica, é dinâmica, e tenta se adaptar às mudanças da sociedade em que está inserida, atendendo aos anseios dessa sociedade. Portanto, nunca podemos falar em um formato definitivo, uma vez que há sempre mudanças e transformações. Mas a história da ANPACIN nos mostra o quanto já evoluímos (apesar da ambiguidade deste termo). E mais: nos mostra que estamos no caminho certo.

REFERÊNCIAS

ATAS: **Congresso de Milão [de] 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, J.A. **O Campo da História** — Especialidades e Abordagens, Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18/09/2024.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em 30/10/2024.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 18/09/2024.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 19/09/2024.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei que aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 19/09/2024.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 19/09/2024.

_____. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 19/09/2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva** – PNEEPEI, de 07 de janeiro de 2008. Garante o acesso à educação inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20/09/2024.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da Educação de Surdos. **Communicare: Revista de Comunicação**. Nº 3, p. 35-53, 2005.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 6.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; NOGUEIRA, Vitor Ignatius. **História da educação de surdos**. Maringá, PR: Faculdade Eficaz (on-line), 2012.

PEREIRA, M. C. C. (org). **LIBRAS: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, SC, 2006. Disponível em <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/scos/cap10127/1.html>. Acesso em: 18/09/2024.

ROSA, M. V., ARNOLDI, M. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói, RJ: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. vol. 2. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013.

SOARES, B. I. N. **Enfim, posso falar!** Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transformação do oralismo ao bilinguismo. Dissertação. Curitiba: UFPR, 2019.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em 21/07/2024.

SZYMANSKI, H. (org) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.