

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAXIAS DO SUL DE 1960 A 2010:
UMA HISTÓRIA ESCRITA POR VÁRIAS MÃOS**

Gabriele Vieira Neves

**Caxias do Sul
2011**

Gabriele Vieira Neves

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAXIAS DO SUL DE 1960 A 2010:
UMA HISTÓRIA ESCRITA POR VÁRIAS MÃOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Evaldo Antonio Kuiava.

**Caxias do Sul
2011**

A todos os surdos que fizeram, fazem e farão parte desta história (e da minha história).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Fátima, por serem os primeiros e mais importantes educadores que passaram pela minha vida. Aos meus irmãos: Laura, Rodolfo, Marisa e Nathalie e aos meus avós Antonio e Alexandrina.

À Universidade de Caxias do Sul (UCS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por me concederem bolsa de estudos para realizar o curso de Mestrado.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial ao professor Jayme Paviani, pelas brilhantes e inspiradoras aulas e à colega Verónica, pelo companheirismo, incentivo e carinho, que marcaram esta fase da minha trajetória.

À Rosane pela amizade, força e energia que irradia.

À professora Zita por sempre acreditar no meu potencial, dando-me apoio e incentivo em todos os momentos.

À professora Nilda Stecanela, com quem aprendi a gostar de pesquisar, e para mim, referencial de pesquisadora competente e apaixonada pelo que faz.

À professora Cláudia Bisol pelos preciosos apontamentos feitos na qualificação do projeto e pela disponibilidade constante em auxiliar.

À professora Carla Valentini pelo apoio, carinho e disponibilidade.

Aos queridos amigos: Elisabeth, Eliete, Daian, Clarissa, Fernanda, Edi, Jaque, Idalgo e Vanderlei, por fazerem este percurso mais leve e divertido, dando-me forças para continuar.

Aos colegas-professores da Escola Helen Keller com os quais muito aprendi nesses anos de convivência: Silvana, Janete, Umberto, Leandro e às diretoras Maria Alice, Arlise e Andrelise.

A todos os meus queridos amigos surdos, inspiração e motivo da realização deste trabalho, em especial à Jaqueline, Carilissa, Cristiane e Rodrigo.

Aos surdos entrevistados: Tibiriçá, Aldo e Carilissa, por se disponibilizarem a contar e compartilhar suas histórias.

Aos meus alunos surdos e ouvintes com os quais aprendo tanto e que, felizmente, já são tantos que não posso nominar todos aqui.

E, finalmente, ao professor Evaldo Antonio Kuiava, meu orientador, por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação em Educação, aceitando o desafio de orientar um trabalho desta natureza. Obrigada por caminhar comigo de forma paciente e atenciosa, me incentivando e apoiando sempre que precisei. E, principalmente, obrigada pela amizade e pelo privilégio da convivência.

“Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas cujas palavras foram os instrumentos. Vidas reais foram ‘desempenhadas’ nestas poucas frases; não quero dizer com isso que elas ali foram figuradas, mas que, de fato, sua liberdade, sua infelicidade, com frequência sua morte, em todo caso seu destino foram, ali, ao menos em parte, decididos. Esses discursos realmente atravessaram vidas; essas existências foram efetivamente riscadas e perdidas nessas palavras.”

Michel Foucault *A vida dos homens infames.*

RESUMO

Ao longo da história, foi negado aos surdos o direito de se comunicarem e de serem educados em sua língua natural: a *Língua de Sinais*. Essa impossibilidade de serem educados em uma língua que lhes fosse acessível, ora os colocou às margens dos processos formais de educação, ora os submeteu a instituições, que visavam a apagar sua diferença, numa busca constante de transformar o surdo em alguém que ouve e fala, ou seja, em alguém de acordo com os padrões de normalidade vigentes. Entretanto, práticas de resistência ao poder normalizador foram constantes em todos os períodos e se constituíram como condição de possibilidade para a emergência de outros discursos sobre a surdez, desvinculados da visão patológica. Olhando para esse panorama histórico geral da educação de surdos, a problemática de pesquisa partiu da seguinte questão: como ocorreu o processo educacional dos surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010? Essa questão mais abrangente me levou a muitas outras, tais como: que pressupostos e objetivos estiveram subjacentes às práticas educacionais voltadas aos surdos no referido período? De que forma os surdos percebem os processos educacionais do qual fizeram parte? Que estratégias desenvolveram para se posicionarem diante do poder instituído transformando a resistência em condição de possibilidade para a emergência de outros discursos no campo educacional? Que outras instituições ou espaços contribuíram para o processo formativo dos surdos? Nesse sentido, o objetivo do estudo é investigar o processo histórico da educação de surdos no Município de Caxias do Sul, entre os anos de 1960 e 2010. Utilizei como método a História Oral, realizando entrevistas com surdos que estudaram e trabalharam na Escola Helen Keller no referido período. As entrevistas foram filmadas e traduzidas da *Língua de Sinais* para a Língua Portuguesa. Posteriormente, analisei-as tendo como referencial teórico os estudos de Michel Foucault sobre a história, a invenção da normalidade, os dispositivos disciplinares e de segurança. Além das narrativas de surdos, utilizei como fonte decretos de criação da escola, correspondências, livros de atas, projetos pedagógicos e fotografias. Como resultados da pesquisa, destaco que, em Caxias do Sul, seguiu-se a mesma tendência do restante do País: começou-se em 1960 com o atendimento clínico, voltado à oralização do surdo e, gradualmente, foi-se passando ao atendimento propriamente pedagógico.

Palavras-chave: História da educação. Educação de surdos. Normalidade. Diferença.

ABSTRACT

Throughout history, deaf people have been denied the right to communicate and to receive education in their natural language, the *Sign Language*. This impossibility to be educated in an accessible language, either left them out of the formal education system, or submitted them to institutions which intended to ignore their difference, in a continuous search for transforming them into people who hear and speak, in other words, people in accordance with the current standards of normality. However, experiences of resistance to the disciplinary power were frequent throughout all periods and established the possibility of emergence of other discourses on deafness, different from the pathological perspective. Watching this general historical outlook of the deaf education, the scientific matter started by this issue: how did the education process of deaf people happen from 1960 to 2010? This comprehensive issue induced me to many other questions, such as: which assumptions and objectives were underlying the educational practices of deaf people during this period? How do deaf people realize the education process they attended? Which strategies did they develop to take a position against the established power, in order to set the resistance as the possibility of emergence of other discourses in education field? Which other institutions and places contributed to the education process of the deaf? In this way, this study aims to inquire about the historical process of deaf education in the city of Caxias do Sul, from 1960 to 2010. I used the Oral History method, interviewing deaf people who studied or worked at Helen Keller School at this time. The interviews were shot and translated from *Sign Language* to Portuguese. After that, I analyzed them based upon Michel Foucault's studies about history, the invention of normality, and the agencies of discipline and security. Besides the narratives of the deaf, I used as source the foundation decrees of the school, mail, minute books, pedagogical plans and photographs. I underline, as results of the research, that in Caxias do Sul there was the same trend as in the rest of Brazil: the education of deaf people started in 1960 as clinical care, emphasizing the oralism and the speech therapy, and, gradually, it became a real pedagogical approach.

Key-words: History of Education. Education of the Deaf. Normality. Difference.

ÍNDICE DE FIGURAS

1 Primeiro grupo de alunos surdos em frente ao Instituto de Educação de Surdos, em 1960.....	94
2 Professor Davi e seu grupo de alunos em frente ao grupo Escolar Enrique Emílio Mayer, em 1961.....	95
3 Instituto de Educação de Surdos – 1963, na Rua Plácido de Castro.....	96
4 Sala de aula da Escola Helen Keller na década de 1960.....	97
5 Escola Helen Keller em 1977.....	98
6 Centro Educacional Helen Keller em novembro de 1977.....	100
7 Oficina de trabalhos manuais.....	102
8 Oficina de montagem de botões.....	102
9 1º de dezembro de 1962.....	104
10 23 de agosto de 1963.....	104
11 Visão frontal da escola em 1990.....	106
12 Com o governador Olívio Dutra, em 2002.	112
13 Diretoria na festa de 20 anos da SSCS. Fonte: Acervo da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul.....	121
14 Jornal Folha de Hoje. Caxias do Sul, 27 de abril de 1991.....	121
15 Jornal Folha de Hoje. Caxias do Sul, 8 de março de 1991.....	122
16 Jornal Folha de Hoje. Caxias do Sul, 13 de maio de 1992.....	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	15
2.1 Diferentes concepções de história e noções de documento.....	15
2.2 Estudos Surdos em educação: alteridade, diferença e identidade.....	22
2.3 Visão foucaultiana de história: um diálogo com a história da surdez.....	26
3 MÉTODO.....	43
3.1 Reflexões sobre História Oral.....	43
3.2 Procedimentos metodológicos.....	47
3.3 Quem e quantas pessoas entrevistar?	49
3.4 História Oral com surdos: desafios metodológicos.....	51
3.4.1 Notas sobre a tradução.....	51
3.4.2 Incertezas da memória e revisão das entrevistas.....	55
3.4.3 Sistematização dos resultados e diálogo com outras fontes.....	57
4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: TEORIAS E PRÁTICAS.....	62
4.1 Fragmentos da História da surdez e da educação de surdos na Antiguidade e na Idade Média.....	63
4.2 O período moderno e a institucionalização da educação de surdos.....	68
4.3 O período contemporâneo e as primeiras iniciativas de educação de surdos no Brasil.....	72
4.3.1 Educação de surdos no Brasil.....	78
5 EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAXIAS DO SUL DE 1960 A 2010.....	91
5.1 Educação escolar de surdos em Caxias do Sul.....	92
5.2 Da criação da Escola de Ensino Médio aos dias atuais.....	110
5.3 A Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul e os processos de educação não formal.....	117
5.4 Rompendo as fronteiras do passado: o olhar dos surdos sobre o futuro da educação de surdos	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES.....	138
ANEXOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Escrever história é escrever sobre outros tempos, é procurar por rastros, marcas e indícios, que possam dar pistas de uma ínfima parte daquilo que deu significado a tantas existências. E isso não deixa de ser um momento singular, um encontro potencialmente provocante do historiador com o desconhecido, com aquilo que sinuosamente se entrega, se mostra e, quando se tenta retomar, reviver, instantaneamente, se liquefaz. Trata-se do passado, aquele que é impossível de ser reconstruído, retratado ou capturado e que por isso mesmo é irresistivelmente desafiador e provocativo. Desafia-nos a ingressar em uma jornada de conhecimento de realidades e discursos, na maioria das vezes, não vividos por quem pesquisa e escreve, mas principalmente, nos desafia a conhecer a nós mesmos, a nos perguntar sobre nossa própria existência, sobre o papel que nossa história desempenha na história dos outros. E também sobre como, ao escrever a história de um grupo, estamos tocando naquilo que as pessoas têm de mais precioso: suas memórias, experiências e identidades construídas ao longo de toda uma vida.

Por isso, vejo este trabalho, além da sua contribuição científica, como uma respeitosa homenagem a todos aqueles que viveram as histórias aqui narradas, é um pleito a todas as mãos que ajudaram a construir esta história. A metáfora do subtítulo “uma história escrita por várias mãos” traz consigo também este significado de reconhecer o quanto a tarefa de escrever a história de um grupo, e neste caso, dos surdos, não é uma tarefa que se pode realizar apenas por duas mãos. As mãos dos surdos entrevistados, juntamente com seu corpo, sua expressão e seu movimento, mais do que a fonte para a escrita desta dissertação, foram protagonistas das histórias aqui apresentadas. São as mesmas mãos silenciadas pelo oralismo, postas a serviço da fala pela comunicação total e exaltadas pelo bilinguismo, que, junto com as minhas, escreveram a história narrada nas próximas páginas. E aqui, cabe lembrar a marca que também imprimo no texto, pois, por mais que tenha tentado trabalhar com as versões dos próprios surdos sobre seu processo educativo, a narrativa está sempre atravessada pela minha de ouvinte. Por mais que eu tenha convivido com os surdos e procurado me inserir nas suas culturas e modos de vida, jamais poderei viver a experiência de ter nascido surda em um mundo composto majoritariamente por pessoas que ouvem e falam. Mas não somente pelas minhas mãos e dos surdos entrevistados esta dissertação foi escrita. Sustentam

este trabalho as mãos de professores, de pais, familiares e outros surdos que não foram entrevistados, mas que dedicaram sua vida a lutar por uma educação de surdos cada vez melhor. A todas estas pessoas, meu reconhecimento e admiração por seu trabalho.

Os motivos que levaram a pesquisar a história da educação dos surdos em Caxias do Sul estão diretamente vinculados a minha trajetória de trabalho com surdos, que iniciou no ano de 2007, quando comecei a trabalhar no programa institucional da Universidade de Caxias do Sul, o qual atende acadêmicos com necessidades especiais. Nesse espaço, tive a oportunidade de conviver pela primeira vez com pessoas surdas, e isso foi motivação suficiente para aprender a Língua de Sinais e despertar o interesse pela docência e pesquisa na Área da educação de surdos. Antes mesmo de concluir o curso de licenciatura em História, comecei a trabalhar na Escola Estadual de Ensino Médio Helen Keller, ministrando disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Essa vivência dentro da escola e o convívio cotidiano com jovens e adolescentes surdos me possibilitaram muito mais do que a fluência na Língua de Sinais, a imersão no universo cultural dos surdos e o interesse cada vez maior em aprofundar-me nesse campo de estudos. A abertura do processo seletivo em 2008 para o Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul, foi então a oportunidade de conciliar a formação em História com a pesquisa na Área da educação de surdos, uma vez que entre as linhas de pesquisa, estava a linha de “História e Filosofia da Educação”.

A partir de então, comecei a pesquisar em bibliografias e documentos que tratassem da história da educação dos surdos, e, surpreendentemente, a bibliografia sobre este tema era extremamente reduzida, até mesmo repetitiva. Sobre a educação de surdos em Caxias do Sul, a situação era ainda mais complicada, pois, até onde pesquisei nada havia sido publicado, a não ser algumas poucas menções em parágrafos de livros ou dissertações. Uma vez definido o objeto de estudo, fui desenhando e redesenhando o projeto de pesquisa até chegar ao problema e os objetivos que possibilitaram a escrita desta dissertação da forma como é apresentada agora. A problemática de pesquisa parte da seguinte questão: como ocorreu o processo educacional dos surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010? Essa questão mais abrangente levou a muitas outras, tais como: que pressupostos e objetivos estiveram subjacentes às práticas educacionais voltadas aos os surdos no referido período? De que forma os surdos narram os processos educacionais do

qual fizeram parte? Que estratégias os surdos desenvolveram para se posicionarem diante do poder instituído transformando a resistência em condição de possibilidade para a emergência de outros discursos no campo educacional? Que outras instituições ou espaços contribuíram para o processo formativo dos surdos?

Dessa forma, os questionamentos que surgiram representaram a possibilidade de construção de objetivos que colocaram a escrita no limiar da história e da filosofia da educação, pois, ao mesmo tempo em que me ocupei da historicidade dos acontecimentos narrados, me questionei sobre os pressupostos e objetivos que nortearam a educação de surdos nos diferentes momentos da História. Tomei então como objetivo geral, investigar o processo histórico da educação de surdos no município de Caxias do Sul, entre os anos de 1960 e 2010. Como objetivos específicos, procurei identificar as formas como os surdos perceberam o processo educacional do qual fizeram parte; destacar as estratégias de resistência utilizadas pelos surdos para se constituírem como grupo cultural a despeito das práticas normalizadoras vigentes nos diferentes períodos históricos; e refletir sobre o papel da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul (SSCS) como espaço privilegiado de educação não formal.

O Capítulo 2 “História, historiografia e história da educação” constitui-se de uma série de reflexões sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento histórico. Nele, procurei fazer um percurso sobre as diferentes concepções de história que se desenvolveram ao longo dos anos e a forma como essas mudanças nos paradigmas historiográficos influenciaram as pesquisas e a produção acadêmica na Área da história da educação. Nesse mesmo capítulo, também abordo os principais pressupostos do campo de estudos denominado *Estudos Surdos*, explicitando o conceito de surdez que subjaz minha escrita e as relações que podem ser construídas entre esse conceito de surdez e os conceitos de identidade, diferença¹ e alteridade no campo educacional. O capítulo é finalizado retomando a discussão sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento histórico, mas dessa vez com foco nas teorizações foucaultianas sobre o tema. Também adentrei em outros conceitos estudados por Foucault, tais como: normalidade, disciplina, poder, *biopoder*, entre outros, que não estão diretamente vinculados à questão da produção do conhecimento histórico, mas que

¹ Utilizo o conceito de diferença com o intuito de contrapô-lo ao conceito de deficiência.

possibilitam estabelecer uma articulação da visão foucaultiana de história com os *Estudos Surdos*.

O Capítulo 3, intitulado “Método”, destina-se a reflexões de cunho metodológico, onde procuro explicitar os pressupostos teóricos da História Oral, os motivos que influenciaram na opção por essa metodologia e a forma como é vista a articulação entre o referencial teórico e o método. Também são descritos os procedimentos metodológicos empregados, tais como: os critérios de escolha dos entrevistados, a forma como foram operacionalizadas as entrevistas com os surdos, enfim, toda a parte procedimental do trabalho. Em seguida, são relatados alguns dos desafios encontrados no decorrer da pesquisa, como, por exemplo, a questão da tradução das entrevistas da *Língua de Sinais* para a Língua Portuguesa, as incertezas da memória, a revisão das entrevistas e o diálogo entre as diversas fontes que foram utilizadas para a escrita da dissertação, tais como: fotografias, entrevistas, documentos oficiais e jornais dos diferentes períodos estudados.

Os objetivos e as diretrizes que guiaram as práticas educativas de surdos ao longo da história são o tema do quarto capítulo, intitulado “História da educação de surdos: teorias e práticas”. Nele, percorro os principais períodos da história da educação de surdos, procurando vincular as práticas adotadas às características de cada contexto histórico e aos discursos que circulavam sobre surdez e deficiência. Na mesma direção, esboço o cenário da educação de surdos no Brasil desde as primeiras iniciativas até a atualidade, com as discussões sobre o bilinguismo e o polêmico advento da educação inclusiva.

O último capítulo, “Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010”, objetiva investigar o processo histórico da educação de surdos no referido período, procurando identificar as diferentes concepções sobre a surdez, as quais permearam as práticas educativas, os objetivos da educação de surdos e a forma como os próprios surdos experienciaram os diferentes períodos históricos abrangidos pelo recorte temporal desta pesquisa. Para isso apresento e analiso fotografias, reportagens de jornais, documentos oficiais da escola e as narrativas dos surdos entrevistados, com os quais dialogo tentando construir uma ponte entre as fontes e o referencial teórico. Tendo em mente que o conceito de educação é muito mais amplo do que a educação formal, e abrange outras formas educativas que não estão necessariamente vinculadas à escola, procuro destacar também as contribuições da SSCS para o processo formativo dos surdos, para além dos tempos

e espaços escolares. Finalizo o capítulo tentando romper a barreira do passado e do presente trazendo as perspectivas dos entrevistados sobre o futuro da educação de surdos, suas preocupações, suas dúvidas e seus anseios.

Após o quarto capítulo, seguem algumas reflexões a título de conclusão do trabalho e de abertura para outras questões e possibilidades de pesquisa, que emergiram do estudo realizado. Também constam no fim do trabalho os apêndices, compostos pelas entrevistas traduzidas e transcritas, e os anexos que se constituem como um conjunto de documentos, imagens e reportagens de jornais que organizei a fim de poderem ser consultados pelo leitor, que está convidado a fazer suas interpretações para além daquelas que propus no Capítulo 4, o que pode resultar em outras formas de olhar para o mesmo passado.

2 HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“Já há bastante tempo, que os historiadores identificam, descrevem e analisam estruturas sem jamais terem perguntado se não deixam escapar a viva, frágil e fremente “História.”
Michel Foucault

Este primeiro capítulo constitui-se a partir de uma série de reflexões sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento histórico no âmbito da história da educação e da Educação Especial. Início fazendo um breve percurso sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos, nas formas de pensar e escrever história, procurando enfatizar a importância dessas mudanças para a emergência de outros olhares nas pesquisas em história da educação. Na sequência, faço uma abordagem dos *Estudos Surdos*, a fim de explicitar o conceito de surdez que subjaz minha escrita e de que forma esse campo de estudos pode ser articulado com as teorizações foucaultianas como forma de escrever uma história da educação de surdos, fundamentada na ideia de surdez como marcador da diferença surda e, portanto, fora do discurso da anormalidade.

Para finalizar o capítulo, retomo as discussões sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento histórico, mas dessa vez, tendo como foco de análise as teorizações foucaultinas. Ao refletir sobre a arqueologia e genealogia, procuro trazer algumas das concepções de Foucault sobre questões, como: verdade, neutralidade, objetividade, totalização, generalização e documento, portanto, questões de cunho historiográfico. Foram analisados, também, alguns conceitos que considero importantes para o contexto desta pesquisa, tais como normalidade, disciplina, governo e *biopoder*. Destaco que estes dois últimos conceitos foram apenas tangenciados, pois na análise das narrativas procurei operar e dar mais ênfase aos conceitos de normalidade e disciplina. Ao mesmo tempo que escrevo sobre as teorizações elaboradas por Foucault, procuro, ao longo do texto, dialogar com as tradicionais formas de escrita da história da educação de surdos e com os *Estudos Surdos*.

2.1 Diferentes concepções de História e noções de documento

A partir da segunda metade do século XX, as concepções e metodologias de pesquisa em história da educação modificaram-se de maneira significativa. Gradativamente, os historiadores passaram de um estudo da história da pedagogia,

centrado estritamente nas ideias e doutrinas pedagógicas, para uma história da educação em seu sentido mais amplo, vinculada, também, aos processos educativos nas suas dimensões relativas à realidade, tais como as relações de classe, de gênero, e de exclusão, ou seja, voltaram-se às práticas efetivas de educação. (CAMBI, 1999, p. 22; ARANHA, 2006, p. 24). Esse alargamento nos campos de estudos não ocorreu de forma isolada: esteve estreitamente ligado a um longo processo de mudanças, que ocorreram na historiografia geral, que teve suas certezas abaladas por questionamentos relativos às antigas formas de fazer e pensar a história. O rompimento e a revisão dos dois principais paradigmas historiográficos – o positivismo e o marxismo – que embasavam os historiadores até a segunda metade do século XX, foram determinantes para essa mudança de rumo nas pesquisas em história da educação.

Os historiadores positivistas pensavam a história de maneira linear, progressiva e determinista, inspiraram-se nas ideias de Augusto Comte (1798 – 1857) para fazerem uma história que chamavam “rigorosamente científica”. Para eles, via análise documental poderia, se chegar à verdade dos fatos, reconstruindo o passado como ele realmente aconteceu. Acreditava-se, ainda, que a história científica somente seria possível com a escolha criteriosa das fontes e da postura neutra do historiador diante desses documentos, que poderiam por si revelar a verdade dos fatos. A concepção do documento como prova, própria da corrente positivista, fez com que a ideia de fonte histórica se tornasse bastante estreita, privilegiando apenas os documentos oficiais escritos e contemplando, dessa forma, apenas os fatos ligados a grandes personagens e acontecimentos políticos. Uma vez que o documento era prova incontestável do real, cabia ao historiador apenas revelar o que havia nele, não fazendo inferências ou interpretações, a fim de que fosse garantida a objetividade e a cientificidade do trabalho:

O próprio fato de atribuir a palavra documento aos testemunhos históricos denota uma concepção de história que confunde o real com o documento e o transforma em conhecimento histórico. Aprender o real seria conhecer os fatos relevantes que se impõem por si mesmos ao conhecimento do historiador. [...] Em resumo, o documento falaria por si só. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991, p. 13).

Portanto, percebe-se que os problemas epistemológicos dessa abordagem histórica giravam, fundamentalmente, em torno da ideia de objetividade baseada na

possibilidade de neutralidade do historiador e da autoridade absoluta das fontes escritas e oficiais. Como consequência, escreveu-se por muito tempo uma história pretensamente neutra, factual e focada nas grandes personalidades e heróis. Por outro lado, surgiu a corrente marxista com uma proposta de análise dialética dos processos históricos, tendo como base a luta de classes. Essa concepção de história foi pensada por Karl Marx com base na ideia da dialética hegeliana. Para Hegel, a história não era uma simples justaposição de fatos, mas o resultado de um processo de contradições internas que se dá em três etapas: tese, antítese e síntese: a *tese* é uma afirmação que será negada pela *antítese*, e a *síntese* é a superação da contradição entre tese e antítese. Trata-se de um processo em espiral infinito que tem sua continuidade na produção de novas teses a partir das sínteses. No entanto, o que diferencia a dialética marxista da hegeliana é sua concepção materialista da história. Contestando a visão idealista de Hegel, que pensava o mundo como sendo uma manifestação das ideias, Marx propôs uma história analisada a partir da infra-estrutura e da luta de classes. (ARANHA, 2006, p. 22).

Marx parte do pressuposto de que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2004, p. 45) e, com isso, propõe que a maneira como as sociedades produzem os bens materiais cria embates entre proprietários e não proprietários, alimentando, dessa forma, o motor da dialética numa constante luta de superação de relações de classes opressoras e oprimidas. A ênfase dos historiadores dessa corrente dirige-se, portanto, aos aspectos econômicos e aos modos de produção, motivo pelo qual essa corrente também é denominada de “materialismo histórico”. O marxismo viu suas concepções serem renovadas devido às críticas que esse modelo interpretativo vinha sofrendo, principalmente em função do chamado economicismo que acabava por deixar de fora outros aspectos que contribuía na constituição dos processos históricos. A renovação iniciou, principalmente, com autores como Eduard Thompson, Antônio Gramsci e Louis Althusser, que inseriram em seus estudos questões sobre a cultura da classe operária e os conceitos de hegemonia e ideologia. Entretanto, a base interpretativa continuava sendo a dialética da luta de classes.

No fim do ano de 1920, surgiu, na França, outra tendência que, diferentemente do positivismo e do economicismo marxista, buscava um intercâmbio da história com diversas ciências. A chamada *Escola dos Annales*, movimento que

iniciou oficialmente em 1929 com a fundação da Revista dos *Annales* pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, aglutinou várias tendências, passando por várias fases e dando origem a novas e diferentes matrizes teórico-metodológicas. (ARANHA, 2006, p. 23; BURKE, 2005, p. 11). Os historiadores dessa nova corrente buscavam o diálogo com as demais ciências humanas, tais como a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e, principalmente, a sociologia. Propuseram uma história problematizadora do social, preocupada com os modos de viver, agir e pensar social das massas anônimas, rompendo com a ideia de determinância dos fatores materiais na vida social e inovando ao fazerem das mentalidades objeto de investigação histórica. (VAINFAS, 2002, p. 130). Ou seja, foram inseridos, nas questões históricas, objetos que possibilitaram outros enfoques de investigação, como:

as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais e formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. (CHARTIER 2002, p. 14).

Além das mudanças no objeto de estudo, duas outras grandes contribuições dos *Annales* marcaram as novas perspectivas. A primeira delas é a ampliação da concepção de fontes, incorporado-se à noção de documento, objetos, signos, paisagens, vestígios arqueológicos e tudo o que possa exprimir as ações dos homens e suas maneiras de ser e estar-no-mundo. A segunda contribuição foi a mudança da relação entre o historiador e os documentos, que passam a ser alvo dos questionamentos do pesquisador, ou seja, o documento já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas. Além disso, passa-se a levar em conta a intencionalidade do documento e daquele que seleciona as fontes. Logo, o ponto de partida para a pesquisa, que antes era o documento, passa a ser o problema, e as fontes tornam-se apenas um meio para resolvê-lo. A partir dessa concepção, o documento “falará” sobre aquilo que o historiador perguntar, e daí emerge a importância da elaboração de perguntas e problemas relevantes. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991, p. 14).

A história do movimento dos *Annales* pode ser dividida, basicamente, em três fases ou gerações: na primeira fase, que vai aproximadamente de 1920 a 1945, a produção caracteriza-se pelas publicações de seus fundadores Marc Bloch e

Luci n Febvre, voltados às mentalidades e fortemente posicionados contra a história tradicional e política, dos grandes fatos e heróis. A segunda gera o, (aproximadamente de 1945 a 1968)   fortemente marcada pelas obras de Fernand Braudel, que, embora não tenha negligenciado inteiramente a história das mentalidades e outras formas de história cultural, deu maior ênfase aos conceitos de estrutura, conjuntura, tempos de longa e curta dura o, história quantitativa e história da cultura material. No início da década de 70 (séc. XX), caminhou-se rumo a uma terceira gera o, caracterizada pelo retorno às mentalidades e pela fragmenta o em diversas vertentes de história cultural. (BURKE, 2005, p. 11).

Embora não tenha sido com os *Annales* que a história cultural tenha surgido, a partir desse movimento, ela vem ganhando força nos espaços acadêmicos. Suas origens remontam   segunda metade do século XIX, com autores como Jacob Buckhardt e Johan Huizinga, que se preocupavam com as conexões entre as diferentes artes, influenciando historiadores a se concentrarem na história dos clássicos da arte, da literatura, da filosofia, etc. Na década de 30 (séc. XX), por influência de sociólogos como Max Webber e Norbert Elias, passa-se gradativamente a uma história social da arte. Finalmente, na década de 60 do mesmo século ocorre a chamada descoberta da cultura popular e da forma o da classe operária. A preocupa o com a história da cultura popular surgiu devido às próprias limita es das abordagens anteriores de história cultural e da história político-econ mica, que deixavam de fora as pessoas comuns e os processos culturais.

Foi nesse contexto que começou a emergir uma certa tendência de se pesquisar a partir da chamada história das mentalidades, que pode ser dividida em três tendências: a herdeira dos *Annales*, que pensava s  fazer sentido o estudo sobre mentalidades articulando-o com as totalidades explicativas; uma outra versão com forte influência marxista, que buscava associar o conceito de mentalidade ao de ideologia; e uma terceira corrente voltada para descri o e narra o de episódios do passado, cética quanto   validade da explica o e distin o entre história e literatura. Essa história das mentalidades, na busca por legitimidade científica, aplicou os princípios da história econ mica e social aos novos domínios de investiga o propostos pela primeira gera o dos *Annales*, constituindo-se como um misto de estudo da cultura dita popular com a confiança nos números e na quantifica o, do

gosto pela longa duração e a valorização dos tipos de divisão social. (VAINFAS, 1997, p. 144).

Entretanto, no Brasil, até o final da década de 80 (séc. XX), o marxismo foi a postura teórica majoritária entre os historiadores. Essa predominância do paradigma marxista na historiografia brasileira pode ser explicada, em parte, pelo próprio contexto histórico vigente no País, que era de governos militares autoritários, sendo a academia um lugar para contestar, criticar e pensar novas alternativas para a sociedade. Ou seja, em descompasso com a produção historiográfica europeia, no Brasil, ainda é recente a utilização de outras teorias para a escrita da História, que levem em conta aspectos culturais, não se restringindo apenas aos aspectos econômicos e materiais. (VAINFAS, 1997).

Existe, hoje, uma grande tendência das pesquisas em história da educação no Brasil de utilizar como referência o modelo de história cultural proposto por Roger Chartier, que desvia das hierarquias para as relações e das posições para as representações. Segundo o próprio autor, suas proposições são fruto da insatisfação com as vertentes de história cultural francesa das décadas de 60 e 70 (séc. passado), que, como vimos, se constituía duplamente como história das mentalidades e serial-quantitativa. (CHARTIER, 2002, p. 62). Esta corrente teórico-metodológica centra a atenção em estratégias simbólicas que determinam posições e relações que são construídas por (e para) cada classe, grupo ou meio social, não se restringindo apenas ao estudo de fatores de lutas econômicas e políticas. (CHARTIER, 1991, p. 184). Tenta, dessa maneira, superar os modelos anteriores, que, em busca de identificar estruturas e mecanismos reguladores das relações sociais, não levavam em conta as particularidades, fruto da diversidade de costumes e de uma série de fatores culturais e territoriais, que também influenciaram as formações sociais e as maneiras de se relacionar socialmente. Propõe-se o deslocamento do olhar das estruturas para as racionalidades e estratégias utilizadas pelos indivíduos ou grupos de indivíduos, para lidarem com elas. Ou seja, as regras sociais estão postas, mas o que interessa saber é como os indivíduos se relacionam com elas e com seus interstícios. Trata-se da restauração do papel da subjetividade do indivíduo nas construções sociais, que abala as certezas das estruturas rígidas e das tentativas de aplicação do paradigma estruturalista às ciências. (CHARTIER, 1994, p. 2).

Os historiadores dessa vertente utilizam-se de outros conceitos básicos para formular problemas e levantar questões, dentre os quais estão os conceitos de representação, de imaginário, de sensibilidades e de memória. Define-se representação como “a presentificação de uma ausência, em que representante e representando guardam entre si relações de aproximação e de distanciamento”. (PESAVENTO et al. 2008b, p. 12). Representa-se o mundo pela linguagem, pelo discurso, pelo som, pelas imagens, pela encenação dos gestos e pelas performances que traduzem as ideias sobre o real e orientam as percepções sobre essa realidade. As representações da realidade pautam a existência e a forma de os homens perceberem e darem sentido ao mundo e à realidade em que vivem. Elas não são uma cópia do real, mas construções a partir dele, não estando sua importância relacionada ao seu valor de verdade como correspondência ao real, mas na “capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social”. (PESAVENTO, 2008a, p. 41). Essa capacidade de mobilização e legitimidade lhe confere o poder de ditar valores e estabelecer normas sociais. Dessa forma, o objetivo da história cultural é chegar a um conhecimento do passado a partir das representações que os homens tinham de si e do mundo. E isso implica pensar a história também como uma representação do historiador que a escreve a partir de outra temporalidade, ou seja, é apenas uma versão possível, plausível e verossímil do passado. Nega-se, dessa maneira, a possibilidade de neutralidade da escrita e ao mesmo tempo inviabiliza a pretensão de reconstrução da realidade “tal como ocorreu”. Nesse sentido, o historiador constrói sua narrativa a partir dos indícios, das marcas deixadas por outros sujeitos, fazendo uma composição, uma montagem, interpretando e atribuindo significado ao que é encontrado. (PESAVENTO, 2008a, p. 63-64).

Essas mudanças nas formas de escrever história da educação são atribuídas às mudanças nas concepções de educação e à própria tendência de se pensar para além das ideias e teorias pedagógicas, uma história que tem como foco os sujeitos e as práticas educativas que foram utilizadas ao longo dos anos. Conceitos como representação, apropriação e identidade passam a ser a chave para a produção acadêmica na Área, assim como as relações com as fontes, que também se modificaram, permitindo a escrita de narrativas a partir da história de vida de professores e alunos, a análise de imagens e de cadernos escolares, etc. Enfim,

os horizontes de estudo se ampliaram e, com isso, ampliou-se também as possibilidades de escrita e de produção dos historiadores.

Mas, quando se trata dos estudos sobre a história da educação de surdos, as pesquisas sobre pessoas com deficiência e a história de seus processos educativos têm se ancorado principalmente nas teorizações de filósofos pós-estruturalistas, notadamente em Foucault. Para tentar compreender o porquê dessa opção teórica ser tão utilizada por pesquisadores dessa Área,² nas próximas linhas, traço algumas considerações sobre as pesquisas no campo dos *Estudos Surdos*, para, em seguida, voltar a tratar das diferentes concepções de história, mais especificamente, da visão foucaultiana, na qual procurei me embasar para a elaboração desta pesquisa.

2.2 Estudos Surdos em educação: alteridade, diferença e identidades

Tratar de estudar a história de grupos sociais nomeados como deficientes é, antes de tudo, estudar sobre as relações que se estabelecem com a alteridade daquele que não está na medida das expectativas e das normas daquele que o olha. É falar sobre a história daqueles que despertam, segundo Skliar (2003, p. 152), um certo temor da incompletude, da imperfeição e que, por isso mesmo, impulsionam uma certa vontade de completá-los, de torná-los perfeitos, de corrigi-los, de normalizá-los. Pensar então, numa outra forma de olhar para essa alteridade produzida sob o estigma da anormalidade, que não seja mais uma forma de nomeá-lo, de colonizá-lo, seria pensar a partir de uma inversão epistemológica, que se volta do problema do anormal para o problema da normalidade e sua historicidade.

É a partir dessa inversão epistemológica, da problematização da normalidade que emergem os chamados *Estudos Surdos*, conjunto de pesquisas na Área da surdez, o qual que agrega pesquisadores surdos e ouvintes, e cuja principal característica que os diferencia das demais pesquisas é a ideia de perceber a surdez como uma diferença. Seus objetivos de pesquisa não visavam mais a dizer quem são os surdos, como eles devem desenvolver sua identidade ou como são seus processos cognitivos, mas compreender a surdez como uma diferença, que cria identidades e coesão de um grupo, e que, ao mesmo tempo, situa esse grupo

² Lunardi (2005), Lopes (2009), Lobo (2008), Thoma (2006), entre outros.

dentro de determinados discursos, que fazem com que seus membros sejam percebidos e narrados de diferentes maneiras. (LOPES, 2007, p. 24).

Segundo Lopes (2007, p. 24), a expressão *Estudos Surdos* é originária da tradução do termo *Deaf Studies*, realizados principalmente nos Estados Unidos, tendo como um dos precursores o linguista Willian Stokoe. Ainda na década de 60 (séc. XX), Stokoe descreveu a Língua Americana de Sinais como língua natural dos surdos, e, posteriormente, na década de 80 (do mesmo séc.), produziu estudos sobre as relações entre comunidade, cultura, língua e comunicação. De maneira geral, os *Deaf Studies* foram bastante influenciados pelos *Disability Studies*, definidos como “um campo necessariamente irregular de estudos filosóficos, literários, políticos, culturais, etc., que propõe inicialmente descolonizar e desconstruir o aparato de poder e de saber que gira em torno daquilo que naturalizamos como o outro deficiente”. (SKLIAR, 2003, p. 155). Bisol (2008, p. 20), com base em Johnstone³ (2001, p. 120), afirma que, na tentativa de desconstrução dos conceitos de normalidade e de deficiência, colocam-se como questões básicas de pesquisa dos *Disability Studies* os fatores que criam a deficiência (restrições ambientais, sociais e emocionais) e a necessidade de se enfatizarem as vivências das próprias pessoas com deficiência, pois essas seriam as mais indicadas para falar de sua própria condição e de suas experiências.

Nesse sentido, considera-se que a identidade e a alteridade deficiente são invenções, construções históricas, que têm como parâmetro um ideal de normalidade. Nessa perspectiva, não existe deficiência, mas a fabricação dela dentro de um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, a questão de ser ou não ser deficiente é muito mais uma retórica cultural do que uma questão biológica. Entretanto, pensar a deficiência como construção cultural não implica em negar a condição física e corporal que ela impõe sobre quem a possui. Pelo contrário, a deficiência é vista como uma marca que tem o poder de situar pessoas dentro de determinados discursos e práticas, e que não reduz seu possuidor somente a ela. (SKLIAR, 2003, p. 165; LOPES, 2007, p. 7). Ou seja, a surdez, assim como outras possíveis marcas, materializa e imprime a alteridade no corpo e nos sentimentos, que constituem os sujeitos que a possuem, funcionando como um elo entre as

³ JOHNSTONE, D. *An introduction to disability studies*. London: D. Fulton Publishers, 2001.

identidades por demonstrar o que difere o mesmo do outro. (VEIGA-NETO; LOPES, 2006, p. 85).

Ao se tratar a surdez como marca cultural rompe-se, portanto, com a perspectiva da deficiência. Entretanto, é reconhecido o fato de que os discursos sobre a surdez e os surdos estiveram e ainda estão historicamente situados dentro dos discursos sobre deficiência, por este motivo os Estudos Surdos objetivam problematizar as representações sobre os surdos e as formas que sua língua, cultura e identidades foram vistas, narradas, representadas e anormalizadas ao longo da história. (SKLIAR, 2005, p. 29). Se, por um lado, existe essa possibilidade de perceber o surdo como alguém capaz de criar para si identidades que transcendam o estigma da deficiência, por outro, é importante pensar também esse processo de formação identitária como parte do contexto contemporâneo.

Os contatos permanentes com culturas e formas distintas de viver, na visão de Hall. (2008, p. 112), abalaram as antigas concepções de identidade tidas até então como fixas, imutáveis e ligadas unicamente a um elemento agregador. Fala-se em um descentramento do sujeito e num constante deslocamento de identidades, que passa a ser associada às posições que o sujeito assume ao longo de sua trajetória. O caráter performativo da identidade do sujeito pós-moderno descarta a possibilidade de se pensar num sujeito contínuo ou na identidade como uma forma de suturar o indivíduo a uma única sociedade e posição social. Isso porque os indivíduos são constituídos por várias identidades e se deslocam continuamente de uma para outra, conforme são interpelados, formando e transformando tais identidades. Esses deslocamentos identitários ocorrem tanto no âmbito social, em que novas identidades híbridas estão tomando o lugar das decadentes identidades nacionais, quanto nas identidades pessoais, onde se observa a perda da ideia de um sujeito integrado. (HALL, 2006, p. 69).

A necessidade constante de deslocamento de identidades e as múltiplas posições que os indivíduos são chamados a assumir ao longo da vida fazem com que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das inseguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionem”. (BAUMAN, 2005, p. 33). Com os surdos, o processo não haveria de ser diferente, pois são sujeitos que também estão inseridos no contexto contemporâneo e são interpelados por diversas identidades possíveis além de serem surdos. Perlin (2000, p. 25) define a identidade surda como sendo:

apenas um aspecto da identidade cultural, a identidade surda não se caracteriza como a totalidade da identidade ou subjetividade da pessoa. Esta atinge a alteridade, mas de forma heterogênea; respeita as múltiplas identidades inerentes ao indivíduo, estabelecendo fronteiras. (PERLIN, 2000, p. 25).

Portanto, não se pode pensar numa única identidade surda, nem nos surdos atrelados somente a essa identidade. Nesse contexto, Skliar (2005, p. 13-14) propõe que se pense em uma política de identidades surdas, a qual transcenda os processos individuais de identificação, fazendo referência a uma política de identidades surdas em que se considerem também outros aspectos, tais como: gênero, etnia, classe social, que influenciam de maneira decisiva nas relações pessoais, sociais e nas formas desses sujeitos interagirem com o mundo.

Ao olharem para a surdez como uma invenção que depende do sentido que lhe é atribuído historicamente, os *Estudos Surdos* inserem a surdez no campo cultural. A partir de um ponto de vista mais amplo, o termo *cultura* pode ser pensado não apenas como “o conjunto de obras, costumes, organizações, instituições, mas principalmente o sentido que as perpassa. Esse sentido permite que cada um possa situar-se no mundo, entendendo-o e transformando-o”. (PAVIANI, 2007, p. 74). Ou seja, muito mais do que criar e produzir artefatos materiais, a cultura significa atribuir significado àquilo que é produzido, *nos* e *com* outros grupos. Essa ideia de cultura – como atribuição de significado e de transformação do mundo – pode ser percebida em definições sobre o que é cultura surda nas obras de autores como Strobel (2009, p. 27), que se baseia na experiência visual e nas condições de acessibilidade necessárias para viver em uma sociedade majoritariamente ouvinte, argumentando e demonstrando os aspectos culturais emergentes no contexto da surdez. Para a autora, cultura surda é:

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

Partindo do próprio sentido etimológico da palavra *cultura* como cultivo, é possível afirmar que ela só é possível quando cultivada dentro de um determinado grupo de pessoas e na relação desse com outros grupos. No caso dos surdos, o grupo que possibilita a troca intercultural e intersubjetiva é a comunidade surda.

Nessa comunidade podem estabelecer um processo de comunicação entre si, compartilhar seus valores, suas crenças, a sua forma de percepção, bem como narrar as suas vivências. Trata-se de um espaço privilegiado para a construção da identidade, mais do que na própria família, onde, muitas vezes, os surdos vivem como estrangeiros, num território de ouvintes que não sabem sua língua.

Nesse norte, essa forma de perceber a surdez como invenção, como produção cultural e discursiva possibilita pensar o surdo como um sujeito que, ao longo dos séculos foi objeto do discurso médico, patológico e correccional. Mesmo estando em escolas, a educação de surdos era essencialmente voltada à correção e não ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. E se, por um lado, antes da institucionalização da educação de surdos, esses já eram nomeados como anormais, como sujeitos incapazes e incompletos, após a institucionalização, a escola especial passou a ser também um lugar privilegiado de produção de saberes, que ora de forma velada, ora de forma explícita, classificou, nomeou e subjetivou aqueles que dela fizeram parte.

Mais do que traçar algumas linhas que demonstrem as possíveis ligações entre *Estudos Surdos* e as teorizações de Foucault, essas reflexões feitas até aqui são importantes no contexto desta pesquisa, pois explicitam a ideia de surdez em que me baseio para construção do texto. A partir delas, fica claro que, quando falo de surdez, estou me referindo à ideia de surdez como diferença, como construção discursiva e não como deficiência ou anormalidade.

2.3 Visão foucaultiana de história: um diálogo com a história da surdez

Feitas essas primeiras considerações sobre os *Estudos Surdos*, gostaria de avançar um pouco mais na discussão e retomar as condições de possibilidade da produção do conhecimento histórico, procurando articular as contribuições dos *Estudos Surdos* com as teorizações foucaultianas. A despeito das inúmeras diferenças e divergências entre as concepções históricas mencionadas no item 2.1 deste capítulo, todas elas têm em comum aspectos que foram discutidos e criticados por Foucault.⁴ A seguir, farei um estudo sobre alguns dos pressupostos

⁴ Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, em Poitiers (França). Licenciou-se em Filosofia na Sorbone e, no ano seguinte, formou-se em Psicologia. Foi aluno do filósofo Jean Hyppolite, que lhe apresentou a obra de Hegel e a quem mais tarde substituiu no Collège de France. Sua tese de

epistemológicos que fundamentam sua crítica e, ao mesmo tempo, procurarei relacionar esses pressupostos com o objetivo da dissertação, que é investigar o processo histórico da educação de surdos no Município de Caxias do Sul, entre 1960 e 2010.

A primeira noção a ser discutida, e que talvez seja a mais importante no que diz respeito à visão foucaultiana de história, é a ideia de descontinuidade. Isso porque, como veremos a seguir, é justamente a ideia de descontinuidade que vai problematizar tantas outras noções, tais como: linearidade, documento, origem, totalidade, progresso, enfim, um série de outros conceitos históricos.

Enquanto os historiadores tradicionalmente tiveram sua atenção voltada às continuidades, às sucessões lineares de épocas e séculos, que tinham necessariamente uma ligação horizontal entre si, Foucault volta-se aos chamados “fenômenos de ruptura”, ao invés de um encadeamento que estabeleça uma sequência ou uma continuidade, procurando pela incidência de rupturas. Ao pensar a história a partir de rupturas, descortina-se a possibilidade de visualizá-la como um devir, como dinamismo interno em oposição ao sistema fechado das estruturas imóveis, ou seja, não é o lugar do repouso, das certezas e da previsibilidade, mas do acontecimento.⁵ (FOUCAULT, 2009a, p. 4). É nessa mesma problemática da linearidade e das *certezas* do estruturalismo que se inscreve a epígrafe deste capítulo, ao questionar se, na busca por significados e estruturas totalizantes, os historiadores não acabam por deixar escapar o que a história tem de pulsante, de singular.

No caso da história da Educação Especial, mais especificamente da educação de surdos, algumas críticas sobre a forma de escrever a história da surdez

Doutorado intitulada *História da Loucura* (1961) é a primeira de suas obras mais conhecidas, entre elas *Vigiar e punir*, *Arqueologia do saber*, *As palavras e as coisas*, *Em defesa da sociedade*, *Segurança, território e população* e *História da sexualidade* (em três volumes). Faleceu em 1984 na França.

⁵ Segundo Castro (2009, p. 24), o termo *acontecimento* pode ser pensado primeiramente em dois sentidos: como novidade/diferença, que dá conta da novidade histórica, caracterizando-se como acontecimento arqueológico, e o segundo sentido como acontecimento discursivo, que busca pelas regularidades históricas. Entretanto, essas duas formas de acontecimento não podem ser pensadas de forma isolada, pois os acontecimentos no primeiro sentido, ou seja, no sentido de novidade histórica, instauram novas regularidades históricas, que são quebradas por novos acontecimentos de ruptura. Mais dois sentidos são dados ao termo por Foucault: acontecimento como relações de força, que não obedecem a uma mecânica ou a um destino, mas ao acaso e à luta, e o sentido de acontecimentalizar, de fazer surgir a singularidade onde se quer fazer surgir uma constante histórica. “Resumindo, podemos distinguir, no total, quatro sentidos do termo *acontecimento*: ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade e trabalho de acontecimentalização.” (CASTRO, 2009, p. 25), (grifo nosso). Nesse caso me refiro à primeira noção.

a partir da linearidade já foram realizadas por autores tais como Bueno (1998) e Strobel (2009). Embora nenhum deles tenha utilizado Foucault como referência para suas críticas, esses autores trazem alguns elementos importantes para serem refletidos no que concerne à escrita da história. Bueno (1998, p. 6), afirma ser recorrente o número de trabalhos que, com o intuito de “contar” a história dos surdos, acabam por reduzi-la a uma triste história de opressão, de heróis e vilões, de binarismos e de jogos de opostos, sem falar nas narrativas impregnadas por discursos religiosos, que lançam um olhar piedoso sobre o passado educacional dos surdos. Chama a atenção ainda para a tendência de se tentar escrever a história da surdez como forma de explicar o presente em razão da trajetória passada, cuja sucessão dos fatos é uma progressão do menos adequado ao mais adequado, ou seja, uma visão “presentista” e “progressivista”, e que, além de meramente contrapor oralistas e gestualistas, acaba gerando uma visão do passado com base nas necessidades do presente.

Essa crítica se aproxima ao que Foucault discorre sobre o equívoco de reduzir a história a um sistema linear, que remonta à origem, à fundação, ao progresso. Nessa direção, a noção de descontinuidade é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, que permite individualizar os domínios, deixando de ser considerado um obstáculo para fazer parte da prática do historiador. E, com isso, rompe-se também com a ideia de que a história acontece a partir de um refinamento progressivo, e que além da continuidade, o processo ocorre de forma crescente. (FOUCAULT, 2009a, p. 5). Noções como tradição, desenvolvimento e evolução, supostamente, permitem retroceder à origem, a um fundo de permanência, instaurando o que se poderia chamar de um processo de andamento causal, de semelhança e repetição e não da diferença. A ideia de progresso e evolução traz consigo a noção de aperfeiçoamento, de que o outro seja o mesmo “melhorado” e não simplesmente outro, diferente. Para Foucault, estamos habituados a procurar as origens, os antecedentes, as curvas evolutivas, com certa repugnância em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e dispersões, de desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. “É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento.” (FOUCAULT, 2009a, p. 14). Além disso, deve-se levar em conta também que, juntamente com a problemática da linearidade e continuidade, está a questão da não simultaneidade. Enquanto nos Estados Unidos na década de 1960 a *Língua de Sinais* começava a ser reconhecida

com o status de língua, no Brasil, na mesma época, em Caxias do Sul, estava sendo criada a primeira escola de surdos do município, calcada os princípios do oralismo. Ou seja, numa mesma temporalidade, estavam em vigência diferentes concepções e práticas educativas, não havendo, então, uma simultaneidade ou homogeneidade.

Strobel (2009, p. 98), por sua vez, ressalta que a história dos surdos tem sido escrita a partir de metanarrativas, em que transparecem representações dos ouvintes sobre os surdos. Além disso, a autora ressalta que, nessas metanarrativas, os personagens mais destacados são ouvintes, tais como: L'Eppé, Gallaudet, Sicard, Bonet e pouco se fala dos professores surdos (Berthier, Clerc, Huet), que também tiveram grande importância na história da educação, principalmente por serem prova de que o surdo é capaz de se desenvolver intelectualmente e assumir posições sociais que não apenas de submissão e dependência do ouvinte, como se pensava anteriormente. Acredito que a crítica da autora é pertinente, pois, de fato, é dada pouca visibilidade para personagens surdos. Entretanto, deve-se tomar cuidado para não cair em outra problemática, que é a de escrever a história somente a partir de grandes personagens, e nesse caso, o que aconteceria seria somente uma inversão, ao invés de exaltar ouvintes, seriam exaltados surdos, e, mais uma vez a história da surdez seria vista sob um ponto de vista restrito, que também não é intenção desta pesquisa.

Ou seja, algumas críticas já foram esboçadas, mas pouco se produziu até o momento para modificar a maneira de olhar para o passado dos surdos. Minha proposta, que desenvolvo nos Capítulos 2 e 3, é a de pensar a história da educação dos surdos a partir da descontinuidade, da forma como é proposta por Foucault, e embasada, metodologicamente, na História Oral.⁶ Nesse sentido, os referenciais teórico e metodológico dialogam de maneira bastante coerente, pois, se por um lado meu objetivo é escrever história sem me basear na linearidade e na sucessão progressiva, a História Oral, como referencial metodológico, me proporciona trabalhar com documentos históricos singulares, com relatos de vida de homens e mulheres infames⁷, que se apresentam também em sua singularidade e que possibilitam a emergência do imprevisível, do descontínuo. É a possibilidade de dar

⁶ Como a expressão *História Oral* refere-se à metodologia de utilizar narrativas orais como fontes históricas; no caso deste trabalho cujos entrevistados são pessoas surdas, o termo *oral* se aplica no sentido de narrativa em *Língua de Sinais*, não tendo, portanto, nenhuma relação com o uso da fala.

⁷ Utilizo o termo infame com o mesmo sentido atribuído por Foucault, referindo-me a pessoas sem prestígio social, sem "fama".

a ler as narrativas surdas sobre sua própria história, a partir da singularidade do olhar de quem vive a experiência de ser surdo.

Dessa maneira, problematizo também a tendência de se pensar a educação de surdos em Caxias do Sul a partir da marcação temporal tradicionalmente pensada da seguinte maneira: de 1960 até 1980, a filosofia educacional utilizada era o oralismo, de 1980 a 1990 passou-se à comunicação total, e de 1990 em diante o bilinguismo. Acredito que essa justaposição linear de filosofias educacionais não dá conta de explicitar a complexidade do processo, das rupturas e das permanências de discursos em tempos diferentes. A própria concepção de filosofias educacionais para surdos (que encontramos na literatura) precisa ser revista e repensada no âmbito das fronteiras entre uma e outra, ou seja, não se pode pensar em uma transição do oralismo ao bimodalismo, o qual não leve em conta a permanência de discursos próprios das metodologias anteriores. As práticas se modificaram, mas os discursos que estavam subjacentes a essas práticas, que nomeavam a surdez e os surdos eram os mesmos. Da mesma forma, quando se fala na questão da educação bilíngue, no âmbito de sua concretização, nos diferentes períodos históricos, não podemos esquecer que a simples utilização da *Língua de Sinais* não significa que o surdo seja pensado de outra maneira.

Sem dúvida, é importante traçar algumas das características das diferentes formas de conceber a educação de surdos e as metodologias que decorreram dessas concepções. Entretanto, cabe ao historiador, que busca pelas incidências de rupturas e descontinuidades, trazer à tona as resistências, as diferentes formas de recepção das propostas educacionais, demonstrando que, de fato, existiram essas propostas, mas que elas não foram nem incorporadas da mesma maneira por todas as instituições, e que nem todos os alunos aceitaram passivamente esses modelos. Não se pode imaginar que um período foi puramente tomado pelo oralismo, que os surdos não sinalizavam, que havia uma dominação total dos ouvintes sobre os surdos. Isso seria anular a possibilidade do acontecimento, do devir, da diferença dentro do próprio tempo. Procuro refletir sobre algumas destas formas de resistência no Capítulo 4, quando estabeleço um diálogo com os interlocutores surdos que concederam entrevistas para elaboração desta dissertação, narrando suas experiências educacionais.

Trata-se, dessa forma, de reafirmar a impossibilidade de pensar em uma história global, que vise a reconstruir o espírito ou o rosto de uma época e de uma

sociedade, como sugeriu Foucault em *A arqueologia do saber*. Dessa maneira, o que se almeja não é mais a tranquilidade da sucessão linear de temporalidades e fatos, mas as perturbações da continuidade, isto é, parte-se em busca da escrita de uma história que se constitui na dispersão, que coloca sob suspeita toda possibilidade de totalização. Isso tem a ver também com três conceitos fundamentais de Foucault, que são: o de verdade, de poder e o de discurso, conceitos esses que estão intimamente relacionados.

Para Foucault, não existe uma verdade suprema, mas um sistema histórico, modificável, relacionado à da ordem do discurso. A verdade é produzida, inventada, ela é deste mundo e possui efeitos de poder, pois se trata de uma seleção de discursos que ocorre por procedimentos de exclusão e interdição. E o discurso não é apenas aquilo que manifesta ou oculta o desejo, ele é também objeto de desejo, uma vez que carrega consigo o poder do qual queremos nos apoderar; não é apenas um sistema de lutas, mas aquilo pelo que se luta. (FOUCAULT, 2006a, p. 10). Por seu caráter de poder é que a produção de discurso nas sociedades é organizada e distribuída de forma que estes não circulem com seus poderes e perigos de forma livre e aleatória. O poder, por sua vez, é um exercício, é uma relação de forças, e portanto, não pode ser apropriado, dado em troca ou retomado, só pode ser exercido. E só pode ser exercido mediante a produção de verdade. A verdade e o discurso possuem, desta forma, efeitos de poder, uma vez que nos classificam, julgam, e produzem em nós determinadas maneiras de viver e até de morrer. Vivemos e morremos em função de discursos com valor de verdade, que funcionam como norma e que trazem consigo efeitos de poder. (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Desse modo, ao ser percebido como exercício e como relação, o poder não pode ser visto como fenômeno maciço, homogêneo, polarizado. Não cabe, nessa perspectiva, pensar em termos de oposição entre os que têm e os que não têm poder, nos opressores e nos oprimidos, mas nas diversas posições de poder que o sujeito pode assumir, num movimento de circularidade, onde ora exerce o poder, ora é submetido a ele, funcionando de maneira encadeada:

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão

sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2005, p. 35).

Essa concepção de poder auxilia a pensar no questionamento levantado por Bueno (1998, p. 6), do qual já tratei anteriormente, que discorre sobre binarismos e a tendência de polarizar surdos e ouvintes como se fossem opostos. Ao pensar o poder como exercício, como circularidade, torna-se impossível fixar um lugar para surdos e ouvintes a partir da lógica de dominados e dominadores. Não se trata de negar que os ouvintes exerçam poder sobre os surdos,⁸ mas, ao contrário disso, afirmar que os surdos também exercem poder em momentos diversos. Um exemplo interessante é o próprio modelo cultural de surdez que, se, por um lado tenta suplantar o discurso patológico sobre a surdez pensando-a como marcador cultural, por outro, pode ele mesmo ser percebido como exercício de poder quando estabelece determinados “padrões de ser surdo”. Tais padrões, com frequência, excluem aqueles que são nomeados deficientes auditivos (*D.A.* como também são chamados) ou os surdos oralizados ou, ainda, aqueles que possuem outras deficiências associadas, como deficiência intelectual, autismo, entre outras. Embora também tenham a marca da surdez, esses sujeitos são rechaçados por não serem “surdos puros”,⁹ por saberem oralizar ou por não defenderem com tanta convicção a ideia de “identidade surda”.¹⁰

Por sua vez, os surdos oralizados, ao mesmo tempo que não são aceitos na comunidade surda, também se autopercebem numa posição de vantagem diante dos demais porque têm acesso à língua oral, o que os tornaria mais próximos dos ouvintes, que socialmente são tidos como detentores do poder e do *status* de normais. Ou seja, os surdos oralizados seriam “mais normais” do que os outros que apenas sinalizam por terem uma maior facilidade de inserção no mundo dos ouvintes, o que lhes confere um lugar de destaque no jogo de exercício do poder.

⁸ Ouvintismo, segundo Lopes (2007), “pode ser entendido como um conjunto de práticas culturais voltadas para processos de subjetivação. Tais processos visam não somente o corpo – disciplinamento –, como também, ou principalmente, a alma, sujeitando-a a padrões de normalidade ouvinte.” (LOPES, 2007, p. 31).

⁹ Expressão comumente utilizada na comunidade surda.

¹⁰ Utilizo o termo *entreaspas*, pois a ideia de *uma* identidade surda pode ser contestada se olharmos sob o viés que apresentei no item 2.2 deste capítulo no qual discorro sobre os processos identitários na contemporaneidade, que não se baseiam em um único elemento, mas com a sutura de várias identidades possíveis.

Em vista disso, classificar e dividir surdos e ouvintes em dominadores e dominados não faz sentido nessa perspectiva, uma vez que o poder circula o tempo todo na relação surdo/ouvinte e também na relação surdo/surdo.

No âmbito da historiografia, ao pensar na relação entre poder, verdade e conhecimento histórico, a verdade histórica seria tida como construção do sujeito e só mostra sua particularidade; ela não se refere a um real humano universal e não pode ser exterior ao sujeito que constrói o conhecimento. A verdade é produzida por e nas múltiplas relações históricas de poder, que criam linguagens e saberes que se auto-legitimam. Portanto, a distinção entre o verdadeiro e o falso se dá por relações práticas de poder, onde os discursos verdadeiros são escolhidos de acordo com os regimes de verdade de cada sociedade. Não existe um sentido a ser descoberto na história, não existe um início, uma direção, um fim, mas rupturas, recomeços, lutas e relações de força. (REIS, 2000, p. 341). A verdade é articulada pelo poder ao mesmo tempo em que o produz e é reproduzida por ele; logo, a verdade não é atemporal, essencial ou universal. Dessa forma, a neutralidade do sujeito não é almejada, ficando claro que o único absoluto possível é a absoluta parcialidade do sujeito que sabe o que olha e de onde olha, que é um agente histórico e particular que não tem a menor pretensão de encontrar a universalidade, a essência, o sentido, a atemporalidade, a continuidade, a estabilidade. (REIS, 2000, p. 342).

Foucault compartilha, então, com Nietzsche da ideia de que o papel da história é libertar-nos da noção de repetição mecânica do passado, dos valores naturalizados, dos ídolos e deuses. Por isso, perturba e questiona o poder, o pensamento e o conhecimento histórico como simples lembrança de um passado que pode ser reconstruído e recontando como verdade. Com efeito, o historiador estaria a serviço do esquecimento e não da lembrança, ou seja, está a serviço do esquecimento das verdades até então inquestionáveis, dos sentidos consagrados como únicos possíveis, dos nomes e lugares que foram designados aos sujeitos no decorrer dos anos. Está a serviço da liberdade de produção de outros sentidos, da realização de outras leituras. O prazer, dessa forma, estaria não no encontro com a verdade, mas no encontro de outras verdades. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 99).

Essa relação com a verdade é fundamental para compreender também a relação com o documento. Se a história tradicional, conforme descrevi anteriormente, defendia que os documentos ao serem interrogados, analisados

quanto à sua autoridade de verdade, tinham como objetivo reconstruir o passado, dar voz a um tempo silenciado, fluido, Foucault pensa que o papel do documento não é o de ser interpretado, nem o de avaliar seu valor de verdade. Ele não deve ser utilizado somente como um rastro para se reconstruir o passado, mas, deve procurar estabelecer as relações no próprio tecido documental, como se lê:

O documento, pois não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2009a, p. 7).

Nesse passo, a história se volta à arqueologia, no sentido de que parte para a descrição daquilo que é intrínseco ao próprio documento, ao invés de procurar estabelecer relações entre documentos para, pretensamente, reconstruir o passado. Pensa o documento em sua própria historicidade, na sua imersão nos discursos dos quais se originaram. Utilizar a palavra *arqueologia* seria tentar escavar, trazer à luz fragmentos de discursos já esquecidos, e isso não significa organizar previamente os discursos, que se quer analisar, nem tentar decifrar algum suposto conteúdo de verdade ou uma essência original ou, ainda, tentar encontrar, nos não ditos, um já dito ancestral e oculto que necessite ser revelado. (VEIGA-NETO, 2007, p. 98). Até porque, nas palavras de Foucault, “todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço ou ocultação (a verdade, em um único e mesmo gesto, isto e aquilo)”. (FOUCAULT, 2009a, p. 28). Ou seja, não é possível chegar às origens, pois todo discurso repousa sobre um já dito, que é, ao mesmo tempo um não dito, num jogo de remissões o qual não pode ser alcançado e apreendido em sua totalidade.

Mas, em seus estudos, Foucault não parou na arqueologia, desenvolveu também uma outra proposta que luta contra os efeitos de poder dos discursos totalizantes numa espécie de insurreição contra os efeitos centralizadores das instituições e do discurso científico que circula. É importante ressaltar que a relação entre arqueologia e genealogia não é de oposição ou superação de uma pela outra. Foucault transita entre ambas de maneira que a genealogia seria um apoio e complemento à arqueologia. Não há ruptura, mas incorporação e alargamento dos problemas. (VEIGA-NETO, 2007, p. 38). A genealogia pensa na contingência histórica e percebe a própria história como contingência, tendo como objetivo analisar as mudanças nas práticas discursivas.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2004, p. 171).

São considerados saberes dominados aqueles suprimidos pelas sistematizações formais, notadamente aquelas que traçam generalizações e totalizações. São saberes desqualificados pelas hierarquias, por serem regionais, locais, diferenciais, incapazes de unanimidade. “São conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais [...]. São blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer.” (FOUCAULT, 2005, p. 11). Ou seja, as sistematizações generalistas sempre deixam saberes submersos, submetidos pelo poder que seleciona, produz e reproduz discursos que assumem o *status* de verdadeiros, de legítimos em contrapartida àqueles desqualificados, tidos como saberes não conceituais, ingênuos, hierarquicamente inferiores, de baixo nível de conhecimento ou de cientificidade requerido. A genealogia seria uma maneira de tornar livres esses saberes históricos, de dessujeitá-los de um discurso único, totalizante, formal. (FOUCAULT, 2005, p. 15). Entretanto, esses saberes podem ser trazidos novamente à superfície pela genealogia que trabalha fazendo um diagnóstico do passado ou do presente. Nessa direção, pensar o conceito de *diagnóstico* é interessante no âmbito da pesquisa histórica, pois a tarefa de diagnosticar consistiria em estabelecer os acontecimentos que são repetidos e também marcar a diferença com relação a eles, não partindo do passado para compreender o presente, nem tendo o futuro como promessa, mas a partir de si mesmo vinculando o presente-repetição ao presente diferença. (CASTRO, 2009, p. 107).

eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir destas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto conjunto.” (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Agora que já explorei alguns dos conceitos foucaultianos os quais podem dar pistas sobre uma maneira diferenciada de pensar e escrever história, avanço

para outros conceitos que acredito serem importantes também como ferramentas analíticas das fontes com as quais trabalharei nos próximos capítulos. Em seus últimos textos, Foucault avança nos estudos sobre o poder e percebe que este se exerce não somente no domínio da lei, mas também no domínio da norma. Esses estudos possibilitam uma série de reflexões nos domínios da história da educação dos surdos, pois, ao longo dos tempos todo seu processo educacional esteve relacionado à ideia de anormalidade. Mas o que é ser normal? Em que implica nomear alguém dentro do discurso da anormalidade? Que lugares sociais ocupam os sujeitos situados fora da norma? Como a sociedade se organiza e organiza seus anormais? Como ela normaliza ou tenta normalizar os sujeitos?

A palavra *norma* tem origem latina e significa *esquadro*. Citando o vocabulário crítico de Lalande, Canguilhem (1982, p. 218) define como normal aquilo que está no esquadro da norma, que se encontra no meio-termo por não estar inclinado nem para a esquerda, nem para a direita, mas exatamente na média que se estabelece como valor ideal de perfeição. Ou seja, a normalidade advém da consonância com a normatividade sendo que “a norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa.” (CANGUILHEM, 1982, p.218). O normal e o patológico não existem sem que haja uma relação com a norma:

Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. “normar”, normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado que, cuja variedade e disparidade se apresentam em relação a exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho”[...] “qualifica negativamente o setor do dado que não cabe na sua extensão. (CANGUILHEM, 1982, p.211).

Nesse cenário, a relação normal/anormal não é uma relação de contradição e exterioridade, mas de inversão de polaridade. A norma se propõe a ser uma forma de unificar, de apaziguar e anular a diferença daquilo que está na ordem inversa possível – o anormal. Assim, a norma deprecia tudo aquilo que não pode ser definido como normal tendo sempre ela mesma como referência. (CANGUILHEM, 1982). Seguindo essa lógica, o sujeito que não se enquadra nesse sistema de normas, que não corresponde aos ideais de normalidade de determinado contexto é o anormal, é aquele que tem duas opções: ou se coloca na norma, se modifica, abre mão de sua diferença, ou é excluído, posto às margens da sociedade ou ocupando lugares e instituições específicos, instituições essas de correção ou simplesmente

de reclusão, de afastamento do convívio social. Então, como se chega ou se tenta chegar à normalidade? Como adequar os indivíduos às normas? Como é possível operar o processo de normalização?

Um primeiro passo para tentar refletir sobre essas questões é compreender o que são processos de normalização disciplinar, mecanismos de segurança, e, por fim, governo. Mas, antes de tratar da normalização disciplinar, é importante definir o que é disciplina. Podem ser encontradas em Foucault duas formas distintas de utilizar o conceito de disciplina: uma com relação ao saber e que se refere ao controle e à produção discursiva, e outra que se refere ao poder e, nesse caso, entendida como um conjunto de técnicas que visa a singularizar os indivíduos e normalizar seus corpos. Entretanto, não se deve pensar essas duas formas de utilização do termo como excludentes, mas muito mais como uma forma de compreender as relações entre saber e poder estabelecidas por Foucault. (CASTRO, 2008, p. 110). Na visão de Foucault (2008, p. 74), “a disciplina analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações”. Via quadriculamento, procura estabelecer os elementos mínimos para completar todo um processo de identificação, classificação e modificação obtendo, assim, determinados fins. Toda essa articulação ocorre da melhor maneira para se chegar a um fim, que pode ser a normalidade. É por esse motivo que são ordenadas as crianças escolarizadas em hierarquias a partir da classificação que determina quais são as mais aptas. Progressivamente, são adestradas, controladas, demarcadas aquelas que são as inaptas, as incapazes: as deficientes. É inventado um modelo, uma norma, e o papel da normalização disciplinar é colocar as pessoas dentro dessa norma. Quem é capaz de se conformar à norma é considerado normal, já aquele que não está de acordo ou é incapaz de se encaixar nesse modelo é o anormal, ou seja, o que define e identifica o anormal é a norma estabelecida, sendo que, é a normalização disciplinar que faz a demarcação final. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Pensando especificamente na educação de surdos, é possível dizer que a forma como as práticas educativas foram desenvolvidas ao longo dos anos, nas escolas de surdos, estão intimamente ligadas à produção de saberes e discursos sobre a surdez e os surdos. Sua alteridade é inventada a partir da deficiência, e o lugar social que ocupam é o do anormal. Estar inscrito no campo da anormalidade e da patologia determina uma série de práticas normalizadoras e, no âmbito da

educação, da instauração de uma pedagogia corretiva, que para ser efetivada precisa das técnicas da disciplina como forma de poder. “Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e uma dominação acentuada.”(FOUCAULT, 2009b, p. 134).

Levando-se em conta que a *Língua de Sinais* é a língua natural dos surdos,¹¹ e que, portanto, a língua oral somente pode ser adquirida depois de muito treinamento e repetição, torna-se possível pensar nas técnicas de oralização e de leitura labial como técnicas disciplinares não somente de coerção e de dominação que, se acentua conforme aumenta a aptidão da fala e da leitura de lábios, mas também como disciplina normalizadora. As práticas são sempre constituídas por discursos, dessa maneira, a simples análise das práticas seria superficial se não levasse em conta os discursos que as constitui. Se, em um determinado período, as práticas educacionais empregadas na educação de surdos objetivavam a oralização e o oralismo, elas não podem ser pensadas sem lembrarmos do discurso que as permeavam, que era justamente o discurso da anormalidade, da patologia. Da mesma forma, é preciso colocar sob suspeita a própria utilização da *Língua de Sinais* no ambiente escolar. Será que muitas vezes ela não é somente um meio de tornar os surdos cada vez mais dóceis e obedientes? Não seria também a *Língua de Sinais* um dispositivo disciplinar quando colocada à serviço da normalização e quando as concepções de surdez e os olhares que os professores lançam sobre os alunos ainda são aqueles mesmos que carregados de piedade e incredulidade quanto à capacidade dos surdos?

Mas, mesmo diante dessa potência normalizadora da disciplina ela não é suficiente para se falar em normalização. Nesse ponto, vale ressaltar que Foucault,

¹¹As *Línguas de Sinais* são línguas de modalidade de recepção e transmissão espaço-visual, ou seja, utilizam o espaço como valor sintático, apresentam simultaneidade dos aspectos gramaticais e diferem-se estruturalmente das línguas auditivo-orais. Estudos realizados com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, demonstram que o processo de aquisição da *Língua de Sinais* ocorre de maneira natural, sem precisar ser diretamente ensinada, da mesma forma que as crianças ouvintes aprendem sua língua ouvindo seus pais e familiares falando. São línguas capazes de expressar ideias, sentimentos e ações, possibilitando aos seus usuários plenas condições de abstrair e proposicionar, assim como qualquer usuário de outras línguas. Por serem sistemas linguísticos organizados e portadores de estruturas próprias, não têm qualquer relação com mímica, pantomima ou gestos aleatórios, nem derivam das línguas orais dos países em que estão inseridas. São produto de uma construção sócio-histórica das comunidades surdas de todo o mundo, transmitidas por gerações ao longo dos anos. (SKLIAR, 2005; QUADROS 1997; SACKS, 1998). Portanto, utilizo o termo *natural* referindo-me ao fato de a imersão em um ambiente linguístico favorável ser suficiente para a criança surda adquirir a *Língua de Sinais*, não sendo necessário treinamentos repetitivos para que isso ocorra.

em suas obras mais tardias, como *Segurança, território e população*, faz distinção entre normação e normalização, sendo que na sociedade disciplinar, o que ocorre seria muito mais uma normação, ou seja, fixar uma norma e tentar colocar os sujeitos de acordo com essas normas, enquanto a normalização seria própria das sociedades de seguridade, pois mais do que colocar o desviante na norma, implica, fazer com que sua presença seja naturalizada, aceita e mantida. A sociedade de segurança ou sociedade de normalização está diretamente vinculada à formação do Estado governamentalizado e ao que o filósofo chama “*biopoder*”, o que age na regulação da vida dos indivíduos e das populações não só reprimindo a individualidade, mas formando, constituindo subjetividades no âmbito da coletividade. O *biopoder* é um fenômeno do século XIX e pode ser caracterizado como uma tomada de poder sobre o homem entendido como ser vivo, como uma espécie de inclinação para estatizar o biológico. O alvo do *biopoder* é a vida, sendo que esse opera pela junção da disciplina, que atua sobre os indivíduos, e pela biopolítica, que atua sobre as populações. É uma maneira bem diferente de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, e que vai agir sobre as populações por meio de dispositivos de segurança, estabelecendo curvas globais de normalidade, tentando reduzir ao mínimo os riscos de morte e de desvio de norma.

Foucault parte do princípio de que as populações não são uniformes, e que existe uma série de fatores que as constitui. Por isso, não é possível se pensar em termos somente de obediência ou de revolta na relação existente entre súdito e soberano. Até porque, o limite da lei, da vontade do soberano, é o não do súdito. A mudança na racionalização dos métodos de poder vai operar no sentido de mexer com aquilo que é comum mesmo à mais heterogênea das populações que é o desejo, o motor de todas as ações. É o desejo que torna a população permeável e penetrável à técnica governamental, para que a disciplina e o controle não tenham que operar a todo momento. É a produção do interesse coletivo que vai tornar possível a governamentalidade das populações. (FOUCAULT, 2008, p. 93-95).

Para distinguir uma sociedade disciplinar de uma de seguridade, se poderia dizer que enquanto os mecanismos e técnicas de poder dos séculos XVII e XVIII estavam voltados para o corpo, para o indivíduo, a partir do século XVIII passam a se voltar não mais ao homem-corpo, mas ao homem-espécie, à massificação do poder e do controle das populações como um todo. Isso não significa abandonar a disciplina, pois essa seria condição prévia de efetivação do governo. O que

ocorreria seria apenas uma incorporação à disciplina de outras técnicas de poder, que vão desde o mapeamento da população até a elaboração de esquemas de intervenção nos fenômenos de natalidade, de mortalidade e de normalização. Vale ressaltar que é a norma que vai ser o elo entre a disciplina e a biopolítica, pois “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar.” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Esses problemas de reprodução, natalidade, mortalidade e incapacidades biológicas vão ser, cada vez mais, o alvo de estudos estatísticos e das intervenções do Estado, principalmente no início do século XIX, quando a população passa a ser muito mais do que um conjunto de pessoas, força de trabalho e motor do sistema industrial que germinava. Tornou-se cada vez mais interessante saber sobre as populações e sobre seus problemas (como evitá-los e saná-los), garantindo que as pessoas continuassem sendo produtivas. Parece-me que faz sentido pensar também a educação a partir desta lógica. Todos têm que estar incluídos no sistema educacional de alguma forma, mesmo que o sujeito seja pobre ou deficiente. É interessante notar que foi justamente na segunda metade do século XVIII que surgiram as primeiras instituições de Educação Especial voltadas para surdos, século em que, segundo Foucault (2005, p. 285), ocorreu uma introdução da medicina com a função de higiene pública, que trabalhava no âmbito da normalização e da medicalização da população. Por esse motivo é que se afirma que a sociedade de normalização, ou de seguridade, é uma sociedade medicalizada. Essa sociedade de seguridade é perpassada por mecanismos de segurança que fazem com que os elementos funcionem uns em relação aos outros sem que haja necessidade de uma relação direta com um soberano, pois não é necessário a proibição direta. Ocorre sob uma espécie de economia de poder, uma vez que não é necessário regular todos, individualmente, como na sociedade disciplinar. Mais uma vez, é possível pensar na instituição escolar como espaço privilegiado para o exercício do *biopoder*, onde cada vez menos é necessário o uso de violência física, castigos e coerções diretas para a manutenção da ordem.

Um dos autores que estuda em profundidade a relação entre *biopoder* e educação é o pesquisador português Jorge Ramos de Ó. Para Ó (2009, p. 97),¹² é

¹² Essas reflexões são baseadas também nas anotações feitas por mim na ocasião de uma palestra ministrada pelo Professor Jorge Ramos de Ó, intitulada *Pensamento de Michel Foucault e a Educação*, proferida no dia 20 de agosto de 2010, no auditório 305 do Bloco E da UCS.

preciso olhar para a instituição escolar como algo recente, que começa a se concretizar no fim do século XIX, nos países mais ricos e, no início do século XX, nos mais pobres, sendo que esta será uma instituição que ajudará a conectar o patrimônio individual com os desejos da sociedade como um todo. Desta maneira, os sujeitos passaram a ser alvo do olhar biopolítico, de um Estado que se tornou causa de vida, que fornece educação, saúde, que garante mais do que o bem comum, oportuniza a vida a toda população e ao indivíduo. Nesse contexto, a escola passa a ser a instituição capaz de fundar os limites e sentidos da vida individual e torná-los em consonância às utopias sociais. Por exemplo, uma das ideias que ela incutiu e incute nos indivíduos é o princípio de que o prazer e o trabalho podem ser a mesma coisa, ou seja, incute no sujeito o desejo de se tornar um ser produtivo e procura fazer com que o desejo do indivíduo o torne produtivo para a sociedade, inserindo-o na lógica de obter riqueza e consumir.

Essas questões estão relacionadas ao que Foucault chama de arte de governar, onde governar é um exercício permanente, que perpassa o comportamento de todos e de cada um num jogo que opera na dinâmica entre autonomia e liberdade, por meio de tecnologias de regulação e autorregulação. O governo seria, então, o reencontro entre as técnicas de domínio sobre si e sobre os outros. (Ó, 2009, p. 106). Nesse sentido, a escola trabalha justamente nas chamadas técnicas de si, e o que ela exige de cada um é que encontre um caminho de satisfação pautado em princípios de autorregulação, de ordem, de respeito e de trabalho de forma autônoma, sem que seja sempre necessário que alguém diga como cada um deve se comportar. Foucault, então vai, estudar como a ciência pode governar a alma/introspecção das pessoas. É o que se chama governo das almas. Não se governa somente com “pauladas”, mas também com tecnologias que, concatenadas, permitem que os indivíduos pensem a partir dos mesmos conceitos, que se descrevam e se pensem baseados na normalização, na autonormalização. Ó (2009) reflete, ainda, que, quanto mais os sujeitos pensam em si, mais estão normalizados e padronizados. Dessa forma, o sujeito que a escola produz, autônomo e autodisciplinado, é aquele que se produz por um conjunto de valores éticos, posto que cada um é vigilante de si próprio, onde não se separando individualização de vida social.

O *biopoder* atuou e atua sobre as populações surdas, seja nos primeiros anos da educação de surdos (com a criação das escolas especiais) ou na atualidade

(com a política de educação inclusiva). Voltarei a tratar desse assunto, de forma um pouco mais aprofundada no Capítulo 4, no qual cartografo a história da educação de surdos e da Educação Especial. Mas, por ora, creio que seja importante ressaltar que, nos primeiros anos, quando foram inventadas as instituições especiais, tanto o poder disciplinar quanto a biopolítica coexistiam. Ou seja, de um lado o poder disciplinar operava a todo vapor no trabalho com a individualidade, com treinamentos oral e auditivo, e, por outro, a própria existência de instituições para atender a um tipo específico de *deficiência* mostra que já começava a operar a biopolítica do Estado de seguridade, de normalização. Todas as populações que, em maior ou menor grau representavam risco, estavam sendo enquadradas em algum sistema, seja ele prisional, hospitalar ou escolar. E assim, estando os surdos dentro de um mesmo espaço, era possível enquadrá-los na curva estatística, quantificá-los, nomeá-los e, finalmente, normalizá-los.

Atualmente, com a política de inclusão e até mesmo com as escolas de surdos que adotam propostas bilíngues, a governamentalidade opera de forma menos disciplinar, mas continua atuando. Talvez, a diferença entre agora e outrora é que, nas primeiras iniciativas, de escolas especiais para surdos, o objetivo era “tirar de circulação” os indivíduos fora da normalidade, a fim de que pudessem ser controlados e postos dentro da norma, enquanto no modelo inclusivo prevê-se que a normalização ocorra no processo de diluição da diferença em meio aos demais, apostando muito mais num poder de normalização do que na necessidade de normação, como já distingi anteriormente.

Encerro este capítulo lembrando o comentário de Veiga-Neto (2007, p. 16) sobre os usos de Foucault nas pesquisas educacionais. Não se trata, aqui, de buscar em Foucault uma resposta para meu problema de pesquisa, nem de utilizar a arqueologia ou a genealogia como um método único onde possa encontrar estabilidade, mas apenas de pensar as teorizações foucaultianas como ferramentas analíticas para encontrar as minhas próprias respostas aos problemas com que me deparo. No próximo capítulo, meu foco será as reflexões relativas ao método empregado para a construção dos capítulos posteriores. Nele explicitarei alguns dos pressupostos teóricos da História Oral e relatarei alguns desafios com os quais me defrontei no percurso da pesquisa e as alternativas encontradas para tentar solucioná-los.

3 MÉTODO

“Não procurei reunir textos que seriam, melhor que outros, fiéis à realidade, que merecessem ser guardados por seu valor representativo, mas textos que desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja sua exatidão, sua ênfase ou sua hipocrisia, atravessados por ela: fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte.”

Michel Foucault

Este capítulo se destina a refletir sobre questões metodológicas da pesquisa. Para isso, começo explicitando os pressupostos teóricos da História Oral, os motivos que me levaram a optar por essa metodologia e de que forma faço a articulação entre o método e o referencial teórico. Ainda neste capítulo, faço um relato acerca dos procedimentos e desafios metodológicos com os quais me defrontei no percurso da pesquisa e que alternativas encontrei para tentar solucioná-los. Também faço algumas reflexões sobre tradução, uma vez que parte das fontes utilizadas para a realização do trabalho são entrevistas traduzidas da *Língua de Sinais* para a Língua Portuguesa. Encerro o capítulo tratando da sistematização dos resultados e da forma como procuro promover o diálogo com as diversas fontes utilizadas para a escrita do texto.

3.1 Reflexões sobre História Oral

As concepções cada vez mais amplas sobre fontes históricas já comentadas no Capítulo 2 permitem a utilização de recursos bastante variados para obter os vestígios do passado e servir de base para a construção da narrativa dos historiadores. Dentre as inúmeras possibilidades de pesquisa, está a chamada História Oral, que se baseia em documentos formulados a partir de registros por meios eletrônicos, os quais, depois de gravados e transcritos, podem ser analisados segundo diversos temas históricos. Dessa forma, a História Oral desponta como uma possibilidade de se ter acesso ao ponto de vista dos próprios atores que vivenciaram o processo histórico a ser estudado. Foi a partir da interlocução entre História Oral e concepção foucaultiana de história que procurei construir a

dissertação. O intuito não era utilizar a arqueologia ou genealogia como método, como fórmula segura de obter as informações necessárias para a escrita do trabalho, mas como um princípio de pesquisa, muito mais como uma teorização sobre o método do que como o método propriamente dito. Nesse ponto, creio que seja importante esclarecer que utilizo a História Oral como técnica de produção e análise de documentos e analiso os dados construídos a partir das ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault, principalmente os conceitos de normalidade e disciplina. A partir das leituras que realizei, tanto das obras de Foucault, quanto de teóricos da História Oral, percebo ser possível estabelecer uma relação bastante coerente entre referencial teórico e método. Isso porque, ao uso das técnicas da História Oral subjaz o pressuposto de que não é somente a partir de documentos oficiais que se escreve história, e que não é possível generalizar as informações obtidas a partir das entrevistas. Então, se a História Oral questiona as generalizações e traz à tona a singularidade das experiências de sujeitos infames possui uma afinidade com a proposta arqueogenealógica de Foucault, que objetiva escavar os saberes soterrados pelas generalizações e desqualificados pelas sistematizações formais, acoplando-os ao conhecimento científico já produzido. (FOUCAULT, 2004, p. 170-171).

Segundo Meihy (1998, p. 25), existem três modalidades de História Oral: a história oral de vida, na qual os sujeitos narram suas experiências de vida; a história oral temática, quando os sujeitos narram suas experiências sobre determinado tema; e a história de tradição oral, que é focada nas questões de transmissão geracional, de permanência de mitos e visões de mundo. Esta pesquisa insere-se no campo da história oral temática, por ter como objetivo investigar o processo histórico da educação de surdos no Município de Caxias do Sul, entre 1960 e 2010. Como o conceito História Oral refere-se à metodologia que utiliza narrativas orais como fontes históricas, no caso deste trabalho, sendo os entrevistados pessoas surdas, o termo *oral* se aplica no sentido de narrativa em *Língua de Sinais*, não tendo, portanto, nenhuma relação com o uso da fala. Poderia argumentar ainda, que o sentido de oralidade pode ser pensado a partir da definição dos dicionários, onde o oral aparece como aquilo que é articulado ou pronunciado verbalmente em oposição ao escrito. Dessa forma, optei por manter o termo *oral* tendo em vista a impossibilidade de modificar o nome do método de pesquisa histórica já consagrado.

Ainda de acordo com Meihy (1998, p. 11), a História Oral pode ser uma manifestação ligada àqueles que “não têm história”, isto é, aos grupos que ainda não ganharam reconhecimento, registro e análise nas histórias escritas convencionadas. Por isso, se contrapõe à história dos grandes heróis e interpreta claramente que todos somos parte de um mesmo processo sócio-histórico. Assim, destaca:

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas, principalmente mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, além de migrantes, imigrantes, exilados, têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias. (MEIHY, 1998, p. 11).

Uma vez que as chamadas minorias, de maneira geral, não têm sua história registrada, o uso da História Oral possibilita dar visibilidade histórica a esses sujeitos antes marginalizados da sociedade e da história. A situação de exclusão não se dá apenas no âmbito do presente, do social, mas também na negação do passado e do direito a ter sua História escrita e estudada por gerações futuras. No caso desta pesquisa, mais do que possibilitar o registro da história dos surdos de Caxias do Sul, busca-se tecer a narrativa a partir de suas próprias versões sobre o processo do qual foram atores, o que não deixa de ser, também, um dos objetivos dos *Estudos Surdos*, já pontuados no capítulo 2. Essa proximidade de pressupostos com os *Estudos Surdos* seria, então, uma segunda convergência entre o método escolhido e o referencial teórico. Entretanto, conforme chama a atenção Alberti (2005, p. 159), deve-se tomar cuidado para não transformar a História Oral em uma forma de polarização entre a “história vista de cima” versus “história vinda de baixo” ou, então, como forma de reforçar ainda mais os preconceitos que já existem sobre as chamadas minorias, ressaltando a incapacidade de escreverem sobre si mesmos e daí a necessidade de o pesquisador, em sua superioridade intelectual, fazer o trabalho de escrever *por* elas.

Aprofundando mais esta questão de escrever o trabalho tendo como base os próprios atores dos processos estudados, penso que um conceito importante para esta maneira de pesquisar é o de *colaboração*. Os entrevistados colaboram com a pesquisa não somente no sentido de conceder a entrevista, mas também de a lerem depois de transcrita e *transcritada*,¹³ fazendo apontamentos, excluindo ou

¹³ O procedimento de transcrição e transcriação estão melhor explicitados no item 3.4.3 *Sistematização dos resultados e diálogo com outras fontes*.

acrescentando pontos que julgam importantes. É o que Leite (2004, p. 56) chama escrever “*com o outro*” e não “*pelo outro*”. Nesse viés, não tive a intenção de ser “a voz” dos surdos, nem procurarei nas entrevistas algo que precisasse ser revelado. Busquei sim, estabelecer um diálogo com tais personagens que vivem a experiência de serem surdos e de terem sido educados em determinado contexto histórico-cultural.

Além da questão da colaboração, penso que seja também uma possibilidade de abrir mão de questões que muitas vezes permeiam pesquisas baseadas em entrevistas, o que no meu entender, não passam de uma tentativa de captura do outro, de buscar nos seus gestos, nos seus mínimos detalhes, indícios de tudo. Cada sorriso, cada silêncio, cada expressão tem um significado oculto a ser desvendado. E nessa tentativa de, a todo custo decifrar o *outro*, como se isso fosse de fato possível, toma-se, então, uma série de cuidados, cria-se uma “atmosfera adequada”, elaboram-se perguntas engenhosas, para que o *outro* responda aquilo que se espera, para que ele esteja sempre no limiar do que é permitido, do que é desejável para o pesquisador *descobrir*. Grifei este termo porque, na verdade, por mais cuidados que se tenha, por mais rigor que se pense ter, sempre será mais uma confirmação daquilo que se esperava do que uma descoberta no seu sentido de abertura para o diferente.

Quando estabeleci o diálogo com as narrativas no capítulo 5, e no próprio momento das entrevistas, procurei abrir mão justamente desse controle, da busca pela confirmação de hipóteses e da decifração do que estavam me dizendo. Simplesmente me permiti entrar na trama da narrativa que ia se construindo e interagindo com os entrevistados a partir dos rumos que eles iam traçando. O tópico-guia com algumas questões estava ali no momento das filmagens, mas quem traçava os rumos da entrevista eram os próprios entrevistados. Assim que percebi ser possível entrar no jogo e fazer as entrevistas a partir dos caminhos traçados pelos surdos, descobri o quanto isso era libertador para mim, que não estava mais presa a questões que julgava importantes, e para eles, pois quanto menos eu perguntava, mais iam revelando, mais iam deixando o discurso fluir, e as memórias se desenrolarem no seu próprio ritmo.

É certo que as questões de apresentação pessoal foram primordiais para dar início ao processo, para fazê-los se sentirem mais à vontade e começarem a contar suas histórias. Também foram importantes algumas perguntas iniciais comuns a

todos os entrevistados, a fim de deixar claro que o interesse da pesquisa era o processo educacional que vivenciaram, e que, portanto, havia um tema específico de interesse. Uma vez respondidas as primeiras questões, logo a narrativa ia tomando seus próprios rumos, e, assim, quando as memórias iam sendo evocadas, novas questões iam emergindo e provocando outras memórias num movimento contínuo. Mas isso só foi acontecendo no decorrer da pesquisa e com a clareza e o amadurecimento teórico que eu fui conquistando a partir das leituras e da própria experiência da pesquisa.

3.2 Procedimentos metodológicos

A realização da dissertação, foi dividida, basicamente, em cinco etapas: gravação das entrevistas, tradução, transcrição, devolução das entrevistas aos entrevistados e, por último, análise e sistematização das informações produzidas. Ressalto que estas etapas não foram simultâneas em todas as entrevistas. Primeiramente gravei duas entrevistas, traduzi estas duas, trabalhei os textos, devolvi aos entrevistados e, depois, parti para a última entrevista.

No projeto de pesquisa, a intenção era de que as entrevistas fossem individuais, com duração entre uma hora e uma hora e meia cada. Antes das entrevistas, seria elaborado um questionário semiestruturado, preparado como um tópico-guia, com o intuito de nortear os rumos da entrevista mantendo-a de acordo com os objetivos e o problema de pesquisa. Também estava previsto, a realização de um pré-teste com três pessoas para aprimoramento e adequação dos tópicos guia. Entretanto, com os avanços nas leituras, com o amadurecimento teórico que fui adquirindo e na tentativa de fazer um encadeamento adequado entre o referencial teórico e a proposta metodológica, muitas dessas questões foram modificadas.

O tempo de duração variou muito para cada entrevistado, o que dependia também do perfil de cada um. Uns são mais objetivos, outros mais tímidos, enfim, cada um tem sua forma própria de se expressar, e isso se reflete na duração das filmagens. A narrativa de Carilissa durou 30 minutos, já as de Tibiriçá e de Aldo duraram cerca de uma hora e meia. Optei por não fazer as entrevista-teste e depois excluí-las do corpo do trabalho, justamente para não suprimir da entrevista seu caráter de acontecimento discursivo e para que o leitor possa perceber a diferença

entre as narrativas também no aspecto de como a figura do entrevistador influencia nos rumos da entrevista. Em anexo à dissertação está o modelo de tópico-guia que serviria como base para o desenvolvimento da entrevista. Comparando o modelo apresentado e a voz do entrevistador mostrada nas entrevistas (em anexo), é possível perceber, que, no momento da entrevista o tópico-guia foi pouco utilizado, e os rumos da conversa foram sendo construídos por mim e pelos entrevistados na medida em que sua narrativa ia se desenvolvendo. Procurei interferir o mínimo possível, ou quando fosse necessária minha intervenção, tomei cuidado para que esta fosse coerente com o que estava sendo dito anteriormente e que fosse adequado ao perfil de cada entrevistado. Fiz esta opção de não seguir o tópico-guia, pois não tive a intenção de produzir discursos homogêneos, fruto de um questionário demasiadamente carregado com minhas hipóteses, e direcionando a entrevistas para respostas que me fossem mais convenientes.

O registro dos depoimentos foi feito via filmagem, uma vez que a *Língua de Sinais* é uma língua de modalidade de produção e recepção espaço-visual. Ao contrário do imaginado no momento da elaboração do projeto, a presença da filmadora não parece ter inibido os entrevistados. Mesmo o equipamento estando em local bastante visível, e apesar de esse, inclusive, possuir um visor articulado que permitia a autovisualização por parte do entrevistado, isso não teve efeitos claros na espontaneidade das narrativas. Um exemplo disso é que muitas vezes foram citados nomes de pessoas, que, por questões éticas, não foram identificadas na dissertação, ou em trechos da entrevista que remetiam a acontecimentos que poderiam ter seus nomes facilmente identificados.

Por falar em identificação, a decisão de deixar no corpo da dissertação os nomes dos entrevistados foi um ponto que me fez refletir bastante. Se, por um lado, conferir sigilo aos nomes de quem proferiu os discursos é uma forma de incentivar o entrevistado a dizer o que quiser, sem suprimir informações por medo ou qualquer outro motivo; por outro, deixar clara a vinculação de sua imagem e de seu nome com ao que foi dito também me parece uma opção que contribuiu para que o entrevistado reflita sobre o que vai dizer e decida se aquilo era o mais próximo possível do acontecimento relatado. Acredito que seja uma forma de responsabilizar o entrevistado por aquilo que profere. Outro motivo que me fez optar por trabalhar com entrevistados identificados é a própria natureza da pesquisa, que é uma pesquisa histórica. Dizer seus nomes é uma forma de registrá-los, de não deixar que

as entrevistas sejam apenas uma massa discursiva sem rosto e sem sujeitos, supostamente neutra. Quis, justamente o contrário: escrever uma história com rostos, nomes, com a vida e todos os sentimentos que dela fazem parte.

3.3 Quem e quantas pessoas entrevistar?

Um terceiro ponto de convergência entre método e referencial teórico auxilia também a justificar a opção acerca de quem e quantas pessoas seriam entrevistadas. Para a realização da dissertação, entrevistei um total de três pessoas, todos ex-alunos e professores surdos que estudaram e trabalharam na Escola Helen Keller no período de 1960 a 2010. A opção por entrevistar apenas surdos e não o restante da comunidade escolar (pais, professores e diretores ouvintes), que também poderiam contribuir para a escrita desta história, baseia-se na concepção, já anteriormente exposta, de que é necessário conhecer a versão dos surdos sobre sua própria história, abrindo, assim, a possibilidade de narrarem e se narrarem no âmbito do processo de educação do qual fizeram ou fazem parte. É uma oportunidade de conhecer a forma como perceberam as práticas educativas que lhes eram direcionadas, e, ao mesmo tempo, o quanto tais percepções são múltiplas, afinal, os entrevistados são surdos, mas isso não significa que a forma de viver esse processo tenha sido a mesma para todos.

Quanto ao número de entrevistados, inicialmente, a ideia era entrevistar o máximo possível de pessoas, principalmente depois das primeiras entrevistas, pois era fascinante ir conhecendo as memórias daqueles sujeitos que se disponibilizavam a contar suas histórias de forma tão empolgada. Eu já havia sido avisada pela banca de qualificação do projeto de que oito pessoas era um número exagerado de entrevistados, mas minha teimosia de pesquisadora iniciante somente foi vencida após a tradução da primeira entrevista. Me vi obrigada a rever meus planos e abrir mão de realizar tantas entrevistas quando percebi que uma simples entrevista de uma hora demorava perto de catorze horas para ser traduzida. Busquei refúgio, então, no próprio referencial teórico. Se para Foucault a história é vista como descontinuidade, impossível de ser apreendida em sua totalidade, o número de entrevistados para a pesquisa não é o mais importante, pois seriam tantas histórias diferentes quantos fossem os sujeitos indagados. Nunca se chegaria “à verdade do passado” mesmo que *todos* os alunos, *todos* os professores, *todos* os funcionários,

enfim, *todos* os envolvidos no processo educacional fossem entrevistados. Da mesma forma, a escolha dos entrevistados não se baseou no critério *universalização*, ou seja, de selecionar alguém que pudesse representar a comunidade surda e que fosse seu porta-voz ou então, de buscar indivíduos com experiências parecidas para enquadrá-los em um mesmo campo discursivo. Talvez se possa dizer que o que fiz foi justamente um movimento contrário: escolhi pessoas que vivenciaram de maneira bastante distinta a experiência educacional no contexto da surdez para que pudesse ficar clara a infinidade de possibilidades e maneiras de ser surdo. E isso também conforme procuro demonstrar mais adiante, é fundamental para compreender minha proposta de análise documental, que se desvincula do propósito de criar categorias e de extrair significados ocultos das narrativas.

Uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. [...] Entender como as pessoas e grupos experimentam o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. (ALBERTI, 2005, p. 165).

Optei então, por entrevistar apenas três surdos, que estudaram nos diferentes períodos históricos que abrangem a pesquisa. O primeiro entrevistado, Tibiriçá Viana Maineri estudou na escola entre 1960 e 1970, saiu da escola por um intervalo de tempo e retornou, tornando-se o primeiro instrutor surdo na década de 90 (séc. XX) Teve um papel marcante de militância política e de organização do movimento surdo no município. Aldo Fedrizzi foi aluno da primeira turma de alunos na década de 60 do mesmo século, vivenciou todo o processo de implantação e efetivação do oralismo e sua família bastante se envolveu no processo de criação da escola. Apesar de não ter um envolvimento político tão efetivo na comunidade surda, tornou-se uma espécie de “guardião da memória”, preservando e arquivando documentos que tratam da história da escola. Carilissa Dall’Alba estudou na Escola Helen Keller da década de 80 aos anos 2000, vivendo o processo de transição da comunicação total ao bilinguismo e concluindo o Ensino Médio também nessa instituição. Carilissa traz como diferencial o olhar feminino, jovem e de quem viveu a experiência educacional num momento de revisão de paradigmas educacionais. Portanto, três figuras bem diferentes, com olhares igualmente diversos sobre seu processo educacional. Nos anexos do trabalho, antes de cada entrevista faço uma

apresentação um pouco mais detalhada sobre as trajetórias de cada um dos entrevistados.

3.4 História Oral com surdos: desafios metodológicos

Além dos dilemas comuns a quase todos os trabalhos com base em História Oral, ao realizar esta pesquisa defrontei-me com alguns desafios singulares em função do grupo de entrevistados que escolhi, com sua especificidade linguístico-cultural. Dessa forma, nas próximas linhas faço relatos e reflexões teóricas sobre esses percalços metodológicos e sobre a forma como procurei lidar com eles. O primeiro desafio que relato é o problema da tradução, uma vez que a maior parte da pesquisa baseia-se em entrevistas traduzidas da *Língua de Sinais*, uma língua gestual-visual, para a Língua Portuguesa, uma língua de modalidade de recepção e transmissão oral-auditiva. O segundo desafio que intitulo de “as incertezas da memória e da oralidade” refere-se às dificuldades oriundas das imprecisões da memória, do esquecimento, das correções que eram realizadas no momento da revisão das entrevistas, das mudanças de informação e incompatibilidade entre fontes orais e escritas. Essa questão da utilização de outras fontes é o tema do terceiro desafio metodológico, onde procuro explicitar a maneira que utilizei para dialogar com as diversas fontes históricas, tais como fotografias, correspondências, narrativas de surdos, entre outras.

3.4.1 Notas sobre a tradução

Não é por acaso que escolhi tratar como o primeiro desafio metodológico a questão da tradução. Considero que esse tenha sido o maior de todos os desafios, uma vez que, fazer uma tradução envolve muito mais questões do que simplesmente passar um texto de uma língua para outra. Estão subjacentes à prática da tradução a cultura, a interpretação, a “bagagem” do sujeito que diz e daquele que interpreta. No caso desta pesquisa, a distância cultural é evidente, sou ouvinte, nunca vivi e nunca poderei viver a experiência de ter nascido surda numa sociedade majoritariamente ouvinte. Pesquiso a história da educação de surdos, traduzo e interpreto entrevistas de pessoas que possuem uma cultura diferente da minha, que interagem no mundo de maneira visual, que são de gerações diferentes

da minha, que viveram em momentos históricos que não vivi. Posso dizer seguramente que foi um encontro cultural, geracional e linguístico que produziu este trabalho, e que todos esses fatores influenciam significativamente nos rumos das traduções aqui apresentadas.

Referindo-se especificamente à tarefa de traduzir, há autores que procuram diferenciar o ato de tradução e o de interpretação, sendo a tradução mais fiel ao conteúdo e a interpretação estaria mais ligada às concepções do intérprete. Para outros autores, traduzir e interpretar se remetem à mesma tarefa de transpor conteúdos, de uma língua à outra, sem prejuízos à mensagem original, atendo-se muito mais aos sentidos do enunciador do que à tradução literal das palavras. (LACERDA, 2009, p. 14). Entretanto, estas ideias partem, de certa forma, do pressuposto de que existe uma essência que pode ser transmitida, que pode ser traduzida, que pode ser atingida.

Larrosa (2004, p. 69) em seu texto “Ensaio Babélicos”, trata da questão da multiplicidade da língua e da (im)possibilidade da tradução, baseado em autores como George Steiner, Hans-George Gadamer, Martin Heidegger e Jacques Derrida. A condição de multiplicidade linguística é um dos pilares que sustenta a metáfora de Babel, relacionada não somente à diferença *entre* as línguas, mas também *dentro* delas mesmas, ou seja, pensa-se em uma pluralidade da língua e em uma língua plural. E, com isso, é introduzida a problemática da tradução, que ocorre independentemente de ser uma mediação entre línguas diferentes, expandindo-se o conceito a todos os fenômenos de comunicação, inclusive à leitura, tida como prática de singularização e produção da diferença e não do comum. É justamente essa multiplicidade *das* e *entre* as línguas que faz com que se evidencie a impossibilidade de tradução. Em síntese, habitar Babel significa a pluralidade que se comunica e a comunicação que se pluraliza. Nesse sentido, afirmar nossa condição de babilônicos seria abandonar o ideal delirante daquele que busca o mesmo nome, a mesma língua, a unidade dentro da língua e entre as línguas. Para Larrosa (2004), é preciso admitir a inevitável distância entre o querer dizer e o que é dito, ou seja, a impossibilidade de dar a palavra e ter controle sobre ela ao mesmo tempo. O ato generoso de despossuir-se do sentido que se quis dar é também a destituição do poder sobre as palavras e a desaparecimento do autor, não existindo, dessa forma, nenhuma relação de presença entre escrita e leitura (ou entre o dito e o traduzido). Quando os entrevistados dão asas à suas palavras para que eu as traduza, para

que eu interprete, estão se despossuindo de seu significado, de seu querer dizer. Da mesma forma, quando traduzo e escrevo o que me foi dito, também me desposso do significado que atribuí entregando minha escrita ao leitor. Ou seja, a escritura salva as palavras da fluidez da fala mas não da alteridade que as constitui, da multiplicidade de maneiras de serem lidas pelos igualmente múltiplos leitores.

Isso remete também à relação autor/escrita desenvolvida por Foucault. Em rigor, a escrita é tida como prática e não como resultado, por isso não importa mais quem fala e o que fala. Essa liberou-se do tema da expressão, isto é, a escrita não se refere a um significado, constituindo-se ao mesmo tempo, como um jogo que extravasa suas próprias regras que podem ser transgredidas e invertidas. Foucault (2006a, p. 36) afirma que a escrita é a abertura de um espaço onde o sujeito que escreve desaparece, daí a relação de parentesco entre a escrita e a morte:

A escrita está agora ligada ao sacrifício, ao sacrifício da própria vida; apagamento voluntário que não tem de ser representado nos livros, já que se cumpre na própria existência do escritor. A obra que tinha o dever de conferir a imortalidade passou a ter o direito de matar, de ser assassina de seu autor. (FOUCAULT, 2006a, p.36).

A marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita. (FOUCAULT, 2006a, p. 37). Desse modo, estabelece uma crítica à hermenêutica e ao pressuposto de que é possível extrair sentidos ocultos da escrita, assim como para outros autores pós-estruturalistas, não faz sentido ter como objetivo restituir o que foi dito ou o querer dizer. Foucault propõe, então, a descrição dos acontecimentos discursivos, ao invés de buscar as intenções dos falantes, ou de tentar decifrar o que foi dito. Essa descrição faz questões do tipo: como um enunciado aparece em um discurso e não em outro? Que singular existência é essa que não surge em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

Mas não chega, evidentemente, a repetir a afirmação oca de que o autor desapareceu. É preciso explicitar o que fica nesse espaço vazio, o que ele deixa descoberto. O autor passa a ser pensado a partir de sua função, emergindo, então, o conceito de função-autor. (FOUCAULT, 2006b, p. 41). A função-autor consiste na classificação, delimitação, reagrupamento e relacionamento dos discursos entre si. Além disso, é a atribuição da autoria que faz a distinção entre um discurso cotidiano, fugaz e um discurso que tem um estatuto dentro de determinada cultura. São traços

característicos da função-autor: a ligação ao sistema jurídico e institucional que ordena os discursos; não se exerce de forma homogênea sobre os discursos nos mais diversos contextos históricos; a atribuição de autoria não ocorre de maneira espontânea, mas a partir de uma série de operações complexas e específicas e por último, não se refere apenas a um indivíduo, mas a várias posições-sujeitos possíveis de serem ocupadas pelos indivíduos. (FOUCAULT, 2006b, p. 56). Foucault ainda afirma que, numa sociedade como a nossa, existem discursos providos da função-autor e outros não, ou seja, a função-autor, é uma característica de um modo de existência, de circulação e do funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Contudo, existem autores não apenas das suas obras, mas também “da possibilidade e das regras de formação de outros discursos” (CASTRO, 2009, p. 48), como, por exemplo, Freud e Marx. As diferentes formas de relação – ou a não relação – entre o autor e a obra, constituem, para Foucault, uma das propriedades discursivas.

Nessa linha de reflexão, não se entende como autor o “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 2006a, p. 26). Isso sem negar a existência do indivíduo que escreve e inventa, ou seja, “o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor”. (FOUCAULT, 2006a, p. 28-29). O pensamento de autoria em Foucault, então, está fundamentado, basicamente, no conceito de função-autor, ou seja, o autor, longe de ser proprietário da obra, é apenas um selecionador de discursos ou, então, produtor de discursos capazes de originar outros discursos.

Por mais que eu tenha tentado ser fiel ao que foi dito, as traduções estão inevitavelmente impregnadas por minhas interpretações. Além disso, muitos aspectos escaparam à tradução como as expressões faciais, o movimento e toda a expressividade da Língua de Sinais, impossíveis de serem capturados. O que importa nesse caso, é pensar, como afirma Benjamin (2008, p. 25-29), na tradução não como intermediária, que transmite e comunica, mas como uma forma, uma forma que possui relação com o original, que expressa a relação mais íntima entre as línguas sem, no entanto, jamais conseguir atingir o núcleo central intraduzível, a zona intacta e intocável que não pode ser transmitida, porque é completamente diferente.

3.4.2 Incertezas da memória e revisão das entrevistas

Quando tratamos de História Oral, não podemos nos esquecer de que essa é uma metodologia que utiliza como fontes relatos sobre o passado, mas que esses são produzidos no presente, em alguns casos, muitos anos após o acontecimento narrado. Dessa forma, o material empírico produzido por uma entrevista gravada e transcrita, muito mais do que simples relatos de experiências vividas no passado, é produto do presente no qual foi criada, são acontecimentos do passado revisitados com os olhos e as experiências de hoje. Alberti (2005, p. 169) chama a atenção para essa questão afirmando que a entrevista de História Oral é uma fonte intencionalmente produzida, sendo, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações presentes, muitos dos quais fruto do próprio momento da entrevista. “Mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico, político, etc. – sobre ações passadas, e também suas ações”. (ALBERTI, 2005, p. 169).

E com isso volto à questão de que é preciso olhar para as entrevistas não como uma revelação do passado ou como portadora da verdade, mas como uma versão do passado escrita sobre um determinado olhar e produzida sob determinadas condições. Justamente por se basearem na memória de hoje, muitos dos dados são imprecisos, as questões cronológicas, incertas, porque, segundo Pollak (1992, p. 2), “a memória é um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. O passar dos anos borra as fronteiras dos meses e anos, e, muitas vezes, é difícil para o entrevistado distinguir se o tempo transcorrido soma seis meses ou um ano, se foi aluno por três ou quatro anos em determinado local, se estudou ou não com determinados colegas e professores, enfim, fica difícil distinguir, com clareza, muitos detalhes, que, ao serem confrontados com outras fontes, exigem do historiador o trabalho de organizar as peças do quebra-cabeça e encadeá-las de forma coerente.

A memória é constituída, basicamente de três elementos: os acontecimentos, as pessoas, e os lugares. Os *acontecimentos* podem ter sido vividos pessoalmente ou terem sido vividos “por tabela”, ou seja, vividos pela comunidade a que o indivíduo pertence. Nesse caso a memória ocorre por

socialização política ou socialização histórica, trata-se quase de uma memória herdada, em que ocorre a projeção e a identificação com o passado vivido pelo grupo em que está inserido. Os *personagens* participantes da memória também podem ser conhecidos pessoalmente ou sujeitos que fazem parte da memória coletiva do grupo, que não necessariamente pertençam ao mesmo espaço/temporal do entrevistado. Também existem os *lugares* de memória que são ligados a lembranças individuais e coletivas. No caso de países, para os estrangeiros, muitas vezes, o lugar se torna formador de memória. Podem ser lugares, tais como: museus, monumentos, ou lugares onde ocorreram os acontecimentos. (POLLAK, 1992, p. 2).

Além disso, podem ser elencadas três características importantes da memória: é seletiva, ou seja, nem tudo fica gravado; é um fenômeno construído (consciente ou inconscientemente); e é um fenômeno estreitamente relacionado com o sentimento de identidade:

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5).

É justamente pelo conjunto destas características que, em alguns casos, fica difícil saber o que é memória de fatos vividos e o que são lembranças de relatos de outras pessoas. Muitas informações trazidas são feitas que os pais ou os professores contaram e que acabaram se incorporando na narrativa como se, de fato, isso tivesse sido vivenciado pelos próprios entrevistados. Muitas declarações são parte da memória coletiva, provenientes de discursos reproduzidos ao longo dos anos, como, por exemplo, o sofrimento dos surdos e o ódio ao oralismo que, em determinados momentos, aparecem nas narrativas, mas que, com o decorrer do texto percebe-se que todo esse rancor pode ser relativizado, e que não é uma questão pensada na época, afinal, os próprios surdos não sabiam que existiam outras maneiras de educação que não aquelas. Por isso a importância de lembrar que as memórias aqui apresentadas são construídas no presente, num momento posterior aos reais acontecimentos, quando já foi possível ao indivíduo reelaborar suas vivências a partir das experiências atuais. Se, no passado, não era possível odiar o oralismo e almejar uma educação bilíngue, pois sequer se pensava em

bilinguismo para surdos, hoje já é possível pensar o quanto teria sido bom (ou não) se, desde os primórdios a *Língua de Sinais* tivesse sido respeitada como a língua natural dos surdos e a partir daí, fazer juízos de valor. Como pesquisadora, não posso assumir essa postura, mas os entrevistados, que não estão comprometidos academicamente da mesma maneira, muitas vezes, se permitem julgar e incorporar este julgamento nas suas memórias.

A resolução dessas questões está diretamente relacionada à própria postura epistemológica da pesquisa, qual seja de não procurar uma verdade sobre o passado ou de tentar reconstituí-lo em sua totalidade traçando cronologias precisas. Busca-se compreender por que estes discursos emergiram e não outros; a que outros discursos estão vinculados, que poderes e saberes se articulam nessas narrativas e que falam sobre a experiência da surdez nos diversos períodos históricos e na atualidade. Enfim, uma vez que o foco não é a precisão de datas e fatos, nem a busca pela verdade histórica, essas questões deixam de ser um problema e passam a fazer parte do corpo da pesquisa, passam a ser parte dela.

3.4.3 Sistematização dos resultados e diálogo com outras fontes

Outro grande desafio foi tentar articular as narrativas orais com outras fontes, tais como: fotografias, correspondências, documentos internos da escola e jornais. Todos os documentos foram submetidos à análise com o objetivo de esclarecer os pressupostos, os conceitos e as informações presentes nos discursos acerca do objeto de estudo, que é o processo educacional dos surdos do Município de Caxias do Sul. Procurei escrever o texto como uma composição na qual pus em conversação os diversos tipos de documentos. Essas conversações foram fundamentais na construção da minha narrativa, pois se, em alguma entrevista faltava uma data, por exemplo, quem fornecia isso com mais precisão eram as correspondências ou os jornais. Ou então, se não ficava claro que local era aquele mostrado numa fotografia, recorri às entrevistas orais. Enfim, as fontes se complementaram e dialogaram produzindo outro discurso. Nessa direção, acrescentaria uma quarta dimensão ao “diálogo em três dimensões”, de Stecanela (2008), a qual propõe que o material empírico, o problema de pesquisa e o referencial teórico dialoguem entre si, produzindo significado ao que foi levantado. Ainda segundo a autora, é a partir desse diálogo em três dimensões que se torna

possível “dar voz aos números e aos dados”, que por si não comunicam nada. Em um diálogo em quatro dimensões, o pesquisador dialogaria com os dados (ou documentos), com o referencial teórico, com o problema de pesquisa, e, ao mesmo tempo, os dados (ou documentos) também dialogam entre si.

No que concerne às fotografias, utilizei-as tanto como fontes quanto como ilustrações. Em algumas delas, faço a análise das imagens, dos elementos que as compõem, da forma como procuram retratar um momento da história, daquilo que está à mostra e daquilo que ficou de fora do enquadramento das lentes do fotógrafo. Outras vezes, as utilizo unicamente como ilustração, como forma de visualizar uma edificação da escola ou para mostrar um momento de confraternização. O maior desafio ao trabalhar com as imagens foi fazer a seleção daquelas que fariam ou não parte do trabalho. Acabei juntando uma grande quantidade de fotos dos diversos períodos históricos, que atingiu um volume documental inviável de ser analisado pela sua extensão. Sem contar que, nos últimos anos, com o advento da câmera digital as imagens se multiplicaram e a quantidade de fotos produzidas em um único ano é quase incalculável. Então, fiz a seleção daquelas que me diziam mais sobre os diferentes períodos e apresentei-as no corpo do texto ou nos anexos, no final da dissertação. As fotografias foram obtidas nos acervos da escola, no acervo particular dos entrevistados e em jornais pesquisados. Por não fazerem parte de um arquivo sistematizado, a grande maioria das fotos é de autoria desconhecida, então, nas legendas aparecem somente a fonte, a data aproximada e a descrição da imagem.

No caso dos jornais, a análise foi feita procurando informações sobre a educação de surdos no período estudado, com o intuito de identificar a forma como os discursos sobre a surdez circulavam na mídia jornalística regional. Parte dos periódicos foi acessada pelo *site* da Câmara de Vereadores,¹⁴ que disponibiliza virtualmente cópias digitalizadas de jornais de Caxias do Sul e da região entre os anos de 1906 e 2009. O Centro de Memória da Câmara congrega os acervos do Arquivo Histórico da Câmara e do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. O *site* possui ferramenta de busca aos conteúdos dos periódicos, o que facilita a localização de artigos e reportagens a partir de palavra-chave. As palavras utilizadas para busca foram: *surdo, surdos, surdez, surdo-mudo, surdos-mudos, Helen Keller e*

¹⁴ Disponível em: <www.camaracaxias.rs.gov.br>, no link *Centro de Memória*. Acesso em 02 fev. 2011.

deficiência auditiva. Os resultados remeteram aos jornais *Pioneiro*, *Folha de Hoje* e *Caxias Magazine* do referido período. Além do portal da câmara, tive acesso aos jornais por meio do entrevistado Aldo Fedrizzi, que possui um arquivo pessoal, com reportagens, fotos e correspondências. As correspondências e documentos oficiais foram fornecidos pela direção da Escola de Ensino Fundamental e pela Escola de Ensino Médio. Também obtive alguns documentos com Aldo, que, como relatei anteriormente, possui um acervo pessoal com documentos históricos referentes à escola. Alguns dos periódicos e dos documentos oficiais se encontram anexados a esta pesquisa, como forma de sistematizar esta documentação e, quem sabe, auxiliar em futuras pesquisas.

Quanto às narrativas, o tratamento dispensado começou com a tradução, processo bastante demorado e trabalhoso. Utilizei dois computadores, um para reproduzir o vídeo e outro para digitar a tradução, isso porque era necessário parar e voltar várias vezes, a fim de compreender o que estava sendo dito. Esse contato com as entrevistas foi muito importante para a imersão no material empírico, pois participei do momento de seu acontecimento, da sua tradução e das inúmeras revisões e leituras posteriores. Ao mesmo tempo em que traduzia e assistia às filmagens, fazia a relação com os documentos escritos que havia manipulado ou com as conversas que havia tido com outros membros da comunidade surda, e isso me possibilitou enriquecer as reflexões e interpretações das entrevistas. Todas as entrevistas traduzidas e transcritas estão anexas ao trabalho. Apesar de terem sido apresentadas em anexo, considero que essas sejam parte fundamental da pesquisa. Faço minha leitura dessas fontes no Capítulo 4, mas quis deixar aberta a possibilidade para que o leitor pudesse fazer suas próprias interpretações e pensar outras possibilidades de enxergar o processo educacional em questão.

Outro tratamento que dei às entrevistas foi o registro fotográfico das mesmas, quando usei o recurso do *PrtSc* para capturar a imagem da tela do computador e transformá-la em foto. Como as narrativas foram todas filmadas e, posteriormente transcritas, muito da espacialidade e da visualidade da *Língua de Sinais* foi perdida na tradução. Colocar as imagens da entrevista foi um recurso que encontrei para minimizar tais perdas ao mesmo tempo em que aproveitei para registrar, na própria dissertação, sinais de pessoas ou de lugares. Isso porque, no âmbito da cultura surda, é muito valorizada a memória dos sinais, ou seja, que sinais eram utilizados para expressar determinadas ideias, qual era o sinal de “batismo”

dos surdos (alunos e professores), enfim, a questão das identidades e da cultura está fortemente ligada à *Língua de Sinais*, e esses aspectos, muitas vezes, não são registrados, ficam circulando na memória coletiva até que são esquecidos, e se perdem no tempo. Por isso, resolvi fazer este registro fotográfico além do escrito.

Por último, acredito que seja importante discorrer sobre o tratamento formal dado às entrevistas. Poderia dizer que o próprio ato de tradução já seria uma forma de tratar os dados, pois as traduções estão carregadas por minhas interpretações. Entretanto, a fim de dar uma melhor fluência para a leitura do texto fiz o trabalho que chamo de *transcrição*. A diferença entre o trabalho que realizo e as tradicionais formas de transcrição, propostas pelos teóricos da História Oral, é que ao invés de retirar as questões do entrevistador e transformar o texto em uma narrativa em primeira pessoa, organizando o texto a partir de outra cronotopia. Mantenho a ordem das falas, não apago minhas questões e acrescento observações e comentários nas entrelinhas das entrevistas, procurando descrever aspectos que não apareceriam numa simples tradução e transcrição. Para a realização desta etapa, me baseei na dissertação de mestrado realizada por Leite (2004, p. 67-75), em que o autor faz algumas críticas às formas de História Oral tradicionais e, ao mesmo tempo, propõe outra maneira de sistematizar as entrevistas. Chama, então, de romanceamento polifônico, o ato de transcriar as entrevistas dando tom de texto em prosa. Deixa transparecer as múltiplas vozes que perpassam a narrativa, dentre elas a do entrevistador e suas impressões sobre o momento da entrevista. Procurei simplificar sua proposta, que incluía um sistema de pontuação diferenciado para identificar as vozes, e acrescentei ao texto, conforme explicitiei anteriormente, as imagens da entrevista.

Após a transcrição, procedi à devolução das entrevistas aos surdos. Esse momento de colaboração da escrita ocorreu de forma diversificada com cada participante. Para Aldo, levei a entrevista impressa e li junto com ele, de forma que, se surgia alguma dúvida de vocabulário ele me questionava, e, inclusive, acrescentou informações que havia se esquecido de mencionar na hora da filmagem. Para Tibiriçá, entreguei a entrevista impressa, ele levou para casa, me devolveu com as correções e tiramos algumas dúvidas pessoalmente. A entrevista de Carilissa foi enviada por *e-mail* e as correções e dúvidas foram sanadas virtualmente. Todos os entrevistados reagiram de forma bastante positiva à devolução das entrevistas e ao processo de colaboração. Foi uma das etapas mais

interessantes da pesquisa, constatar como cada um reagiu ao ver suas narrativas trabalhadas, escritas e valorizadas pelo pesquisador.

No próximo capítulo, trato de algumas reflexões sobre a historiografia da educação de surdos, bem como das teorias e práticas que vigoravam nas escolas especiais em diferentes períodos e contextos históricos. Por último, traço um panorama geral sobre a educação de surdos na atualidade e as discussões sobre a educação inclusiva, numa perspectiva crítica.

4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: TEORIAS E PRÁTICAS

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.”

Michel Foucault

Historicamente foi negado aos surdos o direito de se comunicarem e de serem educados em sua língua natural: a *Língua de Sinais*. Essa dupla negação de direitos os colocou, durante muito tempo, às margens dos processos formais de educação. Mas essa exclusão educacional não ocorreu somente com os surdos, desde os primórdios, a educação formal tem sido privilégio das classes mais favorecidas economicamente, de grupos sociais e indivíduos considerados dentro dos padrões de normalidade de cada período. Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo fazer um percurso na história da educação dos surdos procurando vinculá-la aos contextos histórico-educacionais em que esteve inserida, dando ênfase às diferentes concepções e significados atribuídos à surdez e às teorias educacionais praticadas em decorrência dessas concepções.

Mais do que simplesmente traçar um panorama da história da educação e das práticas educativas, é importante refletir também sobre os pressupostos teóricos que fizeram parte desses processos, adentrando então, no território da filosofia da educação. Kuiava (2009, p. 52-53) destaca que o papel da filosofia da educação é estudar as bases filosóficas da educação abordando as questões fundamentais da pedagogia à luz das diferentes concepções filosóficas. Nesse viés, investiga-se o que significa formar um ser humano, procurando compreender a educação na sua integralidade, os objetivos e as diretrizes que guiam a ação educativa, ou seja, a filosofia da educação procura esclarecer os pressupostos que estão subjacentes às metodologias e às práticas educativas. E, ao procurar os fundamentos das teorias pedagógicas, levanta questões tais como: para que educar? Qual é o objetivo da educação e qual deveria ser? Partindo dessas questões, é possível pensar nas diferentes teorias educacionais, que permearam as práticas educacionais voltadas para alunos surdos. Para que se educavam os surdos? Qual era o objetivo da educação de surdos e qual deveria ser? Em cada período histórico, foram elaboradas diferentes respostas a estas questões, e é justamente essa historicidade das formas de pensar e fazer educação que interessa neste estudo.

Na primeira parte do capítulo, percorro os principais períodos da história da educação de surdos procurando vincular as práticas adotadas às características de cada contexto histórico e aos discursos que circulavam sobre surdez e deficiência. Na mesma direção, esboço o cenário da educação de surdos no Brasil desde as primeiras iniciativas até a atualidade, com as discussões sobre o bilinguismo e o polêmico advento da educação inclusiva.¹⁵

4.1 Fragmentos da história da surdez e da educação de surdos na Antiguidade e na Idade Média

Ao pensarmos nas civilizações greco-romanas, que cultivavam ideais de beleza, perfeição humana e a arte da retórica, passando pelo período medieval, impregnado pelo sentimento religioso, em que a caridade e a confissão oral eram preceitos muito valorizados, até a modernidade, auge da busca pela racionalidade, é possível perceber quanto o esforço para a normalização do surdo e a anulação de sua diferença estão diretamente vinculados aos processos históricos dos quais fizeram parte.

Desde a Antiguidade, quando começam a surgir as primeiras formas de educação escolar, a educação formal é um privilégio de poucos. Começando pela Antiguidade Oriental, tanto no Egito quanto na Mesopotâmia, a educação¹⁶ estava voltada às classes dominantes, ou seja, para a elite governamental (faraós, vizires, ministros) e religiosa (sacerdotes e escribas). No Egito, na época do Antigo Império, a educação se baseava, principalmente, em ensinamentos morais e na oratória com a finalidade de formar indivíduos obedientes à ordem social. No mesmo sentido, na Mesopotâmia, a educação, muitas vezes ficava sob a responsabilidade dos sacerdotes. Cambi (1999, p. 65), descreve que primeiramente se aprendia a língua oralmente e, em seguida, a forma criptográfica, quando se começava a escrever

¹⁵ Por se tratar de uma pesquisa que utiliza fontes históricas com nomenclaturas diferenciadas para se referir aos surdos, optei por preservá-las da mesma forma que eram utilizadas nos diferentes períodos históricos. Por esse motivo, em algumas passagens, utilizo termos como “surdo-mudo”, “deficiência auditiva”, entre outros, que não são mais utilizados atualmente por se remeterem aos surdos com um viés clínico-patológico.

¹⁶ Quando me refiro à educação daqui em diante, a referência é à educação formal, em espaços e tempos destinados ao ensino e à aprendizagem, deixando claro que existem outras formas de educação e de formação do sujeito para além da forma escolar, mas que para não tornar o texto repetitivo, optei por usar apenas a palavra *educação* deixando subentendido que o alvo é a educação formal.

sobre as tabuletas de argila e sob a rígida disciplina imposta pelo mestre. O objetivo era a formação de escribas e a iniciação religiosa, ou seja, a educação não se estendia à maioria da população. Tanto as recitações, as práticas de memorização pela repetição quanto as técnicas da oratória eram técnicas inacessíveis a pessoas que fossem surdas. Em minhas leituras não encontrei nenhuma referência à surdez na educação dos egípcios e mesopotâmicos, nem ao tratamento que era destinado às pessoas com outras deficiências. Mas, a partir da visualização das práticas que eram utilizadas, é possível inferir que elas ficavam de fora desse processo e que, possivelmente, não recebiam nenhum tipo de educação formal. Entretanto, até que não sejam encontrados outros indícios e informações sobre a educação nesse período, essas continuarão sendo apenas inferências.

Antes de passar para a chamada Antiguidade Clássica, gostaria de reafirmar o caráter despretensioso desta contextualização histórica e da clareza que tenho de que, certamente, a educação (nos períodos aqui abordados) é muito mais rica do que posso expor, portanto, trago estas reflexões como fragmentos de um todo incapturável, irretatável em sua totalidade. Acredito que o mais interessante de mostrar nas diferentes formas de educação adotadas nas diferentes culturas e períodos históricos é justamente a impossibilidade de generalização da qual já tratei no segundo capítulo. Quando digo que discorro sobre a educação na Antiguidade oriental e menciono apenas Egito e Mesopotâmia, estou deixando de fora outras tantas civilizações orientais, tais como a indiana e a chinesa, que também tiveram suas formas específicas de educação. Trata-se, portanto, de um exemplo tanto da complexidade histórica quanto da impossibilidade de uma história total como se almejou em outros tempos.

Na Grécia Antiga, surgiu a noção de *Paideia*, que sem uma tradução exata para a Língua Portuguesa, se aproxima do conceito de uma formação integral que congrega cultura e sociedade, criação individual e cultural num sistema de reciprocidade. Os gregos criaram uma pedagogia baseada na liberdade, na convivência social e política, na formação do corpo pela ginástica e da mente pela filosofia, ciência, poesia, música e a arte. (GADOTTI, 2008, p. 30). Jaeger (2001, p. 11) aponta algumas características da *paideia*, dentre elas, a percepção orgânica da educação, que inclui princípios formais e estéticos quando se refere à arte, não somente à arte plástica – que tem função decorativa –, mas à própria linguagem que forma os homens. Além disso, a *paideia* pode ser caracterizada pela busca do

universal. Enquanto os outros povos criaram as próprias leis, os gregos se preocuparam em buscar a *lei* e, a partir dela, ordenar sua vida individual e social, ou seja, buscavam um sentido filosófico e universal. Sempre foram guiados pelo intuitivo, pelo ideal (presente, inclusive, nas ideias platônicas) e pela aspiração à forma, à lei universal que governa a natureza, a vida e a sociedade.

Na mesma direção, o conhecimento era considerado formativo e a serviço da educação, sendo que o ser humano precisava, então, ser moldado como que por um oleiro, ou seja, percebeu-se pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de constituição consciente. O pensamento grego, desde o início, sempre foi antropocêntrico, até mesmo a forma dos deuses eram humanas. “A sua descoberta não é a do eu subjetivo, mas consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o humanismo.” (JAEGER, 2001, p. 14). Buscava-se o homem como ideia na sua validade universal e normativa. Ainda segundo Jaeger (2001, p. 14), como a modelagem do indivíduo se dá pelas normas da sociedade, devemos considerar que essas ideias surgiram em determinado contexto e não tinham a intenção de ser intemporais e absolutas, não havia uma ânsia por uma norma rígida e definitiva. Entretanto, essa formação e essa moldagem eram pensadas para homens ideais, para seres humanos em conformidade com um padrão de normalidade. Logo, podemos pensar que esse ideal de humano não incluía os *anormais*, aqueles considerados incompletos, deficientes. Era, então, um pensamento de universalização, que, paradoxalmente não abrangia todos.

Outro exemplo que se poderia citar da educação de *deficientes* na Antiguidade clássica era o rigoroso modelo de educação espartano, cujos “cuidados com o corpo começavam com a política de eugenia – prática de melhoramento da espécie – que recomendava fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e saudáveis, bem como abandonar as crianças deficientes ou frágeis demais”. (ARANHA, 2006, p. 64). Somam-se a isso, os muitos impedimentos jurídicos, tais como: o matrimônio, o direito à herança, à propriedade e ao exercício da cidadania, que perduraram até a modernidade, e, como veremos mais adiante, motivaram iniciativas de educação de surdos filhos de nobres, a fim de que também pudessem gozar desses direitos.

Na visão que se tinha sobre a surdez e no campo das práticas pedagógicas, o período medieval também não foi dos mais propícios à educação de surdos. Assim

como em relação ao período anterior, não encontrei fontes do período que tratassem especificamente da educação de surdos. Entretanto, é possível inferir sobre as ideias que circulavam sobre a surdez neste período, por meio da análise de algumas passagens bíblicas. Mesmo não tendo sido produzida no período medieval, a Bíblia pode ser considerada uma fonte histórica relevante, pois, como se sabe, na Idade Média, a Igreja Católica e o Cristianismo eram majoritários na Europa e moldavam o pensamento e os princípios morais da população, tendo um alcance muito maior do que a própria escola. Uma passagem interessante para compreender o quanto a visão judaico-cristã produziu discursos e saberes sobre os surdos é o episódio bíblico que narra a cura de um surdo-mudo realizada por Jesus:

Tendo Jesus partido das regiões de Tiro, foi por Sidom até o mar da Galiléia, passando pelas regiões de Decápolis. E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente; e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. Jesus, pois, tirou-o de entre a multidão, à parte, meteu-lhe os dedos nos ouvidos e, cuspindo, tocou-lhe na língua; e erguendo os olhos ao céu, suspirou e disse-lhe: Efatá; isto é Abre-te. E abriram-se-lhe os ouvidos, a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. Então lhes ordenou Jesus que a ninguém o dissessem; mas, quando mais lho proibiam, tanto mais o divulgavam. E se maravilhavam sobremaneira, dizendo: Tudo tem feito bem; faz até os surdos ouvir e os mudos falar. (MARCOS, 7:31).

Nesse caso, a surdez era vista como passível de cura a partir de um milagre, não sendo mencionada sua causa. Já em outras passagens, como, por exemplo, (LUCAS, 11:14), a surdez ou mudez era atribuídas a obras do demônio: “Jesus expulsando um demônio, que era mudo; e aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou; e as multidões se admiraram.” Muito semelhante é este outro relato que diz:

Trouxeram-lhe então um endemoninhado cego e mudo; e ele o curou, de modo que o mudo falava e via. E toda a multidão, maravilhada, dizia: É este, porventura, o Filho de Davi? Mas os fariseus, ouvindo isto, disseram: Este não expulsa os demônios senão por Belzebu, príncipe dos demônios. (MATEUS, 12:22)

Num sentido um pouco diferente do que aparece nos dois excertos mencionados acima, que tratam a surdo-mudez como obra do demônio, é o caso de Zacarias que, por não ter acreditado no que lhe revelou o anjo Gabriel, ficou mudo até o dia em que aconteceu o que o anjo havia lhe revelado, ou seja, sua mulher, já em idade avançada, deu à luz um menino chamado João. (LUCAS, 1:21). Ou seja, existem vários episódios bíblicos que dizem respeito à surdo-mudez, sempre

concebendo-a como um castigo divino ou como uma punição pelos pecados ou, ainda, como manifestações demoníacas. Esses discursos também estão fortemente carregados pela ideia de possibilidade de cura, de reversão da infeliz condição de surdo-mudo. E essa esperança de normalizar estava ancorada na possibilidade de um milagre, pois, ser surdo era, antes de tudo, uma determinação divina, conforme destacado no Êxodo 4:11: “A isso Jeová lhe disse: “Quem designou a boca ao homem ou quem designa o mudo, ou o surdo, ou o de vista clara, ou o cego? Não sou eu, Jeová?”

Além dessas concepções de surdez mencionadas anteriormente, a dificuldade da produção e circulação de livros culminaram em estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na repetição e memorização. Nesse sentido, a retórica ainda era uma habilidade extremamente valorizada, sendo que “o aprendizado era essencialmente oral e, para uma melhor memorização utilizava-se o recurso de cantar e gritar o ensinamento a intervalos regulares” (VEIGA, 2007, p. 24). Além disso, a educação tinha, fundamentalmente, um papel religioso. Como salvar a alma daqueles que não podiam ouvir a palavra de Deus, nem praticar o tão importante preceito da confissão oral? Essa preocupação de “salvação das almas”, explica em parte o porquê de as primeiras iniciativas de educar formalmente os surdos tenham partido de membros de ordens religiosas no fim do medievo, e se consolidado num momento posterior, na Idade Moderna, onde a normalização não era mais da ordem do milagre, mas da disciplina e do governo.

Para finalizar, antes de passar à Modernidade, quando começaram a surgir as primeiras discussões sobre o uso da *Língua de Sinais* na educação de surdos é interessante notar que, segundo Ricão (2006), no século X, já eram utilizados sistemas de comunicação manuais primitivos, principalmente nos mosteiros e ordens religiosas para serem postos em prática em momentos reservados ao silêncio. Também delas se valiam para a extrema unção de doentes terminais, que, por não conseguirem mais falar, faziam sua última confissão por meio de sinais manuais, ou seja, a utilização de sinais manuais para comunicação são mais antigos do que se imaginava, de tal forma que os sistemas foram sendo aperfeiçoados de acordo com os fins a que se destinavam, e culminaram mais tarde em um sistema linguístico estruturado: a *Língua de Sinais*.

4.2 O período moderno e a institucionalização da educação de surdos

Os contextos históricos vivenciados entre os séculos XVI e XVII, ou melhor, durante a modernidade, possibilitaram a emergência da instituição escolar como um espaço normativo da sociedade, com o objetivo de manter a ordem social. A invenção da escola ocorreu praticamente nos moldes que conhecemos hoje: com tempos e espaços definidos, com currículos e condutas escolares que criam e moldam subjetividades cada vez mais voltadas à lógica da produtividade. Em resumo, o racionalismo moderno voltou sua atenção ao indivíduo, à regulação do tempo e do espaço para classificação e ordenação de condutas. Por sua vez, a escola especial surge com a função de regular os indivíduos *anormais*, tidos como ameaçadores da ordem escolar. Não é por acaso, que esse também foi o período da criação e proliferação dos manicômios e instituições de correção. (LUNARDI, 2004, p. 16). Ainda segundo Lunardi (2004, p. 18), a criação de escolas especiais está vinculada ao processo biopolítico de controle das populações. E esse controle foi possível a partir da ligação entre a medicina social e a Educação Especial, que buscavam formas de regularizar as populações, diminuindo os riscos a partir de práticas normalizadoras de curar, com o intuito de readaptar os indivíduos, que se situavam fora dos padrões de normalidade. A medicina constitui-se, então, em estratégia do poder do Estado, como forma de tentar garantir a seguridade, gerenciando os riscos a partir da normalização. Além disso, agrupar os anormais no mesmo espaço facilita a operação dos procedimentos de estatística, oportuniza saber quantos são os deficientes, onde estão e o que fazem. É uma maneira de mantê-los sob o olhar e o controle do Estado. Graças a essa união entre Educação Especial e medicina social, os deficientes passaram a ser vistos como corpos passíveis de intervenção além da medicina, da psicologia com técnicas de observação e intervenção e a instauração de uma pedagogia terapêutica de classificação, descrição e correção das anormalidades.

A modernidade foi uma época marcante para Educação Especial, especificamente para educação de surdos, pois foi neste período que ocorreram as primeiras experiências formais de educação de surdos de que se tem relato e das quais tratarei mais adiante. Mas antes de tratar da educação de surdos, é interessante notar que foi também nesse período que correram as primeiras mudanças nos discursos de filósofos ao se referirem à surdez. Por exemplo, numa

tentativa de diferenciar os homens dos animais, Descartes (2009, p. 97) afirma que a capacidade de comunicação e de expressão dos pensamentos é algo intrínseco ao ser humano e à sua racionalidade, independentemente da questão biológica. Muitos animais, como os papagaios, têm aparelhos fonadores completos e são perfeitamente capazes de proferir palavras, no entanto, não são capazes de falar como os seres humanos, que, mesmo sem ter a audição ou a fala, criam sistemas alternativos de comunicação, como é o caso dos *surdos e mudos*, que usam sinais para se expressar:

Enquanto os homens que, nascidos surdos e mudos, são privados, tanto ou mais que os animais, dos órgãos que servem aos outros para falar, costumam inventar eles próprios alguns sinais, fazendo-se entender por aqueles que, vivendo ordinariamente com eles, têm vontade de aprender sua língua. (DESCARTES, 2009, p. 97).

A partir dessas questões, é possível pensar em dois pontos: primeiro, há uma mudança na visão que se tinha do surdo. Se, em outros tempos, ele era tido como um ser inferior, um “quase animal”, brutalizado pela falta de linguagem, incapaz de aprender e de se comunicar, a partir dessa afirmação, ele passa a ser encarado em pé de igualdade com os outros seres humanos, dotado de racionalidade e de capacidade de expressão. Ao tentar reafirmar a superioridade humana sobre os animais, Descartes acaba legitimando a humanidade do surdo. O segundo ponto é que, se o autor menciona os surdos, inclusive utilizando a expressão “sua língua” para se referir à *Língua de Sinais*, é porque, nesse período, os surdos já circulavam de alguma forma pela sociedade e utilizavam a *Língua de Sinais* para se comunicar entre si e com os ouvintes (embora, não com o mesmo *status* e a sistematização de hoje).

O filósofo Montaigne (1533-1592) afirma que as ideias podem ser expressas de diferentes maneiras, de tal forma que o sujeito que as possui encontrará meios diversos para poder expressá-la. “Acredito e Sócrates o diz formalmente, que quem tem no espírito uma ideia clara e precisa sempre a pode exprimir, quer de um modo quer de outro, por mímica até, se for mudo.” (MONTAIGNE, 1987, p. 85). Ou seja, Montaigne, nessa passagem, confere ao surdo o *status* de ser que pensa, que tem ideias e que é capaz de exprimi-las nem que seja por meio de mímica.

Segundo Soares (1999, p. 17), foi também na modernidade, mais precisamente no século XVI que Gerolamo Cárdano (1501-1576) desenvolveu

estudos na Área da fisiologia, da composição orgânica e fisiológica da surdez, mas, mais do que isso, investigou a possibilidade de o surdo aprender, de adquirir algum tipo de conhecimento. Seus estudos o levaram a afirmar que a surdez não tinha, necessariamente, implicações cognitivas, e que, portanto, a educação desses sujeitos deveria se basear na escrita e na leitura, pois “eles poderiam ouvir lendo e falar escrevendo”. Cárdano também foi o primeiro a estabelecer a distinção entre os diferentes tipos de surdez com base na época em que ela foi adquirida, ou seja, se a criança havia nascido surda, se adquiriu a surdez depois de ter aprendido a ler e a falar, enfim, considerou as diversas variáveis que hoje se sabe são fundamentais para o tipo de intervenção e para o processo de aquisição da linguagem na criança surda. Entretanto, em sua proposta, Cárdano não faz referência ao ensino da fala mas somente ao ensino da escrita como forma de acesso ao conhecimento. Seguindo na mesma direção, outros educadores utilizaram a técnica da escrita para ensinar surdos, dentre eles, Johann Conrad Amman, na Holanda e John Wallis na Inglaterra. (SOARES, 1999, p. 17).

Seria complicado afirmar que as modificações nas concepções filosóficas influenciaram no surgimento de outras práticas educativas ou se foram as novas práticas que, por mostrarem que os surdos eram sim capazes de aprender e se comunicar, influenciaram nas modificações do pensamento filosófico sobre os surdos. O mais provável é que ambos tenham se influenciado mutuamente, mas, independentemente dessa discussão de quem surgiu primeiro, o fato é que as primeiras iniciativas sistemáticas de educação de surdos surgiram na modernidade.

Também foi na modernidade que se começou a utilizar os alfabetos manuais para comunicação com os surdos. Segundo Ricao (2006), a primeira publicação de um alfabeto datilológico de que se tem notícia foi no século XVI, pelo franciscano Melchior Sánchez de Yebra em 1593, no livro *Refugium infirmorum*. Mas o alfabeto de Yebra não se difundiu com muita força, tendo sido reimpresso em 1620, por Juan Pablo Bonet na obra *La Reducción de las Letras y Arte para Enseñar a Hablar a los Mudos*, tendo ficado mais conhecido somente na segunda metade do século XVI. Entretanto, há grandes controvérsias sobre quem de fato teria sido o criador desse sistema de comunicação manual, pois o próprio Yebra reconhece em seus escritos ter se baseado no alfabeto de São Boaventura, que, por sua vez não teria desenvolvido tal alfabeto para os surdos, mas como forma de ensinar a ler ao mesmo tempo que ensinava as orações.

Outro ponto de discussão que vai além do alfabeto manual é saber quem teria sido, então, o primeiro educador de surdos da história. Pedro Ponce de León foi por muito tempo considerado o precursor da utilização do alfabeto manual na educação de surdos. Existem relatos de que por volta de 1580, Ponce de León, que havia estudado em Salamanca e depois se tornou monge beneditino, ensinou a ler e a escrever os três filhos surdos de um nobre espanhol chamado Iñigo Velasco. (MARCHESI, 1998, p. 177). O fato é que as novas descobertas remetem a tempos cada vez mais antigos e a diferentes objetivos de uso, que vão desde a confissão até o simples ato de ensinar a ler e a orar. Ao mesmo tempo, a descoberta de alfabetos mais antigos remetem a inúmeros professores que talvez tenham se empenhado tanto ou mais do que aqueles que acabaram “entrando para a história”, mas que tiveram seu trabalho perdido no tempo. Até mesmo o trabalho de Ponce de León e Bonet, os métodos que utilizavam e a verdadeira eficácia de seu trabalho são pouco conhecidos.

A maior difusão do alfabeto manual, bem como a utilização da *Língua de Sinais* dentro de instituições escolares, ocorreu somente na segunda metade do século XVIII, já no fim da modernidade, com a criação em 1755, da primeira escola pública e gratuita para surdos. No chamado *Instituto de Surdos-Mudos* trabalhou o abade Charle Michel de L’Eppé, que a partir da observação e do convívio com surdos pobres de Paris, aprendeu sua *Língua de Sinais* e criou um sistema denominado “Sistema de Sinais Metódicos”, que consistia na associação de sinais a palavras escritas e figuras. (SACKS, 1998, p. 28). Marchesi (1998, p. 179) afirma que, por considerar a *Língua de Sinais* insuficiente para educar os surdos, esse sistema previa a criação de sinais que incorporavam a gramática francesa à comunicação manual. Por exemplo, utilizavam-se sinais para indicar preposições, tempos de flexão verbal e marcação de gênero, elementos normalmente inexistentes nas línguas de sinais em sua forma natural. Ou seja, utilizava-se essa língua para educar os surdos, mas essa ainda não era percebida como uma língua completa, capaz de, sozinha, dar condições para o surdo se desenvolver cognitivamente.

Nos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, destacaram-se dois estudiosos na Área da educação de surdos que também colocaram em pauta a utilização da *Língua de Sinais*: John Bulwer e George Dalgarno. Segundo Marchesi (1998, p. 179), os escritos de Bulwer não se desenvolveram tanto na Área da educação, mas principalmente no esclarecimento de questões sobre a surdez, tais como: uma

pessoa surda pode expressar-se corretamente utilizando apenas a *Língua de Sinais*? Ou, por que os filhos de surdos nem sempre são surdos? No âmbito da educação, as informações são vagas e imprecisas, entretanto, sua obra foi importante no campo educacional para o desenvolvimento de outras pesquisas. Suas principais obras foram *Quirologia: a linguagem natural das mãos* e *Philocophus, o amigo do homem surdo e mudo*. Dalarno, por sua vez, publicou livros nos quais a datilologia e o uso de sinais ocupavam lugar central na educação dos surdos. Criou métodos para conjugar os verbos, para utilização de artigos e preposições. Também costumava criar sinais a partir de sugestões dos alunos quando esses não existiam ou, então, utilizava-se de vários sinais para explicar um conceito. Isso tudo por volta do ano de 1760, quando publicou seu livro *Ars Signorum*.

Mas não foi somente em torno da *Língua de Sinais* que se desenvolveu a discussão sobre a educação de surdos. No mesmo período, na Alemanha, se desenvolvia o método oralista com os estudos de Samuel Heinicke. Oralismo é o método cujo objetivo é capacitar o surdo na compreensão e produção da linguagem oral. Trata-se de uma atividade clínica que prevê exercícios de treinamento auditivo, preparação dos órgãos fonoarticulatórios e técnicas de compreensão de leitura labial para que o surdo, mesmo não tendo nenhum nível de audição, possa ser locutor e interlocutor em situações de comunicação oral. (SOARES, 1999, p. 1). O método oralista ganhou mais força a partir de 1802, quando o médico Jean-Marie Gaspard Itard fez os primeiros treinamentos com hipoacústicos e com o Congresso de Milão em 1880.

4.3 O período contemporâneo e as primeiras iniciativas de educação de surdos no Brasil

Na França, no século XIX, Jean-Marc Gaspard Itard, publicou, em 1807 e 1808, respectivamente, dois livros que tratam da educação de surdos: *Sobre os métodos de desenvolver a palavra nos surdos-mudos* e *Sobre os métodos de desenvolver a audição dos surdos-mudos*. Seu método baseava-se na discriminação de sons, de vogais e consoantes e finalmente o treinamento da fala, começando pela leitura silábica até chegar às palavras completas. Entretanto, em 1821, Itard publicou uma série de informes retificando seus escritos anteriores e afirmando a

importância da *Língua de Sinais*. Segundo ele, essa era a língua natural dos surdos, capaz de oferecer as mesmas condições de comunicação e cognição que as línguas orais. Afirmou, ainda, que toda educação direcionada a esses indivíduos deveria se basear na utilização das linguagens oral e gestual concomitantemente. (MARCHESI, 1998, p. 183). Mesmo defendendo a utilização da língua oral, acredito que este já foi um grande avanço para a educação de surdos, pois a Língua de Sinais ganha papel de protagonista nos processos de aprendizagem e educação dos surdos. Mas conforme já afirmei anteriormente, o “relógio” da história não marca o mesmo horário em todos os lugares. Enquanto na França, na Inglaterra e em outros países europeus, a educação de surdos já estava em discussão há quase um século, no continente americano ainda era algo que começava a germinar.

Até onde se sabe, a educação de surdos na América começou a ser pensada de forma sistemática, somente a partir do século XIX. Segundo Guarinello (2007, p. 26), até o século XVIII não havia escolas para surdos nos Estados Unidos, e as famílias mais ricas enviavam seus filhos surdos para estudarem e se “reabilitarem” na Europa. Até que Thomas Hopkins Gallaudet começou a trabalhar como tutor de uma vizinha surda e, a convite da família, viajou para a Europa, a fim de conhecer métodos para educar a menina. Inicialmente, Gallaudet foi à Inglaterra onde aprenderia o método oral, entretanto, a família Braidwood recusou-se a ensinar os segredos desse método. Gallaudet foi, então, à França, onde aprendeu o método de L’Epeé com Laurent Clerc, ex-aluno e professor no Instituto dos Surdos de Paris. Clerc acabou indo para os Estados Unidos com Gallaudet e, em 1817, foi fundada a primeira escola pública para surdos na América. Assim como no Brasil, como tratarei mais adiante, por ter um primeiro professor surdo francês, a Língua Americana de Sinais possui traços muito comuns à Língua Francesa de Sinais que foi sendo modificada e transformada pela cultura e pelas necessidades linguísticas dos surdos estadunidenses. Mas isso não quer dizer que a Língua Americana de Sinais é apenas uma adaptação da língua francesa: é bem provável que antes mesmo do ensino formal da Língua de Sinais já circulasse entre os surdos uma outra *Língua de Sinais*, e essa língua tenha, juntamente com a Língua Francesa de Sinais, dado origem à Língua Americana de Sinais. A partir de 1821, as escolas especiais passaram a adotar a *Língua de Sinais* nas suas práticas educativas e, em 1894, o *Natinal Deaf-Mute College* passou a se chamar Gallaudet College em homenagem à Thomas H. Gallaudet.

Para autores como Sacks (1998, p.37), a educação de surdos vivenciou então um momento áureo de emancipação e cidadania, disseminando-se pelos países o uso da *Língua de Sinais* e a formação de uma intelectualidade surda. Entretanto, começaram a surgir divergências sobre se essa seria, de fato, a melhor maneira de educar surdos. As discussões sobre a adoção do oralismo ou da *Língua de Sinais* nas instituições de educação de surdos se acaloraram e culminaram com a realização de um grande congresso em 1880, o Congresso de Milão. Após esse congresso, quando foi condenada veementemente a utilização da *Língua de Sinais*, sob a alegação de que seu uso limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral, da qual dependeria o desenvolvimento cognitivo dos surdos, o oralismo passou a ser a metodologia mais utilizada nas escolas e instituições que atendiam surdos. No entanto, vale ressaltar que o Congresso de Milão foi apenas a legitimação oficial do oralismo, pois ele já permeava as práticas e as concepções de surdez e teve o apoio de muitas escolas, professores, familiares e até mesmo de surdos que não aceitavam sua própria condição de surdos. (SKLIAR, 2005, p. 16).

Após o Congresso de Milão, com a morte de Laurent Clerc e com o avanço das discussões sobre o oralismo, grande parte do que foi conquistado, no período de consolidação da *Língua de Sinais*, foi perdido com a adoção dessa prática clínica nas diversas instituições de atendimento a surdos. Alexander Graham Bell, que tinha a mãe e a esposa surdas foi um dos grandes defensores do oralismo, difundindo a ideia de que a *Língua de Sinais* isolava os surdos do mundo dos ouvintes e que o melhor seria torná-los capazes de ouvir e falar. Bell, inclusive, criou alguns aparelhos acústicos para tentar aumentar a recepção do som pelos hipoacústicos. Mas como nem sempre o que é instituído como prática oficial é totalmente aceito, e como sempre há espaço para a resistência por maior que seja a repressão, a *Língua de Sinais* continuou circulando entre os surdos e ressurgiu, no cenário educacional com toda força na década de 60 (séc. XX) e após a publicação dos estudos de Willian Stokoe.

Olhando para essa trajetória da educação de surdos, é possível perceber que houve duas grandes e diferentes concepções sobre a surdez: o modelo *clínico-terapêutico* e o *socioantropológico*. A tendência clínico-terapêutica interpreta a surdez como um desvio, o que precisa ser reparado, corrigido ou curado. Esse modelo relaciona erroneamente a língua oral ao desenvolvimento cognitivo; logo, a educação de surdos subordinava-se à conquista da expressão oral, da leitura labial

e da correção dos defeitos de fala. Já o modelo socioantropológico percebe a surdez não como deficiência, mas como uma diferença, e os surdos como um grupo linguístico minoritário, com cultura e modos de socialização específicos. (SKLIAR, 2004, p. 79-102). De acordo com a concepção que estava em circulação com mais força em cada período, as metodologias educacionais, as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para esse segmento da população estavam direcionadas a um determinado fim: a normalização ou a educação escolar.

A teoria educacional denominada *oralismo* representa a organização metodológico-institucional da concepção clínico-terapêutica. Com o objetivo de fazer o surdo aprender a falar e a ler lábios, essa teoria começou a embasar a prática dos professores de surdos principalmente no século XIX. Com o decorrer dos anos e os avanços nas pesquisas, o oralismo mostrou-se insuficiente, tanto no campo da aquisição do conhecimento quanto no sociopsicológico, uma vez que o surdo acabava por não construir uma identidade nem surda, nem ouvinte. Além disso, a falta de uma língua estruturada acarreta precariedade conceitual, e dificuldades (quando não a impossibilidade) de abstração, limitando-se o indivíduo, basicamente, a informações concretas e do tempo presente. (DALCIN, 2006; SKLIAR, 2004). Por esse motivo, durante muito tempo, os surdos foram erroneamente tidos como incapazes de aprender e construir pensamentos complexos, quando, na verdade, era a carência linguística que os colocava nessa situação. O oralismo, como única forma de educar os surdos começou a ser questionado a partir da década de 60 (séc.XX), com o advento de pesquisas linguísticas desenvolvidas na Universidade Gallaudet (Estados Unidos), e também devido à estudos realizados em outros campos do conhecimento como a psicologia, a neurologia, a educação, a antropologia e a sociologia. Surge, então, a teoria da educação de surdos denominada *comunicação total*, que propunha fazer uso de qualquer meio de comunicação (quer palavras e símbolos, quer sinais naturais ou artificiais) para permitir o desenvolvimento da linguagem da criança surda. (CAPOVILLA, 2001, p. 1483).

A comunicação total ou bimodalismo, que conjugava o uso de sinais e a oralidade, significou uma melhora na comunicação entre surdos e ouvintes e a reinserção da utilização de sinais na educação de surdos. No entanto, além de não representar uma melhora significativa na aprendizagem da leitura e da escrita, a *Língua de Sinais* ainda não era respeitada como forma legítima de comunicação,

estando seu aprendizado vinculado à aprendizagem da língua oral. (CAPOVILLA, 2001). Segundo Botelho (2005, p. 127), o bimodalismo, embora pretenda ser “politicamente correto” e tenha o discurso de valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o *ouvinte* em comparação com as complexidades visual e motora demandadas pela *Língua de Sinais*. Por isso, um grande número de professores ouvintes foi adepto da prática bimodal, que, ao conjugar oralidade e gestualidade, acreditava estar utilizando a *Língua de Sinais*, quando, na verdade o que fazia era um “português sinalizado”, no qual a estrutura que predominava era a da língua oral. Mas como destaquei anteriormente, é um sistema de maior facilidade para o ouvinte, pois para os surdos trata-se de um sistema artificial, incompleto e que pode muitas vezes ocasionar problemas de comunicação e omissão de informações. Isso porque nem sempre existem sinais correspondentes nas duas línguas, e como o professor está utilizando como base a língua oral, não se dá conta de que para quem pensa e se comunica na *Língua de Sinais* as informações não estão sendo recebidas em sua totalidade.

O fato é que essa facilidade para o ouvinte fez com que o bimodalismo ganhasse força e se difundisse pelas escolas e instituições de atendimento aos surdos e mesmo após a emergência do bilinguismo, as práticas bimodais continuaram e continuam fazendo parte do cotidiano da educação de surdos. A não utilização de voz durante a enunciação bimodal, recurso que também pode criar a ilusão de que a *Língua de Sinais* está sendo usada, e que o professor é fluente na língua do aluno, não pode ser tomada como critério diferenciador entre uma prática bimodal e uma prática em *Língua de Sinais*, pois a ordem usada, mesmo quando não há voz, é a da língua oral. Mas não se pode polarizar e dizer que a comunicação total é utilizada somente por ouvintes. Há alguns casos em que ou o surdo a utiliza por não ter tido acesso à *Língua de Sinais* precocemente e por terem como primeira língua a Língua Portuguesa e ou por não ser ainda fluentes na *Língua de Sinais* escolhe a estrutura da língua oral para se comunicar. Outro caso é quando, em situação de comunicação com os ouvintes, os surdos por perceberem a dificuldade de entendimento por parte do interlocutor, optam por utilizar a estrutura da língua oral. (BOTELHO, 2005, p. 139). Acredito que além dessas questões relativas aos problemas de comunicação e de prejuízos à aquisição da linguagem, outro problema inerente à prática bimodal é o *status* que é conferido à *Língua de Sinais* como facilitadora da comunicação e não como forma legítima de comunicação. O ouvinte

continua sendo o ponto de referência da relação e sua língua, ainda que de maneira velada, é a a legítima. Ainda na década de 70 (séc. passado), em alguns países, a comunicação total passou a ser questionada devido aos problemas relatados anteriormente. No Brasil, esse processo foi ainda mais tardio, como por exemplo, em Caxias do Sul, onde somente na década de 90 (do mesmo século) começou-se a tratar da implementação de uma proposta bilíngue.

O bilinguismo trata-se de uma proposta de ensino que visa a tornar acessível ao surdo as duas línguas no contexto escolar, partindo da *Língua de Sinais* para o aprendizado da língua escrita, considerando, portanto, a Língua Portuguesa como uma segunda língua, garantindo às pessoas surdas o direito de serem ensinadas na sua língua natural, a Língua de Sinais. (QUADROS, 1997, p. 27). Mas muito mais do que colocar essa língua no espaço escolar, o bilinguismo é uma proposta que parte de um reconhecimento político e cultural da surdez. Essa proposta, diferentemente do bimodalismo, romperia com a visão clínico-patológica de surdez, que desloca a educação do surdo do discurso médico para o discurso pedagógico-cultural. Quadros (2005) afirma que uma das definições possíveis de bilinguismo é aquela que parte do pressuposto de que o usuário bilíngue é aquele que utiliza duas ou mais línguas de maneira fluente em diferentes contextos e com diferentes interlocutores. Entretanto, quando se fala em bilinguismo para surdos, a autora chama a atenção para o fato de que é necessário levar em conta particularidades desse grupo linguístico com relação a outros tipos de situação bilíngue, porque, no caso de surdos, a modalidade das línguas é diferente, a Língua de Sinais é espaciovizual e a Língua Portuguesa, oral-auditiva. Além disso, a maioria dos surdos é natural de famílias ouvintes que, muitas vezes, não utilizam a *Língua de Sinais*, ou seja, o surdo não está num contexto de imersão na língua e por isso pode apresentar dificuldades para transitar entre as duas línguas com a mesma naturalidade com que uma criança ouvinte inserida em contextos linguísticos diversos. Outro aspecto que interfere no bilinguismo dos surdos é a própria relação que, muitas vezes, se estabelece com a língua escrita como a língua da cultura que se impõe sobre a sua, e os processos históricos vivenciados pela comunidade surda, como já examinado anteriormente, fazem com que o surdo olhe com certa suspeita para tudo que está ligado à cultura ouvinte, inclusive ou principalmente à língua escrita.

O que se percebe no Brasil é que muitas escolas de surdos constroem projetos pedagógicos e tentam se organizar a partir de uma proposta bilíngue. Entretanto, o que acontece na realidade não se aproxima muito da proposta, posto que, de acordo com Quadros (2005), essas propostas estão estruturadas com o intuito de garantir o Português como língua de acesso ao conhecimento, e a *Língua de Sinais* é mera coadjuvante, um instrumento num processo em que a Língua Portuguesa tem o papel principal. A educação bilíngue, então, transcende a questão da língua e envolve questões de cunho político e representacional. Voltarei a tratar da questão da educação de surdos na atualidade no fim deste capítulo, quando também discuto sobre outra proposta educacional que se desenvolve e caminha a passos largos e com o apoio político-institucional do governo federal, que é a Política Nacional de Educação Inclusiva. Mas antes de tratar da inclusão, partirei para um breve percurso sobre como se desenvolveu a educação de surdos no Brasil para, por fim, encerrar o capítulo trazendo algumas discussões sobre essa polêmica questão da inclusão. Essa contextualização se faz necessária para que se possa, mais do que conhecer um pouco do passado educacional dos surdos brasileiros, tentar compreender o porquê de algumas posturas políticas de resistência dos surdos no que diz respeito a estudar em escolas de ouvintes e do fechamento de escolas para surdos.

4.3.1 Educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação de crianças com deficiência começou a ser pensada, ainda que de maneira simplória, no fim do século XVIII e início do século XIX. Ao pensarmos na Educação Especial vinculada à educação regular é possível notar que até mesmo para aqueles considerados normais, os *não-deficientes*, a educação era um privilégio restrito: no recenseamento de 1870, o índice de analfabetos atingia 78% da população, mesmo que, na Constituição de 1824, a educação primária e gratuita fosse colocada como inerente ao direito civil e político dos cidadãos. (JANNUZZI, 2006, p. 6-7). Ou seja, estar excluído do sistema público de educação não foi uma exclusividade dos surdos, e é nesse contexto que é preciso pensar o processo de institucionalização da educação de surdos no Brasil e em Caxias do Sul, no período estudado.

Mazzota (2005, p. 27) divide a Educação Especial no Brasil em duas fases: a primeira de 1854 a 1956, que seria a fase de iniciativas particulares e oficiais isoladas, como a criação dos institutos de Meninos Cegos e dos Surdos-Mudos, a Sociedade Pestalozzi para deficientes mentais, entre outras. E uma segunda fase que seria a partir de 1957 quando começam a surgir iniciativas oficiais de âmbito nacional, a primeira delas foi a Campanha Nacional para Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), seguida pelas Campanhas Nacional de Educação de Cegos (Cnec) em 1960 e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe).

A educação dos surdos no Brasil iniciou-se formalmente com a criação, no ano de 1857, do “Instituto dos Surdos-Mudos” (ISM), a primeira escola de surdos, atualmente denominada de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines, no Rio de Janeiro. Soares (1997, p. 1-3) chama atenção para o fato de a educação de surdos brasileiros ter se focado muito mais na questão do ensino e aprendizagem da língua (principalmente a língua oral) do que em conteúdos propriamente escolares. Procura demonstrar que ao longo da História da Educação de Surdos no Brasil, houve uma predominância do trabalho clínico de oralização sobre o trabalho pedagógico. Nesse cenário, o professor seria muito mais um terapeuta da fala do que um educador constituindo-se numa inversão de prioridades, que colocou em segundo plano a aprendizagem das disciplinas e de conteúdos escolares e subordinou esta aprendizagem ao bom desempenho na produção e recepção da linguagem oral. Isto explica em parte, a baixa qualidade do ensino especial e da necessidade de se repensar os objetivos deste tipo de educação. Independentemente de ser oralista ou bilíngue, o foco da escola não pode ser apenas o aprendizado da língua. No início, em função do método trazido pelo professor surdo francês Ernest Huet, a orientação destas escolas ainda não era oralista, mas com o passar do tempo e em consequência das decisões tomadas no já mencionado Congresso de Milão de 1880, o oralismo passou a ser o método majoritário na educação de surdos, só sendo pensadas propostas bilíngues a partir do fim dos anos 80 e início dos anos 1990. Mesmo com a abertura do Ines, o alcance da educação de surdos era mínimo se levarmos em conta que dos 11.595 surdos apontados pelo censo de 1872, apenas 17 surdos frequentavam a escola. (MAZZOTA, 2005, p. 29).

Apesar de a educação de surdos no País ter se concentrado até a década de 50 (séc.xx), majoritariamente no Ines, houve iniciativas isoladas de segmentos que não mantidos diretamente pelo Estado. A participação de ordens religiosas na educação de surdos não se restringiu ao contexto europeu ou aos períodos medieval e moderno. Em 1919 foi fundado o Instituto Santa Terezinha, em Campinas (SP), por iniciativa do Bispo Francisco de Campos Barreto e de duas freiras, que foram à França e se especializaram no ensino de crianças surdas, num curso de formação que durou quatro anos. Ao retornarem da Europa, fundaram o instituto, que foi transferido em 1933 para São Paulo e funcionou em regime de internato para meninas até 1970, quando passou a atender meninos e meninas em regime de externato. Tratou-se, portanto, de uma instituição de natureza religiosa e particular, mantida pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário e conveniada com a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), que foi reconhecida como entidade de utilidade pública estadual e municipal. Em contrapartida, a primeira escola paulistana para surdos mantida com recursos governamentais foi fundada em 1951 com o nome de “I Núcleo Educacional para Crianças Surdas”. A instituição passou por várias denominações até se tornar Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, sendo que somente em 1988 é que foram criadas outras escolas municipais para atender os surdos da rede municipal de São Paulo. (MAZZOTA, 2005, p. 35).

Na década de 50 (séc. findo), segundo Soares (1999, p. 90), foi criado no Ines o primeiro curso de formação de professores de surdos no Brasil. Tendo como base didático-metodológica o oralismo, o Curso Normal de Formação de Professores de Surdos diplomou suas duas primeiras turmas no ano de 1954, num total de cinquenta e duas alunas vindas dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Bahia e Maranhão. Ou seja, professoras de diversas partes do Brasil se formaram tendo como base os princípios do oralismo, o que explica a difusão dessa teoria educacional nas diversas regiões brasileiras.

A promoção de campanhas para alfabetização da população brasileira que se desenvolveram após a ditadura de Getúlio Vargas, também atingiram a educação de surdos, tendo sido em 1957 lançada a “Campanha de Educação do Surdo Brasileiro”, sendo que a tarefa do governo federal não era somente melhorar o ensino dos surdos-mudos, mas principalmente, de extê-lo. Esse objetivo se

consolidou, a julgar pelos dados trazidos por Soares (1999) que mostram o crescimento no número de instituições de atendimento a surdos no período de 1935 a 1974. Segundo a autora, em 1953, foram criadas três instituições, em 1963, foram 23 e, em 1970, 53 instituições para atender surdos de todo o País. O que diferenciava as campanhas de alfabetização destinadas à população analfabeta em geral e a campanha de alfabetização de surdos era que essa última estava muito mais voltada para aquisição da fala e da leitura labial do que a escrita e a leitura propriamente ditas. Isso porque se pensava que, se o aluno tivesse condições de recepção e transmissão da língua oral, ele seria capaz também de adquirir outros conceitos e noções elementares.

No entanto, mesmo que tivessem havido campanhas de alfabetização, foi somente na década de 60 (séc. XX) que foi regulamentado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, quando em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 determinou o direito de todos à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino. O TÍTULO X “Da Educação de Excepcionais” explicita seu caráter integracionista ao dispor no artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. A lei previa, inclusive, subvenções e empréstimos do governo para instituições particulares que trabalhassem com pessoas com deficiência, conforme disposto no artigo 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Foi justamente após esse período de investimento na educação de surdos, ocorrido nos anos 50 (séc. passado) e da regulamentação em termos federais da Educação Especial na década de 60 (séc. XX), que foi criada em Caxias do Sul a primeira instituição de atendimento aos surdos do município. É interessante notar o quanto as políticas públicas federais influenciaram, embora não diretamente, o processo de criação da escola no município. É possível notar também que, aos poucos, a educação de surdos no Brasil deixava de estar polarizada no Ines e passou a se expandir por outros estados e regiões brasileiras.

Dez anos depois da primeira LDB, que regulamentou a Educação Especial no Brasil, a LEI 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 9º dispõe: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso

considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação.” Em 1972, foi organizado um grupo-tarefa com o intuito de pensar a Educação Especial no país e esse grupo, denominado “Grupo-Tarefa de Educação Especial” era composto por membros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e por diretores executivos da “Campanha Nacional de Educação de Cegos” e da “Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais”. O resultado dos estudos desse grupo foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) como parte do Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1973, ou seja, foi somente a partir da década de 70 daquele século que o Estado brasileiro começou a se organizar em torno da criação de políticas públicas de educação para pessoas com deficiência e de maneira mais efetiva. (MAZZOTA, 2005, p. 55).

Mas não foram somente as escolas e as instituições formais que atuaram na educação de surdos. Paralelamente aos decretos institucionais, eram fundadas as primeiras associações de surdos, que fortificavam e solidificavam os laços da comunidade surda como grupo cultural e político. Inspiradas em associações de surdos de outros países, foram criadas associações em São Paulo (1954), Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (1955), entre outros estados. Também foi criada em 1977 a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), que, após uma reforma estatutária, passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) no ano de 1987 e, em 1994, foi fundada a Confederação Brasileira de desportos de Surdos (CBDS), em São Paulo.

A década de 80 (séc.XX) foi muito importante para a educação de surdos no Brasil, segundo Lana Júnior (2010), uma vez que foi nesse período que começaram a surgir os primeiros estudos linguísticos sobre a *Língua de Sinais brasileira*. Pesquisas essas que impulsionaram a implementação de propostas bilíngues nas escolas de surdos brasileiras e culminaram no marco fundamental não somente para a educação de surdos, mas também para a vida cotidiana dos surdos brasileiros, que foi o reconhecimento da *Língua de Sinais* como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda no ano de 2002. Com a promulgação da Lei 10.436/02, no seu artigo 1º, a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras) é definida como “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”. Com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foram estabelecidos critérios para a formação de professores, de intérpretes e o prazo para as universidades incluírem a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, entre outras medidas.

As consequências desses decretos e a abrangência dos temas que eles atingem nos fazem lembrar que a educação de surdos não se restringe aos anos iniciais, entretanto, apesar disso, um grande número de contextualizações históricas sobre educação de surdos não alcança a discussão sobre os surdos nas universidades, seja porque esse é um processo muito recente na educação brasileira, seja porque, de maneira geral, a preocupação das pesquisas histórico-educacionais mantém seu foco no Ensino Básico. A meu ver, isto não deixa de ser um paradoxo, pois é impossível pensar na Educação Básica sem refletir sobre as instituições formadoras dos professores que nela atuam. No caso dos surdos, o acesso tardio à universidade trouxe sérias consequências, pois restringiu o número de professores surdos atuando nas escolas especiais e, talvez, essa ausência de profissionais surdos no espaço escolar tenha comprometido a implementação de uma proposta bilíngue mais efetiva. No âmbito político, a restrição ao Ensino Superior impossibilitou a formação de uma comunidade acadêmica surda,¹⁷ na qual fossem realizados estudos sobre educação de surdos a partir da experiência surda bem como a articulação do movimento surdo partindo da universidade.

A título de tecer um comparativo e de ilustrar o argumento que teci no parágrafo anterior, guardadas as devidas diferenças culturais, sociais e econômicas de ambos os países, é interessante olhar para a história da Educação Superior de surdos nos Estados Unidos. Um marco importante no movimento surdo ocorreu nesse país em, 1988, quando estudantes, professores e funcionários surdos da Universidade Galaudet¹⁸ revoltaram-se, pois o Conselho Diretivo daquela

¹⁷ Hoje já existe uma comunidade acadêmica surda mais consolidada, mas ainda há um número muito restrito de surdos que concluíram o doutorado e que atuam na pesquisa. Principalmente se forms pensar que já existe um sistema educacional voltado para surdos no Brasil desde o século XIX.

¹⁸ A diferença entre o sistema brasileiro e estadunidense começa pelo fato de que na década de 1980 já havia uma universidade de surdos, embora esta não fosse uma instituição que adotasse o bilinguismo na sua forma mais pura e as relações de poder fossem fortemente marcadas pela supremacia ouvinte, enquanto no Brasil, pouquíssimos surdos tinha acesso à universidade, e quando tinham acesso não tinham as condições mínimas para a aprendizagem, como por exemplo a presença do intérprete de Libras.

universidade escolheu, mais uma vez, um reitor ouvinte e que não conhecia *Língua de Sinais*. Foram feitas grandes manifestações com milhares de surdos fazendo protestos e passeatas. A paralisação foi de tamanha magnitude que o conselho reuniu-se novamente e dessa vez foi eleito um reitor surdo para a universidade. Naquele ano, os discursos de formatura foram realizados em *Língua de Sinais* pela primeira vez nos 120 anos de história da instituição. (SACKS, 1998, p. 138-149). O fato marcou a história da surdez e do movimento surdo no mundo, porque representou uma mudança de *status* para o surdo e o reconhecimento de seu poder de decidir e de viver de maneira autônoma, sem a tutela do ouvinte. Ter uma universidade para surdos, gerida por um surdo, foi, sem dúvida, uma grande conquista e um grande passo para a consolidação e legitimação da luta surda. Até hoje, no Brasil, o número de professores surdos trabalhando em escolas de surdos é muito reduzido, e, muitas vezes, esse é colocado na posição de auxiliar do professor ouvinte. A esperança é de que isso possa se modificar nos próximos anos com o aparato legal que foi sendo construído ao longo dos anos e que está otimizando o acesso do surdo ao Ensino Superior. Diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, foi somente no fim da década de 80 (séc. XX) que se graduaram e pós-graduaram os primeiros professores e profissionais surdos. Ou seja, enquanto na América do Norte se lutava por um reitor surdo, por aqui a luta ainda era para formar profissionais surdos, vejamos um pouco mais dessa trajetória.

Conforme mencionei anteriormente, os primeiros surdos se formaram no Ensino Superior foram no fim da década de 80. Antes disso, os surdos trabalhavam nas escolas em cargos que não se referiam diretamente à docência, ou seja, como ajudantes dos professores ouvintes ou ocupando o cargo de instrutores, que, apesar de atuar com os alunos, não tinham a mesma remuneração e o mesmo *status* dos ouvintes, por não terem a mesma titulação ou pelo fato de as concepções da época não permitirem que um surdo fosse responsável por uma turma de alunos. Aos poucos, os surdos foram ingressando nas faculdade e universidades, muitas vezes sem intérpretes e sem condições mínimas de acessibilidade, pois até 2002, Libras ainda não era reconhecida como meio legal de comunicação e não havia uma legislação específica, que tratasse dos direitos linguísticos dos surdos. Mas uma nova página na história da Educação Superior de surdos no Brasil foi inaugurada com a criação do Curso de Graduação em Letras/Libras, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina, inicialmente, e, depois, com a participação

de nove pólos, situados em diferentes estados brasileiros. O avanço está no fato de que, além de oferecer um curso de formação de professores de Libras, trata-se de um curso totalmente estruturado para atender às especificidades linguísticas dos surdos, com materiais didáticos em *Língua de Sinais*, videoconferências, tutores e professores surdos ou ouvintes, que dominam a Libras, enfim, um curso superior pensado especificamente para surdos.

Depois de séculos lutando pela aceitação de sua diferença, da luta pelo direito de ter sua língua respeitada e legitimada dentro do espaço escolar, de reivindicar o direito de acesso à toda produção cultural criada pela humanidade, depois de todas as conquistas, surge para o grupo de surdos e seus educadores um novo dilema que emerge com força governamental e com poderoso apelo social: a política de educação inclusiva. O discurso da inclusão educacional começou a ganhar força a partir do século XX, embasado em uma série de documentos internacionais e nacionais, que primavam pela igualdade entre os homens e a garantia de preservação dos direitos humanos. Dentre eles, poderíamos citar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), entre outros. O princípio básico da inclusão é de que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p. 21), pois todos têm o direito de estarem juntos e conviverem uns com os outros, a fim de que possam aprender e se desenvolver na convivência com a diversidade.

Para além do discurso humanitário, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) interpretam as políticas de inclusão como dispositivos políticos de governo e controle das populações. Para esses autores as atuais políticas de inclusão educacional da forma como são pensadas e executadas contribuem muito mais para uma educação exclusiva do que inclusiva. Isso porque, confundem o conceito de diferença, como de diversidade, e acabam reforçando o lado exótico daquele que é *incluído* tratado como o *único estranho*, criando-se, então, outros rótulos e reforçando ideias de anormalidade. Em uma palavra, todos estão juntos, no mesmo espaço com o argumento do respeito e da tolerância à diversidade, entretanto, não

se parte do pressuposto da diferença como algo inerente a todos os seres humanos, independentemente das marcas corporais mais evidentes e do conceito de deficiência como invenção histórica. Além disso, o processo de inclusão pode ser percebido como prática política de governo porque, assim como qualquer política pública moderna, não considerando seu caráter humanista ou progressista, tem como objetivo diminuir o risco social e garantir a segurança das populações.

Em vista disso, a escola é um lugar privilegiado para invenção de novos saberes e a intervenção de políticas de segurança da população, pois forma e transforma subjetividades, que modela os indivíduos de acordo com as normas independentemente de se tratar de um modelo dito inclusivo ou que se baseie em instituições de Educação Especial. Historicamente, o que ocorreu foi apenas um deslocamento dos objetivos de inclusão, pois se, em um primeiro momento, mais precisamente no século XVIII, as políticas estavam voltadas à reclusão que visava à limpeza e exclusão dos indesejados, a partir dos séculos XIX e XX, o objetivo era justamente o de incluir esses *indesejáveis* de forma a torná-los em consonância com a norma. O que sucedeu foi, então, a passagem de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão”. Nessa direção, a inclusão e a exclusão acontecem sempre em relação à norma, que funciona como matriz de inteligibilidade e como justificativa das políticas e práticas de inclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957).

Saindo do plano exclusivamente teórico e refletindo sobre os efeitos e o impacto da educação inclusiva na vida dos alunos surdos Thoma (2006, p. 22) afirma que, em muitos casos, a inclusão desses alunos em tempo integral nas escolas regulares não tem trazido os resultados esperados. Inúmeros professores se sentem despreparados e sem apoio para dar conta de atender a todos os alunos indiscriminadamente. A autora ainda afirma que muitos alunos foram encaminhados à rede regular e depois retornaram à escola especial por não terem se sentido à vontade sendo “incluídos”. Soma-se a isso, o fato de que as orientações passadas pelo governo federal (sobre como elaborar planos de ensino e adaptações curriculares) não dão conta de atender à complexidade de tentar educar surdos e ouvintes nos mesmos tempos e espaços escolares. Existem relatos brasileiros de experiências inclusivas, até de certa forma otimistas, com propostas bem-estruturadas e bem-preparadas para receber alunos surdos, entretanto, são

iniciativas isoladas e não correspondem à realidade da maioria dos estados do Brasil.

Em pesquisa recente, realizada no Rio Grande do Sul, Lopes e Menezes (2010, p. 69-90) fazem uma cartografia da educação de surdos nesse Estado. No total de 66 municípios, 16 possuem alunos surdos matriculados em 49 escolas, 42 escolas trabalham com a situação de inclusão do aluno surdo na classe de ouvintes, 6 escolas possuem alunos surdos em classes especiais, e 2 escolas são especificamente para surdos. Com um total de 435 alunos surdos, 74% dos alunos das regiões investigadas estão matriculados em escolas que possuem apenas um aluno surdo matriculado e que apenas 1% dos professores dessas escolas são surdos, ou seja, 74% estão sozinhos na série de ensino e na instituição, e que sendo filhos de pais ouvintes e não tendo referência surda, esses alunos permanecem sem referenciais surdos para a formação de sua identidade para além da marca da deficiência e do estigma de “alunos de inclusão”. Outro fator agravante – revelado pelas pesquisadoras – é o número muito reduzido de professores nessas escolas que sabem a *Língua de Sinais*, e que é recorrente a situação de professores que, por saberem um pouco dessa língua, serem deslocados para o cargo de intérpretes e de intérpretes serem deslocados para outras funções. Dessa maneira, tanto no âmbito da socialização e constituição identitária, quanto da qualidade da educação que os alunos recebem, esse modelo de inclusão que está em voga deixa muito a desejar. Acredito que esses dados sejam importantes para pensar o quanto as propostas tão bem-intencionadas da educação para todos, muitas vezes, acabam sendo muito mais excludentes do que includentes e servem também para, no mesmo sentido que Thoma (2006) propõe, “questionar as práticas e os discursos pedagógicos que acreditam que a inclusão escolar beneficia a todos os alunos”. (THOMA, 2006, p. 23).

Diferentemente dessa realidade, Caxias do Sul e algumas cidades da região da Serra Gaúcha e de Porto Alegre contam com escolas de surdos, com propostas educacionais bilíngues e que tentam contemplar as especificidades linguístico-culturais de seus alunos. Mas isso não quer dizer que a realidade dessas escolas seja a ideal, e que não haja mais nada para se lutar. Pelo contrário, Lopes (2006, p. 27) chama a atenção à necessidade de reavaliação das lutas e de se inserir na pauta das discussões a qualidade do ensino que é oferecido nas escolas de surdo. Os surdos querem estudar nas escolas de surdos, mas essas, muitas vezes, não

estão oferecendo condições para atender às necessidades sociais, acadêmicas e de mercado que os surdos têm que enfrentar. Isto porque, diante da infinidade de lutas que tiveram que ser travadas pela comunidade surda para efetivação do direito à educação e à acessibilidade, ficou quase esquecida ou deixada para segundo plano, a necessidade de se pensar na qualidade da educação que é oferecida aos alunos. Não adianta somente oferecer a escola, é necessário que os profissionais atuantes nela sejam capacitados para trabalhar com surdos, que tenham fluência em *Língua de Sinais* e competência na sua Área de conhecimento, e, além disso, que a percepção destes profissionais não seja de que o surdo é incapaz, de que é um deficiente da linguagem. Logo, a mudança na escola passaria primeiramente pela mudança do olhar dos professores sobre os alunos, os sujeitos de aprendizagem na escola de surdos, incorporando diferentes formas de narrar as identidades e culturas surdas. É importante deixar claro também que a preferência por escolas de surdos deve ser distinguida da preferência por escolas especiais no sentido como eram constituídas as instituições de atendimento de alunos surdos no início do século, permeadas pelos saberes médicos e pelo tratamento do surdo como deficiente. O que os surdos e defensores de escolas de surdos querem é justamente desvincular a educação de surdos dos discursos tradicionais da Educação Especial, e que a escola possa ser um espaço de florescimento da cultura surda, com um currículo pensado *por* e *para* *surdos*, com professores e profissionais surdos atuando no espaço escolar, enfim, uma escola onde haja possibilidade de ser e de se perceber de outras maneiras para além da marca e do estigma da deficiência e da anormalidade.

Acredito que o importante é que seja dado ao surdo, ou a qualquer outro sujeito, alvo de políticas de inclusão, o direito de escolha. Dar o direito de escolha significa que, ao mesmo tempo que se oferecem condições plenas de acesso ao sistema regular de ensino, sejam oferecidas, também, instituições especializadas para atender às diferentes necessidades dos alunos, e que, assim, esse possa livremente optar por aquilo que mais lhe convém. A inclusão não pode ser uma obrigação, mas uma opção que parte principalmente daqueles que terão (ou não) que vivenciá-la. Que não sejamos nós, os ouvintes, os ditos normais, que mais uma vez tenhamos que dizer o que é melhor, o que é mais adequado para os outros, ditos anormais.

Finalizo o capítulo pensando novamente na dificuldade de encontrar fontes sobre as teorias e práticas na educação de surdos, realizadas ao longo da história, que não remetam à mesma forma de narrar o passado educacional desses sujeitos, a partir de uma ótica binária ou de exaltação de personagens ilustres ou de metanarrativas ouvintes. É interessante, mas ao mesmo tempo frustrante, notar o quanto a história da Educação Especial está desvinculada da história geral da educação, e o quanto os livros de história da educação praticamente ignoram a Educação Especial, deixando-a de fora de suas páginas. Relembro, também, que apesar de todo o esforço empreendido por mim para tentar traçar um panorama histórico da educação de surdos, este capítulo não passa de fragmentos de uma totalidade incapturável, inapreensível e descontínua.

No que concerne aos pressupostos teóricos subjacentes às práticas educativas e, portanto às questões de filosofia da educação, as quais lancei como ponto de partida deste capítulo, tais como: para quem se educava os surdos? Qual era o objetivo da educação de surdos e qual deveria ser? Chego à conclusão de que da Antiguidade até a segunda metade do século XX os surdos eram *educados* com o mesmo fim: tornarem-se *normais*, ou seja, o mais próximo possível dos ouvintes, menos perigosos para a sociedade e, principalmente, produtivos. Esse argumento é sustentado pelo fato de que as práticas desenvolvidas, principalmente na modernidade, estiveram praticamente todas voltadas à aquisição da linguagem oral e à tentativa de correção/cura da surdez. Somente no século XX, os objetivos foram se modificando e a escola para surdos foi, aos poucos, deixando de ser espaço terapêutico exclusivamente de normalização e disciplinamento, para se transformar em espaço pedagógico, o que não significa que nele tenha deixado de existir a normalização disciplinar, afinal, não há como pensar na escola fora dessa lógica. O que ocorreu foram grandes mudanças na forma de conceber a surdez, as quais se converteram em práticas mais pedagógicas do que clínicas. Como deveria ser a educação de surdos? Bom, esta é uma pergunta a qual não posso responder sozinha, nem creio que possa haver uma única e definitiva resposta para ela. Entretanto, me arrisco a dizer que, para além da discussão “Educação Especial *versus* educação inclusiva”, “escolas de surdos *versus* classes especiais”, enfim, a despeito de todas essas e outras discussões, a educação de surdos, assim como a educação de maneira geral, conforme afirma Kuiava (2009, p. 51), deve ser condição de possibilidade para que o sujeito seja idealizador e construtor de sua

própria liberdade, sendo capaz de conduzir sua vida tendo em mente sua condição existencial e ontológica de um ser de pura possibilidade e a caminho de si mesmo, e não instrumento de domesticação do ser humano.

No próximo capítulo, investigo a educação de surdos no Município de Caxias do Sul, procurando dialogar com as diversas fontes históricas produzidas ao longo dos anos e, principalmente com as narrativas de surdos que estudaram e trabalharam naquela escola nos diversos períodos que abrangem o recorte temporal da pesquisa.

5 EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAXIAS DO SUL DE 1960 A 2010

Uma história escrita por várias mãos? Certamente. Muitos foram os que fizeram parte da educação de surdos em Caxias do Sul, afinal, são cinquenta anos de história que vão desde a criação da primeira escola especial da cidade até os dias atuais, com surdos universitários, mestrandos e atuando ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Esboçar cinquenta anos de história em apenas um capítulo de dissertação é um grande desafio. Quantos alunos, professores, funcionários, pais e familiares fizeram parte desse processo de luta e de conquistas que poderiam ser entrevistados, convidados a compartilhar suas experiências e que, no entanto, tiveram que ficar de fora. Por isso, ao mesmo tempo em que trabalho a favor da memória, do registro de lembranças e experimentações, também trabalho a favor do esquecimento, da não lembrança daquelas versões que não foram *ouvidas*. O que resta, então, é encarar as linhas traçadas aqui como esboço, como traços de um passado que poderia ser infinitamente escavado, como uma visão possível de um tempo que já passou e não como *a verdade* sobre o que aconteceu, como a história dos surdos de Caxias do Sul, mas como *uma* história possível.

A educação escolar de surdos em Caxias do Sul é um processo recente, historicamente falando. Foi somente no ano de 1960, com a criação do *Instituto de Educação de Surdos*, que a educação de surdos passou a ser uma política pública no município. A partir de então, crianças surdas dessa cidade e da região começaram a ser atendidas pela escola em nível de Ensino Fundamental. A efetivação do direito de acesso ao Ensino Médio é uma conquista ainda mais recente: a autorização do governo do estado para o seu funcionamento deu-se apenas no ano de 2001. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é investigar como ocorreu a educação escolar de surdos no período de 1960 a 2010, procurando identificar as diferentes concepções sobre a surdez, as quais permearam as práticas educativas, os objetivos da educação de surdos e a forma como esses experienciaram os diferentes períodos históricos abrangidos pelo recorte temporal da pesquisa. Para isso, são apresentadas e analisadas fotos, reportagens de jornais, documentos oficiais da escola e narrativas dos surdos entrevistados, com os quais dialogo tentando construir uma ponte entre as fontes e o referencial teórico. Também não posso deixar de lembrar que me baseio na minha vivência cotidiana dentro da escola e da comunidade surda, transitando pelos corredores e salas de

aula, conversando com alunos, colegas-professores ouvintes e surdos que também viveram e vivem esta história, e que, portanto, minha escrita está permeada por estas experiências que me atravessam.

Tendo em mente que o conceito de educação é muito mais amplo do que a educação formal e que abrange outras formas educativas, que não estão necessariamente vinculadas à escola, procuro destacar também as contribuições da associação de surdos para o processo formativo dos surdos para além dos tempos e espaço escolares. Finalizo o capítulo, tentando romper a barreira do passado e do presente trazendo as perspectivas dos surdos sobre o futuro de sua educação, suas preocupações, dúvidas e anseios.

5.1 Educação escolar de surdos em Caxias do Sul¹⁹

Ao tratarmos da educação escolar de surdos em Caxias do Sul, é imprescindível falarmos sobre a trajetória da escola que, ao longo dos anos, foi a única instituição que se dedicou oficialmente à educação de surdos no município: a Escola Helen Keller. Ressalto que o objetivo da pesquisa não é o de contar a história dessa instituição, mas explicitar a visão que os alunos surdos tiveram de seu processo educacional. Entretanto, conforme mencionei, é impossível dissociar a história da educação dos surdos da história da escola que os atendeu durante todos esses anos. Por este motivo, dedico esta parte do capítulo à história da Escola Helen Keller.

Com o passar dos tempos, a hoje chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller assumiu diversas posturas político-pedagógicas, passou por inúmeras modificações em seu espaço físico e infraestrutura, expandiu seu público recebendo alunos de Ensino Médio e conviveu com outras instituições dentro do mesmo espaço físico. Por essa escola passaram professores, pesquisadores surdos e ouvintes, sendo que a grande maioria dos surdos do município, pelo menos em algum momento de sua vida, teve sua trajetória vinculada a essa instituição. Tudo

¹⁹ Neste capítulo, farei referência aos relatos dos entrevistados surdos, que participaram da pesquisa: Tibiriçá Viana Maineri, Aldo José Pedron Fedrizzi e Carilissa Dall'Alba. Por questão de ordem prática, no corpo do texto mencionarei apenas o primeiro nome de cada um. Ao fim de cada excerto de entrevista coloco o número do anexo a que pertence e a página onde a citação se encontra, por exemplo, a abreviação AP.1 para a entrevista de Tibiriçá, AP.2 para a de Aldo e AP.3 para a de Carilissa. As entrevistas podem ser consultadas na íntegra no fim da dissertação. Os anexos são referidos da seguinte forma: A.1.1, A.1.2, e assim, sucessivamente.

isso em um País onde sequer a *Língua de Sinais* era oficializada. Em verdade, trata-se de uma instituição de grande importância para a história da educação do município e da região, atendendo alunos de várias cidades e também servindo como ponto de referência para outras instituições educacionais e empresas que trabalham com surdos.

Se, por um lado, existe uma boa quantidade de fontes sobre o período escolar, que iniciou em 1960, por outro, pouco se sabe sobre como era a educação de surdos no município de Caxias do Sul antes da criação da Escola Helen Keller (na época Instituto de Educação de Surdos). Por ser um período em que não havia uma política pública específica voltada ao atendimento de crianças com surdez, não encontrei documentos que pudessem dar indícios de como ocorria a escolarização de surdos antes de 1960. Entretanto, a partir das narrativas coletadas e dos relatos informais, que circulam pela comunidade surda, sabemos que as crianças surdas ou não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, ficando em casa, escondidas do olhar e do julgamento da sociedade ou iam para outras instituições, pois muitas vezes a surdez era confundida com problemas mentais. Havia, ainda, a possibilidade de serem encaminhadas para institutos de educação fora do estado, em São Paulo, Rio de Janeiro ou Paraná, mas isso dependia das condições socioeconômicas das famílias, que tinham que arcar com as despesas.

A situação modificou-se no ano de 1960, quando, a partir da mobilização de pais e familiares de crianças surdas, foi criado o Instituto de Educação de Surdos²⁰ na Vila Kaiser, anexo ao Grupo Escolar João Paternoster. O primeiro grupo era composto por seis alunos e um professor surdo vindo de Porto Alegre, o professor David Battastini Filho. A imagem abaixo mostra a primeira turma de alunos em frente do prédio da escola, que compreendia, respectivamente os alunos: Remi, Marilene, Marlene, professor David, Aldo, Eliana, Flávio e Lori.

²⁰ A.2.2 – no Decreto 3.030 consta como 22 de agosto de 1960 a data de fundação da escola.



Figura 1: Primeiro grupo de alunos surdos em frente ao Instituto de Educação de Surdos – 1960
 Fonte: Acervo pessoal de Aldo Fedrizzi.

Observando a imagem e a partir das narrativas dos surdos entrevistados, é possível perceber que os primeiros anos de aprendizagem ocorreram sem muitos recursos. Um único professor ensinava a todos os alunos, e, como vemos na foto, crianças de diferentes idades estudavam todas juntas na mesma sala. Aldo Fedrizzi, aluno dessa turma, afirma que os conteúdos eram iguais para todos, pois não havia como ensinar coisas muito aprofundadas para uns e mais simples para os outros, e que não poderia haver um desnível muito grande entre eles, mesmo que possuíssem idades diferentes. Com relação ao espaço físico, relata que havia um quadro verde para escrever com giz, as cadeiras eram de palha trançada, e o chão era de terra. “No intervalo, brincávamos de toureiro, o chão era de grama e terra. Tinha uma quadra de futebol e do lado tinha uma cerca, vacas e cavalos”, lembra. Também segundo Aldo, nesses primeiros anos da escola, ainda não havia tratamento fonoaudiológico, e os conteúdos eram bem simples, mais voltados à trabalhos manuais, desenhos e cópia do quadro. Aprendiam um pouco de português e matemática mas nada muito aprofundado, nem havia outras disciplinas como história e geografia. Tibiriçá Viana Maineri, outro surdo entrevistado, lembra das aulas em que os professores passavam zigue-zague no quadro, e os alunos copiavam. Também lembra que não se utilizava a *Língua de Sinais*; às vezes, o professor fazia gestos, apontava às palavras, mas, na maior parte do tempo, a aula era baseada na fala e na cópia dos conteúdos do quadro.

Segundo Adami²¹ (1981, p. 197), no segundo semestre de 1960, a escola mudou-se para um pequeno prédio no Parque Infantil Monteiro Lobato, onde, devido a uma campanha feita pela comunidade, foram instalados aparelhos coletivos, mas muitos já eram superados e em desuso para a época. As salas de aula também eram precárias, divididas por cortinas, e os professores eram poucos e sem especialização. Em março de 1961, a escola passou a funcionar no Grupo Escolar Henrique Emílio Mayer, mudando-se, em 1963, para a Rua Plácido de Castro, onde atualmente se localiza a SSCS. Em 1964 foram contratadas quatro professoras para fazerem cursos de especialização em Santa Maria e Porto Alegre, a fim de se capacitarem para trabalhar com deficiência auditiva. Em 1965, segundo a Lei 1.390,²² foi autorizada a transferência do imóvel para a responsabilidade do governo do Estado, que passou a auxiliar o município na manutenção do Instituto. Com o aumento do número de alunos e o auxílio do governo do estado, em 1969, a escola tinha uma equipe de seis professoras. As imagens seguintes mostram essa fase de transição e mudanças de espaços físicos ocorridas antes da instalação num local definitivo:



Figura 2: Professor Davi e seu grupo de alunos em frente do Grupo Escolar Enrique Emílio Mayer – 1961 *Fonte:* Acervo pessoal de Aldo Fedrizzi

²¹ Esta obra de João Spadari Adami intitulada *História de Caxias do Sul: Educação 1877 a 1967* traz um pouco da história de várias instituições educacionais de Caxias do Sul entre 1877 e 1967. Alguns dos históricos das instituições que aparecem no livro foram fornecidos pelas próprias escolas, como foi o caso da Escola Helen Keller, sendo que quem assinou o depoimento foi a diretora Ana Maria Festugato de Souza.

²² Em anexo (A.2.1).



Figura3: Instituto de Educação de Surdos – 1963, na Rua Plácido de Castro

Fonte: Acervo pessoal de Aldo Fedrizzi.

A figura 3 mostra a fachada do prédio no qual funcionou o Instituto de Educação de Surdos a partir de 1963, espaço onde começou de forma mais sistemática o atendimento clínico aos alunos, que participavam de aulas de leitura labial, correção da fala, etc. É interessante notar, olhando para as duas imagens, o rápido crescimento no número de alunos, que passaram de seis para mais de quinze em apenas três anos. Outra diferença que pode ser percebida é a própria organização dos alunos, que a princípio era mais informal, conforme mostra a figura 2, passando a uma organização tipicamente escolar na figura 3, posto que enfileirados e uniformizados, professores e funcionários se posicionavam disciplinarmente em frente à escola. Outra imagem que remete de forma ainda mais evidente ao poder disciplinar é a figura 4, apresentada a seguir. Nela, a professora ministra uma aula com microfone em punho, e as crianças que estão enfileiradas em suas mesas acompanham a aula com aparelhos atados a seus corpos.

A imagem mostra de maneira bastante clara a utilização de tecnologias disciplinares para a coerção e controle do corpo. Para Foucault (2009b, p. 133), a disciplina impõe a condição de docilidade e utilidade do corpo, é uma espécie de fórmula de dominação que permite a manipulação calculada dos comportamentos e gestos dos sujeitos. Diferentemente da escravidão, que necessita se apropriar do corpo do *outro*, a disciplina transforma o corpo em alvo e objeto de poder, podendo ser manipulado, modelado, treinado, tornado dócil, ou seja, o submete, aperfeiçoa e transforma. A cena mostrada na foto nos remete justamente à ideia de que “a

disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. (FOUCAULT, 2009b, p. 137). Os alunos enfileirados, de costas uns para os outros, ainda mais do que na escola de ouvintes, significa uma maior possibilidade de controle. Uma vez que a comunicação do surdo está atrelada à visualidade, colocar um aluno de costas para o outro significa cortar a comunicação e focar o aluno nas instruções da professora, que, na imagem, aparece segurando um microfone acoplado a fios e a aparelhos fixados na cabeça das crianças.



Figura 4: Sala de aula da Escola Helen Keller na década de 60 (séc.XX).

Fonte: Acervo pessoal de Aldo Fedrizzi.

Uma das técnicas da disciplina, para distribuir de maneira conveniente os indivíduos no espaço, é o que Foucault chama “princípio da localização imediata” ou “do quadriculamento”, que consiste em separar o máximo possível os indivíduos, evitando contatos perigosos que possam fugir do controle:

Segundo o princípio da localização imediata ou *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos e elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2009b, p. 138).

A mesma organização pode ser observada ainda na década de 70 (séc. findo), conforme a imagem abaixo revela, onde os alunos assistem às aulas atados a aparelhos e microfones, em uma sala de paredes brancas, sem estímulos visuais:



Figura 5: Escola Helen Keller – 1977
 Fonte: Acervo da Escola Helen Keller.

Mas isso não quer dizer que tudo correu de forma tão tranquila, e que os alunos foram completamente submetidos à ordem escolar. Conforme os depoimentos dos surdos entrevistados, a *Língua de Sinais*, a despeito das restrições que as práticas oralistas impunham, circulava dentro do espaço escolar. Tanto nas narrativas aqui transcritas quanto nas entrevistas informais, nas conversas com outros surdos, é recorrente o relato de que nos intervalos, no fim das aulas e fora do espaço escolar a *Língua de Sinais* era a forma escolhida para se comunicarem entre os surdos. Isso reforça a ideia de que não se pode pensar na educação de surdos em termos de oposições, e que o uso da oralidade excluiu completamente o uso de sinais, mas que talvez essa clandestinidade possa ser vista como condição de possibilidade para que a *Língua de Sinais* emergisse com tanta força nos anos seguintes. Além disso, o uso da *Língua de Sinais* não se restringia ao tempo e ao espaço de vigilância escolar. Os surdos se encontravam depois da aula na casa uns dos outros, e, nesses momentos informais, utilizavam as mãos e não a voz conforme relata Aldo:

Eu ia visitar o Flávio para conversar, bater papo à tarde, das duas até as cinco, depois voltava para casa. Alguns sábados e domingos, saía para visitar os amigos, mas pouco. Depois brincava com os ouvintes de

esconder, de caçar, etc. Eu tinha muitos vizinhos e bastante amigos. Também os surdos vinham na minha casa me visitar, sinalizavam e olhavam, sinalizavam e olhavam para os lados, quando os pais passavam eles esticavam os braços (risos). [...] Quando eu ia na casa do Flávio, nós conversávamos, quando os pais passavam, eles esticavam os braços para fingir que não sinalizavam, se os pais viam que estávamos quietos, diziam: Espera! Tu está sinalizando muito, por favor, menos! Aprendam a falar. Só, não batiam, não xingavam, nada, ótimo, os pais eram muito queridos, ótimo. 100%, tinham o coração muito bom, só queriam ajudar dizendo que precisávamos aprender a falar. Entende? (AP.2, p. 159).

Foi no limiar da vigilância da escola e da família que as subjetividades surdas se constituíram e transformaram a relação de dominação em relação de resistência. Foucault estuda as noções de resistência e de luta de forma que, no meu entender são bastante elucidativas para compreender os significados do uso da *Língua de Sinais* nos momentos históricos em que essa era proibida institucionalmente. Para Foucault, a resistência é contemporânea e integrável às estratégias de poder. Isto porque ela acontece não no julgamento se o poder é bom ou mal, se é legítimo ou não, mas sim na pergunta pelas suas condições de existência. Conclui então, que toda relação de poder abre possibilidade de resistência, e que sem resistência não haveria poder. Além disso, segundo Castro (2009, p. 387), a possibilidade de resistência para Foucault não é da ordem da reivindicação de direitos ou da renúncia moral, mas da ordem da estratégia e da luta. Nesse cenário, a luta entre poder e resistência é perpétua, isto é, quanto mais o poder se desenvolve, mais estratégias de resistência são postas em prática, e, ao mesmo tempo em que essas estratégias se multiplicam, outras formas de poder vão se constituindo, num movimento de luta perpétuo. No caso dos surdos aqui apresentados, quanto mais o poder ouvinte se impunha, tanto mais ele se manifestava sob a forma de proibição de usar a *Língua de Sinais* e a imposição da língua oral, mais foram se desenvolvendo estratégias de resistência, dentro e fora do espaço escolar.

Outro exemplo interessante de resistência, desta vez dentro do espaço escolar, é dado também por Aldo, quando relata que o Professor David, apesar de não estimular os alunos pequenos a utilizarem sinais, em alguns momentos, sinalizava com os alunos maiores. Segundo ele, os alunos maiores tinham aula normal, ou seja, copiavam do quadro e faziam as atividades solicitadas. Como todos ficavam no mesmo espaço, eles somente sinalizavam quando os pequenos saíam para o lanche ou na saída da escola, e o professor participava desses diálogos em

Língua de Sinais, mas sempre pedia para que não sinalizassem na presença das crianças pequenas, pois elas primeiramente precisavam aprender a oralizar. Até mesmo durante as aulas, se um aluno queria tirar uma dúvida com outro, o professor pedia que não fosse por meio de sinais para não influenciar os pequenos, pois os pais deles não aceitavam que usassem sinais.

Em 1969,²³ a escola voltou a mudar de nome passando a se chamar Centro Educacional para Deficientes da Audição e da Fala Helen Keller. A imagem abaixo mostra a fachada do prédio onde funcionou o centro educacional:



Figura 6: Centro Educacional Helen Keller – novembro de 1977.

Fonte: Acervo da Escola Helen Keller.

Como o próprio nome sugere, a concepção que a escola tinha sobre surdez era a de deficiência, de impossibilidade de falar e ouvir. Sua metodologia e todo seu esforço se voltavam à correção daquilo que considerava ser um *déficit*. Nessa direção, é importante lembrar o fato de que essas práticas foram responsáveis pela formação de quase toda uma geração de surdos, e este mesmo conjunto de práticas está vinculado a um campo discursivo que inventa a surdez como sendo desvio da normalidade, como deficiência. Durante o período que se constituiu como centro educacional, os alunos participavam de aulas de psicomotricidade, treinamento de ritmo, correção de fala, leitura labial, entre outras atividades de reabilitação auditiva e oral. Além disso, o centro se constituiu em um local de formação para o mercado de trabalho, visto que os alunos participavam de oficinas de montagem de botões

²³ Decreto 3.030 de 27, de agosto de 1969. (Anexo A.1.1.)

para a Metalúrgica Eberle,²⁴ de marcenaria e outros ofícios que pudessem inserir o surdo na indústria caxiense. Nos dados fornecidos para Adami (1991, p. 198), a então diretora do Centro Educacional Helen Keller, Ana Maria Festugato de Souza descreve os objetivos da escola e a forma como ocorria o processo de encaminhamento do aluno surdo para o mercado de trabalho:

Aos 18 anos, iniciamos o encaminhamento profissional do aluno. As indústrias de nossa cidade estão recebendo nosso surdo para colocá-lo em máquinas que fazem muito barulho. Outras os aproveitam em computadores [...]. O objetivo da escola é fazer com que o surdo-mudo aprenda a falar, comunicar-se e escrever, para ter ao menos uma segurança no futuro. Para desenvolver isso no educando, necessitamos de muita perseverança de parte da professora e permanente interesse dos pais. A partir de algum sucesso, o surdo passa a integrar-se na sociedade, sem considerar-se inútil aos que o cercam. (ADAMI, 1991, p. 198).

Entretanto, mesmo o aluno sendo encaminhado apenas quando tinha 18 anos, o processo de formação de mão de obra ocorria muito antes. As oficinas eram uma maneira de formar desde cedo pessoas com perfil para o trabalho industrial, moldadas à lógica da produtividade. Essa lógica, parte do pressuposto de que pior do que ser deficiente é ser improdutivo, não poder consumir e ser útil à sociedade. Dialogando mais uma vez com as narrativas dos surdos entrevistados, Aldo relata que pela manhã ia ao Helen Keller, e à tarde, para colégio particular Madre Imilda. No Helen Keller, aprendiam também a fazer bancos, usar o formão, a fazer moldura de quadros, pinturas e outros trabalhos manuais, mas não eram todos os alunos que frequentavam duas escolas, pois a maioria frequentava somente o Helen Keller.

As imagens que seguem mostram um pouco do cotidiano da escola neste período, onde os alunos realizavam trabalhos manuais e de preparação para o trabalho nas indústrias. A figura 7, além da preparação para o trabalho, mostra uma nítida distribuição de atividades por gênero, começando pela separação espacial de meninos e meninas. As meninas, agrupadas na frente, bordam de cabeça baixa, e os meninos mexem com máquinas de pregar botões. Ou seja, a menina era preparada para o lar, aprendia ofícios tipicamente femininos relacionados aos trabalhos domésticos, e o menino era preparado para a indústria, fazendo valer a afirmação comum aos estudos de gênero, que diz que na escola também se ensina

²⁴ A empresa Eberle foi fundada em 1896 por Abramo Eberle, que começou fabricando lamparinas. Posteriormente produziu talheres, utensílios de cozinha, alicates de unha, botões de pressão e rebites ocos. Disponível em: http://www.mundial-sa.com.br/por/historia.asp?q_MenuPai=1&q_Menu=2. Acesso em 05 ago. 2010.

a ser menina e a ser menino. Além da questão de gênero, mais uma vez, a questão disciplinar está bastante evidente, seja pela uniformização, seja pelas posturas corporais silenciosas e estáticas dos alunos:



Figura 7: Oficina de trabalhos manuais
Fonte: Acervo pessoal de Aldo Fedrizzi.

A figura 8 mostra a oficina de montagem de botões, e, desta vez, a marcação de gênero ocorre pela ausência, ou seja, por aquilo que não está na fotografia: meninas não aparecem na imagem, configurando-se o trabalho fabril como tipicamente masculino.



Figura 8: Oficina de montagem de botões
Fonte: Acervo da Escola Helen Keller.

É importante lembrar as características do momento histórico em que isso tudo estava acontecendo, ou seja, as décadas de 60 e 70 (do séc. XX). Nessa época, da mesma maneira que o restante do País, Caxias do Sul passava por um momento de progressivo desenvolvimento industrial com um crescimento em torno de 350%, entre 1950 e 1975 (houve um aumento de 413 estabelecimentos industriais para 1.443). O número de casas comerciais também apresentou um aumento significativo: em 1950 havia 450 estabelecimentos; em 1975, o número passou à 1.671, portanto, um acréscimo na ordem de 372%. Esse crescimento econômico foi acompanhado por um crescimento populacional em torno de 334% (de 54 mil para 180 mil). População essa, que passou a ser predominantemente urbana. A modernização do complexo industrial caxiense começou a se desenvolver significativamente a partir do fim da década de 60 (do mesmo século), com a entrada de capital estrangeiro, investido, principalmente, na indústria de implementos para transporte e autopeças. Em contraposição, houve uma diminuição da indústria vinícola local e da indústria de tecidos e confecções. (GIRON, 1977, p. 76).

Isso posto, é relevante pensar que as transformações na indústria tiveram uma profunda relação com a escola: é neste momento histórico que surgem e se proliferam as escolas profissionalizantes, quando se buscava formar operários que soubessem operar toda a tecnologia e as máquinas com as quais as grandes indústrias estavam sendo equipadas:

O sistema de ensino municipal em Caxias do Sul, tanto urbano quanto rural, cumprirá com a função de formar trabalhadores para o estágio da maquinofatura, à medida em que a ênfase for sobre o ler, contar, escrever e obedecer, pois esta é a qualificação indispensável para operar a máquina. (DALLA VECCHIA; HEREDIA; RAMOS, 1998. p. 66).

Dalla Vecchia et al. (1998, p. 192) afirmam, ainda, que nesse período houve a diminuição do número de escolas rurais, a concentração de escolas nos centros urbanos e a difusão da utilização do transporte coletivo. Também foi uma época marcada pela criação de Clubes de Mães e de Círculo de Pais e Mestres, assim como a tomada de várias iniciativas que contribuíssem para a expansão do ensino, a fim de que ninguém ficasse sem escola. No caso do Helen Keller, a manutenção da escola e a modernização dos equipamentos, além de contar com o investimento do

setor público, também teve forte apoio da iniciativa privada e da população via campanhas, conforme mostram as reportagens do jornal *Caxias Magazine* na década de 60 (século findo):

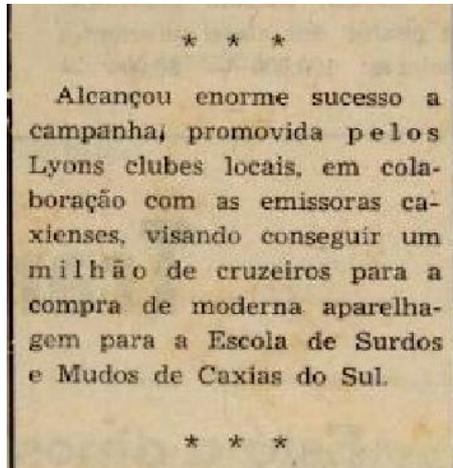


Figura 9: 1 de dezembro de 1962

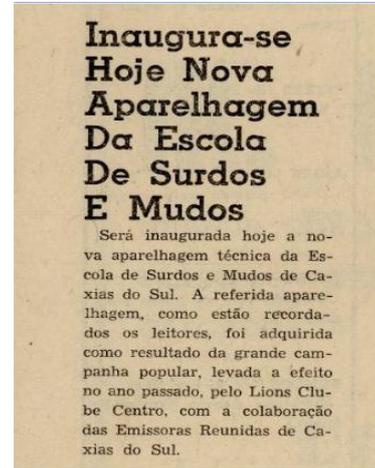


Figura 10: 23 de agosto de 1963.

Nos anos 80, a teoria educacional da comunicação total passou a fazer parte das práticas pedagógicas dos professores do Helen Keller. Em sua entrevista, Tibiriçá oferece uma definição da comunicação total muito interessante que, em poucas palavras, define o que foi esse modelo e o que ele representa para os surdos. Ele diz que a “comunicação total, é um oralismo que pode usar sinais junto”. Ou seja, essa forma de comunicação tem muito mais de oralismo, de sistema artificial, do que de *Língua de Sinais*. Então, essa língua passa a circular oficialmente no espaço escolar, mas o lugar que ocupa é secundário, é uma forma de se chegar à Língua Portuguesa. As concepções de surdez são praticamente as mesmas do oralismo, pois o surdo continua sendo representado e nomeado como deficiente, tornando a *Língua de Sinais* uma forma de minimizar o *problema* e facilitar (para os ouvintes) a comunicação e o ensino. Aqui é importante notar o descompasso com relação a outros países, como, por exemplo, os Estados Unidos, que na década de 70 (séc. XX) esse método já era questionado, enquanto aqui no Brasil, dez anos depois, estava começando a entrar em voga, era a novidade do momento em educação de surdos. O caráter artificial da comunicação total pode ser percebido no relato de Tibiriçá, este afirma que em situações de comunicação informal, a *Língua de Sinais* desvinculada da oralidade era o sistema escolhido para se comunicarem:

Os surdos usavam na aula a comunicação total, ok. Fora da escola, nas conversas particulares, nos passeios, eles nunca usavam a comunicação total. Era sempre Língua de Sinais, a Libras, quando voltavam para aula usavam a comunicação total, fora usavam a Libras, que é bem diferente. (AP.1, p. 144).

Talvez muito mais do que o oralismo, a comunicação total, ou bimodalismo, como também é chamado, deixou uma herança muito forte nas práticas pedagógicas dos professores de surdos. Até hoje, em tempos onde se proclama o bilinguismo, muitos professores, por não serem fluentes em *Libras*, ainda utilizam o recurso da fala e da gestualidade junto para se comunicarem com os alunos. Isso mostra também que, apesar de eu estar narrando a partir de uma sequência cronológica, isso não quer dizer que o processo tenha ocorrido de forma linear. Assim como houve rupturas, também houve permanências. Nem todos os discursos e as práticas desapareceram, muitos se diluíram, se transformaram, e outros ainda perduram no cotidiano escolar sob outras máscaras.

Entretanto, é possível pensar no período da comunicação total como uma transição ao bilinguismo, afinal, de um dia para outro, não seria implantada uma proposta bilíngue numa escola que atuou durante anos com uma proposta de oralizar o surdo e fazer dele o mais próximo possível de um ouvinte. Outro ponto relevante é o fato de que, em outros tempos, o uso da *Língua de Sinais* não era unanimidade nem mesmo entre os surdos. Segundo o relato de Tibiriçá, a maioria dos surdos não acreditava na *Língua de Sinais*, pois era um grupo muito tradicional e ainda via a aquisição da oralidade como parte importante da vida dos surdos. Por isso, o processo de mudança de paradigmas educacionais e de objetivos da educação, que passaram da normalização para uma educação no sentido formativo da palavra, foi tão lento e gradual, estando ainda hoje em fase de consolidação.

Nesse meio-tempo, a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, com o Decreto 5.828, de 8/10/86²⁵ alterou novamente o nome da escola para Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Helen Keller. Essa passou a realizar suas atividades no prédio onde funciona até hoje, na esquina das ruas Luiz Michelon e Irmão Robertão. Trata-se de um momento importante, pois há uma diferenciação entre o trabalho clínico e o trabalho pedagógico, ao menos em termos de nomenclatura, pois de centro educacional passou a ser chamada de escola. O trabalho clínico deixou oficialmente de ser função da escola, passando a ser responsabilidade da Associação Helen

²⁵ Anexo A.2.3.

Keller, que permaneceu exercendo suas atividades no mesmo prédio, mas com o estatuto e a estrutura organizacional diferentes, atuando em separado na escola.



Figura 11: Visão frontal da escola – 1990
Fonte: Acervo da Escola Helen Keller.

No fim dos anos 80 e início da década de 90 (séc. XX), a instituição passou por reformas administrativas e pedagógicas: reformulou sua proposta pedagógica e contratou o primeiro instrutor surdo no ano de 1992, ainda como cargo de confiança e não como profissional concursado. Segundo Oliveira (2005, p. 85), nesse período, a escola teve contato com pesquisadores que investigavam experiências de educação bilíngue para surdos em outros países, tais como: Carlos Skliar e Carlos Sánchez. Skliar e Sánchez vieram para Caxias do Sul custeados pela Secretaria Municipal de Educação, após a escola ter elaborado um projeto solicitando e justificando a importância da vinda deles para qualificação do ensino de surdos no município. A partir das discussões suscitadas por esses pesquisadores, foi decidido pela mudança do projeto pedagógico da escola e se iniciou a implementação de um projeto de educação pautado nos pressupostos do bilinguismo. Ainda segundo essa autora, muitos professores se mostraram resistentes à proposta, alegando que as ideias defendidas eram boas na teoria, mas que, na prática, tudo era diferente. Além disso, uma grande dificuldade era a falta de domínio da *Língua de Sinais* por parte desses professores e as próprias concepções que ainda perduravam sobre o surdo e a *Língua de Sinais*, que levariam anos para ser desconstruídas, sendo que muitas das quais ainda perduram na atualidade.

Tibiriçá, o primeiro instrutor surdo a trabalhar na escola, relata que antes de sua contratação, não havia o cargo de instrutor. O que ele fazia era uma espécie de

tutoria, auxiliando ou, eventualmente, substituindo o professor ouvinte, o verdadeiro responsável pela turma. Lembra, ainda, que até mesmo hoje, após a implantação da proposta bilíngue, a escola tem apenas cinco professores surdos, os quais atuam como instrutores. O fato de serem nomeados como instrutores não lhes confere os mesmos direitos trabalhistas que os demais professores, como, por exemplo, a mudança de nível ao concluir um curso de graduação ou pós-graduação, e a mesma faixa salarial, mesmo que atuem na docência. Mais uma vez a história mostra seu caráter descontínuo e a impossibilidade de pensar de forma linear. Se, em uma primeira impressão, pode parecer que as transições entre uma teoria educacional e outra transcorreu de forma linear e progressiva, a partir de uma análise mais aprofundada, e até mesmo voltando o olhar para a atualidade, é possível perceber que os discursos e os poderes que dele se originam permanecem no decorrer dos anos, apenas assumindo outras formas, se ocultando por trás de outros argumentos, de outras práticas.

A despeito das resistências às novas ideias, em 1994, baseando-se na experiência trazida por Sánchez, da Venezuela, a escola implementou o projeto que ficou com o nome de “Área”, um espaço destinado para o convívio e interação entre crianças de diferentes faixas etárias e com surdos já adultos. As atividades baseavam-se em temas escolhidos pelos alunos e professores e essas eram desenvolvidas todas na *Língua de Sinais*. A princípio, participavam da “Área” também os professores ouvintes, mas, com o passar do tempo, a “Área” começou a se constituir em espaço somente dos surdos. Tanto os professores quanto os alunos acordavam que esse deveria ser um lugar de trocas entre os surdos. Isso estava, de certa forma, em consonância com o projeto inicial, cuja função desse espaço seria criar condições para os desenvolvimentos cognitivo, emocional e da linguagem na criança surda, abrindo a possibilidade de essa criar hipóteses sobre o mundo e a realidade que a rodeia. As dificuldades enfrentadas no início da experiência incluem desde a falta de instrutores surdos (até 1996 havia apenas um instrutor contratado) até as discussões ocasionadas pela insistência de alguns dos professores ouvintes em conversarem oralmente entre si durante esses momentos, que deveriam ser dedicados ao aprendizado e à prática da *Língua de Sinais*. (OLIVEIRA, 2002, p. 85-96).

Tibiricá relata algumas das práticas realizadas nas atividades da “Área” e explica que, entre outras coisas, os alunos eram estimulados a desenvolver peças

teatrais, a trocar experiências com os colegas surdos (de outras séries e idades) e com o professor surdo. No início, as próprias crianças surdas tinham uma certa resistência em participar das atividades, tinham vergonha, mas quando viam os maiores sinalizando, sentiam-se estimuladas a participar também, como se extrai do depoimento:

Para criar a “Área” aqui no Helen Keller os professores precisaram pesquisar, entender o surdo, que a “Área” tinha que ser só para surdos, daí começou na Área então, as apresentações teatrais, a comunicação, artes, grupos de alunos grandes da 8ª série, junto com os do pré, e os pequenos olhavam os grandes sinalizando e aprendiam a Língua de Sinais, aceitavam e aprendiam rápido. Os maiores apresentavam teatro, eram modelo para os menores. Os pequenos, antes, não queriam participar de teatro, tinham vergonha, depois que viam os maiores sinalizarem aceitavam também. Percebemos que igual a antes, sempre separados em séries não dava... É muito importante o contato com os maiores. Porque em casa os pais só falam, a criança não aprende nada. Aqui no contato com os maiores eles vão aprendendo. (AP.1, p. 152).

Entretanto, vale ressaltar que as atividades da “Área” somente passaram a ser de total responsabilidade dos instrutores surdos por volta do ano 2000. Antes disso, eles sempre eram supervisionados por professores ouvintes. A partir das reivindicações do grupo de instrutores e dos próprios alunos surdos, a “Área” passou a ser responsabilidade dos surdos, o que incluía também representantes dos alunos de turmas mais avançadas para auxiliarem no planejamento das atividades. Tanto as atividades de “Área” quanto a presença do instrutor surdo na escola foram de grande importância para a implementação da proposta bilíngue e para a autopercepção dos surdos e da surdez de maneira diferente. Isso pode ser claramente percebido na narrativa de Carilissa Dall’Alba, quando ela conta sobre o ingresso do primeiro professor surdo na escola e sobre o ensino da *Língua de Sinais*:

Quando eu tinha 7 anos veio o primeiro surdo para trabalhar como professor, era o Tibi. Eu aprendi Libras com ele. Eu lembro, algo que me marcou, que foi importante, foi quando o Tibi veio, porque antes nós só aprendíamos com professores ouvintes, eram os ouvintes que ensinavam os sinais, mas é diferente... O Tibi ensinava bastante sinais, eu lembro... [...] Eu nunca tive o problema de ter que oralizar, sempre foi com a Língua de Sinais na escola. O ensino era normal, as disciplinas, os professores ouvintes ensinavam, o Tibi ensinava Libras, era uma escola normal, eu acho. (AP.3, p. 165).

É interessante notar que a entrevistada usa a expressão “era uma escola normal, eu acho”, o que no meu entender mostra que, apesar de ser uma escola especial, já era possível que os alunos se autopercebecem como membros de uma comunidade escolar *normal*, ou seja, para além do estigma da anormalidade. Estudar numa escola especial já não significava ser submetido a tratamentos clínicos e abrindo mão de aprendizagens escolares. Quanto à importância da “Área”, Carilissa afirma que esse era um espaço de troca de experiências e de contatos com colegas de outras turmas. Até mesmo o fato de ter um número maior de alunos foi considerado relevante, pois, como as turmas eram pequenas, os momentos em que as turmas eram aglutinadas no mesmo espaço eram muito mais propícios para trocas de experiências e para fazerem novas amizades:

Porque era uma oportunidade de união com os colegas, não era só com os colegas da mesma sala, os de outras turmas também ficavam junto. E tinha esse contato, a troca de experiências. Porque se fica todo dia, toda semana com os mesmos colegas, na Área era diferente. Tinha o modelo do professor surdo para formar a identidade, e proporcionava aprender mais sobre os surdos. Por isso eu acho importante, pela socialização, a troca de experiências e a possibilidade de fazer novos amigos. [...] Era tudo misturado [as idades]. Era bem legal essa mistura porque tinha essa integração maior, esse intercâmbio. Não eram sempre os mesmo colegas. [...] [As turmas] eram bem pequenas, dez, oito alunos, e todo dia faltava alguém, nunca vinham todos, era difícil o dia que vinham todos, e na Área não, era um monte de colegas, todos participavam juntos. Principalmente no verão era bom a Área, os meninos aproveitavam para praticar esportes e as meninas faziam outras coisas. (AP.3, p. 167).

Na década de 90 (séc.passado) ainda havia tratamento fonoaudiológico, mas o diferencial estava no fato desse ser oferecido em turno contrário ao que os alunos estavam matriculados e da frequência não ser obrigatória, conforme relata Carilissa. Ela frequentava as seções de fonoaudiologia à tarde, na escola e numa clínica particular, e que quando não quis mais por achar que somente a *Língua de Sinais* já era suficiente, parou com as seções:

Era em turno contrário [a fonoaudiologia], por exemplo, de manhã tinha aula normal e, à tarde, a fono. Duas vezes por semana a gente vinha para a escola fazer. Eu também fazia mais a fono particular, fora da escola. Eu fazia os dois, mas parei quando tinha por volta de 10 anos. [...] Eu não quis mais por causa da influência da escola. Diziam que não precisava de fono, que os sinais já eram suficientes, por isso parei. (AP.3 p. 166).

Com o Decreto 8.841, de 14/3/97²⁶ a escola passou a se chamar Escola Municipal de 1º Grau Helen Keller, atendendo alunos até a 8ª série. Em 2001, começou um novo momento para a escola, que passa a abrigar, no mesmo prédio, além da Associação Helen Keller, que fazia o trabalho fonoaudiológico, a Escola de Ensino Médio Helen Keller, fruto de anos de luta da comunidade para dar condições os alunos de concluírem o Ensino Médio em uma escola de surdos.

5.2 Da criação da escola de Ensino Médio aos dias atuais

Antes de 2001, os surdos que concluíam o Ensino Fundamental tinham poucas opções de continuar estudando: ou iam para escolas de ouvintes, sem nenhuma infraestrutura para atendê-los, ou iam para outras instituições especializadas para trabalhar com surdos em outras cidades, mas isso dependia de recursos financeiros dos quais nem todos dispunham. O fato é que a maioria acabava parando de estudar e sendo absorvidos pelo trabalho fabril ou por outro que não exigisse a conclusão do Ensino Médio. Entretanto, muitos surdos e seus familiares não estavam de acordo com essa realidade, por esse motivo, pode-se dizer que a criação da escola de Ensino Médio para surdos, em Caxias do Sul, foi resultado de um processo reivindicatório de alunos surdos, familiares e professores, que iniciou em meados dos anos 90 do citado século.

Reuniões semanais, abaixo-assinados, cartas e visitas à Secretaria da Educação em Porto Alegre marcaram o movimento que culminou com a autorização do governo do estado para o funcionamento da escola em 2001. Entretanto, a autorização para o funcionamento com o decreto 40.570 de 5 de janeiro de 2001,²⁷ não significou que a escola tivesse começado suas atividades de maneira tão tranquila. No primeiro ano, os alunos assistiam as aulas na Escola Estadual Imigrante, e os professores se deslocavam até lá para atendê-los. Os estudantes eram matriculados e constavam nas planilhas da Escola Imigrante, sendo que os professores do Helen Keller passavam as notas das avaliações deles para os professores da outra escola. Carilissa relembra como foi esse processo de luta e mostra a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar para que o sonho de estudar em uma escola de surdos fosse efetivado:

²⁶ Anexo A.2.4.

²⁷ Anexo A.2.5.

Quando estávamos para ir para o primeiro ano do Ensino Médio, estávamos muito preocupados se ia ter segundo grau no próximo ano, se não ia ter... Eu e minha turma (eles ditavam e eu escrevia), fizemos uma carta, deu um texto de quase duas folhas, para o governador Olívio Dutra. Escrevemos a carta pedindo a oficialização da escola de Ensino Médio dentro das dependências da escola. Tempos depois, então, nós conseguimos, mas teve muita movimentação por parte do nosso grupo! Nós fomos para Porto Alegre, alunos, professores, pais, etc., mas, na verdade, quem mais ia eram os professores, tinha a Elza, que já era professora há muito tempo no Helen Keller e outros professores antigos, eles foram para Porto Alegre pedir que fosse criada a escola de Ensino Médio. Tiveram muitas reuniões! Com pais, meus pais e os pais dos meus colegas, tinham cinco, e estavam sempre juntos, faziam reuniões semanalmente, às vezes, duas vezes por semana. Cada vez era em uma casa, uma semana na minha casa, outra na casa de outro colega, para combinar como iam fazer, escreviam textos, faziam abaixo-assinado, fizeram muitos, até que conseguiram criar a escola de Ensino Médio aqui. Era um grupo formado basicamente por nós, alunos, professores antigos e pais. Eu não fui para Porto Alegre, mas meus pais foram, e os professores também. Veio o governador aqui, e foi oficializada a criação da Escola Estadual de Ensino Médio. Nós conseguimos e até hoje tem, ano que vem vai fazer dez anos que tem Ensino Médio para surdos aqui. (AP.3, p. 173).

Somente em 2002, os alunos passaram a frequentar as aulas no mesmo prédio em que funcionava a Escola de Ensino Fundamental Helen Keller, que, para atender às exigências do MEC, teve a biblioteca e o laboratório de ciências reestruturados. Desde então, o governo do estado e a Prefeitura Municipal mantêm um acordo de abrigarem, no mesmo espaço físico, as duas instituições de ensino. Para os surdos, compartilhar o mesmo local é importante, pois faz com que esses mantenham o vínculo com a escola e participem de atividade conjuntas, que seriam inviáveis se as escolas fossem separadas, devido ao número reduzido de alunos do Ensino Médio. Além disso, os materiais didáticos e a infraestrutura da escola municipal direcionados ao público surdo podem ser usufruídos pelos alunos de Ensino Médio, o que, sem dúvida já é um ganho para as práticas pedagógicas e para o processo de ensino e aprendizagem.



Figura 12: Com o governador Olívio Dutra, em 2002
 Fonte: Acervo da Escola de Ensino Médio Helen Keller.

E, por falar em práticas pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do Ensino Fundamental, a escola de Ensino Médio já foi criada sob os pressupostos do bilinguismo e pautada numa política curricular voltada para o atendimento de alunos surdos sob um viés cultural. No regimento escolar em vigor a partir de 2001, estão entre os objetivos da escola, além de oferecer uma formação com base nos princípios democráticos, éticos e morais, a ideia de ser um espaço que se constitua como um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da *Língua de Sinais*. Na grade curricular, além das disciplinas comuns ao Ensino Médio tais como Matemática, Física, Química, Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Artes, Educação Física e Inglês, foi incluída a disciplina de *Língua de Sinais*, que seria ministrada por um professor surdo. Ou seja, a escola de Ensino Médio foi criada em um momento histórico onde já haviam se passado mais de quarenta anos de experiência na educação de surdos e quando já estavam bastante avançados os estudos na Área da surdez, os quais permitiram que essa fosse criada e estruturada da maneira como foi.

Além do papel escolar de ensino de disciplinas, a direção da escola de Ensino Médio tem, tradicionalmente, feito um trabalho de inserção do surdo no mercado de trabalho. De tal forma que essa se tornou ponto de referência às empresas que se interessavam em contratar surdos. Quem fazia essa mediação era a diretora Elza de Meneghi Romani, que, por sua inserção no ramo industrial, fazia a indicação e o encaminhamento dos alunos às empresas da região. Nesse aspecto não houve muita mudança com relação aos primeiros anos, quando se primava por

uma educação que capacitasse o surdo para o setor industrial. A diferença é que isso não ocorria curricularmente, mas como iniciativa de gestão da escola. Se, por um lado, esse acesso ao mercado de trabalho é um ponto positivo, que auxiliou muitos surdos a construir sua vida e a de sua família, por outro, é preciso tomar bastante cuidado com as concepções que permeiam essas práticas e a forma como elas moldaram e ainda moldam as subjetividades dos surdos. O argumento trazido por Carilissa é muito relevante nesse sentido, pois mostra como as políticas de inclusão no mercado de trabalho – que preveem um percentual de trabalhadores portadores de deficiência – mesmo abrindo portas para o mercado de trabalho, acabam colocando o surdo numa posição de inferioridade, em cargos de linha de produção, o que pode criar autorrepresentações equivocadas sobre a condição de ser surdo:

É verdade, muitas fábricas focam no surdo, chamam, chamam, chamam, só por causa da cota, a preocupação é com a multa, então eles chamam, os surdos... mas não têm uma preocupação com o futuro, é só o salário. Tem muitos surdos inteligentes, que têm faculdade. Eu tenho um colega que terminou a faculdade agora, que tem um grande potencial e continua trabalhando na produção, e ele teria condições de estar num lugar melhor, bem melhor. É verdade, o mercado de trabalho precisa se abrir mais para o surdo aqui em Caxias. O surdo é capaz de fazer o que quer. Eu tenho um colega que estuda administração e não trabalha com administração, trabalha em fábrica. Eu tive experiência, mas foi uma vez só, por causa aqui da escola. Eu pensava que trabalhar em fábrica ia me ajudar a me desenvolver, mas desculpa... Eu percebi que não me ajuda em nada. Então, eu larguei, fiquei só um mês, porque eu percebi que não é meu tipo. Eu gosto de crescer, de estudar, de fazer faculdade. Eu fui e pensei que ia me ajudar, mas não... aí eu desisti de trabalhar em fábrica. (AP.3, p. 175).

Nem todos os surdos têm perfil para trabalhar em fábricas, nem todos têm para si isso como projeto de vida, mas, muitas vezes, as oportunidades são oferecidas de tal maneira que pode parecer a única possibilidade de um futuro profissional promissor para os jovens, que, uma vez inserido no sistema produtivo, em alguns casos, acabam deixando de lado a possibilidade de continuarem estudando. Sem contar aqueles que já possuem têm formação e qualificação para estarem em outros postos de trabalho e, no entanto, permanecem na linha de produção, conforme o relato de Carilissa.

Fazendo uma comparação entre as duas escolas na atualidade, percebe-se que ambas mantêm em sua proposta pedagógica a opção pelo bilinguismo, entretanto, os desafios ainda são muitos. Segundo a atual diretora da Escola

Municipal, Maria Alice Rodrigues,²⁸o maior deles ainda é o ensino da Língua Portuguesa. Mesmo havendo um avanço muito grande no conhecimento produzido em *Língua de Sinais* e da adoção desta como língua de instrução na escola, a Língua Portuguesa continua representando uma grande dificuldade tanto para professores quanto para alunos. É interessante perceber que, no discurso da atual diretora, dos entrevistados e dos surdos com quem tenho conversado, transparece uma grande esperança de que os formandos do Curso de Graduação em Letras/Libras trarão novas contribuições para a educação de surdos, com os estudos, as pesquisas e as metodologias utilizadas no próprio curso. Acredito que isso represente a possibilidade da emergência de outros discursos na educação de surdos, pois, se antes, o educador surdo era colocado de fora das políticas e práticas educativas dentro das Escolas Especiais, hoje são justamente esses que tiveram suas opiniões por tanto tempo desprezadas, que representam a esperança da construção de uma outra escola, de um ensino de mais qualidade às crianças surdas.

Resta saber, se, de fato os surdos, depois de formados, terão espaço dentro das instituições para implementarem as mudanças almejadas, ou se esta esperança depositada hoje não passa de uma maneira de jogar para o futuro e “nas costas” dos professores surdos a responsabilidade de solucionar os problemas de uma educação que tem falhado com seus alunos durante tantos anos. Além do mais, é necessário saber se os próprios professores surdos estarão dispostos a assumir essa luta, afinal, assim como os ouvintes, existem profissionais surdos competentes e comprometidos, e outros nem tanto. Seria inocência acreditar que todos os professores que se formarem no Curso de Graduação em Letras/Libras se engajarão na construção de propostas educacionais mais eficientes para a educação de surdos.

E essa questão da falta de engajamento político entre a juventude surda é algo muito preocupante. Talvez, mais do que formar surdos leitores, escritores e bilíngues, deva-se assumir, como meta e como compromisso, formar cidadãos participativos, comprometidos com as questões sociais e com o mundo em que vivem. Muitas vezes de tanto focalizar a questão da *Língua de Sinais*, das metodologias e conteúdos a serem trabalhados, a cidadania e a participação social

²⁸ Comunicação pessoal.

acabam ficando de fora das discussões em sala de aula. Após uma série de conquistas sociais como a “Lei de Libras” e tantas outras, a comunidade surda parece simplesmente ter adormecido, e os jovens surdos estão cada vez mais voltados para si e descomprometidos com questões de interesse coletivo. Essa dormência, por sua vez, é, em parte, sintomática da educação oferecida para os surdos ao longo dos anos, pouco crítica e desafiadora. É possível perceber que o individualismo e os valores da sociedade capitalista parecem atingir todos de alguma forma, independentemente da condição social ou cultural da qual fazem parte. E por mais que os surdos ainda tentem se afirmar como um grupo totalmente independente dos ouvintes e insistam em demarcar fronteiras rígidas entre cultura *surda* e *cultura ouvinte*, estão imersos nesse contexto mais amplo que engloba todas as identidades possíveis, que é o sistema capitalista neoliberal da forma como está articulado hoje. Talvez por isso, esse desinteresse por questões que, paradoxalmente, dizem respeito ao seu futuro educacional e à própria existência da comunidade surda entendida como movimento social. Essa preocupação aparece também na entrevista de Tibiriçá, quando esse comenta sobre a possibilidade futura de inclusão de surdos na rede regular:

Falta argumento surdo, falta organizar o movimento, está muito parado, não estimulam. Bonito esporte, bonito praia, bonito namorar, bonito ser jovem, mas não tem consciência... Eu chamo, chamo, por favor, e eles não se importam, vai... continua a inclusão... vai passando o tempo... e eu não quero a inclusão! (AP.3, p. 146).

No que tange ao Ensino Médio, a situação é ainda mais complicada, pois envolve além de questões de infraestrutura física e recursos humanos, dificuldades e incertezas sobre como trabalhar com surdos em um nível de ensino que exigiria um maior aprofundamento.²⁹ Do ponto de vista estrutural, as dificuldades se referem, basicamente, ao espaço físico. Por exemplo, a direção, a sala dos professores, o depósito de materiais e a secretaria estão concentrados todos na mesma sala. Outro exemplo é o compartilhamento dos espaços da escola, pois, no turno da noite, também funciona o Ensino Fundamental, então, muitas vezes, o trabalho com o laboratório de informática, com a sala de artes, a quadra de esportes e a “Área”, ficam condicionados à não colisão de horários com o Ensino Fundamental. Os

²⁹ Aqui trago também observações que tenho feito ao longo dos anos trabalhando como professora contratada do Estado.

recursos humanos, por sua vez, também são bastante restritos. Há poucos professores nomeados, trabalhando em disciplinas que não são da sua Área de formação. Devido ao número de alunos, que dificilmente passa de 40 por ano, a escola não conta com vice-direção e nem coordenação pedagógica, e mesmo que tivesse, deslocar um dos professores para atuar nestes cargos significaria deixar uma lacuna na grade de professores para atuar em sala de aula.

E os desafios não param na questão organizacional. O público de alunos que chega ao Ensino Médio é bastante heterogêneo dos pontos de vista socioeconômico, cognitivo e de níveis de linguagem. Trata-se de alunos vindos de contextos familiares muitas vezes desestruturados, que não oferecem condições mínimas ao desenvolvimento da criança e do jovem surdo. A grande maioria dos alunos consegue se expressar de maneira satisfatória em Libras, devido à ênfase que a escola dá desde os primeiros anos à aquisição da *Língua de Sinais*. Entretanto, quando se olha para o quesito Língua Portuguesa, a defasagem é muito grande, e os níveis de proficiência são muito distintos entre os estudantes. Existem desde alunos que mal conseguem ler e escrever no terceiro ano do Ensino Médio, até aqueles que dominam com fluência as duas línguas. Somam-se a isso as diferentes faixas etárias e os alunos com outras deficiências associadas à surdez que também estão agrupados nas mesmas turmas.

Percebo que os professores ainda têm muita dificuldade, nas questões metodológicas, quanto à forma de trabalhar conteúdos e conceitos abstratos em nível mais aprofundado, desenvolvendo habilidade e competências pertinentes ao Ensino Médio. Falta o conhecimento de sinais específicos das disciplinas, dificultando o andamento das aulas e da aprendizagem dos alunos. E isso não ocorre porque os sinais não existem ou porque os professores não tenham interesse em aprendê-los, mas devido à falta de diálogo com a comunidade acadêmica surda, com professores surdos das diferentes Áreas de conhecimento para fornecerem estes sinais, já existentes e convencionados, mas que não chegam até a escola.

Tudo isso mostra que encerrar os alunos dentro de uma escola especial não significa a possibilidade de dar um tratamento igual para todos ou que a comunidade surda seja um grupo homogêneo, cujos alunos surdos aprendem e se expressam da mesma forma. Tenho a impressão de que mesmo depois de todas as discussões e estudos desenvolvidos nos últimos anos, a educação de surdos permanece sendo um território de muitas incertezas, onde os professores ainda não transitam com

muita clareza e segurança. Essa insegurança pode ser um ponto negativo se significar a desorientação e a cristalização de práticas, mas pode também ser uma oportunidade para novas experimentações, para a abertura a outras maneiras de pensar e fazer a educação de surdos sem se restringir a formulas rígidas, a modelos tradicionais pretensamente seguros.

5.3 A Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul e os processos de educação não formal

A educação é um fenômeno muito mais amplo e anterior à escola. Vai muito além dos conteúdos científicos das disciplinas ministradas por essas instituições. (PAVIANI, 2005, p. 9). Todos os seres humanos passam por processos educativos, mas nem todos passam pela escola, daí a importância de se refletir sobre as diversas faces do processo de formação do ser humano e das diversas instâncias e fatores que participam desse processo formativo. Dessa forma, é possível pensar em algumas distinções que se referem aos tempos, espaços e personagens envolvidos na educação.

A educação formal é aquela realizada em tempos e espaços previamente delimitados, acontece em instituições oficiais de ensino, tais como: escolas e universidades, que possuem um currículo com disciplinas e saberes científicos. Além disso, há uma hierarquia bem-definida e um conjunto de regras e procedimentos disciplinares operando o tempo todo. É um “tipo de educação escolar, organizada e dirigida, criada e transmitida oficialmente na sala de aula”. (PAVIANI, 2009, p. 11).

A distinção entre educação formal e informal é fácil de ser estabelecida. Entretanto, há autores que fazem ainda mais uma distinção que é entre a educação informal e a não formal. A educação informal é aquela que se efetiva nos diversos processos de socialização, com os amigos, a família, nos bairros, com os meios de comunicação, enfim, é aquela que ocorre na relação cotidiana entre os indivíduos. Está, portanto, fortemente marcada pelos valores, crenças e sentimentos de cada comunidade. Diferentemente da educação informal, a educação não formal tem intencionalidade, embora também não ocorra em espaços institucionais oficiais de educação. Sua intencionalidade está no fato de objetivar a participação, a troca de saberes coletivos, e, por isso, acontecem em lugares de encontros coletivos:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social. (GOHN, 2006, p. 2).

Paviani (2005, p. 11) acrescenta que não podemos deixar de levar em conta o fato de que a educação formal também é fortemente influenciada pela educação informal e a não formal, por uma espécie de educação invisível, que permeia o espaço institucionalizado. Ou seja, a escola como aparelho doutrinário exerce e recebe influência da sociedade e da cultura em que está inserida e portanto, a educação escolar está carregada de valores e crenças; no âmago da educação formal, também acontece a educação informal. Essas considerações são importantes para relativizar essa divisão tão marcada entre educação formal, informal e não formal, uma vez que, de uma maneira ou de outra elas se entrecruzam e se produzem mutuamente.

Inicialmente era meu objetivo trabalhar somente com as formas de educação escolar. Entretanto, com o decorrer da pesquisa e a realização das entrevistas, percebi o quanto foi importante para a formação dos surdos de Caxias do Sul e da região a existência de um espaço além dos muros escolares, que permitisse socialização e convivência entre os surdos. Mais do que estar em um espaço não escolar, conviver em uma associação de surdos significa estar livre da ordem escolar, da disciplina que lhe é inerente e, principalmente, estar livre das práticas de normalização. Trata-se de uma possibilidade de se perceber de outra maneira, fora da marca e do estigma da deficiência e da anormalidade.

Uma vez que educação não formal tem como meta a formação política e sociocultural dos indivíduos, penso que as associações e sociedades de surdos espalhadas por todo o mundo podem ser vistas como espaços onde se efetivam práticas de educação não formal. Nesses locais, as aprendizagens vão muito além dos conteúdos escolares. Talvez, muito mais do que para crianças e jovens ouvintes, e para os surdos as aprendizagens efetivadas fora do âmbito escolar são de imensa importância. Isto porque se estima que 95% deles nascem em famílias

ouvintes que, na maioria dos casos, não dominam a *Língua de Sinais*. Dessa maneira, a família, não era (e em muitos casos continua não sendo) o lugar onde o surdo encontra condições para se desenvolver integralmente, para aprender coisas aparentemente simples, tais como: regras básicas de sociabilidade e convivência ou esclarecer dúvidas, questionamentos e inquietações que fazem parte do crescimento de toda criança e jovem que começa a *descobrir* o mundo. A falta da *Língua de Sinais* no espaço familiar restringe a comunicação e reduz consideravelmente as possibilidades das aprendizagens informais, que foram citadas anteriormente. Por sua vez, a escola especial, preocupada ora com os treinamentos de voz e leitura labial, ora com o ensino dos conteúdos das disciplinas, também não é o lugar que poderia dar as condições suficientes de interação e aprendizagens coletivas.

Os surdos isolados em suas próprias famílias e sem muitas opções de lazer que são acessíveis a quem não ouve, tinham como única opção se encontrar com outros surdos nas próprias residências ou nos intervalos das aulas. Não havia ainda uma cultura de interação, nem um espaço que possibilitasse isso fora das paredes das casas ou dos muros da escola, onde as relações são pautadas pela ordem disciplinar. Assim era a vida para a maioria dos jovens surdos de 1960 e 1970 em Caxias do Sul.

Tibiriçá, o fundador da SSCS em 1986, conta que o grupo de surdos da cidade era relativamente pequeno. Segundo ele, os surdos combinavam de visitar amigos ou de se verem em algum bar da cidade, mas não tinham um local fixo, um ponto de referência para esses encontros. Nas suas idas a Porto Alegre, Tibiriçá conheceu a Associação de Surdos de lá e percebeu que faltava para os surdos daqui um espaço como aquele. Nos anos 80 (séc.XX), continuou frequentando a associação em Porto Alegre e tentando convencer os surdos caxienses da importância de terem uma associação com sede social no município. Ainda segundo Tibiriçá, no início houve uma certa resistência, uma desconfiança, de que o dinheiro arrecadado pela adesão dos sócios pudesse ser desviado ou que o local fosse perigoso para os jovens. Mas, com o passar do tempo, a SSCS foi ganhando a confiança dos surdos e de seus familiares e se transformou num espaço para união da comunidade surda e para aprendizagens que não se restringiam aos conteúdos escolares.

Na SSCS eram promovidas festas, aniversários, palestras, almoços, campeonatos esportivos, viagens, passeatas, informações sobre a comunidade surda, enfim, era um espaço de trocas e aprendizagens intensas, diferentemente da maioria das famílias, onde o surdo ficava isolado e sem estímulo.

Principalmente, na Sociedade se aprende sobre a vida, na escola pouco se aprende sobre a vida. Na escola termina 1ª, 2ª, 3ª série e termina e depois vai embora! Na Sociedade não... É sempre! Acabou a 1ª, 2ª, 3ª... Continuam os passeios, a aprendizagens continuam, o papo continua. Na escola é diferente, termina o Ensino Médio, formatura, some? Na sociedade não. Sempre se aprende, se socializa. O que é mais forte são as trocas, a interação é na Sociedade que se adquire vocabulário e novos sinais, é na sociedade e não na escola. Na associação é papo e sinalização direto, tudo em sinais. Na escola é mais disciplinas, matemática, matemática, para outras coisas não tem tempo. Na Sociedade é livre, à vontade, tem fofoca (risos), namoro, amor, brigas, igual ouvinte, normal. A comunidade é menor, os ouvintes são maioria, os surdos são poucos e se reúnem na Sociedade sempre. Educação na escola ok, muito bom, mas depois termina, onde vai se encontrar? Na associação! (AP.3, p. 149).

Fica claro, nessa parte da narrativa de Tibiriçá, a importância da Sociedade na trajetória dos surdos, um local onde se aprende sobre a vida, sobre as relações humanas, onde aprendem *Língua de Sinais* e têm a possibilidade de continuar os laços comunitários para além das fronteiras do tempo escolar, sem dia e ano para terminar. Carilissa, que sempre participou ativamente da SSCS, destaca o papel político da associação de surdos, que lhe deu mais autonomia para a realização de atividades extraescolares:

A sociedade me ensinou como fazer movimento, me ensinou como construir as coisas, por exemplo, como organizar festas, viagens, me ensinou que eu podia fazer estas coisas sozinha, não precisava chamar os pais ou os professores, depois eu não queria mais a ajuda dos pais e professores, eu queria fazer sozinha, a Sociedade foi bem-importante na minha vida sim. (AP.3, p. 177).

Algumas imagens dos diferentes períodos mostram claramente esse descompromisso com a ordem disciplinar e a possibilidade de se viver para além da marca e do estigma social da deficiência. Até mesmo em algumas das fotos que teriam sido tiradas como fotos oficiais, com o claro objetivo de registro de memória, a marca da identidade surda, da valorização da *Língua de Sinais* como parte fundamental e integrante da vida do surdo pode ser percebida. Ao invés de fotos estáticas, de corpos disciplinados e rigorosamente ordenados, vemos mãos que sinalizam e imagens que dão ideia de movimento e com distribuições espaciais bem-

diversificadas. Um bom exemplo é a foto com os presidentes da SSCS, no aniversário de 20 anos da instituição. Todos sinalizam, fazem uso da expressão facial e se posicionam de maneira a expressar uma ideia de movimento, tão próprio da cultura surda:



Figura 13: Diretoria na festa de 20 anos da SSCS – 2006
Fonte: Acervo da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul.

Além de atuar na comunidade surda, a SSCS teve papel fundamental para a divulgação da cultura surda na sociedade e na mídia da região. E o mais importante: para a divulgação de uma imagem da surdez diferente daquela veiculada na imprensa da década de 60 (séc. XX), por exemplo, para a qual o surdo era alvo da caridade e da benevolência de algumas instituições.

Sociedade de surdos abre as suas portas para a comunidade

Cesar Rodrigues

Em uma sociedade de ouvintes, o diálogo depende do empenho dos indivíduos. Mas foi pensando nos deficientes auditivos e em sua dificuldade de comunicação que, no dia 2 de agosto de 1986, foi fundada a Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul (SSCS), localizada na rua Santos Dumont. O novo objetivo da entidade, a partir deste ano, é divulgar para toda a comunidade o trabalho realizado.

A SSCS não tem a mesma linha de trabalho da Associação Educacional Helen Keller. Nesta última, os surdos recebem o aprendizado correspondente ao da 1ª à 4ª série e reforço pedagógico para os adultos no turno da noite.

Voluntário — Na SSCS, ao contrário, os deficientes auditivos se integram, após encerrar o estudo no Helen Keller, para lazer e diversão.

Segundo o presidente da entidade, Paulo José Bertoluci, que se comunica através da linguagem de sinais adotada em todo o país, a intenção é divulgar a SSCS para que os ouvintes conheçam o seu trabalho. Como os sócios pretendem ampliar a sede, que é cedida pela Prefeitura Municipal, farão contato com empresas para a doação de dinheiro e de materiais de construção. As prioridades são um forno, uma churrasqueira e a instalação de um banheiro próprio, possibilitando assim a realização de jantares e bailes. Um grupo de casais auxilia a entidade para algumas aquisições.

Cerca de 80 surdos participam de reuniões semanais aos sábados e domingos. Como parte do trabalho de integração com a comunidade, 25 ouvintes ligaram-se à SSCS, como é o caso da secretária voluntária Maria Alice Rodrigues.

A sociedade comemora cinco anos de atividade em agosto, e no dia 3 daquele mês haverá comemoração aberta à comunidade na sede da Associação Atlética Banco do Brasil. No dia 11 de maio, promovem um chá para as mães dos deficientes auditivos.

Os integrantes pretendem divulgar mais o trabalho realizado

Figura 14: Jornal *Folha de Hoje*, Caxias do Sul, 27 de abril de 1991

Apesar de perdurar o uso de uma nomenclatura muitas vezes equivocada ao se referir aos surdos, as notícias sobre a SSCS estavam vinculadas a discursos que não eram o da patologia e da deficiência como limitação. Além disso, as notícias procuravam divulgar as conquistas e lutas dos surdos da cidade.



Figura 15: Jornal *Folha de Hoje*, Caxias do Sul, 8 de março de 1991



Figura 16: Jornal *Folha de Hoje*, Caxias do Sul, 13 de maio de 1992

Noutras palavras, apesar de não ter concedido diplomas e de não ser um espaço de educação formal, a sociedade de surdos foi, sem dúvida, um espaço formativo e agregador da comunidade surda no município. E como sugerem Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 84), trata-se de um lugar de experiência surda e de um passo importante para os surdos se desenvolverem como grupo cultural, sem que suas experiências sejam pedagogizadas, escolarizadas, disciplinadas. Sem dúvida, é impossível colocar, nessas poucas páginas, todas as experiências, festas e eventos promovidos pela SSCS. Acredito, que isso possa ser tema para outras pesquisas mais aprofundadas e que olhem para a Sociedade não somente como um lugar de lazer, mas também como um espaço de aprendizagens e de outras formas de viver a experiência da surdez. Nos anexos, trago algumas imagens de eventos e

atividades promovidos ao longo dos anos pela SSCS como forma de ilustrar a grande potência educativa e política dessa instituição tão importante para os surdos.

5.4 Rompendo as fronteiras do passado: o olhar dos surdos sobre o futuro da educação de surdos

No encerramento do capítulo, pensei em fazer um exercício de reflexão com os entrevistados, no intuito de romper com fronteiras do passado e do presente e tentar projetar as perspectivas e expectativas que os surdos têm para com o futuro educacional das próximas gerações. Poderia-se argumentar que o papel da história é exclusivamente pensar sobre o passado, sobre o que já aconteceu e não sobre o futuro, que é imprevisível. Entretanto, penso que, por ser este um trabalho na Área da educação, e que transita também no campo da filosofia da educação, seria pertinente refletir sobre quais são os objetivos da educação e quais deveriam ser, sobre as possibilidades e as esperanças de um futuro que pode acontecer de outra maneira. Ou, ainda, como sugere Foucault, como exercício de pensar como se chegou a ser o que se é, e como se pode ser diferente, de outra maneira.

Para entrar nessa discussão, ao fim de cada entrevista, perguntei aos entrevistados que educação eles gostariam que fosse oferecida para as próximas gerações de surdos e como eles imaginam que será a educação de surdos nos próximos anos. Pedi também, que apontassem as demandas que se apresentam hoje e que precisariam ser equacionadas no futuro. Cada um expôs, então, suas expectativas e anseios. A principal preocupação que atravessou as narrativas referentes à educação de surdos, no futuro, foi a questão da inclusão. O receio é que todas as conquistas alcançadas nos últimos anos sejam perdidas, e que novamente os surdos tenham que se submeter a uma ordem escolar que não respeita sua cultura e suas identidades.

Na fala de Tibiriçá, fica bastante clara sua posição sobre a necessidade da continuação das escolas de surdos e da movimentação dos surdos para que isso aconteça. Ressalta que falta (por parte dos surdos) a elaboração de propostas e argumentos que justifiquem a existência das escolas de surdos e se contraponham à proposta de educação inclusiva do MEC. Não basta simplesmente reclamar, é preciso elaborar propostas consistentes, bem-fundamentadas a fim de marcar a posição surda a respeito da educação desejada para o futuro. Essa mobilização,

segundo Tibiriçá, é prejudicada pela carga excessiva de trabalho e de estudos em que os surdos estão imersos, fazendo com que esses não tenham tempo de se organizar e até mesmo de fazer registros das atividades e metodologias que desenvolvem no cotidiano escolar.

Outro aspecto marcante nas narrativas é o desejo de que os professores surdos tenham cada vez mais espaço dentro das escolas de surdos, que possam se organizar, desenvolver metodologias pensadas dentro da lógica do pensamento espaciovizual e colocar em prática os conhecimentos construídos nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Carilissa ressalta, ainda, que o professor surdo precisa de oportunidades para mostrar que ele não é capaz apenas de ensinar Libras, e pode, sim, ser professor de matemática, português, geografia, enfim, pode dar aulas de outras disciplinas para os quais são formados. É, de certa forma, o anseio de romper com a ideia de instrutor, de mero auxiliar dos professores ouvintes, para se afirmar sob uma nova identidade que vai além do instrutor e do professor de *Libras*, e que se ancora na figura de professor surdo.

Além dessas questões elencadas pelos surdos, outro aspecto que acredito ser uma meta importante a se alcançar na educação de surdos, é a utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Acredito que seja fundamental a escola abrir cada vez mais espaço para as filmadoras, os celulares, as máquinas fotográficas, a internet e os computadores. E que esses passem a ser vistos não como inimigos, como destruidores da ordem escolar, mas como ferramentas que potencializem o uso da *Língua de Sinais* e a aprendizagem dos alunos. O desafio é superar o descompasso entre a produção tecnológica e o uso dessas pelos educadores, que ainda baseiam suas práticas no falar e copiar. Por isso, cabe ao professor criar condições para que os alunos possam construir relações e atribuir significado ao que está sendo estudado. (VALENTINI, 1999, p. 247). Acredito que esse descompasso pode ser superado justamente com a abertura da escola para os saberes trazidos pelas novas gerações de professores, em particular, dos professores formados no Curso de Letras/Libras, já habituados ao trabalho com as tecnologias em função da própria modalidade em que o curso é oferecido.

Ou seja, olhando para as questões que foram levantados pelos entrevistados, penso que, a manutenção das escolas de surdos com propostas de educação bilíngue e a presença cada vez mais forte de professores surdos dentro

do espaço escolar são os pontos centrais das projeções para a educação de surdos. Encerro o capítulo com a sensação de ter ainda uma longa caminhada para ser percorrida. E por ter conhecido tantas histórias, tantas imagens, tantos escritos, ao invés de sentir que pude conhecer a história dos surdos em Caxias do Sul, percebo que o que vi e escrevi são uma parte muito pequena dessa imensidão de acontecimentos, que poderia continuar sendo escrita sob muitos outros enfoques. Mas, como toda caminhada necessita de uma parada, mesmo que seja provisória, nas próximas páginas, seguem as considerações finais a título de conclusão deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar a pesquisa, retomo algumas reflexões que me foram suscitadas pelas leituras realizadas, pelo contato com os entrevistados e por todo o processo de aprendizagem que representa fazer parte de um Programa de Mestrado acadêmico.

As mudanças nas diferentes concepções de história possibilitaram a emergência de outros paradigmas que ampliaram as concepções de documento, de verdade histórica e dos próprios limites e alcances do conhecimento histórico. As concepções progressivistas, lineares e pretensamente neutras do positivismo foram questionadas por outras concepções emergentes, seja pelo materialismo histórico proposto por Marx, que se concentrou na dialética das lutas de classe, seja pela chamada nova história e a história cultural, as quais fizeram os primeiros questionamentos sobre a possibilidade de totalização e de neutralidade do conhecimento produzido pelo historiador. Na mesma direção de questionar as antigas formas de pensar e escrever história, Michel Foucault também contribuiu para as reflexões sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento histórico. Inserindo na pauta das discussões o conceito de descontinuidade e voltando-se aos fenômenos de ruptura e não mais à linearidade e à segurança do estruturalismo. A verdade, então, é vista na sua historicidade, no seu caráter de produção histórica que carrega consigo efeitos de poder que são objetos de desejo e de produções discursivas. Reflete, também, sobre as relações de poder que se constituem como exercício, como relação, e não como fenômenos maciços e homogêneos. O poder passa a ser condição de possibilidade para resistência, num movimento contínuo de luta.

Dessa forma, percebi nas teorizações foucaultianas, a potência de olhar para a história da surdez e da educação de surdos a partir de outro enfoque, de um ponto que não coloca as relações de poder nos diferentes espaços em termos binários e que permite, a partir da proposta arqueogenealógica, escavar saberes sujeitados e desprezados pelos discursos científicos totalizantes. Além das questões de cunho historiográfico, os conceitos operados por Foucault, como norma e normalidade, oportunizaram a confluência teórica com os *Estudos Surdos*. Isso porque os *Estudos Surdos* questionam os saberes e poderes construídos sobre a alteridade surda, percebendo a surdez e a deficiência como invenções históricas

construídas a partir dos padrões de normalidade de cada período. A ideia de deficiência é repensada e vista muito mais como retórica cultural do que como questão biológica, operando-se uma inversão epistemológica do problema do anormal para o problema da normalidade.

Nesse contexto, a distinção que Foucault estabelece entre normação e normalização é importante para compreender a mudança que ocorreu no século XIX, partindo das sociedades disciplinares, que trabalhavam moldando os indivíduos, buscando colocá-los de acordo com as normas fixadas, para as sociedades de segurança ou de normalização, que mais do que colocar os indivíduos conforme as normas, buscavam naturalizar a presença dos indivíduos desviantes. A sociedade de segurança está diretamente vinculada à formação do Estado governamentalizado e ao que o filósofo chama de *biopoder*. O *biopoder* age na regulação da vida dos indivíduos e das populações, não só reprimindo a individualidade, mas formando e constituindo subjetividades no âmbito da coletividade. Trata-se de um fenômeno do século XIX, e que pode ser caracterizado como uma tomada de poder sobre o homem como ser vivo, como uma espécie de inclinação para estatizar o biológico. O alvo do *biopoder* é a vida, e esse opera pela junção da disciplina, que atua sobre os indivíduos, e da biopolítica, que atua sobre as populações. É uma maneira bem diferente de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, agindo sobre as populações via dispositivos de segurança, estabelecendo curvas globais de normalidade e tentando reduzir ao mínimo os riscos de morte e de desvio de norma.

O *biopoder* atuou e atua sobre as populações surdas, seja nos primeiros anos da educação de surdos (com a criação das escolas especiais) ou na atualidade (com a política de educação inclusiva). Nos primeiros anos, quando foram inventadas as instituições especiais, tanto o poder disciplinar quanto a biopolítica coexistiam. De um lado, o poder disciplinar operava a todo vapor no trabalho com a individualidade, com os treinamentos oral e auditivo, e, de outro, a própria existência de instituições para atender a um tipo específico de *deficiência* mostra que já se começava a operar a biopolítica do Estado de Seguridade, de normalização. Todas as populações, que, em maior ou menor grau, representavam risco, estavam sendo enquadradas dentro de algum sistema, fosse ele prisional, fosse ele hospitalar ou escolar. E, assim, com os surdos dentro de um mesmo espaço, era possível enquadrá-los na curva estatística, quantificá-los, nomeá-los, e finalmente, normalizá-

los. Atualmente, com a política de inclusão e até mesmo com as escolas de surdos que adotam propostas bilíngues, a governamentalidade opera de forma menos disciplinar. Se inicialmente as primeiras iniciativas de escolas especiais para surdos tinham como objetivo tirar de circulação os indivíduos fora da normalidade, a fim de que pudessem ser controlados e postos dentro da norma, o modelo inclusivo prevê que a normalização ocorra no processo de diluição da diferença em meio aos demais, apostando muito mais num poder de normalização do que na necessidade de normação.

Em termos metodológicos, procurei uma metodologia e procedimentos de análise da documentação que não me colocassem em contradição com o referencial teórico sistematizado no segundo Capítulo. Nesse sentido, os pressupostos da chamada História Oral foram importantes para a construção da pesquisa de forma coerente com a proposta teórica. Uma vez que as chamadas minorias, de maneira geral, não têm sua história registrada, o uso da História Oral possibilita dar visibilidade histórica a esses sujeitos antes marginalizados da sociedade e da história. No caso desta pesquisa, mais do que possibilitar o registro da história dos surdos, busquei tecer a narrativa a partir da versão dos próprios surdos sobre o processo educacional do qual foram atores. Procurei ainda, tomar cuidado para não transformar a História Oral em uma forma de polarização entre a “história vista de cima” *versus* “história vinda de baixo”, ou então, como forma de reforçar ainda mais os preconceitos que já existem sobre as chamadas minorias, ressaltando a incapacidade de escreverem sobre si mesmas. Para não assumir uma postura de simplesmente escrever pelos surdos, os entrevistados colaboram com a pesquisa no sentido de concederem a entrevista e, também, de lerem a entrevista depois de transcrita e transcrita, fazendo apontamentos, excluindo ou acrescentando pontos que julgassem importantes. Busquei dessa forma, estabelecer um diálogo com tais personagens que vivem a experiência de serem surdos e de terem sido educados em determinado contexto histórico-cultural.

No momento de dialogar com as narrativas e no próprio momento das entrevistas, abri mão justamente do controle, da busca pela confirmação de hipóteses e da decifração do que os surdos estavam me dizendo. Simplesmente me permiti entrar na trama da narrativa que ia se construindo e interagindo com os entrevistados a partir dos rumos que eles mesmo iam traçando, deixando o discurso fluir e as memórias se desenrolarem ao seu próprio ritmo, pois, assim como as

memórias estavam sendo evocadas, novas questões iam emergindo e provocando outras memórias num movimento contínuo. Não trabalhei com categorias *a priori* e nem elaborei procedimentos de categorização. Parti das questões emergentes dos textos para compor minha narrativa, promovendo também um diálogo com as demais fontes, tais como: fotografias, documentos oficiais, reportagens de jornais, entre outros. Fazendo uma auto-avaliação de todo o processo transcorrido, de todas as etapas vencidas, vejo o quanto a interação com os entrevistados foi enriquecedora e o quanto ela traz vida ao trabalho do pesquisador. As entrevistas dão ao trabalho o argumento de estar falando sobre histórias reais, de pessoas que viveram os momentos de que se está tratando e não somente de fotografias e documentos antigos. É como dar à história rostos, nomes, experimentações e sentimentos únicos. Foi, também, a possibilidade de operar a tarefa arqueogenealógica de tentar escavar os discursos silenciados, soterrados pelo poder dos discursos totalizantes, de fazer da história um espaço de resistência e de luta. Talvez seja isto que torna este trabalho de emergência de outras histórias tão apaixonante para quem o realiza.

No que concerne aos pressupostos teóricos subjacentes às práticas educativas, chego à conclusão de que, da Antiguidade até a segunda metade do século XX, os surdos eram *educados* com o mesmo fim: tornarem-se *normais*, ou seja, o mais próximo possível dos ouvintes, menos perigosos para a sociedade e, principalmente, produtivos. Esse argumento é sustentado pelo fato de que as práticas desenvolvidas, principalmente na modernidade, estiveram praticamente todas voltadas à aquisição da linguagem oral e à tentativa de correção/cura da surdez. Somente no século XX, os objetivos foram se modificando, e a escola para surdos foi, aos poucos, deixando de ser espaço terapêutico, exclusivamente de normalização e disciplinamento, para se transformar em espaço pedagógico, o que não significa que nele tenha deixado de existir a normalização disciplinar, afinal, não há como pensar na escola fora dessa lógica. O que ocorreu foram grandes mudanças na forma de conceber a surdez, as quais se converteram em práticas mais pedagógicas do que clínicas. No Brasil, as políticas públicas voltadas aos surdos remontam somente à segunda metade do século XX; antes disso, havia apenas iniciativas isoladas e a criação de institutos de educação em algumas partes do País. Trata-se, portanto, de um processo bastante recente e que se desvinculou

da ideia de pedagogia terapêutica somente na década de 90 (do século recém-findo).

Em Caxias do Sul, seguiu-se a mesma tendência do restante do Brasil: começou-se em 1960 com atendimento clínico, voltado à oralização do surdo e, gradualmente, foi-se passando ao atendimento propriamente pedagógico. Durante todo o processo, a formação para o mercado de trabalho fabril teve bastante ênfase dentro dos processos escolares, ocupando-se em formar surdos capazes de ingressar no crescente e próspero ramo industrial polarizado em Caxias do Sul. Na década de 80 do mesmo século, começaram os primeiros passos em direção à comunicação total e a *Língua de Sinais* passa a circular no interior da escola, ainda que subordinada à Língua Portuguesa. Na década de 90 (séc. XX), iniciou-se a implantação da proposta bilíngue depois de muitos debates, congressos e assessoria de pesquisadores internacionais na Área da educação de surdos. Em 2001, após vários anos de reivindicações da comunidade, a Escola Helen Keller passou a atender também alunos de Ensino Médio. A partir de um convênio firmado entre o governo do estado e o do município, no turno da noite passou a funcionar a Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller. Diferentemente da escola municipal, a escola estadual já foi criada sob os pressupostos do bilinguismo, incluindo em sua grade curricular a disciplina de *Língua de Sinais* e cultura surda, contando, no seu quadro de docentes, com um professor surdo.

Além da Escola Helen Keller, outra instituição foi muito marcante na história educacional dos surdos caxienses: a Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul. Nesse espaço, os surdos puderam se desenvolver e se perceberem como grupo cultural para além dos tempos e espaços escolares. Ela também teve grande papel na educação política e na organização do grupo de surdos como movimento social na cidade.

Reitero ainda, a dificuldade de encontrar fontes sobre as teorias e práticas na educação de surdos realizadas ao longo da história que não remetam à mesma forma de narrar o passado educacional desses sujeitos, a partir de uma ótica binária: exaltação de personagens ilustres ou metanarrativas ouvintes. É interessante, mas, ao mesmo tempo frustrante, notar o quanto a história da Educação Especial está desvinculada da história geral da educação, e o quanto os livros história da educação praticamente ignoram a Educação Especial, deixando-a de fora de suas páginas. Relembro também, que, apesar de todo o esforço que empreendi para tentar traçar

um panorama histórico da educação de surdos, este trabalho representa apenas fragmentos de uma totalidade incapturável, inapreensível e descontínua. Fica em aberto a possibilidade de realização de outras pesquisas na Área de história da educação de surdos, e mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse ponto, trago algumas dificuldades e questionamentos que me ocorreram durante a realização da pesquisa, onde traço os movimentos da Educação Especial no Brasil. Ao tentar buscar elementos da educação de surdos no Rio Grande do Sul que pudessem fazer essa ligação entre a educação de surdos em Caxias do Sul com o resto do estado e as iniciativas federais, não encontrei bibliografias que tratassem desse tema. Não tive acesso a nenhum tipo de estudo que tratasse da educação de surdos no Estado do Rio Grande do Sul numa perspectiva histórica. Percebi que, para levantar esses dados, precisaria me deslocar para outras cidades e tentar obter nas próprias escolas, ou em arquivos históricos municipais. Enfim, teria que obter por mim mesma os dados. Mas diante do tempo que isso despenderia e dos próprios limites desta pesquisa, optei por deixar esse tema como escopo para uma possível pesquisa de doutorado. Permanecem, então, algumas perguntas, tais como: de que forma a educação de surdos no Rio Grande do Sul se articulou com as políticas públicas federais de Educação Especial e de educação de surdos? Que critérios ou que fatores influenciaram a distribuição das escolas de surdos no estado? Enfim, essas e muitas outras perguntas podem ser levantadas, pois esse ainda é um campo da História da Educação Brasileira praticamente inexplorado.

Finalizando, espero que esta pesquisa possa contribuir de alguma forma para olharmos o passado educacional dos surdos, fornecendo pistas de como este ramo da educação chegou a ser da maneira como é hoje, e nos estimulando a pensar que tudo pode acontecer de outra maneira. Afinal, se o poder existe, há a possibilidade de resistência e de mudança. Nessa direção, a história auxilia a olhar não só para o passado e o presente, mas também para o futuro que queremos, para os objetivos, projetos e desafios que se lançam para os próximos anos. Ainda há uma longa caminhada a ser percorrida, por mais conquistas que se tenha atingido. Por isso, acredito ser esse o momento de repensar os objetivos e as diretrizes da educação de surdos, a fim de que as escolas especiais não sejam vistas nem como espaço de normalização, nem como guetos que polarizam cada vez mais surdos e ouvintes. Enfim, talvez esteja na hora de rever as propostas teórico-metodológicas, tendo em vista, muito mais do que a formação cultural ou a aquisição da *Língua de*

Sinais, mas a formação política da cidadania, de sujeitos que lutem por uma sociedade mais justa e democrática para todos, e não somente para o grupo de surdos.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul: Educação: 1877–1967*. Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981. T.III.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- _____. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo, Contexto, 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR. Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica: 2008. p.97-107.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: *A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o Português*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2008.
- BÍBLIA sagrada: edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.
- BISOL, Cláudia Alquati. *Adolescer no contexto da surdez: questões sobre sexualidade*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento; UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Surdez, linguagem e cultura*. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01012621998000300005&script=sci_arttext&lng=pt> Acesso em 10/nov./2008.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- _____. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Edunesp, 1990.
- _____. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Edunesp, 1992.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Edunesp, 1999.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado*

trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado, 2001. v.2. p. 1479-1490.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. São Paulo: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Algés: Difel, 2002.

_____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. da Universidade; UFRGS, 2002.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p.97-113, 1994.

_____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol.8, n.16, p.179-192, 1995.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, Ronice Muller. *Estudos Surdos I*. Petrópolis:Arara Azul, 2006. p.186-215.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: EST, 1998.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Em defesa da sociedade. M.Fontes, 2005.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Que é um autor?* Lisboa: Nova Veja, 2006b.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: M. Fontes, 2008.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: Educus 1977.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. Anais do 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social, março de 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tIng=pt. Acesso: 27/Mar./2011.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-131.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

KUIAVA, Evaldo Antonio. Filosofia da Educação: pressupostos antropológicos, éticos e epistemológicos. In: PAVIANI, Jayme; RAMOS, Flávia Brocheto. (Orgs). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul, Educs, 2009. p. 52-75.

LACERDA, Cristina B.F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. São Paulo: Autêntica, 2004.

LEITE, Tarcísio de Arantes; McCLEARY, Leland. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem em Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M; STUMPF, M. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 242-275.

LEITE, Tarcísio de Arantes. *O ensino de segunda língua com o foco no professor: História Oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2004.

LOPES, Maura Corsini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O direito de estudar em uma escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corsini. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004. p.27-46.

LOPES, Maura Corsini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FAE/ PPGE/UFPel, maio/ago. de 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corsini.(Org.). *A invenção da surdez: cultura, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004. p. 15-32.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

- MARCHESI, Álvaro. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. 2.ed. Brasília: UnB, 1987. Volume 1.
- OLIVEIRA, Mônica Duso de. *Os olhares dos surdos: traduzindo as fronteiras da escola*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- Ó, Jorge Ramos de. *História da escola moderna: outras conexões investigativas. Educação e realidade*. Maio/ago 2009.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- _____. *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- _____. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a).
- PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. (Org.) *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008b.
- PERLIN, Gládis. Identidade Surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise, 2000. p. 23-28.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.6, n. 10, 1992.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- _____. O “Bí” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- REIS, José Carlos. História e Verdade: posições. *Síntese – Revista de Filosofia*, v. 27, nº 89, set./dez. de 2000.

RICAO, Antonio Gascón. La influencia de los sistemas digitales clásicos em La creación Del llamado alfabeto manual español. 2006. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.eu>. Acesso em 27/mar/2011.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2004.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

SKLIAR, Carlos Bernardo; LACERDA, Márcia Lise Lunardi. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

STECANELA, Nilda. Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini.(Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.

_____. *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini.(Orgs.). *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2006. p. 9-25.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

_____. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 127-162.

VALENTINI, Carla Beatris. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 233-246.

VEIGA, Cyntia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

_____. Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosario da Cunha; KHOURY, Yara Aun. *A pesquisa em história*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM TIBIRIÇÁ VIANA MAINERI



“Eu respeitava o poder das mãos, não precisava ler lábios.”

(Tibiriçá Viana Maineri, 2010)

No dia 3 de maio de 2010, realizei a primeira entrevista para elaboração da dissertação. O local combinado foi a própria escola Helen Keller, mais especificamente, na sala de Língua de Sinais e Cultura Surda. Fizemos a entrevista neste local, pois pareceu um espaço tranquilo em meio à agitação do cotidiano escolar. Antes da chegada do entrevistado, organizei o local de modo que a câmara filmadora, localizada sob uma pilha de livros, focalizasse somente ele, que, ao chegar, criticou insistentemente esta organização e sugeriu que eu também aparecesse na filmagem. Reorganizamos o estúdio improvisado de forma que os dois aparecessem no vídeo. Acabei adotando este formato nas outras entrevistas, pois me pareceu ter deixado os entrevistados mais à vontade, talvez pelo fato de sentirem que não eram os únicos a serem focalizados pelas lentes da câmera.

Tibiriçá Viana Maineri é pedagogo, foi aluno da escola Helen Keller nas décadas de 60 e 70, e há dezoito anos trabalha nesta escola como instrutor e professor de Libras. Trata-se, portanto, de um personagem que vivenciou o processo educacional dos surdos na perspectiva de aluno e de professor. Também foi fundador da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul em 1986. Tibi, como é conhecido na comunidade surda, foi e continua sendo um líder do movimento surdo na região tendo grande importância para divulgação da Língua de Sinais, para as lutas e conquistas que os surdos obtiveram no município. O senso de humor, as brincadeiras e piadas são marcas de sua personalidade, que talvez não possam ser percebidas na tradução, mas que perpassam tanto seu cotidiano, quanto a entrevista aqui apresentada. Atualmente, além de professor na Escola Helen Keller, é membro do Conselho Municipal de Pessoas com Deficiência e presidente da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul.

Começo então a entrevista com um cumprimento e o pedido para que ele se apresente:

Gabriele: Boa Tarde! Primeiramente gostaria que você contasse um pouco sobre você: seu nome, sinal, idade, profissão...

Com seu tom jocoso de sempre, Tibi me responde o cumprimento e devolve a pergunta:

Tibi: Boa tarde! Qual o seu sinal?

Mostro meu sinal e ele prossegue:

Tibi: Ah... meu sinal é este (Imagem 1). Meu nome é Tibiriçá Viana Maineri, tenho cinquenta e um anos.

Gabriele: Sua profissão?

Tibiriçá: Sou pedagogo, professor. Já



Imagem 1: Sinal de Tibiriçá

fui desenhista, depois instrutor, mas eu ainda não conhecia muito bem como era ser professor. Fiz o curso de pedagogia na Ulbra, daí eu aprendi, e me capacitei para ser professor. Só ouvinte pode ensinar? Não! Isso mudou! Faltava pedagogos surdos, não tinha, agora está começando, antigamente não tinha.

Gabriele: Quando você começou a estudar no Helen Keller?

Tibiriçá: Eu? Comecei a estudar na escola Helen Keller em 1962, você viu naquela foto³⁰? Em 1962 ou 1963 mais ou menos. Quando eu comecei a frequentar as aulas aqui, o diretor/professor tinha um grupo de alunos surdos que estudavam aqui. Eu era bem pequeno, um bebê, não sabia nada.

Gabriele: Que idade você tinha?

Tibiriçá: Tinha três ou quatro anos. Com cinco ou seis eu fui estudar em São Paulo.

Gabriele: Você já sabia Língua de Sinais quando entrou na escola?

Tibiriçá: Quando eu entrei na escola eu só fazia gestos, era tudo muito visual. Eu era igual a qualquer criança, gostava de ver as coisas, ficava feliz em observar tudo. Mas, Língua de Sinais eu não sabia, eu era muito pequeno. Lembro que o diretor da escola me mostrou um rolo de papel higiênico e me perguntou o que era. Eu respondi usando gestos explícitos de como ele era utilizado... (risos) e ele riu de mim, achou engraçado porque eu não sabia Língua de Sinais e que tem um sinal próprio para isso. Nessa época eu tinha uns três ou quatro anos, não sabia nada de

³⁰ Refere-se à foto que se encontra no mural da escola.

Língua de Sinais, eu só brincava muito, corria, e incomodava (risos), eu era muito chato...

Gabriele: Até que idade você estudou aqui?

Tibiriçá: Comecei com três ou quatro anos e fiquei até os seis. Neste intervalo de tempo estudei aqui no Helen Keller, mas era muito fraco.

Gabriele: E o que é que se aprendia?

Tibiriçá: Eu? Aprendia brincadeiras, íamos ao parquinho. Os professores escreviam no quadro e eu copiava, fazia zigue-zague. Não tinha o alfabeto. Era só zigue-zague. Eu copiava e fazia, mas não entendia. Não aprendia palavras só zigue-zague. Eu copiava do quadro e pronto. Faltava o alfabeto, as letras. Eu vinha para escola para brincar com os surdos, brigava também... O diretor brigava, mandava nós fazermos fila. Eu lembro... De aprender coisas na aula, eu não lembro. Eu lembro do diretor David, ele era surdo, tem a foto dele no mural lá embaixo, ele usava gestos e não Libras. Na comunicação em casa com a minha família também usávamos apenas gestos. Por exemplo, diziam: vai para a aula! Apontando e gesticulando, e eu entendia. Mas na escola não tinha Libras, só gestos, normal. Igual a criança normal.

Gabriele: Este era o sinal do David?

Tibiriçá: Sim, esse era o sinal dele (Imagem 2), mas ele morava em Porto Alegre, e lá o sinal dele era esse (Imagem 3). O grupo de surdos aqui percebeu que ele fazia cirurgias frequentemente, daí o sinal ficou esse.

Gabriele: Por que em Porto Alegre o sinal era aquele?



Imagem 2: Sinal do professor David em Caxias do Sul.



Imagem 3: Sinal do professor David em Porto Alegre.

Tibiriçá: Porque lá em Porto Alegre ele gostava muito de tirar fotos, por isso o sinal ficou aquele. Gabriele: Ele era surdo ou ouvinte?

Tibiriçá: Ele nasceu ouvinte e na juventude começou a perder a audição até ficar surdo. Ele era surdo mas falava. No começo a escola aqui procurava, procurava e não encontrava professor, não tinha. Precisava de um surdo. Então, experimentaram ir para Porto Alegre e

encontraram muitos surdos! Chamaram o David para trabalhar aqui em Caxias e

trouxeram ele para cá. Mas procuravam só surdos oralizados, surdos não, só deficientes auditivos que sabiam falar. Daí aproveitaram e trouxeram ele para cá. Se interessaram pelo David, que começou a trabalhar e dar aulas aqui. Ele veio para cá em 1960, eu era um bebê de dois anos (risos) daí foi passando o tempo até que o David morreu em 1974, eu acho.

Gabriele: Ok. Sua família sabia Língua de Sinais?

Tibiriçá: Só gestos... naquela época era diferente, não tinha Libras, instrutor de Libras. Agora tem! Antigamente era mais oralização. Porque a família era acostumada a falar comigo, mas eu não conhecia as palavras. Eu aprendi a oralizar lá em São Paulo, onde fui aprendendo, me adaptando e quando voltei tinha mais contato com a minha família, não era sinalizar, era só oralizar. Ok?

Gabriele: Então em São Paulo a metodologia era oralista?

Tibiriçá: Sim! Lá era muito forte o oralismo, Era de primeira qualidade no Brasil!

Gabriele: E você praticava também? Como era?

Tibiriçá: Nas aula mandavam a gente estudar, a metodologia era igual para os ouvintes, tinha a Geografia, História, Português, a gente escrevia, era bastante rigoroso. Também tinha o treinamento de oralização. Eu fiz o tratamento³¹ de oralização um ano, eu não fiz por muito tempo. Só um ano, não fiz sempre.

O diretor da escola lá em São Paulo era um padre italiano, de um instituto que tinha em vários lugares do mundo. Foi divulgado que existia esta escola oralista em São Paulo e todos os surdos foram para lá. Tinha surdos de todo o Brasil: Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Caxias do Sul (de Caxias eu era o único), de Florianópolis, São Paulo, então, muitos surdos foram para lá.

Nós sempre batíamos papo em Língua de Sinais, mas na aula o professor falava e escrevia no quadro. Eu só copiava e dizia que entendia, ficava quieto, não tinha Língua de Sinais. Depois eu assumi a Língua de Sinais como língua principal, eu amei a Língua de Sinais, eu entendia tudo mais claro, eu conseguia ler as mãos, mas ler os lábios era difícil. O



Imagem 4: Copiar do quadro.

³¹ Faz a soletração datilológica da palavra tratamento.

professor dizia “olha para os meus lábios, olha para os meus lábios!” e eu tinha preguiça... Quando na minha família eles oralizavam eu entendia, tudo bem. Quando vinha um amigo surdo, nós sinalizávamos e meu pai dizia: “Não! Faça leitura labial!” Mas eu continuei sinalizando. Respeitava o poder das mãos, não precisava ler lábios. Em São Paulo tinha muitos surdos que sinalizavam escondidos, o diretor via mas não brigava. Não batia nas mãos nem proibia, nunca...era diferente, na aula aprendia oralismo sim, mas fora do horário de aula era livre. Nas brincadeiras, etc.

Gabriele: No intervalo?

Tibiriçá: Sim, nas brincadeiras, nos esportes, mas quando voltava para a aula era normal, escrever, copiar, oralizar e ficar quieto... paciência... a gente ia se adaptando e tentando entender.

Gabriele: Onde os surdos se encontravam? Depois da aula, tinha alguma atividade?

Tibiriçá: Não tinham atividades, só o professor falava, nós éramos igual a papagaios. A gente só copiava. O professor explicava geografia, os continentes, que tinha guerras etc. Eu entendia, mas não completamente. O professor usava poucos sinais, quando usava era mais gestos. Daí os surdos olhavam, se admiravam. Queriam saber sobre o mundo, as guerras, as coisas do passado, sabiam que isso era importante. A professora de matemática era bem rígida, tinha uma metodologia bem tradicional, exigia bastante.

Gabriele: Quando você voltou para Caxias?

Tibiriçá: Certo?

Gabriele: É, mais ou menos...não precisa ser o ano exato.

Tibiriçá: Eu nasci aqui em Caxias em 1956. De 1965 até 1973 ou 74 eu voltei para cá. Eu larguei a aula lá porque tinha muita saudade dos meus pais. Lá era um internato, dormíamos em grupos de surdos, adultos e crianças, as mulheres em lugares separados. E meus pais ficavam aqui, então eu vinha nas férias e depois voltava, ia e voltava durante sete ou oito anos. Então resolvi ficar aqui em torno de 1974.

Gabriele: 5ª ou 6ª série?

Tibiriçá: Lá em São Paulo, a seriação era diferente. Até a quarta série do fundamental era o científico, mas era diferente. Mas quando eu voltei para cá parei um ano. Só queria passear e me divertir.

Gabriele: No Ensino Médio?

Tibiriçá: Não, depois da quarta série... meu pai tinha dinheiro para me sustentar. Eu não tinha que trabalhar. Minha família tinha condições.

Gabriele: Que sorte (risos).

Tibiriçá: Eu era folgado (risos). Depois eu entrei na Escola Helen Keller, vi que a qualidade era muito fraca... Não tinha metodologia adequada. Os professores não tinham consciência profissional. Pensavam que o surdo era incapaz. Isso me “subia à cabeça”. Saí da escola e voltei, eu não vinha para as aulas, só vinha para conversar com os surdos. Eles me viam sinalizar e perguntavam “Como? Aprendeu em São Paulo?” E ficavam me olhando admirados, espantados... Os surdos me viam sinalizar, sinalizar, e ficavam admirados... outros surdos diziam que a Língua de Sinais era uma mentira... que era falso. Eu nunca larguei a Língua de Sinais, mas os surdos em Caxias não acreditavam na Língua de Sinais. Eram um grupo muito fechado,



Imagem 5: Comunicação total.

tradicional. Achavam melhor o oralismo e não sinalizar. E eu provocava... provocava... os professores me viam sinalizando, vinham até mim e diziam: é melhor, é mais importante falar e ler lábios, não use sinais... eu dizia: desculpa mas eu prefiro Língua de Sinais, é mais importante para entender eu usar as mãos. A oralização eu não entendo bem, algumas coisas eu entendo porque fui acostumado antes, mas agora eu não quero que os surdos sofram o que eu sofri. Quero que sejam felizes, estimulados. E nós discutíamos... os professores diziam “não” e eu dizia: “sim, aceitem a Língua de Sinais”. Daí foi se transformando, veio a Comunicação total, que é um oralismo que pode usar sinais junto. Por exemplo, era assim: “Eu sou bonito”, para o surdo não é assim, é: “Eu bonito”. Muitos surdos foram estudar no Concórdia, a maioria ia para lá, o Helen Keller era menos, a comunicação total veio bem depois. O Helen Keller depois copiou o modelo do Concórdia. Eu não concordava. Os surdos usavam na aula a comunicação total, ok, fora da escola, nas conversas particulares, nos passeios, eles nunca usavam a comunicação total. Era sempre Língua de Sinais, a Libras, quando voltavam para aula usavam a comunicação total, fora usavam a Libras, que é bem diferente. Aqui ensinavam a comunicação total, mas eu dizia que a Libras era melhor, mais

importante, e os professores diziam que era mais importante falar, e eu dizia que não.



Imagem 6: União, fortalecimento do grupo.

A Ronice³² começou a dar aula aqui, e me convidou, eu era líder, sempre gostava de ajudar, estimular os surdos, eu não queria que os surdos decaíssem, só queria que melhorassem. Por isso eu estimulava. A metodologia da comunicação total lá do Concórdia era um pouco diferente, tinha também teatro, ótimo. Aqui não tinha metodologia de Libras. Passaram-se muitos anos, demorou... agora a metodologia qual é? Não tem ainda muito definido...

Gabriele: Até hoje?

Tibiriçá: Ainda hoje falta uma metodologia. Os surdos trabalham, os ouvintes pesquisam, ajudam, argumentam e conseguem. Os surdos não têm argumentação, nada... Eu tenho ideia de metodologias de ensino para surdos. Mas os outros surdos não têm, sempre os ouvintes ajudam, ajudam, ajudam, e os surdos só perdem até hoje. Atualmente, o grupo de instrutores está preocupado porque não tem metodologia de surdos. Metodologias, projetos... para os ouvintes é fácil, fazem os projetos, argumentam e mandam para o MEC, e o MEC acredita. E os surdos fazem o que? Pedem “por favor transcreva a Língua de Sinais” e depois eles copiam nossa ideia. Falta metodologia. Se o surdo fica sempre parado, esperando, com medo, nada muda. Eu chamava, chamava, eu às vezes era sozinho, reclamava, reclamava, criei a Sociedade de Surdos, chamava, chamava...

Gabriele: É igual hoje a política de Inclusão, de novo?

Tibiriçá: Pois é... antigamente não tinha inclusão, era separado, e os ouvintes mandavam na escola de surdos, agora o surdo é importante, agora têm instrutores e surdos que fazem faculdade, mestrado, doutorado, daí começa inclusão. Eu digo, por favor, inclusão não é bom, então uma ouvinte me



Imagem 7: Inclusão

perguntou: você que é surdo tem argumento? Eu disse: “não tenho”. Ah, disse ela,

³² Ronice Muller de Quadros.

“os ouvintes estão trabalhando, conseguiram a inclusão, cadê o trabalho dos surdos? Cadê a proposta, me dá?” Falta argumento dos surdos, falta organizar o movimento, está muito parado, sem estímulo. É bonito praticar esporte, ir pra praia, namorar, ser jovem, mas os jovens não têm consciência... Eu chamo, chamo, por favor, e eles não se importam, aí vai... continua a inclusão... vai passando o tempo... e eu não quero a inclusão! Eu vou divulgar, espera pra ver... agora eu estou cuidando da minha saúde, minha saúde é importante, depois, eu vou chamar os surdos do Brasil. Porque agora a maioria não tem tempo, e eu sozinho, escravo, vou perder a revolução. Se eu não tivesse que trabalhar, se fosse vagabundo, eu faria a revolução, mas tenho que trabalhar, estou sempre ocupado, não posso faltar, sempre trabalhando. Se eu largar meu trabalho vou pra rua, e quem paga as coisas em casa? Quem cuida do meu filho? É muito difícil a revolução. Se tu me paga, Gabriele, oba! Faço o Movimento em todo o Brasil. Hoje não tem chamamento, não tem um estímulo, não tem nada. Eu não vou porque tenho que trabalhar e com todos é igual. Por isso falta metodologia no Brasil até agora. Têm livros, de literatura surda, mas para o ensino, para aulas e disciplina, não tem! Tem a história da surda que perdeu a luva, sabe?

Gabriele: Sei, a Cinderela Surda?

Tibiriçá: Sim, tem o patinho feio também. Mas a moral, o que significa, o surdo entende pouco. Faltam instrutores. Só tem cinco instrutores concursados, a maioria dos professores são ouvintes, tomam conta, não adianta. É difícil arregaçar as mangas, é muito limitado. Falta pedagogia surda, reunião, união, falta... ficam



Imagem 8: Livros sobre cultura surda.

dispersos. Os surdos perdem a confiança, os ouvintes perdem a confiança. Eu chamo para a associação, recreação, lazer, esportes, comunicação, festas, eu gosto de eventos, metodologia, pedagogia... Eu sou pedagogo de educação infantil, mas não tenho tempo, tenho muitas disciplinas. Tem o grupo de instrutores que cria projetos, mas isso acaba se perdendo.

Gabriele: Antes você tinha dito sobre um congresso, que a Ronice organizou junto com você e outras pessoas. Continue explicando como foi, por exemplo como foi organizado, explique porque você tinha parado.

Tibiriçá: Ronice nasceu numa família em Porto Alegre, sabe sinais é intérprete...

Gabriele: não... antes você estava dizendo sobre um congresso que teve aqui em Caxias, o que foi?

Tibiriçá: Não foi congresso, foi seminário, um congresso de divulgação, a Ronice morava aqui em Caxias, organizou o congresso, foi muito bom, muito importante, a troca de experiências, isso fortaleceu. Mas aí, a Ronice passou num concurso e foi embora. Falta contato. A Ronice é muito boa na questão política, ela conhece profundamente o grupo de surdos, tem doutorado. Eu sinto falta dela aqui. Ela casou, enfim, seguiu a vida dela... e gostaria que ela trabalhasse aqui, fizesse metodologia, mas perdemos o contato.

Gabriele: Quando você voltou a Caxias, você tinha contato com surdos fora da escola? Tinha a Associação?

Tibiriçá: Quando eu voltei para Caxias o grupo de surdos era pequeno, eles ficavam sempre em casa, com a família. Eu ia visitar na casa de amigos, ou encontrava na rua ou no bar. Nos sábados ficavam sempre na casa de amigos, outros ficavam sempre sozinhos. Aí eu fui para Porto Alegre e vi a associação de surdos de lá, e percebi que aqui em Caxias faltava algo assim...Eu ia e voltava para Porto Alegre durante dois anos, aqui não tinha muitos amigos, tinha dúvida... eu ia e voltava, e aprendi. Tinha campeonatos, e os surdos estavam sempre juntos, a comunicação



Imagem 9: Sinal da SSCS.

através da Língua de Sinais era intensa, e aqui em Caxias não tinha, quase nada. Fui para vários campeonatos, Curitiba, Uruguai, Argentina E eu vinha para Caxias e os surdos sempre em casa, chovia eles ficavam em casa, papo fora de casa, nada. Então eu chamei, “vamos fundar uma associação”, e alguns surdos diziam que não, que era roubar dinheiro, tinham muitas dúvidas. Eu dizia não.... eram muito desconfiados os surdos de

Caxias, consciência de italiano, coisa de gringo (risos), fazer o que... Continuei indo e voltando de Porto Alegre, e, aqui em Caxias sempre cada um em sua casa, separados. Então eu fundei a Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul - SSCS e começou a união do grupo, da Língua de Sinais, as trocas, ficou muito melhor. Agora já tem 23 anos, eu fundei, fui o primeiro presidente. Eu tinha muita preocupação com os surdos, sabia que eles precisavam aprender Libras, ajudar as

famílias, a inclusão social, o trabalho, fazer teatro... antes não tinha nada disso...é importante a união do grupo, para conhecer a cultura.

Gabriele: Depois que foi criada a Sociedade dos Surdos, o que tinha lá dentro, atividades, Libras...

Tibiriçá: Tinha muitas atividades mas não tem isso registrado no papel, e se não tem escrito se perde... a Língua de Sinais é visual. O ouvinte escreve, registra...ouve e escreve. O surdos não têm como, escrever e sinalizar. Sinaliza e diz: espera depois eu volto, agora vou escrever, pára e volta...pára e volta... vai sempre ficando para depois e se perde...

Gabriele: Não tem documentado...

Tibiriçá: É, precisa filmar, igual agora, está filmando...

Gabriele: Mas então, o que acontecia dentro da Sociedade?

Tibiriçá: Tinha festas, aniversários, palestras, a gente se reunia e fazia comida para



Imagem 10: Língua de Sinais.

o almoço, esportes como: futebol, campeonatos, divulgávamos informações, chamávamos para os campeonatos, para irmos juntos de ônibus, também sempre tinha churrascos de domingo. Em casa na família, os ouvintes, falam, falam, e o surdo fica sozinho...dentro da sociedade, reunidos um monte de surdos, aí é bom. O objetivo da fundação da sociedade é aprender mais, desenvolver a cultura, o estímulo visual; é o desenvolvimento, a construção,

a aprendizagem. É também a união com surdos de São Paulo, da Capital, com a Federação, divulgação de informações, de campeonatos, trocas, festas, namoro, bailes, dança, apresentações teatrais. Na escola também, mas as apresentações eram principalmente na Associação. Na escola as metodologias vão surgindo e sumindo, na associação (em Caxias e no Brasil) não! Ela se desenvolve e continua por muito tempo, só falta escrever, um ouvinte, registrar, fazer relatório, mas não tem. O surdo se perde, não escreve, some... (pausa). Que mais objetivo da associação... (pausa) teatro, esportes, bailes, trocas, sociedade, cultura, comunidade surda, passeata, muitas coisas, ah, com a carteira de identidade de sócio paga metade do ingresso no cinema. Enfim, o objetivo é informação, projetos, desconto em lojas... Agora está diminuindo um pouco por causa do Letras/Libras. No passado eram muitos sócios, nesse momento muitos jovens vão para o

Letras/Libras e os mais velhos ficam em casa. Com o Letras/Libras é difícil, mas no futuro quando eles se formarem acho que voltam a participar da Sociedade aos sábados. Eu acredito que no futuro eles voltam. Agora com o Letras/Libras eles têm muitos empregos, dão aulas, são instrutores, agora é difícil. Antes eles trabalhavam a semana inteira e ficavam sábado e domingo em casa, agora trabalham a semana inteira e no final de semana estudam, combinam de namorar, aí fica difícil.

Gabriele: Entendo. Na sua opinião, a escola é um lugar de aprendizagem, de trocas, de educação, a Sociedade também é um lugar de aprendizagem?

Tibiriçá: Pode...

Gabriele: Um lugar de trocas de aprendizagem?

Tibiriçá: Principalmente, na Sociedade se aprende sobre a vida, na escola aprende-se pouco sobre a vida. Na escola passa 1ª, 2ª, 3ª série e termina e depois vai embora! Na Sociedade não... é sempre! Acabou a 1ª, 2ª, 3ª... continuam os passeios, a aprendizagem continua, os papos continuam. É diferente. A escola termina no Ensino Médio, acaba com a formatura. Na Sociedade não. Sempre há aprendizagem, sempre há trocas. Interação é na Sociedade. O vocabulário de sinais se desenvolve na Sociedade e não na escola. Na Sociedade é papo e sinalização direto, tudo em sinais. Na escola é mais disciplinas, matemática, matemática, para outras coisas não tem tempo. Na Sociedade é livre, à vontade, tem fofoca (risos), namoro, amor, brigas, igual aos ouvintes, normal. A comunidade é menor que a dos ouvintes que são maioria, os surdos são poucos e se reúnem na Sociedade sempre. Educação na escola ok, muito bom, mas depois termina, onde vão se encontrar no futuro? Na associação!

Gabriele: Por exemplo, se começar a inclusão, se fecharem as escolas de surdos, tem a Sociedade...



Imagem 11: Copiar dos colegas.

Tibiriçá: Ah... é possível, então temos a Associação. Os ouvintes querem ir para lá, tudo bem... pode ir na Sociedade. Aula... não...eu já percebi, já tive aulas com ouvintes e sofri muito. O Ensino Médio fiz na inclusão, junto com ouvintes, eu sofri muito. Eu demorei três anos no primeiro ano do Ensino Médio, dois anos no segundo, reprovava, reprovava, depois descobri a recuperação, eu faltava às aulas, eu não

entendia, ninguém me explicava o significado da recuperação. Se me dissessem

que era importante a recuperação, mas eu não sabia nada! Não tinha intérprete. Os professores escreviam no quadro e falavam de costas para a turma. Eu tentava acompanhar, mas não conseguia, e só copiava dos colegas, tentava entender... sofria muito... agora todos confiam na inclusão, eu não gosto. Agora os surdos não querem a inclusão. Chama os surdos e pergunta: tu quer inclusão? Eles não querem, a maioria não quer. Os ouvintes sim, querem inclusão. Por quê? Não entendem... falta política de inclusão social em Caxias. Os políticos são muito confusos, na frente dos surdos falam que inclusão não é bom. Para as outras pessoas falam que a inclusão dos surdos é importante. Eles têm duas caras. Na minha opinião não deve haver inclusão. Eu já sofri muito com o oralismo, os professores escrevendo de costas e falando e eu tentando acompanhar, não tendo significado. Os outros aprendendo rápido e eu demorando. Não quero inclusão. Agora na Europa já começou a inclusão, o modelo de integração, forte, de classes de surdos em escolas de ouvintes. No mundo a maioria é inclusão. No norte do Brasil é inclusão, no Rio Grande do Sul falou que é difícil inclusão, aqui os surdos são muito políticos, não querem inclusão, o Rio Grande do Sul é o único que não aceitou. Santa Catarina aceitou, Paraná aceitou, São Paulo é uma confusão ainda querem oralismo, o Rio Grande do Sul não aceita a inclusão. Mas se for o único no Brasil pode perder. Fazer o quê?

Gabriele: Você tem saudades da escola?

Tibiricá: Aqui em Caxias ou São Paulo?

Gabriele: Aqui do Helen Keller.

Tibiricá: Saudade das pessoas...saudade... lembro do David, lembro da escola sim, lembro das brincadeiras...das brigas... das risadas... saudades dos machucados, os surdos empurravam...sim, tenho saudade...saudades do visual... não tenho trauma nenhum...O único trauma que eu tinha era dos meus pais me mandarem para São Paulo, eu chorava. Ah, eu esqueci, meu pai me perguntou por que eu larguei a escola em São Paulo com 16 anos. Ele me disse "tu precisa aprender!" Eu fiquei quieto. Meu pai estava certo, se eu ficasse sempre junto dos pais, no futuro eu iria ficar pior, dependente, não teria participado do movimento surdo. Por exemplo, agora já levamos a proposta do adicional de 50% , já há dois anos que mandamos a proposta e até agora nada...não tenho o número do projeto mas já entregamos a proposta.

Gabriele: De 50%?

Tibiriçá: Sim, você não sabia? Todos os professores ouvintes ganham o adicional de 50%, os surdos não. O surdo é só instrutor, não ganha nada. É igual a empregado, a faxineiro. Por exemplo, um professor ouvinte, formado em pedagogia na Ulbra, se faz pós-graduação muda de nível. Eu não. Se faço pós, mestrado ou doutorado, não tenho avanço de salário. Eu fiz Prolibras³³, mas não mudei de nível, quando me formei em pedagogia, não mudei de nível, não tem.

Gabriele: Porque é instrutor, se fosse professor teria a mudança de nível...

Tibiriçá: É, instrutor não tem.

Gabriele: E o instrutor ensina o que?

Tibiriçá: Antigamente não tinha instrutor, não sabiam o que era. Ele ajudava os professores, eles explicavam, os surdos não entendiam e o instrutor traduzia, eu já fiz isso, traduzia para os alunos surdos. Mas os professores achavam que não combinava, os professores é que eram responsáveis, que sabiam geografia, pedagogia. Se o professor de português não vinha o professor surdo, de Libras substituía, matemática era só somar, e eu substituía, era fácil de os alunos entenderem. O instrutor era como se fosse um tutor, para ajudar. Eu não sou mais instrutor, sou professor surdo, instrutor acabou. Antes eu era instrutor, mas já me formei em pedagogia! Vou ser sempre instrutor? Não... já enviei um papel para a prefeitura pedindo essa troca, já tem a lei, falta mudar, estou esperando.

Gabriele: Agora na Área, o professor surdo ensina o que?

Tibiriçá: Na Área? Modelo, ideias, jogos, teatro, o grupo de instrutores é responsável pela comunicação, os surdos ficam admirados, a aula com os professores ouvintes a comunicação é um pouco mais difícil, é diferente. Na Área os professores surdos sinalizam e os alunos param para olhar. Matemática, História, Geografia, História e Cultura Surda, a Língua de Sinais no passado, o preconceito, e todos olham, respeitam o surdo. História, Independência do Brasil, os surdos não tem tanto interesse, o surdo sofreu, gosta de conhecer os surdos que lutaram, o primeiro surdo que veio para o Brasil, o Huet, a criação do INES no Rio de Janeiro, querem saber sobre as aulas em São Paulo, em Fortaleza, em Porto Alegre, a SSCS, os esportes, o objetivo da aula são os surdos. O ouvinte não tem esse objetivo aí prejudica.

Gabriele: Quando que começou a Área?

³³ Exame Nacional de Proficiência em Libras.

Tibiriçá: Eu comecei em 1993.

Gabriele: Em 1993... antes não tinha nada de atividades desse tipo com os surdos?

Tibiriçá: Nada... o projeto da Área tinha escrito no papel mas foi perdido...estragou, foi se misturando e perdeu. Os ouvintes ficavam bravos comigo porque eu dizia que ouvinte junto na Área não é legal, daí a mulher me disse: “ah é?” E me devolveu o projeto, não pode. Chata, não pode... Tinha no passado a metodologia por escrito, mas se perdeu, agora os surdos têm que escrever de novo. Só não tem tempo, ou alguém responsável para registrar essa metodologia.

Eu comecei como tutor em 1992, fui o primeiro professor surdo, eu passava e ajudava em todas as salas, eu era um, para todas as salas!. Depois eu reclamei com os professores, que como tutor não dava mais, eu queria apenas ajudar a substituir os professores, e eles aceitaram. Eu comecei a trabalhar e eles se admiraram, e eu trabalhava em Língua de Sinais, sozinho, depois veio o Skliar, eu, a Miriam e a Carla,³⁴ organizamos e criamos a Área. Em todo o Brasil, não tem... só na Venezuela. O Sanchez, pesquisador, e o Skliar, vieram conhecer a escola, e disseram que aqui era igual a um hospital. É verdade, era igual a um hospital, fechado, não tinha nada aberto. Precisava abrir, ter mais espaço, visualidade. Para criar a Área aqui no Helen Keller, os professores precisaram pesquisar, entender o surdo, que a Área tinha que ser só para surdos. Então começaram na Área as apresentações teatrais, a comunicação, artes, grupo de alunos grandes da 8ª série junto com os do pré, e os pequenos olhavam os grandes sinalizando e aprendiam a Língua de Sinais, aceitavam e aprendiam rápido. Os maiores apresentavam teatro, eram modelo para os menores. Os pequenos antes não queriam participar de teatro, tinham vergonha, depois que viam os maiores sinalizarem aceitavam também. Percebemos que igual a antes, sempre separados em séries não dava... É muito importante o contato com os maiores. Porque em casa os pais só falam, a criança não aprende nada. Aqui no contato com os maiores eles vão aprendendo. Eles fazem grupos responsáveis para apresentar; ouvintes e surdos assistem, e vão se adaptando. Agora já são adultos. Eles aprenderam comigo. O Gustavo, quando era pequeno não queria fazer teatro, depois ele aceitou, o Leandro também, eles foram estimulados³⁵. Por isso a Área é tão importante. Tem Metodologia Surda. Você pode

³⁴ Aqui se refere aos pesquisadores Carlos Sánchez, Carlos Skliar, Mirian Zanandrea e Carla Beatris Valentini.

³⁵ Ambos atualmente são instrutores na escola.

me chamar que eu te explico, tem conteúdo, mas não tem escrito, falta. Não tenho horário para fazer isso. Tem a Área, depois a cultura surda e nisso o tempo passa. Eu sinto que falta, os surdos no Brasil não tem isso, de registrar. O cronograma, o conteúdo, o currículo isso tem, mas a metodologia escrita não tem. O que falta nos livros, ideias, cultura, eu procuro na internet, apresento e ensino para os alunos, depois arquivo. Agora eu comecei a arquivar, no futuro eu posso te entregar, eu pretendo fazer um livro.

Gabriele: Para finalizar, como você sonha e imagina a educação dos surdos no futuro?

Tibiriçá: Tu já viu uma árvore de laranja? Conhece? É uma árvore de laranja



Imagem 12: Comparação.

perfeita. É igual uma escola de ouvintes, perfeita, todos ouvintes. Conhece a árvore de maçã? Cheia de maçãs... tem laranja no meio? Não... é a escola de surdos, com professores surdos, Língua de Sinais. Todos iguais, ouvintes e surdos,

sentimentos iguais, os dois aprendem a escrever igual, não tem melhor ou pior. Tu pode pegar uma maçã e colocar numa árvore de laranja? Estraga... pode colocar uma laranja numa árvore de maçã? Estraga... Deixa... o principal é a semente que brota e merece respeito. Não adianta cortar as duas e querer juntar, dá confusão. Eu sonho com uma escola de surdos, com ouvintes que também sinalizem. Sonho com a união, amigos, namorados, família, sociedade todos juntos, mas a aula é diferente. Aula não. Os ouvintes querem inclusão e o surdo perde. O surdo não quer estudar com ouvinte e se sente mal, tem um pouco de preconceito sim. O importante da árvore é a semente.

Gabriele: Ok, muito obrigada por aceitar a entrevista.

Tibiriçá: Entrevista? Não sinais (risos)... (Se refere ao sinal equivocado que utilizei, o qual faz menção à entrevista com uso de microfone).

Gabriele: Ok, obrigada!

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM ALDO JOSÉ PEDRON FEDRIZZI

“Eu acho melhor os dois juntos porque, sinais ... falar... enfim, não acho que tenha que proibir de falar ou de sinalizar.”

(Aldo Fedrizzi, 2010)

A segunda entrevista foi realizada no mesmo local da primeira, a sala de cultura surda da Escola Helen Keller. Mantive a mesma organização da sala proposta pelo primeiro entrevistado, ou seja, a câmera estava posicionada de modo que nós dois aparecêssemos na filmagem.



Imagem 1: Organização do espaço da entrevista.

Aldo José Pedron Fedrizzi é surdo, seu nome é muito lembrado na comunidade surda por ter sido seu pai, Aldo Fedrizzi a primeira pessoa, até onde se tem notícia, a lutar pela criação de uma escola para surdos em Caxias do Sul. Preocupado com a educação do filho que ficara surdo depois de uma febre, Aldo reuniu esforços junto com outros pais e familiares de surdos para reivindicar um professor e uma escola para as crianças surdas do município e da região. Por esse motivo, tanto Aldo Fedrizzi (pai), quanto Aldo (filho surdo) são até hoje lembrados na história da escola, nos eventos de comemoração de aniversário, homenagens e até mesmo nas paredes dos corredores da escola, onde hoje estão fotos e cartazes relembrando o passado.

Eu já conhecia Aldo, mas diferente do primeiro entrevistado, não tínhamos muito contato antes da entrevista, exceto pelo fato de seu filho surdo Arthur, ser meu aluno no Ensino Médio e, por isso, eventualmente nos encontrávamos sem, no entanto, conversarmos profundamente. A pesar disso, desde o início, quando perguntei se ele aceitaria gravar uma entrevista sobre a história da escola e sobre como era a educação de surdos no passado, Aldo se mostrou bastante disponível e

receptivo. Aliás, ressalto aqui a grande importância que Aldo teve para a elaboração desta dissertação, pois, além da disponibilidade de gravar, rever e ajudar na tradução da entrevista, forneceu um riquíssimo material composto por recortes de jornais, fotos, correspondências e uma série de documentos que juntou ao longo dos anos e que colocou à minha disposição para consulta e para realização de cópias. Esta disponibilização do arquivo pessoal e esse empenho em ajudar foram importantíssimos para que eu pudesse ter uma noção do território em que estava transitando.

Durante a entrevista e também em momentos informais, Aldo não se constrange nem tenta evitar usar a fala enquanto conversamos. Da mesma forma que opta por usar a oralidade quando não se lembra de um sinal ou de um nome soletrado, não titubeia em evocar boas lembranças dos primeiros anos de escolarização e de seus professores dos tempos do oralismo. Para além das informações trazidas sobre o cotidiano escolar e as práticas de sala de aula, a narrativa que segue trata-se de uma outra forma de narrar e viver a experiência de ser surdo, sem polarizar surdos e ouvintes, nem Língua de Sinais e oralidade, como pode ser percebido na epígrafe desta entrevista. Começo cumprimentando Aldo e pedindo que ele se apresente:

Gabriele: Bom, vou perguntar então seu nome, idade, profissão, enfim, gostaria que você se apresentasse.

Aldo: Meu nome é Aldo José Pedron Fedrizzi, tenho 53 anos de idade, eu sou desenhista, trabalho na prefeitura. Antigamente eu trabalhava com computação, digitação na Eberle, depois de três anos mudei para a prefeitura, mais ou menos.

Gabriele: Você completou o Ensino Médio, se formou?

Aldo: O Ensino Médio sim, depois fiz um mês de faculdade na Ulbra e parei.

Gabriele: Ok, você nasceu em Caxias?

Aldo: Sim eu nasci em Caxias, a minha família também é de Caxias, eu sempre morei aqui.

Gabriele: Com que idade você entrou na Escola Helen Keller?

Aldo: Com quatro anos de idade.

Gabriele: Você lembra o ano que foi isso? Mil novecentos e...

Aldo: 1960. Você viu que tem um cartaz lá embaixo, tem a legenda. (Referindo-se ao cartaz com fotos antigas que se encontra no saguão de entrada da escola).

Até este momento, Aldo ainda se prendia às perguntas e parecia esperar que eu lhe desse um questionário para que ele respondesse de forma mais direta possível. A partir da próxima questão, percebo que ele começa a responder de uma forma mais espontânea, dizendo além do perguntado...

Gabriele: Sim, eu vi. Você já sabia Libras quando entrou na escola?

Aldo: Eu era pequeno, era surdo, não sabia Língua de Sinais, aqui não tinha escola para surdos, só para ouvintes, para surdos não tinha nada. Meu pai ficou preocupado, onde ia encontrar uma escola? Conversou com um amigo funcionário



Imagem 2: Sinal do professor David.

que trabalhava na Eberle, e perguntou o que poderia fazer. O amigo disse que tinha um irmão de Porto Alegre, o David. Deram este sinal ao professor David porque ele fez cirurgias sete ou oito vezes, por isso, o sinal ficou esse. Meu pai foi à Porto Alegre, o amigo dele foi junto, conversaram e o professor David aceitou, mas ficou lá. Meu pai voltou, conversou com a prefeitura, conversou com um parente que era cunhado do prefeito na época, disse que precisa criar uma escola, procurou outros

surdos para estudar na escola. Éramos sete surdos e um professor.

Gabriele: Professor ouvinte?

Aldo: Ele era surdo mas usava aparelho e falava um pouco, mais ou menos. Nós não sabíamos nada de sinais, o professor David explicava e fomos aprendendo.

Gabriele: O David ensinava Libras? (Pergunto querendo saber sobre as primeiras formas de ensino de Língua de Sinais).

Aldo: Não! Mandava nós estendermos as mãos ao lado do corpo e oralizar. Ele escrevia no quadro as vogais e mandava nós falarmos. Nós repetíamos, éramos só 7. E assim ia. Depois escrevia, depois os números até 10, e escrever, e assim ia, entende?

Gabriele: Sim...

Aldo: Meu pai pesquisou, conversou com os pais e mães dos outros surdos, conversaram, colheram as assinaturas e entregaram para a prefeitura. A prefeitura



Imagem 3: posicionamento corporal para não sinalizarem.

cedeu um lugar provisório para a escola, perto da fábrica Intral, bem do lado, mas foi provisório. Depois de um, ano mais ou menos, se mudou para onde hoje é a Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul, ao lado.

Gabriele: Então ficou um ano perto da Intral?

Aldo: Eu acho que ficou uns seis meses, depois mudou. A escola foi se desenvolvendo, mais ou menos em 1963/64 os surdos foram chegando e foi aumentando. Daí a prefeitura aceitou aumentar a construção.

Gabriele: No começo era só o professor David?

Aldo: Tinha dois, um era o David e a outra uma mulher, o sinal era esse (indicador apontando o dente porque tinha um dente de ouro). Sempre os dois juntos.

Gabriele: Ela era ouvinte?

Aldo: Sim, era ouvinte, morava em São Marcos.

Gabriele: E ainda está viva?

Aldo: Sim, mas está bem idosa... Há uns dois anos minha mãe ligou para ela, mas não entendia o que ela falava. Está muito idosa. Não sei. Ela tem quatro filhos, que têm deficiência mental, ela trabalhou muito. Mas até hoje ela ainda está viva lá em São Marcos. Antigamente ela morava aqui em Caxias, aí ela se aposentou e foi para São Marcos.

Gabriele: Você me disse que os professores tinham sinal, os alunos também tinham?

Aldo: Sim! Os sinais eram esses: Aldo, Flávio, Eliana, Marlene ou Marilene, o Remi que morreu ano passado, há quase um ano, e a Lori, só. Éramos 7.

Gabriele: os alunos usavam sinais?

Aldo: Não. Era de braços esticados em volta do corpo e recitando o alfabeto, apontando e fazendo gestos. O David dizia não sinalize, não fique mudo, oralize. Foi passando o tempo. Porque meus pais e os pais do Flávio, da Eliana, diziam que precisávamos falar. Sinalizar só um pouco, não muito, um pouco só.

Gabriele: Como você aprendeu Libras?

Aldo: Eu? Com o David. Ele apontava para as palavras e fazia gestos (cavalo- gesto de cavalo, pato, passarinho, caçar) mostrava o nome e a palavra, o gesto ou o objeto (sapato, tênis).

Gabriele: Então o professor David ensinava um pouco de Língua de Sinais?

Aldo: Um pouco, agora já aumentou, os sinais foram evoluindo, antigamente era pouco.

Gabriele: Por exemplo, uma disciplina de só de Língua de Sinais não tinha?

Aldo: Não... tinha português, um pouco porque é próprio do surdo entender pouco português, só falar as frases e escrever. Matemática também era só escrever. História, não tinha, nem outras matérias. Foram passando os anos, primeira, segunda e terceira série era igual, igual, igual, a quarta igual, porque outro professor ouvinte veio e ficava com os alunos juntos, por exemplo quatro de 4ª série e quatro de 3ª série depois que um passava ficava 4 ou 5 de um lado, e três de outro. Eu e mais dois colegas éramos do grupo mais avançado, daí os outros iam nos alcançando.

Gabriele: Eram todos juntos na mesma sala? A sala era dividida?

Aldo: Sim, era dividida mas era junto, só tinha um professor. Ele ensinava um pouco um grupo, depois outro, entendeu? Também não tinha fonoaudiologia antigamente. No tempo do David não tinha. Quatro ou cinco anos depois, começou a ter fono e voz. Daí era o a-e-i-o-u em frente ao espelho.



Imagem 5: Tratamento fonoaudiológico.

Gabriele: Você participava?

Aldo: Sempre...

Gabriele: Era difícil?

Aldo: Não... nas primeiras vezes era difícil falar, sentia pela vibração do nariz etc, mas ia se desenvolvendo e melhorava.

Gabriele: Você gostava ou não? Se pudesse você escolheria sinais ou fono?

Aldo: Eu acho melhor os dois juntos porque, sinais ... fala... não acho que tenha que proibir de falar ou de sinalizar. Um pouco de sinais é bom, normal. Mas o David sinalizava um pouco com o grupo mais avançado, mas escondido, porque senão os menores ficavam olhando nos sinalizarmos sem falar, então sinalizávamos escondido. Porque os pais viam... só.

Gabriele: Você participava deste grupo que sinalizava? Eu não entendi... como era escondido?

Aldo: Só os grandes, os menores não. Os grandes por exemplo, copiavam aula normal, sinalizavam um pouco, quando terminava e os menores saíam. O David, em particular, escondido, conversava em sinais. No intervalo, quando terminava a comida e os menores voltavam ele cortava os sinais. Daí voltava oralizar um pouco.

Depois que terminava a escola e eles iam para casa e sinalizavam de novo... eu via... Depois eu conversava com um outro surdo, queria usar sinais, perguntava dúvida e ele dizia não (fazia posição de mãos retas no corpo). Eu perguntava, qualquer dúvida, porque e ele dizia não! Os pais deles não aceitavam sinais. Eu entendia. Escrevia nas aulas, eles sinalizavam escondido e eu não olhava. Depois que eu fui crescendo, normal.

Gabriele: Sua família sabia sinais ou não?

Aldo: Meus pais, minha família só falavam, não tinha sinais, muito pouco. Tinha o sinal da mamãe, do papai, só, bem pouco. Falava ou escrevia, daí eles entendiam, só.

Gabriele: Você tinha contato com outros surdos fora da escola? Saía para passear juntos?

Aldo: Sim, eu ia visitar o Flávio para conversar, bater papo à tarde, das 2 até as 5, depois voltava para casa. Alguns sábados e domingos, saía para visitar os amigos, mas pouco. Depois brincava com os ouvintes de esconder, de caçar, etc. Tinha muitos amigos, vizinhos. Também os surdos vinham na minha casa me visitar, sinalizavam e olhavam, sinalizavam e olhavam para os lados, quando os pais passavam eles esticavam os braços (risos).

Gabriele: Você também?

Aldo: Não... quando eu ia na casa do Flávio, nós conversávamos, quando os pais passavam, eles esticavam os braços para fingir que não sinalizavam, se os pais viam que estávamos quietos, diziam espera tu está sinalizando muito, por favor menos, aprende a falar. Só, não batia, não xingava, nada, os pais eram muito queridos, ótimo. 100%, tudo bom, tinham o coração muito bom, ajudavam porque precisávamos aprender a falar. Entende? Só. Nós precisávamos aprender a falar, eles corrigiam se está certo ou errado, eles só estimulavam isso.

Gabriele: Você gostava de ir para as aulas?

Aldo: Sim, quando eu era pequeno eu avisava para minha mãe rápido: tá na hora da aula, eu não gosto de chegar atrasado! Vamos rápido! Ela me dizia: calma espera! Tinha um amigo de trabalho do meu pai que era de Recife e veio nos visitar, meu pai ficou conversando e eu fiquei nervoso o tempo tava passando eu dizia: vamos pra aula. Minha mãe dizia calma, calma... todo dia ela me levava de carro para escola, me levava e buscava todo dia. Eu não gostava de faltar. Então, minha mãe mandava eu esperar e eu fiquei bravo e fugi! Eu sabia o caminho da escola e fui, cheguei na

aula bem contente. O professor David perguntou pelos meus pais, eu disse que eles vieram, mas já tinha ido embora. Ele, então, continuou com a aula. Meus pais ficaram preocupados porque eu sumi, vieram até a escola e eu estava aqui... aí ficaram aliviados, me disseram que eu não devia fugir assim, que era só esperar um pouco.

Gabriele: Qual disciplina você mais gostava?

Aldo: No Ensino Fundamental eu gostava igual, português, matemática...só era um pouco fraco.

Gabriele: Por que era fraco? Era resumido?

Aldo: Ah, era só escrever, desenhar, artes massinha entende?

Gabriele: Não tinha nada aprofundado é isso?

Aldo: Pouco... porque se perguntassem para cada um se entenderam, não tinha como ser profundo para uns e simples para outros, tinha que ser igual. Não podia ter esse desnível, tinha que ser igual. (se refere aos grupos de idades diferentes, a sinalização espacial mostra isso). Tinha o grupo em que eu estava, de 4 ou 5 anos de idade, outros maiores tinham 15, 16, 18, e nós tínhamos aula junto, igual! Entendeu?

Gabriele: Entendi!

Aldo: Não pense que eram em salas separadas. Era todos juntos. Não sei, 1966, não sei se antes ou depois começam as salas separadas, mas eram salas com 1, 2, 3 alunos.

Gabriele: E era um professor sozinho?

Aldo: Não, depois ficou um professor para cada turma.

Gabriele: Como era a relação com os colegas? Os papos, as trocas?

Aldo: Era ótimo!

Gabriele: Não tinha nada de problemas, de brigas, nada?

Aldo: Não, nada, era ótimo. A gente tirava dúvidas, dávamos risadas, batíamos papo um pouco (risos). Fora da aula aí sim, tinha brincadeiras, de laçar, de balanço, várias coisas, era bom. Um ou outro tinha problema de ser mais nervoso aí brigavam, mas fora da aula. Só. O professor David era muito preocupado comigo porque meu pai o ajudou, apoiou a vinda dele de Porto Alegre, então ele cuidava muito de mim, qualquer coisa que eu caía, ele me pegava, me salvava. O David um dia ficou doente, caiu, meu pai foi correndo, buscou ele, levou ele para o hospital, ajudou ele porque ele era sozinho, tinha se separado. A irmão dele morava aqui em

Caxias, mas ele era sozinho, morava de aluguel. Eu, depois que terminava a aula, ia brincar um pouco na casa do professor. Eu gostava de bater papo, de conversar, de saber as histórias de caça, de pescar, depois na praia encontramos o professor, e ele me ensinava a pescar.

Gabriele: Você gostava do professor né?

Aldo: Do David? Ele era o melhor! Mas fazer o que... morreu...

Gabriele: Você lembra mais ou menos quando ele morreu?

Aldo: Eu acho que em 1970 ou 71. Mas não me lembro certo, já faz tempo... No cemitério municipal tem. O Paulo sabe onde está a sepultura, eu fui no enterro mas não me lembro onde é. O Paulo o ano passado já foi lá e filmou. O Paulo você conhece?

Gabriele: Sim, acho que sim, é o pai do aluno Marcelo não é?

Aldo: Sim, esse mesmo.



Imagem 6: Abandonaram as aulas.

Gabriele: Você lembra como era o Ensino Médio?

Aldo: Eu fiz na escola Carmo.

Gabriele: Particular?

Aldo: Sim, particular.

Gabriele: Como era? Muito difícil?

Aldo: Quando eu tinha quatro anos, o professor percebeu que eu e mais dois

colegas sabíamos bem, mais do que os outros que eram fracos, daí pegaram a gente e colocaram em outra escola, para ouvintes, o Madre Imilda. Na Sinimbu, perto do supermercado Záfari (sinal da escola configuração de mão do M na cintura, por causa do emblema do uniforme). Nós três fomos para aula lá, uma colega não gostou e largou, foi embora, outra colega também não gostou e foi embora. E eu fiquei sozinho no meio de todos os ouvintes, impossível, eu não gostava, não tinha comunicação. Por exemplo, se eu queria ir ao banheiro, tinha que fazer gestos que constrangiam, eu segurava tanto que não aguentava... ficava com vergonha. Depois eu pedi desculpa e larguei, fui embora. Um ou dois anos depois eu voltei para o Madre Imilda, saí de novo e não voltei mais. Depois que terminei a quarta série fui para o colégio Germany, conhece? Fiz a 5ª e 6ª série, passei, depois na sétima e oitava fui reprovado, depois saí e fui para a escola Presidente Vargas. Depois no

primeiro ano do Ensino Médio fui para o Carmo, sozinho, passei nos três anos. Fiquei parado um tempo, aí passei na Ulbra, eu fui, fiz um mês depois larguei.

Gabriele: Espera, não entendi uma coisa, você participava das aulas aqui no Helen Keller e na escola de ouvintes é isso? Nas duas escolas?

Aldo: Eu ia ao Madre Imilda à tarde, de manhã ia para o Helen Keller. Eu e mais três colegas fazíamos isso, um pouco de tempo em cada escola. Mas não eram todos, a maioria tinha só aula no Helen Keller. O David, e depois outros, ajudavam a gente a aprender a fazer bancos, a usar o formão, a fazer molduras de quadros, pintura, muitas coisas...

Gabriele: Isso dentro da escola?

Aldo: Sim, os surdos faziam, sabe ali junto da Sociedade.

Gabriele: E você participava da Sociedade?

Aldo: Não. Antes era a escola, não existia a sociedade, daí mudou a escola e, então, foi feita a sociedade lá. Só. Mas eu não participo sempre da Sociedade. Não gosto, tem muita fofoca (risos). Desculpa, desculpa.

Gabriele: Você trabalhava e estudava junto ou só estudava?

Aldo: Primeiro eu trabalhava na Eberle, eu tinha 16 anos, trabalhava na Eberle e de noite ia para aula. A 5ª e 6ª série fiz lá no Germany, depois mudei, mas trabalhava e estudava de noite sempre.

Gabriele: Seu filho nasceu surdo, você ensinava sinais, como era, você ensinava sinais para ele...

Aldo: Sim...ele é surdo, eu dava conselhos, que precisa respeitar, precisa estudar, tentar ter um futuro melhor. O Arthur diz sim, sim, depois sai e faz errado (risos), eu chamo de novo converso. Na minha opinião, foi bom meu pai ter fundado a escola porque foi bom para várias gerações, para mim, para o meu filho.

Gabriele: Ok, era isso a entrevista então. Muito obrigada!

Aldo: Espera um pouco. Meu pai explicou que estava muito preocupado e lutou por uma escola para surdos aqui em Caxias, o tempo passou e hoje está melhor.

Gabriele: verdade, que bom que agora existe um lugar para os surdos estudarem.

Quase finalizando a entrevista, Aldo olha para as fotos e documentos que estávamos manuseando antes de começarmos e fala mais algumas coisas sobre a escola. Aproveito para continuar perguntando:

Gabriele: Essa era a primeira escola?

Aldo: Sim, essa foi a primeira escola, era campo de terra, no intervalo brincávamos de toureiro, o chão era de grama e terra. Tinha uma quadra de futebol, do lado tinha uma cerca, vacas e cavalos.

Gabriele: Dentro tinha as classes e mesas, como eram?

Aldo: A cadeira era de palha trançada, igual da Itália, depois mudou a escola.

Gabriele: Tinha quadro?

Aldo: Sim, verde para escrever com giz.

Após estas breves questões, e percebendo que o tempo já se estendia a quase duas horas de gravação, procurei dar encerramento, agradei novamente a disponibilidade em participar da pesquisa e em disponibilizar os documentos históricos de família.



Imagem 7: Aldo relembra olhando para as fotos antigas.

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA COM CARILISSA DALL’ALBA

“Eu penso sempre na escola Helen Keller como minha segunda casa”.

Carilissa Dall’Alba (2010)

No dia 6 de dezembro de 2010 realizei a última entrevista, diferentemente das duas anteriores, esta foi realizada na sala de informática, pois a sala de cultura surda estava sendo ocupada pelos alunos. O esquema de filmagem foi o mesmo, a câmera foi posicionada de forma a filmar as duas pessoas em cena. A última entrevistada foi Carilissa Dall’Alba, que tem vinte e cinco anos, nasceu surda e com oito meses já foi encaminhada para a escola Helen Keller. O apoio da família, evidenciado pelo envio precoce para a escola de surdos, bem como o acompanhamento zeloso durante todo o processo escolar da filha, parece ter sido fundamental para o desenvolvimento e para formação identitária de Carilissa, que hoje se considera bilíngue e não percebe a surdez como empecilho para lutar por seus sonhos. Atualmente, após toda a trajetória educacional aqui narrada e a formatura no curso de graduação em Letras/Libras, Carilissa se prepara para ingressar no mestrado: foi aprovada no processo seletivo 2011 do mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A fluência do diálogo pode ser claramente percebida. Isso se deve tanto ao fato de eu já ter um contato anterior com Carilissa, já conhecer sua forma de sinalizar, sua trajetória e história de vida, quanto pela forma clara e objetiva com que ela se comunica. Além disso, ela utiliza sinais que me são familiares por fazer parte de uma geração de surdos com os quais eu tenho bastante contato ao atuar como professora de Ensino Médio. Desta forma, tanto o processo da entrevista, quanto o processo de tradução ocorreu com mais facilidade do que os outros entrevistados.

Outro ponto importante na trajetória de Carilissa, é sua militância política dentro da comunidade surda. Junto com outros colegas, pais e professores, participou ativamente do movimento reivindicatório para criação da escola de Ensino Médio para surdos no município. Ainda hoje atua no movimento surdo, como coordenadora da Campanha da Legenda Nacional que luta pela legendagem da programação televisiva e de filmes nacionais a fim de garantir a acessibilidade para os surdos de todo o Brasil.

Começo a entrevista com um cumprimento e pedindo para que Carlissa se apresente:

Gabriele: Olá Tudo bem?

Carlissa: Oi, tudo bem!

Gabriele: Bom, eu gostaria que você falasse um pouco de você, nome, idade, profissão, cidade onde mora etc...

Carlissa: Eu nasci e moro em Caxias, meu sinal é este (figura 1), nome também precisa?

Gabriele: Sim, o nome também.

Carlissa: Bom, então meu nome é Carlissa, vou me formar em Letras/Libras agora, o que mais... tenho vinte e cinco anos. E nasci surda.

Gabriele: Você começou a estudar no Helen Keller com que idade?

Carlissa: Com oito meses de idade eu comecei a vir pra escola, eu era bebê ainda. Até os dezoito anos.

Gabriele: Então você só estudou no Helen Keller?

Carlissa: Sim, só no Helen Keller.

Gabriele: Você não teve experiência em escola de ouvintes, de inclusão?

Carlissa: Não, não tive, só na universidade.

Gabriele: Como eram as aulas aqui no Helen Keller no começo? Você me disse que entrou com oito meses na escola, como era?

Carlissa: Quando eu entrei, não me lembro, eu era muito pequena, só me lembro

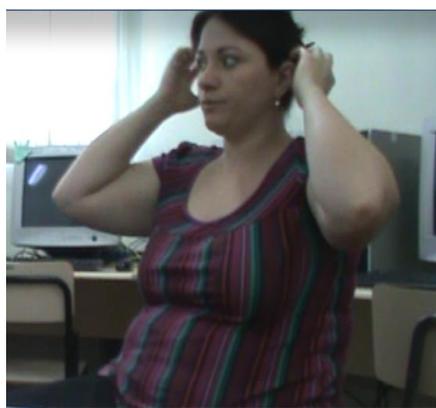


Figura 2: Fonoaudiologia.

depois... eu lembro que dentro da escola tinha oralismo e Língua de Sinais junto. Tinha fonoaudiologia, e tinha sinais também. Quando eu tinha sete anos veio o primeiro surdo para trabalhar como professor, era o Tibi, eu aprendi Libras com ele. Eu lembro, algo que me marcou, que foi importante foi quando o Tibi veio, porque, antes, nós só aprendíamos com professores ouvintes, eram os ouvintes que ensinavam os sinais, mas é diferente...

O Tibi ensinava bastante sinais eu lembro... tinha a Língua de Sinais...eu nunca tive o problema de ter que oralizar, sempre foi com a Língua de Sinais na escola. O

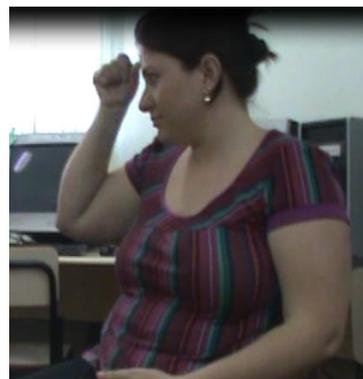


Imagem 1: Sinal de Carlissa

ensino era normal, as disciplinas, os professores ouvintes ensinavam, o Tibi ensinava Libras, era uma escola normal eu acho.

Gabriele: Tinha fono, você me disse? Em que horário que isso acontecia?

Carilissa: Era em turno contrário, por exemplo, de manhã tinha aula normal, e à tarde a gente vinha para escola fazer a fono, duas vezes por semana. Eu também fazia mais a fono particular, fora da escola. Eu fazia os dois, mas parei quando tinha por volta de dez anos.

Gabriele: Você não quis mais?

Carilissa: Eu não quis mais por causa da influência da escola. Diziam que não precisava de fono, que os sinais já eram suficientes, por isso parei.

Gabriele: E a Língua de Sinais, tinha um horário específico para Libras?

Carilissa: Igual a hoje não, que tem só a Língua de Sinais. Era Língua de Sinais junto com oralidade. Os professores oralizavam e sinalizavam junto. E a gente olhava, fazia um pouco de leitura labial, de Língua de Sinais, os dois juntos, era comunicação total. Acho que depois de dez anos começou a Libras com força. Eu lembro que no passado, os professores oralizavam muito, mas não só oralizavam, era junto com a Libras.

Gabriele: E você lembra se tinha outros professores surdos além do Tibi?

Carilissa: Eu tive só o Tibi, mas vieram outros, mas nunca foi junto comigo, só em outras turmas. Minhas aulas foram sempre com o Tibi.

Mas tinham outros professores que eu não tive a oportunidade de ter aula com eles. O Gustavo, a Natacha... eles davam Área, ensinavam Língua de Sinais só. Depois no Ensino Médio também, mas também foi com o Tibi.

Gabriele: Como que era a Área? Explique um pouco...

Carilissa: A Área tinha uma vez por semana. Tinha teatro, no outro dia tinha filmes, no outro tinha gincanas, leitura e contação de histórias, tinha atividade para a gente aprender coisas de fora da escola. A Área era um lugar bem bom.

Gabriele: E o responsável era sempre um professor surdo?

Carilissa: Sim, a responsabilidade pela Área era sempre de um professor surdo.

Gabriele: Legal, e continuava no Ensino Médio também?

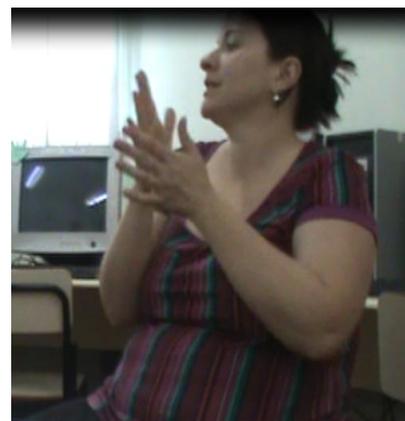


Figura 3: Língua de Sinais.

Carilissa: Sim, no Ensino Médio tinha sim, mas era um pouco diferente, porque, por exemplo, os professores ouvintes faziam reunião e o professor surdo aproveitava, juntava todos os alunos e fazia igual na Área: teatro, brincadeira, gincanas de socialização e de fazer amizades, para aprender sinais de outros lugares do Brasil, Era bem legal!

Gabriele: Por que você acha importante a Área?

Carilissa: Porque era uma oportunidade de união com os colegas, não era só com os colegas da mesma sala, os de outras turmas também eram junto e tinha esse contato, a troca de experiências. Porque na aula fica todo dia, toda semana com os mesmo colegas, na Área era diferente, tinha o modelo do professor surdo para formar a identidade, e proporcionava aprender mais sobre os surdos. Por isso eu acho importante, pela socialização, a troca de experiências e a possibilidade de fazer novos amigos.

Gabriele: Tinha colegas de várias idades então?

Carilissa: Sim, era tudo misturado. Era bem legal essa mistura porque tinha essa integração maior, esse intercâmbio. Não eram sempre os mesmo colegas.



Figura 4: Grupo de colegas.

Gabriele: Até porque as turmas eram bem pequenas né? Dez alunos no máximo?

Carilissa: Sim, eram bem pequenas, dez ou oito alunos, e todo dia faltava alguém nunca vinham todos era difícil o dia que vinham todos, e na Área não, era um monte de colegas, todos participavam juntos. Principalmente no verão era bom a Área, os meninos aproveitavam para praticar esportes e as meninas faziam outras coisas.

Gabriele: Daí você se formou no Ensino Fundamental, como foi depois, tinha Ensino Médio?

Carilissa: Não tinha, quando eu me formei no Ensino Fundamental não tinha Ensino Médio. Eu e meus colegas esperamos um ano. Mas foi difícil ter que ficar um ano sem estudar. Foi realmente difícil, eu e meus colegas vínhamos semanalmente na escola, vínhamos reclamar que não tinha Ensino Médio, eu cheguei até a pensar em ir estudar em uma escola de ouvintes, mas meus pais me disseram para esperar que no próximo ano abriria uma escola de Ensino Médio para surdos. Eu não acreditava, não acreditava. Eu queria estudar em qualquer escola, de surdos ou de ouvintes, de

inclusão, não me importava, o que eu não queria era ficar parada um ano. Outra opção além de estudar em uma escola de ouvintes era estudar em uma escola de surdos de outra cidade. Eu, meus colegas, também os pais e professores, fizemos muitas reuniões, demorou muito, até que conseguimos o Ensino Médio. Eu perdi um ano só, mas conseguimos o Ensino Médio. Em 2002, que foi criado, acho que foi em 2002.

Gabriele: E as aulas eram aqui neste mesmo prédio?

Carilissa: Sim, eram aqui, as da minha turma eram aqui, mas teve um grupo de alunos, uma outra turma que estudou lá na Escola Imigrante, tudo meio misturado, professores ouvintes que não sabiam sinais, outros professores que sabiam sinais, tinha intérprete, não sei bem. Mas depois parou, eu não sei certo como foi, só sei que parou. Mas a minha turma foi a primeira turma que começou aqui dentro do prédio do Helen Keller. Tinha a diretora que era ouvinte e sabia sobre os surdos, que já trabalhava com os surdos, dos professores metade já sabia Libras, mas a outra metade não sabia nada, nada... e os colegas ajudavam, ensinavam, tínhamos bastante paciência, pois o melhor era ter o Ensino Médio aqui dentro. Nós ensinávamos sinais para eles e eles ensinavam os conteúdos das disciplinas para nós. E assim conseguimos continuar até a formatura no terceiro ano.

Gabriele: Então o teu foi o primeiro grupo?

Carilissa: o primeiro grupo na verdade foi outro, mas eles não estudaram só no Helen Keller, também estudaram no Imigrante misturados com os ouvintes. A minha turma foi a primeira a estudar sempre aqui, os três anos. A diretora era a Elza, e os professores muitos ainda estão aqui até hoje. O nosso grupo não saiu, estudamos sempre aqui.

Gabriele: Quantos alunos tinha a turma?

Carilissa: Tinham nove.

Gabriele: E desses nove, quantos já se formaram na universidade?

Carilissa: Um só, que se formou em Educação Física na Faculdade da Serra Gaúcha.

Gabriele: O Ismael?

Carilissa: Isso, o Ismael, só ele.

Gabriele: E os outros estão só trabalhando?

Carilissa: Tem dois que estudam Letras/Libras, que entraram em 2008, eu que também faço Letras/Libras, e entrei na primeira turma. Duas que fazem na UCS, uma faz Pedagogia e outra Biologia...

Gabriele: E ainda estão estudando?

Carilissa: Sim, continuam estudando e trabalhando. Só tem dois que não fizeram nada de faculdade, que só quiseram trabalhar.

Gabriele: E você se formou em 2004, e aí como foi, você entrou direto no Letras/Libras? Conte como foi isso.

Carilissa: Em 2004 eu terminei o Ensino Médio, e fiz vestibular na Ulbra, para Geografia, eu estudei um semestre e fiz o vestibular de novo, mas na UCS, eu fiz para História. Cursei mais ou menos três semestres e nisso passei no vestibular de Letras/Libras, passei em 2006, larguei História na UCS, e continuei estudando então no Letras/Libras até hoje, falta mais este mês e eu termino o Letras/Libras, foram quatro anos.

Gabriele: E como era lá na UCS, era muito difícil? Porque, como você me disse, foi sua primeira experiência de inclusão, como foi?

Carilissa: Bom, nesta primeira experiência de inclusão meu problema não eram os colegas ouvintes, com os colegas eu nunca tive problema, eles eram curiosos, queriam saber sobre os surdos, tinha até uma certa troca de experiências. Ficavam admirados em perceber como o surdo era capaz de estar na faculdade. Também tinha o intérprete junto, mas o problema era que naquela época não tinha muitos intérpretes, tinha uma ou duas, e precisava dividir com os outros alunos e às vezes eu precisava faltar porque não tinha intérprete. Os professores entendiam e me davam trabalho para fazer em casa. Era uma confusão. Agora eu percebo que está melhor porque tem bastante intérpretes, tem quase um para cada aluno, no passado não tinha. Faltava só tinha dois, era difícil. Mas no geral, a inclusão com os colegas ouvintes era tudo bem, o problema eram os professores ouvintes... eles não sabiam como trabalhar junto comigo, não sabiam se eu sabia ler, se eu sabia escrever, se eu era capaz de fazer as atividades sozinha: por que a intérprete estava sempre junto? – se

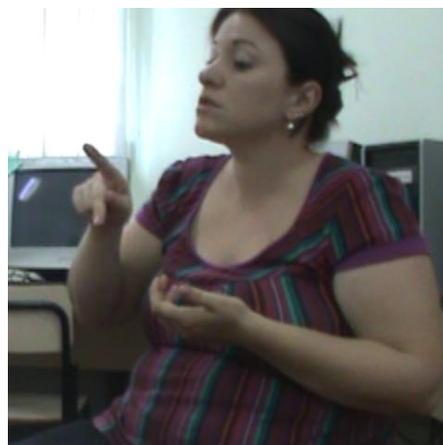


Figura 5: Professores.

perguntavam - Uma vez, fui fazer uma prova com a intérprete junto, e a professora não deixou, disse que não podia! A intérprete explicou que era só para ajudar no vocabulário, nas instruções que a professora ia dar, mas que seria eu quem iria responder. E ela não gostou. Mas, o mais difícil realmente foi a relação com os professores. Com os colegas era tudo bem, eles aceitavam fazer atividades junto comigo, trabalhos em grupo, sempre faziam comigo, isso era bom. O principal era os professores que não sabiam como trabalhar comigo que sou surda.

Gabriele: E no Letras/Libras não tem esse problema?

Carilissa: Não, não tive... tem quarenta colegas no Letras/Libras, a maioria se conhecia de antes do curso, os professores também, cerca de setenta por cento dos professores sabem a Língua de Sinais, os outros são todos acompanhados por intérpretes. O mais difícil é o fato de ser tudo pela internet, falta um pouco de trocas de experiências com os colegas, é tudo pela a internet, todos os dias...

Gabriele: E qual a periodicidade dos encontros? Uma vez por mês?

Carilissa: Não, normalmente é a cada quinze dias, dificilmente é só uma vez por mês.

Gabriele: Aí sim, tem bastante intercâmbios....

Carilissa: Sim, aí sim, porque é de manhã e de tarde... é até cansativo. No sábado de manhã tem vídeo conferência, com professores de outras faculdades. De tarde é interação com os colegas e outras atividades. É bem cansativo, e no sábado (risos), mas é bom.

Gabriele: E é tudo adaptado ao surdo?

Carilissa: Sim, é tudo adaptado para os surdos, por exemplo, as atividades na internet vêm sempre em três formatos: em Libras, em português e em escrita em sinais. Aí o aluno pode escolher qual melhor para si.

Gabriele: E você gosta mais do quê?

Carilissa: Eu gosto mais de ler em português. Porque é mais rápido, em Libras demora muito, não tem como ver mais rápido, demora muito. Escrita em sinais eu não gosto, eu não entendo nada, não me adaptei. Mas isso depende, cada um escolhe o que gosta mais. Para mim melhor o



Figura 6: Leitura.

é em português. Tem alguns surdos que gostam só em Libras, outros gostam só de escrita em sinais.

Gabriele: Você então não tem dificuldade com o português?

Carilissa: Não, não tenho.

Gabriele: Você se considera bilíngue?

Carilissa: Exatamente, sou bilíngue, entendo bem. Mas, todos os dias eu leio e aprendo palavras novas, eu gosto.

Gabriele: Por exemplo, você acha que foram as aulas aqui no Helen Keller que te ajudaram a se desenvolver e ter essa compreensão da leitura? Você percebe que tinha colegas com mais dificuldades?

Carilissa: Eu aprendi português principalmente com a fono. A fono me ensinava como formar frases, por exemplo, eu vou para casa. Aprendia mais verbos com a fono. Depois aqui na escola me ensinavam português, mas, mais mesmo, quem me ensinou português foi a minha família. Meu pai me ensinou muito. Por exemplo, todo dia meu pai pedia para eu ler jornal, e depois explicar para ele o que eu li, o que entendi do jornal. Meu pai recortava notícias e me dava, eu lia e depois explicava para ele, ou, eu escrevia um resumo e meu pai corrigia tudo. Também a minha irmã me ajudava muito. Aqui na escola, meu colegas surdos sabiam disso e sempre me pediam para ajudar, eu gostava, e eu ajudava muito com as palavras, até hoje os surdos me pedem para ajudar, e eu sempre ajudo. Eu gosto muito. Até hoje. O jornal foi o principal, porque as frases são num português mais fácil de entender. Porque se você pega nos livros é um português muito difícil, no jornal, é mais informal, nos gibis também, eu lia muito, cada dia comprava um. Isso tudo me ajudou muito. Mas o principal foi o incentivo da família, depois da fono e depois da escola.

Gabriele: Como eram as aulas de português na escola?

Carilissa: As professoras faziam muitos cartazes e colocavam os verbos com as conjugações (presente, passado e futuro) para nós olharmos todos os dias. Na primeira série, a professora colava o alfabeto, normal, igual à escola de ouvintes. Depois a gente começava a juntar as sílabas bo-la por exemplo, primeiro juntava duas letras depois as sílabas. E assim ia, acho que era normal, eu aprendia normal dentro da escola. As professoras faziam textos, pediam para lermos textos e explicar para elas, pedia para escrevermos redação, toda semana tinha uma redação.

Gabriele: E as disciplinas mais específicas, como História e Geografia?

Carilissa: A professora escrevia no quadro em português, e depois explicavam e sinais. Também às vezes tinha teatro, é bem melhor para entender, também imagens, recortes, livros, tudo que mostrava muitas coisas. Se os colegas surdos não entendiam, aí a gente fazia teatro para entender, chamava um professor surdo para ajudar, a gente aprendia, normal.

Gabriele: E por isso você gostava de História e Geografia, você me disse que foi fazer vestibular nessa Área, não é?

Carilissa: É, porque essas disciplinas me ajudavam a entender o mundo, era mais perto de mim. Para mim era mais fácil, pois eu gostava muito de ler jornal, da internet eu também gostava. Eu também gostava de saber sobre o passado, como as coisas aconteceram, matemática eu não gostava, eu odeio (risos) ciências também eu não gostava, era muito difícil, por isso escolhi História e Geografia.



Figura 2: Conhecer o mundo!

Gabriele: E como você começou a participar do movimento surdo? Quem influenciou a participar do movimento?

Carilissa: Aqui em Caxias a principal influência foi o Tibi. Porque no passado aqui não tinha intérpretes, não tinha professores surdos além dele, em Caxias se tinha muita dúvida sobre os surdos, não tínhamos muita informação. E o Tibi influenciava o grupo, dizia vai! Precisamos lutar! E eu ficava brava (risos) e assim conseguimos algumas coisas, outras não... mas enfim, a principal influência foi o Tibi. Eu comecei a participar lá da Sociedade de Surdos, comecei a ajudar em festas, a movimentar a Sociedade, depois participei junto de movimentos pelo Estado e pelo Brasil. A gente sempre vai ajudando. Alguns surdos entraram no movimento e depois pararam, outros continuam... alguns não querem fazer nada, só querem cuidar da própria vida.

Gabriele: Esqueci a pergunta (risos).

Carlissa: (Risos)

Gabriele: Lembrei! Você me disse uma vez que participou também do movimento para criação da escola de Ensino Médio. Que mandou uma carta... Conte como foi isso...

Carlissa: Quando estávamos para ir para o primeiro ano de Ensino Médio estávamos muito preocupados se haveria ou não segundo grau no próximo ano. Eu e minha turma (eles ditavam e eu escrevia) fizemos uma carta, deu um texto de quase duas folhas, para o governador Olívio Dutra. Escrevemos a carta pedindo a oficialização da escola de Ensino Médio dentro das dependências da escola, tempos depois, nós conseguimos, mas teve muita movimentação por parte do nosso grupo!



Figura 8: Escrevemos uma carta.

Gabriele: E como foi? Vocês foram à Porto Alegre?

Carlissa: Sim, nós fomos à Porto Alegre, alunos, professores, pais etc. mas na verdade quem mais ia eram os professores, tinha a Elza, que já era professora há muito tempo no Helen Keller e outros professores antigos, eles formam para Porto Alegre pedir que fosse criada a escola de Ensino Médio. Tiveram muitas reuniões! Com pais, meus pais, os pais dos meus colegas, tinham cinco, e estavam sempre junto, faziam reuniões semanalmente, às vezes duas vezes por semana. Cada vez era em uma casa, uma semana na minha casa, outra na casa de outro colega, para combinar como ia fazer, escreviam textos, faziam abaixo assinado, fizeram muitos, até que conseguiram criar a escola de Ensino Médio aqui. Era um grupo formado basicamente por nós alunos, professores antigos e pais. Eu não fui para Porto Alegre, mas meus pais foram, e os professores também. Veio o governador aqui, e foi oficializada a criação da escola estadual de Ensino Médio. Nós conseguimos e até hoje tem, ano que vem vai fazer dez anos que tem Ensino Médio para surdos aqui.



Figura 9: Dificuldades da inclusão.

Gabriele: Hoje você trabalha numa escola que atende surdos sob forma de inclusão em Pelotas, como você percebe essa realidade comparado com a realidade da escola de surdos?

Carlissa: É verdade, eu acho que aqui no Helen Keller é muito melhor... eu já visitei muitas escolas de surdos aqui no Rio Grande do Sul, a melhor escola de surdos que eu vi foi em Caxias. Não é porque eu estudei aqui, a estrutura aqui é muito boa, os professores ouvintes respeitam a Língua de Sinais, tem alguns que não, mas a

maioria sabe sinais. A direção também é boa, sabe sinais, tem muitos professores surdos aqui, tem monitores surdos, as salas são boas, tem uma estrutura boa. Tem a sala de informática, tem a Área, etc. tem outras escolas, em outros lugares que é horrível, falta, falta. Muitas escolas não têm Ensino Médio para surdos. A maioria das escolas de Ensino Médio é de inclusão e aqui a escola é só de surdos. Aqui é bom, tem os dois juntos Ensino Fundamental e Médio. A escola onde eu trabalho, em Pelotas, é de inclusão, é ruim porque muitos professores ouvintes não sabem como trabalhar com os surdos e sempre me chamam, eu tenho que ficar sempre junto e isso cansa... Porque os professores ouvintes não têm interesse em aprender, ficam sempre dependentes de mim. É horrível. Aqui na escola Helen Keller é muito melhor, porque tem um acompanhamento da vida fora da escola, nas questões de trabalho, aqui tem muita coisa, lá não tem. Os alunos se formam no Ensino Médio e vão embora, a escola não precisa se preocupar. Aqui não, tem a preocupação de que o surdo precisa trabalhar, o que vai fazer no vestibular? Tanto que aqui tem muitos surdos que foram para a universidade. Lá não, quase não tem. É muito fraco neste sentido. Em Pelotas e até em Porto Alegre também, que é a capital, não tem Ensino Médio só para surdos, a maioria é inclusão. Aqui é ótimo.

Gabriele: Aqui tem um acompanhamento mesmo depois da formatura é isso?

Carilissa: Isso, tem um acompanhamento depois da formatura sim. E também tem a Sociedade. As faculdades a UCS, a FSG, tem essa ligação porque conhecem a escola. A escola é igual a uma segunda casa para o surdo.

Gabriele: Você me disse que sempre estudou em escola especial, você teve dificuldade de ser relacionar com os ouvintes fora da escola, na sociedade?

Carilissa: Não, eu nunca tive dificuldade, nem problemas de me relacionar com os ouvintes porque na minha família todos são ouvintes. Eu cresci nesse meio, nas férias, por exemplo, na família eram todos ouvintes, os primos eram ouvintes, eu conhecia amigos ouvintes, tinha as primas que faziam a tradução quando era necessário, até hoje tenho amigos ouvintes. Tenho alguns amigos ouvintes que não sabem sinais, eles falam comigo devagar e eu entendo. Meu grande problema no passado era o trabalho, eu tinha 16 ou 17 anos, aqui em Caxias, muitas pessoas achavam que eu não era capaz de trabalhar. Pensavam: Ah! ela não pode trabalhar porque é surda. Eu ficava muito brava...muito revoltada. Depois o tempo foi passando, agora tem a lei, tem as cotas, então agora eles respeitam os surdos, mas

precisa mais informação sobre os surdos, que o surdo é capaz de trabalhar em qualquer lugar, não só em fábrica.

Gabriele: Você acha que existe um foco, uma tendência de mandar os surdos para trabalhar nas fábricas?

Carilissa: É verdade, muitas fábricas focam no surdo, chamam, chamam, chamam,



Figura 10: Trabalho.

só por causa da cota, a preocupação é com a multa, então eles chamam os surdos... mas não tem uma preocupação com o futuro, é só o salário. Tem muitos surdos inteligentes, que têm faculdade. Eu tenho um colega que terminou a faculdade agora, que tem um grande potencial, e continua trabalhando na produção, e ele teria condições de estar num lugar melhor, bem melhor. É verdade, o mercado de trabalho precisa se abrir mais para o surdo aqui em

Caxias. O surdo é capaz de fazer o que quer.

Gabriele: Até em cargos administrativos, de secretaria, etc tem poucos surdos, só nas fábricas mesmo.

Carilissa: Verdade, eu tenho um colega que estuda administração e não trabalha com administração, trabalha em fábrica.

Gabriele: E você já teve experiência de trabalhar em fábrica?

Carilissa: Sim, eu tive experiência, mas foi uma vez só, por causa aqui da escola. Eu



Figura 11: Falta melhorar muita coisa!

pensava que trabalhar em fábrica ia me ajudar a me desenvolver, mas desculpa... eu percebi que não me ajuda em nada. Então eu larguei, fiquei só um mês, porque eu percebi que não é meu tipo. Eu gosto de crescer, de estudar, de fazer faculdade. Eu fui e pensei que ia me ajudar, mas não... aí eu desisti de trabalhar em fábrica.

Gabriele: e para o futuro, como você imagina a educação de surdos?

Carilissa: Melhor... nas escolas de surdos... tem algumas escolas de surdos que ainda falta melhorar muito, professores ouvintes que ainda não sabem Libras, muitas escolas antigas, os professores estão para se aposentar e ainda não sabem Língua de Sinais. Só trabalham com surdos porque ... não sei porque... Outra coisa, as escolas de surdos são muito fechadas para os professores surdos, os professores surdos têm que dar outras disciplinas, não só Libras.



Figura 12: Susto com a situação de inclusão existente hoje.

Professor de Português, professor de Geografia, de outras disciplinas não é só de Libras. O surdo é capaz, mas escola pensa que o surdo só pode dar aula de Língua de Sinais. Informática, por exemplo, tem muitos surdos que sonham em trabalhar com informática, isso precisa melhorar. Também a questão do Ensino Médio, precisa abrir mais escolas de Ensino Médio, aqui em Caxias está bom, mas tem muitos lugares que não tem. Outra coisa que me preocupa, por exemplo, agora começou a lei da inclusão, tem muitos professores que fazem cursos de Libras e querem dar aula para os surdos, mas não é fácil, tem que saber muitas coisas antes de fazer os cursos. Outra preocupação que eu tenho, é que com a questão da inclusão, muitas prefeituras não pagam mais o transporte dos surdos para irem para escolas especiais. Por exemplo, em Vacaria, eu fui fazer uma palestra no mês de setembro e tive um susto! Era horrível! Só tinha uma professora que sabia Língua de Sinais, os outros todos não sabiam. Não tinha intérprete... falta muito... falta melhorar muitas coisas e isso em todo Brasil.

Gabriele: Ok então. Você gostaria de lembrar mais de alguma coisa, de uma coisa especial que você lembre?



Figura 13: A escola como segunda Casa.

Carilissa: Eu penso sempre na escola Helen Keller como minha segunda casa. Porque a escola Helen Keller está sempre junto comigo, nas viagens, minha família sempre vinha nas reuniões, é a minha segunda

casa sim. Eu aprendi muitas coisas na escola. Fiz muitos amigos, fiz amigos que tenho até hoje, por causa da escola. Me ensinou como viver fora, me ensinou que eu tenho capacidade.

Gabriele: e a Sociedade também?

Carilissa: Sim, também... a sociedade me ensinou como fazer movimento, me ensinou como construir as coisas, por exemplo, como organizar festas, viagens, me ensinou que eu podia fazer estas coisas sozinha, não precisava chamar os pais ou os professores, depois, eu não queria mais a ajuda dos pais e professores, eu queria fazer sozinha, a Sociedade foi bem importante na minha vida sim.

Gabriele: Ok então, podemos terminar. Obrigada!

Carilissa: De nada! Agora você arruma e vê como ficou (risos).

ANEXOS

ANEXO 1: FOTOGRAFIAS

Anexo 1.1: Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul – SSCS: Festas, eventos, cotidiano e sedes sociais.³⁶



1986 – Interior da Primeira Sede da SSCS



1988 – Inauguração da mesa de sinuca



Final da década de 1980
Primeira televisão da SSCS



1989 – Trabalhando com serigrafia



Primeira participação da SSCS no Desfile Cívico 1989 de 7 de setembro



Primeira viagem interestadual, SC, 1989

³⁶ Fonte das imagens: Acervo da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul.



Década de 1990 - Festa Junina



1996 – Festa Junina



2002 – 1ª Olimpíada de Surdos do Brasil
Passo Fundo - RS



2006 – Diretoria na festa de 20 anos da SSCS.



Construção da Sede Social



Atual sede da SSCS

Anexo 1.2: Escola Helen Keller ³⁷



Década de 60



Década de 60



Desfile cívico na década de 60



Década de 70, treinamento de leitura labial



Desfile cívico na década de 80.



Primeiro micro ônibus 1988.



Formatura do Ensino Médio 2003



Formatura do Ensino Médio 2004

³⁷ Fonte das imagens: Acervo da Escola Helen Keller

ANEXO 2: DOCUMENTOS OFICIAIS

A.2.1: Lei Nº 1390 de 4 de Janeiro de 1965.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

LEI Nº 1.390

de 4 de janeiro de 1965.

Autoriza transferência de Imóvel
ao Estado.-

O Poder Legislativo aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É o Poder Executivo autorizado a transferir ao Governo do Estado o imóvel onde funciona o Instituto de Surdos-Mudos, contíguo ao Parque Infantil Monteiro Lobato, constando de terreno com 465,50 m² e edificação - com 96,95 m².

§ Único - A transferência fica condicionada à obrigação do Estado manter, nesse imóvel, estabelecimento de ensino especializado para surdos-mudos.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.
GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, em 4 de janeiro de 1965.-

(Hermes João Webber)
Prefeito Municipal

A.2.2: Decreto Nº 3030 de 26 de Agosto de 1969.

143



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

DECRETO Nº 3.030

de 27 de agosto de 1969

Modifica denominação de
Instituto.

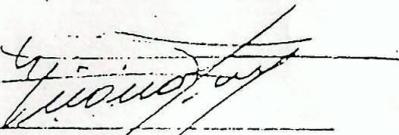
VICTÓRIO TREZ, Prefeito Municipal de Caxias do -
Sul, usando das atribuições que a Lei lhe confere,

DECRETA:

Art. 1º - O Instituto de Educação de Surdos, fun-
dado em 22 de agosto de 1960, passa desta data a ter a seguinte de-
nominação: "CENTRO EDUCACIONAL PARA DEFICIENTES DA AUDIÇÃO E DA FA-
LA, HELEN KELLER".

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

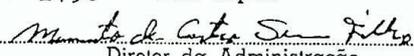
GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, em 27 de agosto -
de 1969.-



(Victório Trez)
Prefeito Municipal

NVM.

Reg. no Livro de Decretos nº. 16
à fls. 143. Data supra.



Diretor da Administração

A.2.3: Decreto Nº 5828 de 08 de Outubro de 1986.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

DECRETO Nº 5.828

de 08 de outubro de 1986.

Cria "Escola Municipal de 1º Grau In-
completo HELLEN KELLER".

VICTÓRIO TREZ, Prefeito Municipal de Caxias do Sul,
usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei e,

CONSIDERANDO a necessidade de regularizar a situação
de estabelecimento de ensino do Município, notadamente quanto a sua existência
legal;

CONSIDERANDO o contido no processo nº 51501/77-SEC/RS,

D E C R E T A:

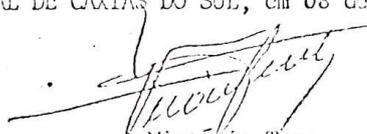
Art. 1º - Fica criada a "Escola Municipal de 1º Grau
Incompleto Hellen Keller", para Educação Especial, em Caxias do Sul, funcionando
junto ao Centro Educacional para Deficientes da Audição e da Fala Hellen Keller.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

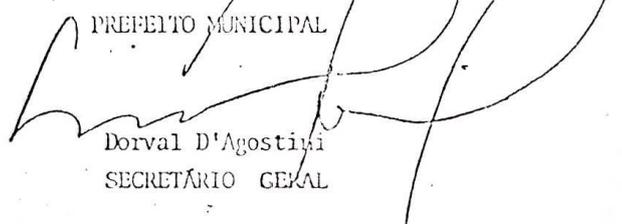
Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de
sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1960.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, em 08 de outubro de 1986.

ID/


Victório Trez

PREFEITO MUNICIPAL


Dorval D'Agostini

SECRETÁRIO GERAL

CONFERE COM O ORIGINAL
SECRETARIA GERAL
Caxias do Sul, 08 de Outubro de 1986

A.2.4: Decreto Nº 8841 de 14 de Março de 1997.



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL**

DECRETO Nº 8.841

de 14 de março de 1997.

Altera designação de escolas municipais.

Gilberto José Spier Vargas, Prefeito Municipal de Caxias do Sul, usando das atribuições que a Lei lhe confere,

D E C R E T A:

Art. 1º - Por integralizar as oito séries do ensino de 1º Grau, as escolas abaixo relacionadas passam a designar-se:

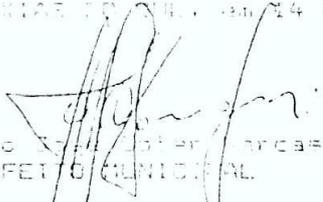
- Escola Municipal de 1º Grau Helen Keller;
- Escola Municipal de 1º Grau érico Cavina-to.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, em 14 de março de 1997.

SB/


Gilberto José Spier Vargas
PREFEITO MUNICIPAL


Marisa Formolo Dalla Vecchia
SECRETARIA-GERAL

A.2.5: Decreto Nº 40570 de 05 de Janeiro de 2001.

Estado do Rio Grande do Sul
Gabinete do Governador

CASA CIVIL	
Proc. N.º	37209-1900-0
Fl.	26
Rubrica	<i>[Handwritten Signature]</i>

DECRETO Nº 40.570, DE 05 DE JANEIRO DE 2001.

Cria e designa estabelecimento de ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado, e nos termos da Resolução nº 253/00 e do Parecer nº 985/2000, do Conselho Estadual de Educação,

DECRETA:

Art. 1º - Fica criada e designada Escola Estadual Especial de Ensino Médio, para portadores de necessidades especiais em audiocomunicação, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller, no Município de Caxias do Sul.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 05 de janeiro de 2001.

[Handwritten Signature]
OLÍVIO DUTRA,
Governador do Estado.

Registre-se e publique-se.

[Handwritten Signature]
Deputado Estadual FLÁVIO KOUTZII,
Secretário Extraordinário para Assuntos da Casa Civil.

Expediente nº 37209-19.00/00.6
EOF/JSM-1W

Publicado no
D.O. nº 005
de 08/01/01

**ANEXO 4: TERMOS DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E
TÓPICOS-GUIAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente projeto de pesquisa, vinculado à linha de pesquisa “História e Filosofia da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, tem por objetivo investigar como ocorreu o processo educacional dos surdos que estudaram na Escola Especial Helen Keller de Caxias do Sul, no período de 1960 a 2009.

A história dos surdos, assim como a de outras minorias culturais, ainda é uma parte não contada da história de Caxias do Sul. Os relatos de experiências sociais e educacionais deste segmento populacional ainda estão no plano do relato informal, passado de geração em geração, de maneira não institucionalizada. Diante da ausência de trabalhos específicos sobre a história da surdez em Caxias do Sul, neste sentido o presente estudo representa uma oportunidade de registrar e preservar a história de um grupo social que, a partir de suas lutas, vem gradativamente conquistando espaço na sociedade e efetivando direitos. Para obter dados e alcançar os objetivos propostos, a pesquisa necessita da contribuição dos alunos, ex-alunos e professores surdos que estudaram ou trabalharam na escola Helen Keller no referido período.

A partir das informações acima, eu, _____, concordo livremente em participar desta pesquisa através de entrevistas filmadas, que serão traduzidas da Língua Brasileira de Sinais – Libras para a língua portuguesa e posteriormente transcritas para a elaboração do trabalho. Estão assegurados esclarecimentos antes e depois da realização deste estudo e o direito de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo algum. **Também autorizo a divulgação do meu nome e minhas imagens na publicação da dissertação, bem como arquivamento das gravações de vídeo no acervo de documentos históricos da escola após o término do trabalho, para possíveis consultas de outros pesquisadores.** Maiores esclarecimentos podem ser obtidos com a responsável pela pesquisa, Gabriele Vieira Neves, fone 81134260, com orientador prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava telefone, 3218 2156 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUCS, av. Francisco Getúlio Vargas, nº. 1130, sala 302 do Bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP: 95070-560, Telefone:32182100 Ramal:2289 (tarde).

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____.

Entrevistado (a)

Gabriele Vieira Neves

Evaldo Antonio Kuiava

Modelo de Tópico-guia

Entrevistado: _____

Data: _____ Horário: _____ Local: _____

- 1) Fale um pouco sobre você, idade, onde nasceu, profissão, família (irmãos, tem surdos na família, sabem língua de sinais).
- 2) Período em que estudou no Helen Keller.
- 3) Com que idade ingressou na escola? Você sabia Língua de sinais? E sua família sabia língua de sinais?
- 4) Você gostava de ir para escola? Por quê?
- 5) Você tinha contato com outros surdos fora da escola? Onde?
- 6) Havia professores surdos na escola? Quem eram? Qual era a formação deles?
- 7) Fale um pouco sobre como eram as aulas. Quais você gostava mais?
- 8) E você, como era nas aulas? Gostava de participar ou era mais quieto? Fale um pouco sobre como era ser aluno.
- 9) Como era a sua relação com os colegas?
- 10) Como era no intervalo? O que vocês faziam?
- 11) Como era sua relação com as professoras ouvintes?
- 12) E com os professores surdos, como era a relação?
- 13) E no ensino médio como foi?
- 14) Você trabalhava e estudava ou só estudava?
- 15) Você gostava de ir para a escola? Você tem saudades da escola?
- 16) Qual a melhor lembrança que você tem da escola?
- 17) Como você pensa a educação de surdos no futuro?

ANEXO 5: JORNAIS

César Rodrigues

Mulheres pedem cumprimento da lei

Dentro das comemorações do Dia Internacional da Mulher, a presidente da União das Mulheres Caxienses, Rosângela Medeiros, e a representante da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Sandra Crist, estiveram ontem na Câmara de Vereadores, acompanhadas de mais de 20 companheiras. Na oportunidade, elas ocuparam um espaço de 10 minutos para, principalmente, denunciar a violência da qual são vítimas. Elas aproveitaram a ocasião ainda para fazer algumas reivindicações. "Exigimos o cumprimento da Constituição, no que se refere ao atendimento das condições para a mulher exercer sua cidadania plena", cobrou Rosângela, dizendo que "o trabalho da mulher continua sendo mão-de-obra de reserva da burguesia".

Por sua vez, a representante da CUT admitiu que "nenhuma perspectiva resta às mulheres, a não ser sua luta".

frontal e incansável contra toda esta injustiça, contra o governo Collor e os patrões, por uma sociedade igualitária, sem exploração e discriminação".

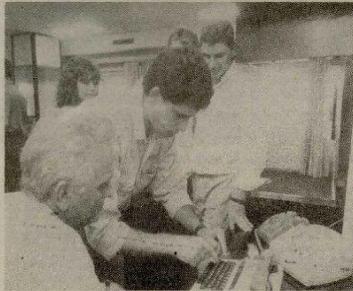
Falando em nome de todas as bancadas, a vereadora Rosane Hamsch fez suas palavras de Erasmão Carlos, que diz: "Dizem que a mulher é um sexo frágil. Mas que mentira absurda".

Encontro — Antes, porém, o grupo de mulheres este-

ve em audiência com o prefeito Mansueto Serafini, acompanhadas da vereadora Geni Peteffi (PMDB). Na oportunidade, foi entregue ao prefeito um documento referente às conquistas das mulheres na Lei Orgânica e que não estão sendo cumpridas. Elas reivindicam um número maior de creches, principalmente nos bairros mais carentes, fiscalização nas escolas maternas, construção de albergues e mais verbas para a saúde.



Na Câmara, as mulheres denunciaram também a violência



Prefeito gostou do equipamento e autorizou sua compra

Prefeitura terá telefone para surdos-mudos

A Prefeitura vai acatar a sugestão feita pelo vereador Kali Sehbe (PRN) e irá adquirir um aparelho telefônico para pessoas surdas e mudas, que será instalado no balcão de recepção do Centro Administrativo. Ontem à tarde o legislador, juntamente com representante da Empresa Telecomunicação para Surdos, Tírica Viana Maineri, e Escola Helen Keller estiveram no gabinete do prefeito Mansueto Serafini Filho para uma demonstração do equipamento.

Serafini mostrou-se interessado no aparelho, já que tem o uso facilitado e funciona como um transcodificador de sinais. Através do equipamen-

to os surdos comunicam-se por telefone através de escrita simultânea e ele pode ser adaptado em qualquer telefone.

Segundo Maineri, o aparelho é americano e só uma empresa brasileira o comercializa, em São Paulo. O custo do DDT Mínicom é de Cr\$ 90.000,00. Após as demonstrações, ontem, o prefeito autorizou o chefe de gabinete, Antonio Schumacher, a encaminhar os trâmites burocráticos para a aquisição.

A idéia da direção da escola Helen Keller, que trabalha com deficientes, é que vários telefones sejam instalados na cidade, na CRT e bombeiros.

O CURSÃO É UM NINHO DE COBRAS.

A equipe de professores do Coursão para 91 tem novos contratados. Agora, são 18 cobras que conhecem todos os venenos do Vestibular/92.

Português - MAGDA e DEISE
Literatura - NICOTTI e ARLENE
Inglês - MEGUI
Espanhol - DADIER
Biologia - SEBASTIÃO e CARVALHO
Física - ALCEU e DARIO

Química - GLICÉDIO, RENAN e SANTINI
Matemática - RENATO
História e OSPB - SÔNIA e ZE LUIZ
Geografia - CARMEN e MARUSKA

MATRICULAS ABERTAS

CURSÃO É ISSO AÍ, BIXO.

Saúde orienta limpeza das caixas de água

Paulo Dias (23.11.90)

Em grande parte das residências, as caixas d'água estão escondidas no sótão ou nos fundos do quintal. Por não estarem visíveis ou ficarem em locais de difícil acesso, sua limpeza é esquecida ou constantemente protelada. Com o final do verão, no entanto, as temperaturas amenas são um bom motivo para que as famílias decidam melhorar a qualidade da água que utilizam e limpem a caixa.

Segundo o médico-chefe do Centro de Saúde, Jean El Andari, o organismo humano suporta ficar algum tempo sem alimento, mas não pode privar-se da água. "O líquido constitui 70% do peso do corpo", lembra o médico.

Por sua vital importância, a água deve ser potável, pois, em caso contrário, pode ser o veículo de uma série de doenças. A leptospirose, a dengue e o cólera, diz El Andari, são transmitidas através da contaminação da água quando não há tratamento do líquido nas represas.

O período aconselhável para a limpeza das caixas d'água é a cada seis meses ou uma vez ao ano. Após este tempo, o líquido pode ter sua pureza comprometida e há chances para desenvolvimento de bactérias, parasitas e fungos. A água parada também provoca o surgimento do "limo" dentro do depósito. "Os programas de saúde pública recomendam o fervimen-



Cuidados — El Andari

to da água, para o desenvolvimento saudável das famílias e das crianças", esclarece El Andari.

Além de serem um ambiente propício para a contaminação da água, com maior risco quando a limpeza não é regular, as caixas d'água têm mais um agravante: o material de que são feitas. O diretor técnico do Samae, engenheiro Ivam Rodrigues, explica que o cimento amianto utilizado na fabricação é áspero e os pequenos "poros" favorecem a proliferação de bactérias e fungos. Rodrigues reitera o alerta do médico Jean El Andari quanto ao tempo certo para a limpeza dos reservatórios. "O ideal é executar o serviço a cada seis meses".

Nereu de Almeida

Pró-Saúde avalia prioridades no setor

Um relatório de aproximadamente 200 páginas será enviado na próxima semana à coordenadoria do Programa de Modernização dos Recursos da Saúde (Pró-Saúde), em Porto Alegre. Nele constam reivindicações das mais variadas na área física da saúde em Caxias do Sul, como reformas, ampliação de instalações e construções novas. Em poder destas informações, o Pró-Saúde fará a orçamentação que será encaminhada ao Ministério da Saúde, em Brasília. A partir disso aguarda-se a liberação das verbas para a concretização dos projetos.

Ontem estiveram reunidos no Centro Administrativo local represen-

tes dos 15 municípios que integram a região de Caxias do Sul dentro do Programa. Na ocasião foram examinados os projetos elaborados pelas prefeituras. O coordenador do Pró-Saúde no estado, Lourenço Orlandini, explica que a finalidade é a recuperação da rede pública ambulatorial, em termos de área física e equipamentos, para que possa ser melhorado o desempenho. "A intenção é melhorar as unidades físicas e equipá-las", re- truca.

Orlandini explica que Caxias do Sul possui dois projetos especiais. Um visa recursos para instalação de um setor de emergência em tratam-

to no Hospital Geral, que está sendo construído pelo estado. "Queremos transformar Caxias num pólo de atendimento de traumas", enfatiza. O segundo projeto diz respeito à assistência perinatal (recém-nascidos de alto risco), que será ampliada nos hospitais Pompéia e Fátima.

O secretário municipal de Saúde, Egidio Baño, afirma que o trabalho de levantamento de dados sobre as carências no município durou 60 dias e espera que com a remessa da documentação a liberação dos recursos também seja rápida. Dentre as melhorias desejadas, é prioridade a construção de unidades sanitárias.



Representantes de 15 municípios, ontem, na prefeitura

Abrajat faz debate sobre o turismo

Mais uma reunião mensal da Associação Brasileira de Jornalistas de Turismo (Abrajat) aconteceu ontem pela manhã em Farroupilha. Com o objetivo de integrar todos os municípios da região e tomar medidas práticas para o desenvolvimento, o encontro decidiu dar ênfase a abertura da iniciativa privada e do poder político na questão turística.

Também foi abordada a questão do nome da região. O projeto, que será discutido nos próximos meses substitui o nome de "região da uva e do vinho", para "região dos vinhedos". Estavam presentes o diretor de operações da Companhia Rio-grandense de Turismo, Wilson Müller, a professora da área de turismo da Faculdade de Comunicação da PUC, Norma Martini Moesch; o presidente do Conselho Municipal de Turismo de Caxias, Antonio Sebbe; e o gerente da RBS TV, Paulo Vasquez. A cerimônia foi presidida por Ivan Canziane, secretário de Turismo de Farroupilha e presidente da Abrajat.

Logo após o encontro, foi servido o almoço de confraternização, onde o aperitivo foi à base de kiwi, uma fruta de grande aceitação mundial e pouco conhecida no estado. Segundo Canziane, o solo e o clima da serra é favorável ao cultivo desta fruta. Em julho, Farroupilha será sede da 1ª Festa Nacional do Kiwi.

Sociedade de surdos abre as suas portas para a comunidade

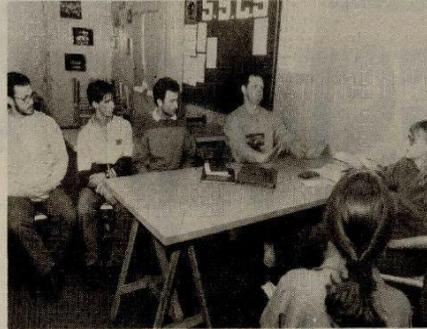
Cesar Rodrigues

Em uma sociedade de ouvintes, o diálogo depende do empenho dos indivíduos. Mas foi pensando nos deficientes auditivos e em sua dificuldade de comunicação que, no dia 2 de agosto de 1986, foi fundada a Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul (SSCS), localizada na rua Santos Dumont. O novo objetivo da entidade, a partir deste ano, é divulgar para toda a comunidade o trabalho realizado.

A SSCS não tem a mesma linha de trabalho da Associação Educacional Helen Keller. Nesta última, os surdos recebem o aprendizado correspondente ao da 1ª à 4ª série e reforço pedagógico para os adultos no turno da noite.

Voluntário — Na SSCS, ao contrário, os deficientes auditivos se integram, após encerrar o estudo no Helen Keller, para lazer e diversão.

Segundo o presidente da entidade, Paulo José Bertoluci, que se comunica através da linguagem de sinais adotada em todo o país, a intenção é divulgar a SSCS para que os ouvintes conheçam o seu trabalho. Como os sócios pretendem ampliar a sede, que é cedida pela Prefeitura



Os integrantes pretendem divulgar mais o trabalho realizado

Municipal, farão contato com empresas para a doação de dinheiro e de materiais de construção. As prioridades são um forno, uma churrasqueira e a instalação de um banheiro próprio, possibilitando assim a realização de jantares e bailes. Um grupo de casais auxilia a entidade para algumas aquisições.

Cerca de 80 surdos participam de reuniões semanais aos sábados e domingos. Como parte do trabalho

de integração com a comunidade, 25 ouvintes ligaram-se à SSCS, como é o caso da secretária voluntária Maria Alice Rodrigues.

A sociedade comemora cinco anos de atividade em agosto, e no dia 3 daquele mês haverá comemoração aberta à comunidade na sede da Associação Atlética Banco do Brasil. No dia 11 de maio, promovem um chá para as mães dos deficientes auditivos.



Distribuidor: Fibras de Vidro
Resinas Desmoldantes
Gel-coat Aceleradores
Catalizadores Pigmentos

BR 116, KM 146 n° 15170

Fone: (054) 222.1184

Escolas/Obras

A prefeitura vai recuperar as escolas do interior. A recuperação visa principalmente construir banheiros nos estabelecimentos de ensino. O município tem hoje 108 escolas na zona rural e maior parte não tem sanitários. A operação inicial vai construir 18 banheiros, recuperação total de dois prédios em Galópolis e pintura, água e luz em 10 escolas. A primeira etapa vai atender 30 estabelecimentos e custará aproximadamente Cr\$ 15 milhões.

Agasalhos/Doação

A Sociedade Esportiva e Recreativa Amigos de Galópolis entregou aproximadamente 1.400 quilos de agasalhos à primeira dama do município, para carentes.

CONSÓRCIO

FAÇA SEU
CONSÓRCIO DE
REBOQUES E ENGATES



NA



Rua Garibaldi, 603 - s/loja
Fone: 221.8422 - Caxias do Sul



Tem Embalagem Que Você
Não Precisa Abrir Para Saber
A Qualidade Do Conteúdo.

Rádio Caxias do Sul no Plebiscito de São Marcos

A Rádio Caxias do Sul realizará ampla cobertura do Plebiscito de domingo em que a população de São Marcos decidirá sobre a emancipação ou não daquele importante distrito. Domingo a ZYF3 estará falando desde S. Marcos e na segunda feira desde o Palácio da Justiça, local da escrutinação dos votos. Sintonzem pois a Rádio Caxias do Sul domingo e segunda feira.

Inaugura-se Hoje Nova Aparelhagem Da Escola De Surdos E Mudos

Será inaugurada hoje a nova aparelhagem técnica da Escola de Surdos e Mudos de Caxias do Sul. A referida aparelhagem, como estão recordados os leitores, foi adquirida como resultado da grande campanha popular, levada a efeito no ano passado, pelo Lions Clube Centro, com a colaboração das Emissoras Reunidas de Caxias do Sul.

REVISTA "PANORAMA"

A direção deste semanário recebeu um exemplar da Revista "Panorama", que se edita em Curitiba. A referida publicação traz em suas páginas matéria de interesse geral. Agradecemos a remessa.

Caxias Magazine

Semanário Independente

Diretor Responsável:
MANSUETO SERAFINI
FILHO - registro n.º 1888
do Ministério do Trabalho.

REDAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO
E PUBLICIDADE
Rua Sinimbu, 1401
Sala 2 Tel. 454
CAXIAS DO SUL

AGUARDEM

A PARTIR DE SETEMBRO O

NÔVO

CAXIAS MAGAZINE

MAIS VIBRANTE!

MAIS MODERNO!

MAIS ATUANTE!

TUDO SERÁ NÔVO

NO NÔVO

Caxias
MAGAZINE

Prefeitura já tem telefone para surdos

O aparelho foi entregue ontem ao prefeito e com este já são oito em Caxias. Surdos podem fazer contato com o Executivo pelo 222-3344

Os surdos já podem se comunicar com a Prefeitura por telefone. Foi instalado ontem, no setor de Relações Públicas, um equipamento especial para atender os deficientes. A conversa se dá através da escrita num visor e, para entrar em contato com o Centro Administrativo, os surdos devem ter um aparelho igual ao que foi inaugurado.

O equipamento, TDD Minicron IV, de fabricação norte-americana, foi comprado pela Secretaria Municipal da Educação em janeiro deste ano. A Prefeitura de Caxias é a segunda do país a oferecer o serviço. A primeira foi a de São Paulo.

Em Caxias, além de seis surdos, a escola Helen Keller conta com o aparelho. O próximo passo, segundo a coordenadora do estabelecimento, Adriana Rigon, é instalar uma linha na CRT. A partir daí, todos os deficientes poderão se comunicar através do telefone. O equipamento usa as linhas normais da CRT e deve ser acoplado a um telefone normal. O custo é o mesmo de uma ligação telefônica.

O TDD instalado na prefeitura tem o tamanho de uma calculadora eletrônica de mesa. Tem um visor e um teclado. Custa aproximadamente 600 dólares e pode ser carregado para qualquer lugar. Até mesmo de um telefone público pode ser feita a



Fone normal é acoplado ao teclado

ligação. Mas há necessidade de o destinatário também ter um TDD. Já existem no mercado aparelhos bem menores, que podem ser carregados no bolso. O equipamento usa uma bateria, que, carregada através de energia elétrica durante 24 horas, funciona outras 24 horas.

Durante a inauguração, no gabinete do prefeito Mansueto Serafini Filho, não foi possível ver como funciona o equipamento, pois a bateria estava descarregada. Mas os surdos que quiserem conversar com alguém da prefeitura já podem ligar para o 222-3344.



Tibiriçá Maineri (centro), que vende aparelhos, explica processo ao prefeito

Como funciona o aparelho

Para entrar em contato através do TDD, o fone do aparelho (normal) deve ser colocado no espaço reservado a ele, em cima do telefone. Uma luz no visor indica se há linha para a chamada ser efetuada. Depois disso o número desejado pode ser discado. No telefone do destinatário a campainha vai tocar. Se no local estiver apenas um surdo, uma luz ligada ao equipamento vai acender e indicar que há uma chamada para ele. O fone deste aparelho também deve ser colocado sobre o TDD. Inicia então a conversa.

No teclado — igual ao de uma máquina de escrever — os dois vão digitar as frases. Para passar a conversa a outra pessoa, deve ser digitado o código GA. Para encerrar o telefonema, o código é SK e depois o aparelho deve ser desligado. O equipamento pode ser usado também por não-surdos. Para estes, que ouvem normalmente, fica dispensada a etapa de esperar acender a luz indicando linha.

Fátima/Denúncia

A dona-de-casa Clecir Ana Zanial Veloso ficou muito revoltada ao ter atendimento médico negado no Hospital Fátima. Ela explica que, no domingo pela manhã, foi com o marido, Vitor Veloso, 30 e o filho Daniel, 6, a um almoço comunitário na escola municipal do bairro Cidade Nova. Horas depois tiveram sintomas de intoxicação alimentar, com vômitos, febre e disenteria aguada. Como conveniados da Unimed, procuraram o hospital por volta das 19h. Lá, foram informados que não seriam atendidos por falta de plantonistas da Unimed e aconselhados a dirigirem-se para o Plantão ou pagar consulta particular.

Fátima/Explicação

O assessor administrativo do Fátima, Sérgio Sixto, mostrou-se surpreso com o ocorrido, ontem, alegando que estava no hospital naquela noite e não foi avisado. Explica, ainda, que há um elevado número de plantonistas de Unimed, o que dificulta a possibilidade de não haver médico à disposição. "Mesmo que não houvesse, a instituição tem obrigação de atender os pacientes, independentemente do plano de saúde", justifica. Sixto prometeu averiguar o ocorrido através de uma sindicância interna, para saber quem estava de plantão e os motivos que levaram a negar atendimento.

Moreira Cesar também será asfaltada

Já está em processo de licitação o asfaltamento da rua Moreira Cesar. Toda a extensão da via, de quase cinco quilômetros, desde o entrocamento com a estrada que dá acesso a Flores da Cunha até a Sinimbu, recebe pavimentação asfáltica. O prefeito Mansueto Serafini Filho calcula que dentro de 30 dias a obra seja iniciada.

O prefeito desistiu da ideia de construir uma elevada na altura do cruzamento da Moreira Cesar com a Perimetral Norte, no bairro São José. Em seu lugar será feita uma rótula. "Por causa do menor custo e por ser uma solução mais rápida", explica. Mas ressalta que o projeto da elevada está pronto e com certeza terá que ser executado, provavelmente numa outra administração.

Mansueto também informou que está em fase de avaliação o projeto para asfaltamento da rua Os 18 do Forte. Anunciou também que a rua Irma Zago deve receber pavimentação asfáltica. Esta rua, junto com a Tronca, que está sendo asfaltada, servirão como opção para desviar a Sinimbu, para quem chega a Caxias pela zona Sul ou Norte.

Temporada de Vinhos



CIA. VINICOLA RIO GRANDENSE e PER MANGIARE convidam você para a Degustação de Vinhos de 13 a 19 maio, entre 17:00 e 20:00 h.

Venha sentir o sabor e a qualidade de nossos vinhos CINQUENTENÁRIO branco/tinto, SAN FELICIO riesling/cabernet e o tradicional Riesling GRANJA UNIÃO safra 1991, acompanhados por deliciosos Canapés e Tira-Gostos.




Av. Júlio de Castilhos, 962
Fone: 222.3330

EXPLOSÃO DE OFERTAS



- * Balcão Refrigerado Visoramic
- * Refrigerador para açougue
- * Extrator de Sucos Visa

TELEFRIO
Comércio e Refrigeração e Equipamentos Ltda.
Rua Moreira César, 1803 - B. Pio X - Fone: (054) 223.5014 - Caxias do Sul