



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA

ERNESTO PADOVANI NETTO

**DIÁLOGO DE SURDOS:** estigmas, oralismo, Língua de Sinais e escolarização de surdos  
em Belém (1960 - 2019)

BELÉM/PARÁ  
2022

ERNESTO PADOVANI NETTO

**DIÁLOGO DE SURDOS:** estigmas, oralismo, Língua de Sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Doutor em História Social da Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Couto Henrique.

BELÉM/PARÁ  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

N472d Netto Padovani, Ernesto.  
DIÁLOGO DE SURDOS: : estigmas, oralismo, Língua de  
Sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019) / Ernesto  
Netto Padovani. — 2022.  
262 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Márcio Couto Henrique  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
História, Belém, 2022.

1. Surdos. 2. Estigma. 3. Oralização. 4. Língua de Sinais.  
5. Escolarização. I. Título.

CDD 016.981

---

ERNESTO PADOVANI NETTO

**DIÁLOGO DE SURDOS:** estigmas, oralismo, Língua de Sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Doutor em História Social da Amazônia.

Data de aprovação: 11 / 08 / 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Márcio Couto Henrique  
Orientador – PPHIST-UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edilza Joana de Oliveira Fontes  
Avaliadora interna – PPHIST-UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Maria Rocha de Almeida  
Avaliadora externa – EA-UFPA/PROFHISTÓRIA-UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman  
Avaliadora externa – PPGE-UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dias de Moura  
Avaliadora externa – SEDUC-PA

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este é sempre um trabalho coletivo. Ainda que os nortes e a escrita sejam do autor, são muitas mãos e cérebros colaborando das mais diversas maneiras para que a dissertação finalmente fique pronta. Assim, gostaria de destacar algumas pessoas importantes neste processo:

Para além do clichê de citá-lo, Deus foi fundamental, ainda que eu não me preocupe em explicá-lo ou compreendê-lo do ponto de vista religioso. A positividade que me cercou durante todo o período do mestrado e se manteve durante o doutorado me remete a um universo espiritual, que fica mais confortável chamar de Deus.

Meu orientador Márcio Couto Henrique: conheci pessoalmente o Professor Márcio quando fui aceito por ele como aluno especial em uma disciplina no doutorado. O seu profissionalismo e sua competência chamaram muito a minha atenção. Ele estava sempre em sala do primeiro ao último minuto, em todas as aulas. A qualidade de seus textos, suas análises enquanto historiador e suas “crônicas coutianas” no Facebook foram elementos fundamentais para despertar em mim o desejo de ser seu orientando. O doutorado foi uma jornada tranquila, e muito dessa paz devo ao Márcio, principalmente pela sua leitura atenta e inserções pontuais, sempre que necessário. Hoje, estamos construindo uma amizade, da qual muito me orgulho.

Minha esposa Bruna Fernanda e nosso filho Caetano: meus presentes de Deus, meu chão, meu equilíbrio, a razão das canções aleatórias que amanheço cantando para a diversão da família. Cada passo que dou é com e por vocês, meus maiores tesouros.

Minha mãe Erundina Tavares e minha irmã Manuela Padovani: as pessoas que, desde o início, sempre lutaram por mim, definitivamente, são parceiras de uma vida inteira.

Professora Maria José e seu esposo Ulisses (*in memoriam*): dois grandes incentivadores desta pesquisa, com os quais tive inúmeras conversas sobre o universo da surdez. Maria colaborou em duas entrevistas em Libras para esta tese, e esteve presente com Ulisses na entrevista com a Professora Emília Gonzalez. Infelizmente, a partida inesperada de Ulisses não permitirá que ele veja o resultado desta pesquisa. Dedico este trabalho a ele.

Arlindo Gomes, ex-diretor da UEES Astério de Campos: desde o início, foi sempre um grande incentivador e apoiador deste trabalho, sempre disponibilizando os acervos da escola para mim e fazendo ajustes mirabolantes em meus horários de trabalho para possibilitar a pesquisa. Por toda sua ajuda, sou grato.

Hermínio Santos: professor de Libras do IFPA, um grande profissional e amigo. Nesta tese, ele colaborou em vários momentos, disponibilizando as fontes sobre Cláudio Thostoi, uma entrevista com a Professora Surda Socorro Bonifácio e com inúmeras trocas de ideias que ajudaram a ampliar minha visão sobre a surdez.

Daniel Tavares: grande amigo que leu parte da tese e colaborou realizando correções no texto. Obrigado, parceiro.

A Banca de Qualificação, formada pelas Professoras Edilza Fontes e Conceição Almeida: além de serem amigas queridas, foram extremamente profissionais durante a Qualificação, pontuando todos os aspectos que poderiam ser melhorados no texto. Estas mulheres são referências acadêmicas e de vida para mim.

Por fim, a toda comunidade surda, em especial, às pessoas que se prontificaram a dar depoimentos para esta pesquisa e/ou autorizaram o uso de suas publicações em redes sociais. Sem vocês, este trabalho não seria possível. Na verdade, esta tese só existe pela demanda social reivindicada pelos Surdos e Surdas que buscam conhecer suas histórias. Obrigado por me acolherem e receberem o meu trabalho.

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise de vivências de pessoas surdas na capital do estado do Pará. Tais vivências enfocadas dizem respeito fundamentalmente às práticas de oralização de surdos, a partir de terapias implementadas em ambientes escolares, que objetivavam estimulá-los a desenvolver a fala, a leitura orofacial (leitura labial) e os resquícios auditivos, com a intenção de que pudessem identificar determinados sons e, assim, serem integrados à sociedade majoritária ouvinte. Essas práticas terapêuticas apresentam-se como um projeto repleto de concepções médicas, que adentraram os espaços escolares e foram impostas aos surdos, entre as décadas de 1960 e 1980, sendo que, a partir da década de 1990 e os anos iniciais do século XXI, houve o fortalecimento de movimentos sociais surdos, que passaram a contestar este modelo estabelecido e propor a valorização da que compreendem ser sua língua natural, a Língua de Sinais, no caso, a Libras. Neste contexto, destacam-se três eixos norteadores neste trabalho: os estigmas atribuídos aos indivíduos com surdez por meio do desconhecimento e da incompreensão das peculiaridades desse grupo social minoritário, que acabou sendo extremamente desrespeitado e, conseqüentemente, prejudicado ao longo dos anos, nas relações estabelecidas entre pessoas surdas e pessoas que ouvem. Os dilemas comunicacionais e a escolarização das pessoas surdas. A pesquisa buscou destacar a agência dos sujeitos surdos enquanto protagonistas nos processos sociais investigados. Para tanto, fez-se uso de publicações em redes sociais e entrevistas, as quais conceituei como História Sinalizada, procurando historiar as memórias destas pessoas acerca de suas experiências, com maior destaque para as experiências escolares, embora também sejam analisadas outras situações vivenciadas no cotidiano dos surdos que evidenciam seus dilemas comunicacionais.

**Palavras-chave:** Surdos; Estigma; Oralização; Língua de Sinais; Escolarização.

## RESUMEN

Este trabajo fue desarrollado a partir del análisis de experiencias dadas de personas sordas en la capital del Estado de Pará. Dichas experiencias focalizadas se relacionan fundamentalmente con las prácticas de oralización de los sordos, a partir de terapias implementadas en los ambientes escolares, que tuvieron como objetivo incentivarlos a desarrollar el habla, la lectura orofacial (lectura de labios) y los remanentes auditivos con la intención de que pudieran identificar ciertos sonidos y así integrarse en la sociedad mayoritaria de escucha. Estas prácticas terapéuticas se presentan como un proyecto lleno de concepciones médicas, que entraron en los espacios escolares y se impusieron a los sordos, especialmente entre las décadas de 1960 y 1980, y a partir de la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI, se produjo el fortalecimiento de los movimientos sociales sordos, que comenzaron a cuestionar este modelo establecido y a proponer la valorización de lo que entienden como su lengua natural, la Lengua de Signos, en este caso, Libras. En este contexto, en este trabajo destacan tres pautas: los estigmas atribuidos a los individuos sordos por el desconocimiento y la incompreensión de las peculiaridades de este grupo social minoritario, que terminaron siendo extremadamente irrespetados y, en consecuencia, deteriorados a lo largo de los años, en las relaciones establecidas entre las personas sordas y las personas que escuchan. Los dilemas de comunicación y la escolarización de las personas sordas. La investigación buscó resaltar la agencia de los sujetos sordos como protagonistas dentro de los procesos sociales investigados, para lo cual hice amplio uso de publicaciones en redes sociales y entrevistas, que conceptualicé como Historia Señalada, tratando de historiar los recuerdos de estas personas sobre algunos de sus vivencias, con mayor énfasis en las experiencias escolares, aunque también se analizan otras situaciones vividas en la vida cotidiana de las personas sordas que evidencian sus dilemas comunicativos.

**Palabras clave:** Sordo; Estigma; Oralización; Lengua de Signos; Escolarización.

## LISTA DE SIGLAS

ABRASSO	Associação Brasileira dos Surdos Oralizados
ADAP	Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALS	<i>American Sign Language</i>
AM	<i>Amazonas</i>
APPD	Associação Paraense das Pessoas com Deficiência
ASBEL	Associação d Surdos de Belém
ASEP	Associação dos Surdos do Estado do Pará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CD	<i>Compact Disk</i>
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEES	Coordenadoria de Educação Especial
DA	Deficiente Auditivo
DEES	Departamento de Educação Especial
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DM	Deficiente Mental
DMu	Deficiência Múltipla
DOL	Diário Online
DP	Defensoria Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente auditivo

FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Fibra	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FM	<i>Frequency Modulation</i>
FMS	Federação Mundial dos Surdos
HRAN	Hospital Regional da Asa Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	Instituto Estadual de Educação do Pará)
IISM	Imperial Instituto de Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
JEPS	Jogos Estudantis Paraenses
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MG	Minas Gerais
PA	Pará
PCD	Pessoa com Deficiência
PDC	Projeto de Decreto Legislativo
PL	Partido Liberal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ONU	Organização das Nações Unidas

SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Emergência
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
SULP	Surdos Usuários da Língua Portuguesa
SUS	Sistema Único de Saúde
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
TV	Televisão
UEES	Unidade Educacional Especializada
UEESPAC	Unidade Educacional Especializada Prof. Astério de Campos
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESPA	União das Escolas Superiores do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Publicação compartilhada por surdos no Facebook – 2019.....	38
Fig. 02: Publicação 01 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018 .....	56
Fig. 03: Publicação 02 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018 .....	63
Fig. 04: Publicação de Pamela Battistella no Facebook – 2019.....	84
Fig. 05: Escrita do sinal feliz/felicidade .....	87
Fig. 06: Meme da página Mundo Implante Coclear no Facebook – 2018 .....	96
Fig. 07: Rosemary Paes no dia em que o governador Alacid Nunes entregou um fogão à Escola Astério de Campos (1967) .....	107
Fig. 08: Instituto Astério de Campos (1967) .....	118
Fig. 09: Regimento interno da Escola Astério de Campos – 1961.....	120
Fig. 10: Conteúdo curricular do curso de formação de professores – INES, 1967 .....	121
Figs. 11 e 12: Congressos no Rio de Janeiro – 1970.....	123
Fig. 13: Capa da obra contendo a biografia do Padre Filippo Smaldone e o trabalho ..... das irmãs salesianas no Brasil – ano (?) .....	124
Fig. 14: Instituto Felipe Smaldone – 1977 .....	125
Fig. 15: Pintura: Padre Felipe Smaldone em destaque e, ao fundo, freira ensinando criança surda a oralizar ou “ler os lábios”. Ano (?) autor (?).....	125
Fig. 16: Professora ensinando concepções de passado, presente e futuro por meio da escrita e da oralização. Astério de Campos, ano (?). .....	130
Figs. 17 e 18: Oficinas profissionalizantes (artesanato e carpintaria) – ano (?).....	134
Fig. 19: Aprendendo a falar sentindo o som.....	139
Figs. 20 e 21: Exercícios preparatórios para a fala (assoprando barquinho de papel); Exercícios preparatórios para a fala (observando a vibração da chama da vela ao produzir sons).....	139
Fig. 22: Exercitando o tato na aprendizagem da fala .....	140
Fig. 23: Ensino globalizado – compreensão do texto, linguagem oral e escrita (fala, leitura da fala e caligrafia), desenho, etc. ....	140
Fig. 24: Formato da boca e da musculatura da garganta ao pronunciar a letra “i”.....	140
Fig. 25: O auxílio dos fones.....	141
Fig. 26: Criança surda aprendendo a pronunciar os nomes das frutas – ano (?) .....	142
Fig. 27: Crianças surdas submetidas à terapia com música – ano (?) .....	143
Fig. 28: Equipamento sonoro utilizado com alunos na sala de aula 1– ano (?) .....	147

Figs. 29 e 30: Equipamentos sonoros utilizados com alunos em sala de aula 2 e 3 – ano (?)	147
Fig. 31: Alunas observando os lábios da professora – ano (?)	151
Fig. 32: Equipamentos sonoros. Ano (?)	152
Fig. 33: Teste realizado em criança surda. Ano (?)	152
Fig. 34: José Sinésio, na infância, sendo submetido ao exame clínico no Instituto Felipe Smaldone. Ano (?)	153
Fig. 35: Equipamento usado em sala de aula – Instituto Felipe Smaldone. Ano (?)	154
Fig. 36: Aluna em sala de aula usando fones de ouvido e microfone – Felipe Smaldone. Ano (?)	155
Fig. 37: Aluno em sala de aula usando fones de ouvido e microfone. Ano (?)	155
Fig. 38: Crianças brincando na Escola Astério de Campos – ano (?)	157
Figs. 39 (acima) e 40 (abaixo): Crianças brincando no Instituto Felipe Smaldone – ano (?)	158
Figs. 41 e 42: Festas Juninas na Escola Astério de Campos – ano (?)	160
Figs. 43 e 44: Desfiles escolares de 7 de setembro – ano (?)	162
Fig. 45: Alunos do Instituto Felipe Smaldone marchando no desfile da Semana da Pátria – ano (?)	165
Fig. 46: Abertura dos Jogos Estudantis Paraenses – ano (?)	167
Fig. 47: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 01 – 1983	170
Fig. 48: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 02 – 1983	171
Fig. 49: Primeira página do Instrumento de Avaliação – 1983	173
Fig. 50 Aluna surda submetida à terapia da fala na Escola Astério de Campos (década de 1980)	177
Fig. 51: Estudantes em sala utilizando fones de ouvido na Escola Astério de Campos (década de 1980)	177
Fig. 52: Referência a Claudio Tholtoi como membro do Grêmio Estudantil do I.N.S.M. Último nome à direita – 1950	184
Fig. 53: Título de sócio-fundador da Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal concedido a Claudio Tholtoi – 1959	185
Fig. 54: Turma do curso de “Linguagens de Sinais” das Testemunhas de Jeová em Belém – 1996	201
Fig. 55: Publicação do surdo Darlem Herciton, de São Miguel do Guamá, no Facebook – 2019	217
Fig. 56: Comentário na publicação da figura 52 – 2019	218

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre surdos no campo da História.....	69
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 O NÃO CONHECIMENTO DO OUTRO, IDENTIDADES SURDAS E OS ESTIGMAS</b> .....	33
2.1 “Ouvir mesmo, nada!”: o desconhecimento do surdo pela maioria ouvinte.....	33
2.2 A questão das identidades e os estigmas em torno da surdez.....	46
2.3 Novos sujeitos: quem são os surdos no campo da História .....	64
<b>3 SURDOS, QUE SUJEITOS SÃO ELES? NOÇÕES NO TEMPO PRESENTE</b> .....	78
3.1 A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa: o “eu” e o outro na comunicação dos surdos .....	78
3.2 Ser surdo: falar ou não falar, sinalizar ou não sinalizar .....	90
3.3 Entrevistando surdos: construindo uma História Sinalizada .....	98
<b>4 A ESCOLARIZAÇÃO E O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE SURDOS EM BELÉM (1960 - 1990)</b> .....	113
4.1 As escolas de surdos em Belém: fundação e objetivos iniciais .....	113
4.2 Astério de Campos e Felipe Smaldone: dois espaços de vivências de surdos na capital paraense.....	126
4.2.1 O currículo escolar e as oficinas profissionalizantes.....	128
4.2.2 Aprendendo a ouvir, aprendendo a falar .....	138
4.2.3 O brincar, as festas juninas, as atividades cívicas e as práticas esportivas .....	156
4.3 O oralismo na virada da década de 1980 para 1990 .....	168
<b>5 A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA CAPITAL PARAENSE E O CENÁRIO DA SURDEZ NO INÍCIO DO SÉCULO XXI</b> .....	180
5.1 A introdução da Língua de Sinais em Belém e o avanço do método bilíngue.....	180
5.2 “É difícil participar do meio de ouvintes”: a vida em sociedade, e seguem as incompreensões .....	204
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	221
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	226
<b>APÊNDICE I - Roteiros de entrevistas</b> .....	249
<b>APÊNDICE II – Imagens</b> .....	254

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os grupos de surdos têm sido bem mais notados pelo coletivo ouvinte, o qual constitui a maioria da sociedade. Essa maior visibilidade se deu, em grande parte, pela capacidade de organização daquele grupo social, que, por meio fundamentalmente da luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos no Brasil, posicionou-se enquanto um grupo, ainda que não homogêneo, que se enxerga cada vez mais dentro de uma concepção de identidade e cultura surda.<sup>1</sup>

Entendo “surdo” a partir de Sá (2010), para quem o termo é aquele com o qual as pessoas que não ouvem se referem a si mesmas e a seus pares, vivenciando um déficit de audição que as impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária. Portanto, o surdo constrói sua identidade calcada principalmente nessa diferença, utilizando estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diversas da maioria das pessoas que ouvem.

O desenvolvimento das línguas sinalizadas possibilitou que os surdos tenham uma forma de comunicação que é atualmente percebida por boa parte dos ouvintes, seja por verem surdos sinalizando pelos espaços das cidades, seja por matérias em programas de televisão, ou mesmo por observarem as chamadas “janelas de Libras”, em que intérpretes da Língua de Sinais aparecem no canto da tela da televisão traduzindo as informações para os surdos, ainda que, muitas vezes, por se tratar de um universo completamente desconhecido e até mesmo tratado com certa indiferença ao longo do tempo, cause estranhamento e incompreensão na maioria não surda da população, despertando em muitos a curiosidade e a sensação de estar diante de um fenômeno exótico.

A realidade descrita acima é nova e desconstrói gradualmente uma percepção que se constituiu no interior dos grupos ouvintes, a de que pessoas surdas não possuem habilidades para conversar. Como duas pessoas que não possuem a capacidade de ouvir, e muitas vezes nem de falar, podem estabelecer comunicação? Para grande parte da população, da imprensa e da academia, a resposta que veio sendo dada para esta questão é de que tal comunicação não é possível, pelo menos não de forma clara. Sendo assim, foi criada uma expressão que cristalizou a noção de que surdos, ao conversarem, não têm a capacidade de se fazerem compreender. Trata-se da expressão “diálogo de surdos”, que

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre Identidade e Cultura Surda, ver: Sá (2010) e Perlin (2011).

de popular passou a ser muito utilizada pela imprensa, e atualmente é possível encontrá-la com alguma frequência, até mesmo em trabalhos historiográficos.

Fazendo uma busca por “diálogo de surdos” na Hemeroteca Digital,<sup>2</sup> nos Jornais Diário do Pará e O Liberal, de Belém, nas décadas de 1980 e 1990, é possível encontrar pelo menos nove ocorrências dessa expressão, comumente empregada para afirmar haver uma comunicação truncada, desconstruída, sem entendimento entre duas ou mais partes que debatem determinado assunto, como, por exemplo:

Entre sírios e cristãos:

Todas as tentativas de mediação e solução ao conflito – por parte das nações unidas, do papa João Paulo II, da liga árabe e das duas superpotências – se chocaram em um autêntico diálogo de surdos.<sup>3</sup>

Entre o piloto de um avião que perdeu sua rota e o controlador na torre de comando:

Quando o piloto achou que estava próximo de Belém, fez contato com a torre do aeroporto. A imprensa teve acesso à gravação: era um diálogo de surdos e cego. O piloto informava que não recebia os sinais direcionais pelo rádio, a torre autorizava procedimentos de descida, ignorando o fato, e o Boeing ia em frente.<sup>4</sup>

Ao retratar a relação entre pai e filho em um filme do cinema nacional. “Em ‘Nunca fomos tão felizes’, Roberto Betaglin é filho de Cláudio Marzo num diálogo de surdos”.<sup>5</sup>

Entre a arte produzida no Ocidente e no Oriente:

(...) quem está nas pontas periféricas aspira ao mesmo referencial do centro, do primeiro mundo, quem está no centro só quer a particularidade exótica da periferia. As duas posturas, mantendo-se um diálogo de surdos, sepultam a criação mais verdadeiramente importante para os dias de hoje. Isoladas durante muito tempo, as culturas do oriente, por exemplo, estão mostrando agora como a inserção no círculo dominante mundial se faz a partir de uma apropriação muito característica que regurgita fatos artísticos novos (...).<sup>6</sup>

Ao abordar a relação entre o Congresso Nacional e o governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo, o colunista Villa Boas Corrêa faz uso em dois momentos da referida expressão:

<sup>2</sup> Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

<sup>3</sup> Guerra entre sírios e cristãos entra no quinto mês no Líbano, O Liberal, Belém, 15 de junho de 1989, p. 18, Caderno Internacional.

<sup>4</sup> Trágica perda de rota do boeing, O Liberal, Belém 31 de dezembro de 1989, p. 5, Caderno Retrospectiva.

<sup>5</sup> Alcyr Castro, Diário do Pará, Belém, 16 de janeiro de 1985, p. 2, Caderno Cinema.

<sup>6</sup> A vanguarda chinesa, Diário do Pará, Belém, 08 de abril de 1989, p; 4, Caderno Zóximo.

O clima é outro, com o bom senso presidindo articulações difíceis, embaraçadas pelas pressões contraditórias dos interesses em jogo, mas em todo caso sem o ranço da intransigência que azedava o diálogo de surdos das primeiras trocas de descomposturas entre o Congresso posto em brios e o governo crivado de preconceitos.<sup>7</sup>

(...). Equívocos e desencontros vem de longe e a fatura das responsabilidades pode ser apresentada às partes no quiproquó armado com o estranho diálogo de surdos armado entre o Congresso e a presidência da República.<sup>8</sup>

Durante uma reunião entre entidades sindicais, partidos de esquerda e centro-esquerda com o então governador do Pará Hélio Gueiros, para tratarem de providências acerca de massacres de trabalhadores no sul do Pará:

De fato, na audiência com o governador, ocorreu um diálogo de surdos. Os reclamantes não acreditam que o governo tome qualquer providencia concreta e o governo por seu turno, encara o protesto como uma “exploração política” de um fato que ocorre à revelia de sua vontade.<sup>9</sup>

Em propostas de grupos de trabalhadores e empresários para o governo federal:

Empresários e trabalhadores unem-se, portanto, em um plano de crescimento imediato. Chocam-se com o governo, interessado em comprimir salários e lucros para debelar a inflação. O “Entendimento Nacional” configura, por enquanto, um diálogo de surdos e mudos, (...).<sup>10</sup>

Ainda, sobre um possível caos no tráfego aéreo na Europa: “O sistema europeu de controle de tráfego aéreo é anacrônico e os diversos países parecem travar um diálogo de surdos”.<sup>11</sup>

Ocorre que esta percepção, trazida pelos jornais publicados há cerca de 40 anos, não representa algo cristalizado apenas no passado. Fazendo uma busca em sítios da internet, é fácil encontrar a mesma expressão em publicações bem mais recentes, guardando o mesmo sentido de incompreensão entre partes que tentam e não conseguem conversar de maneira satisfatória. Por exemplo, o Jornal Folha de Londrina possui, em sua versão *on-line*, uma coluna fixa intitulada “Diálogo de surdos”, e justifica o nome dado ao espaço com a seguinte explicação:

Diálogo de surdos

O editor Paulo Rocco, presidente do Sindicato Nacional dos Editores Livreiros, encontrou em 2003, no Rio, o poeta Wally Salomão, espécie de hippie simpático que parecia ter chegado, a pé, do festival de Woodstock, ocorrido muitos anos antes, para assumir a Secretária do Livro e da Leitura, do Ministério da Cultura. Os dois conversaram animadamente durante mais de

<sup>7</sup> Recuando, negociando, aprendendo, Diário do Pará, Belém, 06 de abril de 1990, p. A5, Caderno Nacional.

<sup>8</sup> No ponto do acordo, Diário do Pará, Belém, 06 de junho de 1990, p. A5, Caderno Nacional.

<sup>9</sup> Um estranho ritual, Diário do Pará, Belém, 27 de abril de 1990, p. A2, Caderno Política Local.

<sup>10</sup> A dieta do chocolate, Diário do Pará, Belém, 05 de dezembro de 1990, p. A6, Caderno Opinião.

<sup>11</sup> Perigo no ar, Diário do Pará, Belém, 23 de dezembro de 1990, p. B11, Caderno Turismo.

uma hora, mas, ao final, entre desolado e divertido, Rocco desabafou com um amigo: “Não entendi nada do que ele falou, assim como estou certo de que ele não entendeu nada do que eu disse.”<sup>12</sup>

A fonte citada acima é de uma publicação de 2018, portanto, bem mais recente, e ainda continua a perenizar o preconceito e o desconhecimento sobre um grupo social que compõe cerca de 9,7 milhões de brasileiros.<sup>13</sup> Durante a década de 2010, a expressão pode ser encontrada ainda em várias outras matérias jornalísticas.<sup>14</sup>

Esta percepção limitada do universo dos surdos não ficou restrita a um dito popular ou somente à imprensa, acabou por alcançar até mesmo trabalhos acadêmicos. Em sua tese de doutorado intitulada “Diálogo de surdos: reflexões acerca do ensino de teatro na educação básica em Alagoas”, Marcelo Gianini afirma:

Diante da coexistência entre os regimes da arte, tal como foram definidos por Rancière, a identificação com um, pode significar a rejeição aos demais, o que é explicado por meio de discursos de desqualificação, transformando as tentativas de inserção da arte no currículo escolar, mais uma vez, em diálogo de surdos. (GIANINI, 2016, p. 107).

O autor diz ainda: “em nosso diálogo de surdos, diferentes perspectivas são tomadas como únicas, **conversas mal conversadas**, encerram questões mal resolvidas” (GIANINI, 2016, p. 109, grifo meu). Nota-se que se trata de um trabalho datado de 2016, sendo que a Libras já ocupava a posição de segunda língua oficial do Brasil há 14 anos. No ano seguinte, em 2017, a questão da acessibilidade de surdos aos conteúdos escolares foi, inclusive, tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, a referida tese persistiu em perpetuar a visão de que, entre surdos, as “conversas são mal conversadas”.

A área da História não ficou à margem dessa discussão, sendo possível encontrar vários historiadores que, em suas produções, reproduzem essa visão distorcida sobre as pessoas surdas. É o que podemos constatar no texto de Peter Burke quando afirma que:

Existe um conflito permanente entre “positivistas”, que acreditam que as imagens veiculam informações confiáveis sobre o mundo exterior, e os céticos ou estruturalistas, que afirmam que não (...).

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/colunistas/claudio-humberto/dialogo-de-surdos-1010490.html>. Acesso em: 11 jun. 2019.

<sup>13</sup> IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 19 mar. 2021. Devido à pandemia do novo coronavírus, o Censo 2020 foi adiado pelo IBGE, por isso não há dados mais recentes.

<sup>14</sup> Ver: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Venezuela-um-dialogo-de-surdos-aos-gritos/6/36386>; <http://www.academia.org.br/artigos/dialogo-de-surdos>; [www.cartacapital.com.br/revista/768/dialogo-de-surdos-3474.html](http://www.cartacapital.com.br/revista/768/dialogo-de-surdos-3474.html); <https://economia.estadao.com.br/blogs/celso-ming/dialogo-de-surdos>. Acessos em: 11 jun. 2019.

Há momentos em que esse debate parece-me um diálogo de surdos (...). (BURKE, 2017, p. 276).

Em *História e teoria social*, o referido autor chega a criar um subitem intitulado “Um diálogo de surdos”, procurando demonstrar os desacordos entre historiadores e sociólogos, os quais não conseguiriam uma boa comunicação dentro das análises das produções nas Ciências Sociais (BURKE, 2012, p. 12).

No Brasil, também temos alguns exemplos de historiadores que enveredaram pelo caminho de rotular os surdos como pessoas que não possuem a capacidade de se comunicar entre si. É o que podemos observar em pelo menos 03 publicações do historiador José D’Assunção Barros, que recorre à expressão para reforçar sua concepção de desencontro entre História e Psicologia (BARROS, 2007, 2011, 2013). A mesma situação pode ser encontrada no artigo de Bruno Mendes, que propõe uma reflexão sobre se há ou não um “diálogo de surdos” entre História e Filosofia (MENDES, 2011, p. 153). Em seu artigo, Bruno Gonçalves Álvaro, para pensar as pesquisas sobre o medievo produzidas no Brasil, usa a expressão referida (ÁLVARO, 2016).

Fernando Nicolazzi e Valdei Lopes de Araújo, ao defenderem a historiografia enquanto um campo autônomo de investigação, apenas invertem os termos, mas mantêm a lógica da expressão, afirmando que a historiografia não está surda ao diálogo (NICOLAZZI; LOPES, 2011). A colonialista Virgínia Maria Trindade Valadares, ao descrever as ações de Martinho de Melo e Castro, então conselheiro ultramarino do rei de Portugal, com relação às autoridades da capitania de Minas Gerais no último quarto do século XVIII, afirma que o conselheiro promovia um diálogo “surdo”, sendo esta autora a única que utiliza aspas para relativizar a expressão (VALADARES, 2006).

Esta compreensão inadequada, de que surdos não se entendem ou não conseguem se comunicar de forma compreensível entre si, revela o desconhecimento da maior parte da sociedade em relação às experiências dos sujeitos surdos em seus processos de comunicação, seja nos espaços formais de ensino ou fora deles. Tais experiências se deram por meio de processos históricos complexos ainda pouco investigados pela historiografia. Assim, é uma das propostas desta tese trazer para o campo dos estudos em História a investigação de novos sujeitos, os quais têm suas trajetórias silenciadas por vazios historiográficos, no caso em questão, as pessoas surdas, a partir de suas experiências comunicacionais com os ouvintes, pois esse grupo social ainda não foi suficientemente percebido pela historiografia, principalmente se focarmos o contexto amazônico, sobretudo em Belém.

Historicamente, no Ocidente, os surdos foram alvo de projetos que visaram formas de desenvolver neles a comunicação. Tais situações estão diretamente ligadas a processos educacionais que se colocaram em disputa, sobretudo a partir do século XVI<sup>15</sup>. Nesse sentido, as pessoas surdas foram, em muitos momentos, treinadas para desenvolverem a fala e perceberem sons. Em outros contextos, somou-se a isso a utilização de sinais, e, mais recentemente, devido à luta empreendida pelos próprios surdos, o método bilíngue (Libras e Português escrito, no caso do Brasil) é o mais adotado na educação de surdos. Esses projetos proporcionaram disputas ferrenhas entre seus defensores e acabaram por fundar duas tradições na educação de surdos, a oralista e a gestualista.

Esse debate chega ao Brasil em 1855, quando o professor surdo E. Huet apresentou um relatório a D. Pedro II com a intenção de fundar uma escola de surdos no país. Portanto, a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos no Brasil nos remete intrinsecamente à figura do referido professor francês, o qual havia sido diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. A expressão “surdo-mudo” foi amplamente utilizada na literatura oficial, porém, por meio da compreensão de que os indivíduos surdos não falam, via de regra, por não terem escutado e não por possuírem problemas no aparelho fonador, o que pode caracterizar a mudez, a expressão caiu em desuso. Em 1957, a troca do nome de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) demonstra essa nova concepção. Atualmente, a expressão mais utilizada e aceita pela comunidade surda usuária da língua de sinais é “surdos”, sendo a expressão “deficiente auditivo” mais ligada ao universo médico.

Conforme matéria assinada por Alberto Ribeiro na primeira edição da Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), tem-se ainda outra variação do nome do referido professor francês, aparecendo H. Huet. O texto, intitulado “Um pouco de nossa História”, afirma que o professor surdo-mudo chegou ao Brasil em 1855, com o intuito de fundar, no país, uma escola para crianças surdas-mudas. Por intermédio do Sr. Saint

---

<sup>15</sup> O Monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 – 1584), considerado o primeiro educador de surdos da história, informação que pode ser confirmada na Revista de Ensino ao Surdo (ano I, n.º 3, Rio de Janeiro, 1954, p. 05), em matéria que trata de dois fidalgos surdos educados pelo monge. Os trabalhos desenvolvidos por Pedro Ponce León foram restritos a membros da nobreza, o que, por um lado, demarca todo um sistema de privilégios e a preocupação com a manutenção das garantias nobiliárquicas no interior de uma sociedade aristocrática, e, por outro, abriu espaço para que a surdez começasse a sair do lugar do “fantástico”, da cura milagrosa ou da condenação eterna, formas pelas quais os textos bíblicos apresentam a surdez. Assim, a educação de pessoas surdas passa a receber a atenção de diversos outros pesquisadores em vários países da Europa, tais como: Girolamo Cardano (1501-1578), Juan Pablo Bonet (1579- 1633), Ramirez de Carrión (1579-1652), Conrad Amman (1669-1724), Charles Michel L’Epée (1712-1789), Samuel Heinicke (1727 – 1790), Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e seu filho Edward Miner Gallaudet (1837-1917), entre outros.

George, H. Huet foi apresentado ao Marques de Abrantes, o qual, após tomar conhecimento de que se tratava de um hábil e zeloso professor e ex-diretor do Instituto de Bourges, resolveu apresentá-lo ao Imperador.<sup>16</sup> D. Pedro II, que costuma ser caracterizado como um homem culto, dado às letras, de acordo com Lilia Schwarcz, a partir da década de 1850, passa a tomar a formação cultural como um projeto maior para o país (SCHWARCZ, 2019).

Assim, ainda em 1855, Huet apresentou o relatório a D. Pedro II, em que revelava a intenção de criar uma escola para surdos-mudos no Brasil.<sup>17</sup> O Imperador, que já havia criado, em 1854, o Instituto Benjamin Constant para a educação de crianças cegas, atendeu, já em 1856, o pedido de Huet, com o funcionamento da escola nas dependências do colégio M. de Vassimon, experiência esta que logo daria origem ao Instituto de Surdos-Mudos em 1857. D. Pedro II demonstrou interesse pela educação dos surdos; além de fundar o IISM, registrou, em seu diário íntimo, que visitou três escolas para surdos nos Estados Unidos, e já havia conhecido outros estabelecimentos semelhantes na Europa. O monarca manifestou grande entusiasmo com o que conheceu no Instituto de Surdos-Mudos de Washington, onde esteve em 02 de junho de 1876, afirmando que ficou encantado com a visita.<sup>18</sup>

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos (IISM) passa a aparecer em documentos com a denominação de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a partir de 1859 (o mapa administrativo da instituição, em 1859, traz essa nova nomenclatura), tendo ainda seu nome trocado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) após a Proclamação da República. Finalmente, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nome preservado até os dias atuais. Dessa forma, o Estado brasileiro passa a atuar oficialmente na educação de pessoas surdas (ROCHA, 2007). Somente no século XX, sobretudo em sua segunda metade, é que outras escolas especializadas são criadas em todo o país.

Grande parte das vivências de surdos, bem como de seus dilemas comunicacionais, ocorreu nos espaços escolares, nos quais tiveram por vezes que se relacionar com projetos educacionais que lhes foram impostos pelos grupos ouvintes, normalmente reforçados por um discurso científico baseado na (re)habilitação da pessoa

---

<sup>16</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1949, p. 08.

<sup>17</sup> O documento original encontra-se no Museu Imperial, em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> Os registros sobre a viagem de D. Pedro II aos Estados Unidos e sua visita às escolas de surdos estão disponíveis em: <http://museuimperial.museus.gov.br/diario-d-pedro-ii.html?start=35>. Acesso em: 03 mar. 2019.

surda. Isso gerou movimentos de negociação e agência desse grupo social no trato com os representantes das propostas linguísticas e educacionais pensadas para eles, no caso: médicos, fonoaudiólogos, professores e outros membros do Estado que percebiam a surdez como um entrave para a comunicação considerada “normal”, “padrão” ou o que atualmente se denomina como típica.

Ao longo do século XX, o INES se afirmou como a instituição que influenciou o seguimento da educação de surdos no país, normatizando metodologias e oferecendo cursos de formação para professores, os quais passaram a frequentá-los, saindo de vários estados do Brasil e indo ao Rio de Janeiro para aprender acerca da metodologia oralista. Depois, eles retornavam para seus locais de origem para atuarem nas recentes escolas para surdos que foram sendo criadas.

O oralismo é o método que prevaleceu nas instituições especializadas em educação de surdos durante o século XX. Ele foi amplamente difundido, porém, atualmente, está praticamente em desuso devido ao conjunto de críticas que sofreu, fundamentalmente, a partir de meados da década de 1970, sendo rejeitado por grande parte da própria comunidade surda. O oralismo pretendeu/pretende, por meio de treinamentos, levar os surdos a desenvolverem sensibilidades sonoras para identificar sons, além de fazer com que desenvolvam a fala, pautando a língua oral como principal elemento da comunicação, e, conseqüentemente, proporcionar interação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, o professor de surdos era mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho era mais voltado para uma atuação clínica (SOARES, 1999).

A oralização é um processo complexo. Muitos surdos não conseguem desenvolver a fala, mesmo com os treinamentos propostos, havendo inúmeras gradações de possíveis apropriações da fala pelos surdos. É raro perceber uma pessoa surda que, ao oralizar, emita os sons tal qual uma pessoa ouvinte, havendo normalmente certas distorções dos fonemas. Mesmo pessoas que nascem ouvintes e perdem a audição na infância ou adolescência tendem a ir tendo perda da memória auditiva e, conseqüentemente, alterações na fala.

Naquele momento, a educação de surdos foi definida no sentido da capacitação desses indivíduos para a obtenção de um código linguístico que pudesse integrá-los à sociedade ouvinte, dessa forma, era necessário fazer com que as pessoas surdas treinassem não apenas a fala, mas conseguissem identificar os sons. É nesse contexto que, em sala de aula, passam a ser utilizados equipamentos sonoros, havendo inúmeros registros fotográficos de alunos utilizando fones de ouvido, em que eram reproduzidos

sons como buzina de carro, barulho de avião, trovão, entre outros, para que os estudantes os identificassem e demonstrassem assim que estavam aptos às necessidades da vida social da maneira mais autônoma possível.

Outro elemento presente na vida dos surdos na escola era uma dada instrumentalização para o mundo do trabalho. Havia programas de ensino voltados ao aprendizado de profissões, especialmente as de caráter manual, tais como: marcenaria, jardinagem, artesanato, corte e costura, culinária. Há muitos registros imagéticos desses momentos, além de ainda estarem vivos ex-alunos que, ao aprenderem um ofício na escola, o levaram como forma de trabalho para suas vidas.

Essas diretrizes que norteavam a educação dos surdos se consolidaram nos espaços de disputas entre *oralistas* e *gestualistas*, estes defensores da utilização de sinais para educar surdos. A utilização de sinais já recebeu inúmeras nomenclaturas ao longo do tempo, sendo chamada de linguagem gestual, linguagem mímica, linguagem de sinais e, atualmente, Língua de Sinais. O que fica perceptível é que o Brasil, por meio do INES, recebia forte influência do que era praticado em parte da Europa e dos Estados Unidos, passando a disseminar as metodologias assimiladas no instituto para as demais escolas especializadas para surdos, as quais paulatinamente foram sendo criadas em todo o país a partir da década de 1950.

Desde a segunda metade do século XIX, existem registros que demonstram a intenção na criação de instituições de educação de surdos por outras províncias do Brasil, sendo esta uma ideia defendida por Tobias Leite, que foi diretor do então Imperial Instituto de Surdos-Mudos/Instituto Nacional de Surdos-Mudos, entre 1868 e 1896. O referido diretor chegou a analisar os censos realizados no período para ter ideia do número de surdos e onde viviam no país, e propôs a criação de escolas para surdos nas províncias de Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco, algo que de fato não ocorreu na época (ROCHA, 2009). Em sua tese de doutorado, Costa (2018) cita que professoras sergipanas se apropriaram do método da oralização em cursos de capacitação no INES, durante as décadas de 1950 e 1960.

Assim, uma das finalidades do instituto, conforme o inciso V de seu regimento, publicado na edição número um da chamada “Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos”, era justamente difundir a educação de surdos em outras regiões do país:

Capítulo I: Das finalidades:

Art. 1º. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos (I.N.S.M), órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde (MES), diretamente subordinado ao ministro de Estado, tem por finalidade:

V – Promover, em todo o país, a alfabetização de surdos-mudos, e orientar, tecnicamente, este trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.<sup>19</sup>

O regimento supracitado teve sua validade aprovada pelo então presidente da República Eurico Gaspar Dutra, por meio do Decreto n.º 26.974, de 28 de julho de 1949,<sup>20</sup> e ganhou ainda mais consistência quando o governo brasileiro promoveu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B), efetivada durante a presidência de Juscelino Kubitschek, através do Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957.<sup>21</sup>

Diante dessas possibilidades linguísticas, o foco desta tese é debater as experiências comunicacionais vividas pelos surdos, bem como as relações entre eles e as incompreensões nas relações com as pessoas ouvintes, sobretudo na cidade de Belém, embora pontualmente outros espaços sejam mencionados. Dessa forma, ganha relevância a inauguração de duas escolas especializadas para estudantes surdos, fundadas na segunda metade do século XX, na capital do estado do Pará, sendo que a instituição mais tradicional que recebeu a responsabilidade de educar pessoas surdas é a Escola Astério de Campos, fundada em 21 de outubro de 1960. A outra escola da capital paraense que atua com alunos surdos é o Instituto Felipe Smaldone, fundado a partir da ação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, criada pelo Padre Felipe Smaldone, em 1885, na Itália, o qual se dedicou à educação dos surdos com a missão de alfabetizá-los. A congregação veio para o Brasil no ano de 1972 e se estabeleceu na capital paraense (PPP, 2018).<sup>22</sup>

A fundação das duas escolas se insere no contexto do modelo educacional oralista, o qual, como dito anteriormente, privilegiava o estímulo à audição e o desenvolvimento da fala, buscando inibir o uso de sinais pelas pessoas surdas, tanto que, em diversas oportunidades, como em 1957 e 1960 (BENTES, 2010), e ainda em 1967, a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) enviou grupos de professores ao Rio de Janeiro para se apropriarem do método oral no INES.

---

<sup>19</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano I, n.º 01, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1949, p. 10.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26974-28-julho-1949-379189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,Decreto%20n%C2%BA%2042.728%2C%20de%203%20de%20Dezembro%20de%201957a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%2C%20no%20Instituto,do%20Surdo%20Brasileiro%20\(C.E.S.B.\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,Decreto%20n%C2%BA%2042.728%2C%20de%203%20de%20Dezembro%20de%201957a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%2C%20no%20Instituto,do%20Surdo%20Brasileiro%20(C.E.S.B.)). Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>22</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola.

Tive a oportunidade de entrevistar uma dessas professoras. Trata-se de Emília Rodrigues Gonzalez, que passou o ano de 1967 estudando no INES, recebendo uma bolsa de estudos por parte do Governo do Estado do Pará. Ao retornar à capital paraense, em 1968, passou a atuar como professora na Escola Astério de Campos, e terá partes de seu depoimento analisadas mais adiante. O curso de 1967, realizado no Rio de Janeiro, contou com duas paraenses, a própria Emília Rodrigues Gonzalez e a professora Joana Cerqueira. Esta, ao retornar para Belém, tornou-se diretora da escola entre 1968 e 1994.

Se atentarmos às viagens de professores, principalmente a partir da década de 1960, com a inauguração da Escola Astério de Campos, e em 1996, quando a SEDUC enviou ao Rio de Janeiro 21 professores, 11 surdos e 10 ouvintes, para estudarem, de 12 a 30 de julho, o método bilíngue (BENTES, 2010), é possível observar que, nestes dois momentos, o poder público estadual do Pará possibilitou a ida de professores ao Rio de Janeiro para se apropriarem de metodologias de ensino para surdos(as): na primeira, do método oral e, na segunda, do bilinguismo.

Interessa problematizar como os surdos viveram e contam suas histórias, constituídas em especial nos espaços formais de ensino, mas sem deixar de pontuar situações ocorridas em consultórios médicos, delegacias de polícia, hospitais, ônibus e outros lugares em que tiveram entraves para efetivarem a comunicação, havendo dificuldades de compreenderem e serem compreendidos. Nesse sentido, ganha relevância a Língua de Sinais, que de combatida e marginalizada passou a ser valorizada e sistematizada como proposta pedagógica de ensino adotada nas escolas especializadas. Isso porque, em meados dos anos de 1980, a Língua de Sinais ganha mais espaço junto à comunidade surda, que passa a reivindicá-la como uma importante expressão das identidades e das culturas surdas, adentrando, inclusive, os espaços escolares, e se consolidando nas décadas seguintes, sistematizando assim o método bilíngue, que faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Português na modalidade escrita.

Neste trabalho, dou ênfase à agência dos sujeitos surdos nesses processos históricos, sobretudo a partir das memórias que ex-alunos da Escola Astério de Campos e do Instituto Felipe Smaldone, nos anos de 1960, 1970 e 1980, possuem do período em que ir à escola representava basicamente aprender a falar e identificar sons, visto que o ensino das disciplinas do currículo escolar era praticamente negligenciado pelas instituições de ensino especializadas à época, considerando-se que os conteúdos escolares estavam subordinados aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral (SOARES, 1999). Atualmente, a maioria dos críticos do oralismo problematiza e afirma

se tratar de uma concepção que tem como princípio a tentativa de normalização do surdo, de negação da diferença para enquadrá-los dentro de um dado padrão da sociedade, compreendendo o método oral como uma agressão às singularidades das pessoas surdas.<sup>23</sup>

O que este trabalho objetiva demonstrar é que as relações constituídas entre pessoas surdas e pessoas ouvintes têm sido construídas sobre o prisma do não conhecimento da maioria ouvinte em relação à minoria surda. Desde este primeiro momento, por meio da reflexão sobre o uso da expressão “diálogo de surdos”, assim como ao longo desta tese, ficará demonstrado que, em que pese o vasto tempo em que surdos e ouvintes convivem em sociedade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando cada vez mais as pessoas consideradas “deficientes” passam a se inserir não apenas nos espaços escolares, mas também em vários outros espaços sociais, os ouvintes seguem desconhecendo e, conseqüentemente, desrespeitando pessoas surdas nas mais variadas situações do dia a dia. Esta falta de compreensão em relação aos surdos perpassa pelo não conhecimento da Língua de Sinais, de suas identidades culturais e da relação visual que possuem com o mundo, ou seja, o não conhecimento que tem gerado exclusão, preconceitos e dificuldades nas vidas dos sujeitos surdos, desde suas experiências escolares até uma simples consulta médica ou ida à delegacia de polícia.

É uma das intenções deste trabalho pensar os surdos como sujeitos históricos que devem ser abordados pela ciência histórica, uma vez que a historiografia das últimas décadas vem demonstrando grande preocupação com os grupos sociais que foram, e têm sido, excluídos de pesquisas.<sup>24</sup> Não foram encontrados, no caso dos surdos, registros de trabalhos em História no Brasil que os tenham abordado enquanto sujeitos em pesquisas em âmbito de doutorado, ainda mais recorrendo ao que chamo de História sinalizada, que se aproxima da História Oral no sentido de se tratar de histórias de vida por meio de entrevistas. No entanto, no caso das pessoas surdas, as entrevistas possuem peculiaridades diferenciadas, as quais estão diretamente vinculadas às idiossincrasias do universo cultural, identitário e linguístico dos sujeitos surdos, tais diferenciações busquei demonstrar ao longo da tese para embasar a construção conceitual da expressão História sinalizada.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Ver: Skliar (2011); Slomski (2011) e Sá (2010).

<sup>24</sup> Ver: Decca (1981); Perrot (1988) e Albuquerque Junior (2007).

<sup>25</sup> Em minha dissertação de mestrado, recorri a entrevistas sinalizadas (PADOVANI NETTO, 2018), porém, não sistematizei o conceito de História Sinalizada, o que se faz necessário neste momento, considerando-se não haver registro acadêmico que estruture tal conceito no campo da História.

A originalidade desta proposta acaba por representar um alargamento do campo de investigação da História Social, bem como reforça o seu diálogo com a chamada História Cultural. Para tanto, proponho estudar as memórias que pessoas surdas possuem em relação à educação que receberam em Belém, assim como suas vivências em outros contextos sociais, articulando assim experiências, memórias e identidades que se construíram não apenas nas escolas, mas também fora delas.

Nesse sentido, é importante destacar a fundação da Escola Astério de Campos em Belém, no ano de 1960, estendendo essas reflexões até momentos mais recentes, quando o método oral foi desconstruído em favor da Língua de Sinais, a qual, através das lutas sociais de grupos de pessoas surdas, passou a ser reconhecida pelo Estado brasileiro, por meio da Lei n.º 10.436/2002,<sup>26</sup> regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005,<sup>27</sup> como a primeira língua das pessoas surdas no Brasil, influenciando decisivamente não apenas nos aspectos linguísticos e educacionais direcionados aos cidadãos surdos, mas também na própria popularização da Libras entre surdos e ouvintes.

Importa, assim, historiar os depoimentos dos sujeitos surdos acerca de como experimentaram essas transformações que interferiram profundamente em suas vidas. Para tanto, procuro demonstrar que, na pluralidade de fontes existentes, tais como pessoas surdas entrevistadas, publicações, matérias de jornais, publicações em redes sociais, registros fotográficos, entre outras, é possível propor uma análise de como as identidades surdas se constituíram, dialogando e tensionando com modelos educacionais e linguísticos ora pensados para os surdos, ora reivindicados por eles, respeitando sempre a heterogeneidade presente no próprio grupo.

Não defendo, neste trabalho, modelos identitários fechados. As entrevistas com as pessoas surdas apontam que tais sujeitos recorrem a vários recursos para se comunicar, entre eles, a oralidade, ainda que, na maioria das vezes, com muitas dificuldades, e a Libras. Portanto, eles dialogam com múltiplas identidades, na perspectiva do que tem sido defendido pelo sociólogo jamaicano, radicado na Inglaterra, Stuart Hall (2006).

A pesquisa realizada buscou aprofundar a compreensão em torno das transformações ocorridas nas vivências de pessoas surdas em Belém. Procurei entender como o desconhecimento acerca deste grupo gerou estigmas, dilemas comunicacionais e projetos escolares que lhes foram impostos. Nesse sentido, trabalhei com o conceito de

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>27</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 06 set. 2019.

estigma desenvolvido por Erving Goffman, que defende que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias.

Na mesma sociedade, pode-se analisar o indivíduo tido como estranho, o qual possui um atributo que o torna diferente dos outros. Este indivíduo é visto muitas vezes como de uma espécie menos desejável, e passa a não ser considerado criatura comum e total, sendo reduzido a uma pessoa “estragada” e diminuída. Tal característica (atributo) é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Para Goffman (1988, p. 5-6), “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.

Para aprofundar essas reflexões, é preciso atentar às pessoas surdas, portanto, “ouvi-las”, se ater às suas histórias de vida e buscar colaborar na desconstrução da invisibilidade social e histórica desse grupo social. Nesse sentido, tive a oportunidade de entrevistar 06 pessoas surdas residentes em Belém, as quais narraram suas memórias acerca da relação que possuem com o oralismo, deram esclarecimentos sobre suas vidas escolares, profissionais e como convivem em sociedade junto aos ouvintes, em relações em que são comumente desrespeitados em suas individualidades. Optei por entrevistar também uma professora ouvinte, que fez curso sobre o método oral no Rio de Janeiro em 1967 e, depois, retornou à capital paraense, onde atuou na educação de surdos na Escola Astério de Campos até sua aposentadoria.<sup>28</sup>

Todas as pessoas, surdas e ouvintes, que deram depoimento para esta tese terão seus nomes verdadeiros registrados com as devidas autorizações. Foram utilizadas como fontes várias publicações em redes sociais; os autores serão identificados pela captura das imagens (*prints*) – esses casos também foram autorizados. Há situações pontuais em que a publicação ou comentário em redes sociais foram realizados por pessoas desconhecidas do autor desta tese, nesses casos, a autoria será resguardada, analisado apenas o conteúdo da informação. Serão utilizados também os nomes verdadeiros de pessoas citadas durante as entrevistas. Nas ocasiões em que os entrevistados forem identificados em fotos, cabe enfatizar que também foi autorizado por escrito o uso da imagem.

---

<sup>28</sup> Ainda em 1958, o Pará teve 4 profissionais diplomadas no curso de Formação de Professores para Surdos, realizado no INES, foram: Cordélia Raiol Nunes, Edinéa Valente Athayde, Geny de Oliveira Gabriel e Judith de Souza Alves (SEIXAS, 2015).

As pessoas surdas entrevistadas, cujos depoimentos serão encontrados nesta tese, foram: Rosemary Paes de Souza<sup>29</sup> (doravante Rosemary Paes), de 59 anos, surda profunda de nascença, não oralizada, natural de Belém, estudou na Escola Astério de Campos durante a infância, quando desta entrevista atuava como agente de portaria da mesma escola; Laide Nazaré da Silva<sup>30</sup> (doravante Laide Nazaré), de 61 anos, surda profunda de nascença, não oralizada, nascida em Belém, trabalhou como empregada doméstica, lavadeira de roupas e vende crochê, que aprendeu a fazer nas oficinas profissionalizantes da Escola Astério de Campos, onde conheceu a Rosemary na infância – as duas continuam amigas; Joseni Maia da Silva<sup>31</sup> (doravante Joseni Maia), de 64 anos, ficou surdo aos 10 anos devido haver contraído meningite, tem surdez profunda, possui memória auditiva, sendo oralizado, natural de Rondônia, tendo se mudado para a capital do Pará aos 9 anos, estudou na Escola Astério de Campos a partir de 1968, aposentou-se como técnico pedagógico da escola; Ana Cristina Chaves Neves da Silva<sup>32</sup> (doravante Ana Cristina), de 46 anos, surda profunda de nascença, oralizada, nascida em Belém, estudou na Escola Felipe Smaldone durante a infância, foi professora de Artes e de Libras na Escola Astério de Campos entre 1992 e 2019; José Sinésio Torres Gonçalves Filho<sup>33</sup> (doravante José Sinésio), de 50 anos, surdo de nascença, inicialmente sua surdez era moderada, mas evoluiu para profunda, oralizado, porém, opta pela língua oral apenas entre amigos e familiares, nascido em Belém, estudou na Escola Felipe Smaldone a partir dos 2 anos, atualmente, é professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); e Ingrid Luzia Duarte Cardis,<sup>34</sup> (doravante Ingrid Duarte), de 30 anos, surda moderada, oralizada, nascida em Belém, sempre estudou em escolas inclusivas (junto aos ouvintes), é estudante de Pedagogia bilíngue na Universidade do Estado do Pará (UEPA).<sup>35</sup>

O trabalho conta ainda com alguns depoimentos de pessoas que colaboraram pontualmente com algumas informações relevantes para elucidar questões que necessitavam de melhores esclarecimentos. É o caso das narrativas do surdo Arlindo Gomes de Paula (doravante Arlindo Gomes). Trata-se do primeiro surdo a ocupar o cargo de gestor na Escola Astério de Campos. Nascido em 1960, surdo profundo, ensurdeceu aos 7 anos, oralizado, nunca frequentou as escolas especializadas, por opção de sua

---

<sup>29</sup> Entrevista realizada em fevereiro de 2018 nas dependências da Escola Astério de Campos.

<sup>30</sup> Entrevista realizada em fevereiro de 2018 nas dependências da Escola Astério de Campos.

<sup>31</sup> Entrevista realizada em fevereiro de 2018 na residência do entrevistado.

<sup>32</sup> Entrevista realizada em dezembro de 2018 nas dependências da Escola Astério de Campos.

<sup>33</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2019 na Universidade Federal Rural da Amazônia.

<sup>34</sup> Entrevista realizada em agosto de 2019 nas dependências da Escola Astério de Campos.

<sup>35</sup> As idades de todos os entrevistados estão registradas quando do momento da realização das entrevistas e a escolha dos locais em que foram realizadas partiu dos entrevistados.

família, sempre estudou na rede regular de ensino. Foi o único, entre as pessoas surdas entrevistadas, que se autodenominou de negro. Ele não aparece na tese como um surdo que foi entrevistado e teve sua trajetória esmiuçada, mas seu papel histórico de liderança na comunidade surda de Belém fez com que, em vários momentos, eu precisasse confirmar informações, buscar relatos, esclarecimentos etc., fazendo assim uso de algumas de suas falas.

Além de Arlindo Gomes, merecem destaque as professoras Socorro Bonifácio, surda oralizada, que implantou os primeiros cursos de Libras abertos ao público em Belém e atuou, por muitos anos, como docente no Instituto Felipe Smaldone; Nelzilene Mesquita, ouvinte, atua como profissional de Educação Física da Escola Astério de Campos desde 1986; e Sandra Conceição do Nascimento, ouvinte, docente da Escola Astério de Campos desde 2010, membro, desde 1990, da religião Testemunhas de Jeová, grupo importante na difusão da Libras em Belém devido à busca por alfabetizá-los em Língua de Sinais com o objetivo de evangelizá-los.

O critério de escolha dos entrevistados surdos foi o da diversidade na surdez, assim, considerei a variação da idade, tendo 03 surdos com idades próximas ou superior aos 60 anos, 02 entre 40 e 50 anos, e uma de 30 anos, alcançando, desse modo, um leque etário variado. Com relação à oralização: entre os 06 entrevistados, há 04 oralizados e 02 não oralizados, sendo que 01, Joseni Maia, defende o oralismo como melhor método para a educação dos surdos.

Do ponto de vista étnico, neste núcleo de 06 entrevistados, 05 se declararam como brancos. Laíde Nazaré, ao ser questionada, afirmou ser mais ou menos negra. Em relação à classe social, Laíde Nazaré é também a única que se percebe como pessoa pobre, caso notório em que classe, gênero, etnia e deficiência se cruzam. Os demais entrevistados se veem como pertencentes à classe média, expressão que não costuma ser precisa por existirem várias classes médias. Isso pode ser observado nos casos analisados nesta tese, pois o referido termo acaba por englobar desde Rosemary Paes, que atua como agente de portaria, até José Sinésio, que é professor universitário.<sup>36</sup>

Considerando as trajetórias escolares, há: 05 que vivenciaram experiências nas unidades especializadas, sendo 03 na Escola Astério de Campos, nos fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, e 02 no Instituto Felipe Smaldone, durante os anos de 1970 e 1980; 01, Ingrid Duarte, teve sua trajetória educacional toda em escolas inclusivas

---

<sup>36</sup> Não questioneei a renda mensal dos entrevistados. A questão posta foi: a qual classe social o interlocutor acreditava pertencer.

e, posteriormente, em universidades públicas. Todos os entrevistados surdos possuem fluência em Libras, sendo que Joseni Maia é o que menos faz uso da Língua de Sinais, logo, não possui a mesma habilidade que os demais.

Como informado anteriormente, entrevistei ainda uma professora aposentada, Emília Rodrigues Gonzalez (doravante Emília Gonzalez), de 76 anos, que atuou na Escola Astério de Campos a partir de 1968 até sua aposentadoria.<sup>37</sup>

As entrevistas seguiram o modelo de roteiro semidirigido, portanto, foi construída antecipadamente uma sequência de perguntas, mas que não foram utilizadas de forma rígida, abrindo, desse modo, espaços para questões surgidas no decorrer das conversas. Ao reproduzir as respostas dos entrevistados, fiz a opção por realizar esclarecimentos em alguns momentos, assim, nas transcrições das respostas, sempre que necessário para explicar se o entrevistado demonstrou alguma expressão facial, utilizou algum sinal em Libras interessante de ser ressaltado em dada situação, se buscou oralizar, ou mesmo algo relevante sobre o local e o contexto da entrevista. Utilizei parênteses para fazer tais esclarecimentos, sendo inserções minhas, porém, baseadas no acervo das filmagens produzidas. As entrevistas realizadas com Rosemary Paes, Laide Nazaré, Joseni Maia, Ana Cristina, José Sinésio, Ingrid Duarte e Emília Gonzalez foram filmadas para posterior transcrição. Em poucas circunstâncias, algum esclarecimento foi realizado posteriormente pelo aplicativo WhatsApp, estes casos serão indicados no texto.

Os depoimentos são fundamentais para compreendermos as inúmeras tensões que ocorreram no processo histórico que modificou o paradigma escolar dos surdos, e como estes se relacionaram com tais mudanças, as quais se deram a partir das diversas motivações dos sujeitos surdos e choques entre os projetos educacionais pensados por eles e os pensados para eles. Tais projetos, para além dos aspectos ligados à linguagem, também propunham formação profissional, cívica e esportiva, como fica demonstrado por meio dos registros fotográficos dos acervos das escolas pesquisadas, em que, por diversas vezes, os alunos aparecem em oficinas profissionalizantes, desfiles escolares em alusão à Independência do Brasil e nos Jogos Estudantis Paraenses.

Ao apresentar algumas fontes utilizadas, é relevante destacar que tive total acesso aos documentos da Escola Astério de Campos, acervo de imagens e pastas com documentos, o que infelizmente não ocorreu com os documentos do Instituto Felipe Smaldone. Durante o ano de 2019, solicitei, por diversas vezes, acesso ao acervo de

---

<sup>37</sup> Entrevista realizada em maio de 2018 na residência da entrevistada. A professora não soube precisar o ano de sua aposentadoria, limitando-se a afirmar que foi “pelo meio dos anos de 1980”.

fotografias e ao arquivo da instituição, apresentei inclusive à gestora do instituto um documento assinado pelo então coordenador do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Prof. Rafael Chambouleyron, dando conta de minha pesquisa e solicitando acesso aos arquivos. Até o surgimento da pandemia do novo coronavírus no Pará, em março de 2020, este acesso ainda não havia sido autorizado e, durante o contexto da crise sanitária, tornou-se inviável a pesquisa, uma vez que as escolas foram mantidas fechadas.

Mesmo com a retomada das atividades escolares presenciais no segundo semestre de 2021, não tive liberação de acesso aos documentos. É difícil afirmar de maneira incisiva sobre o real motivo dos entraves para realizar a pesquisa no instituto. Minha hipótese é de que existiu um receio, peculiar de entidades religiosas, acerca da forma como o instituto seria abordado na pesquisa, principalmente no sentido de que pudessem ser ressaltados aspectos tidos como negativos (autoritarismo das freiras, insistência com o modelo oralista etc.). Assim, os dados sobre o Instituto Felipe Smaldone foram coletados em um livro publicado na década de 1970 sobre a escola.

Na segunda seção, denominada “O não conhecimento do outro, identidades surdas e os estigmas”, começo por abordar a relação de incompreensão que a sociedade ouvinte estabelece com as pessoas com surdez, fruto fundamentalmente do desconhecimento acerca das idiossincrasias destas. Isso acaba por dar origem a inúmeras situações cotidianas de desrespeito, até mesmo a direitos básicos, como saúde e segurança, produzindo e reproduzindo diversos estigmas, como o de “infelizes”, “débeis mentais”, “desajustados”, entre outros. Ademais, abordo as diferenças existentes na surdez, uma vez que os grupos de surdos compõem um universo variado, muitas vezes em desencontro quanto às formas de vivenciar o não ouvir, o que dialoga diretamente com a formação das diferentes identidades surdas.

Optei por trazer, na terceira seção desta tese, intitulado “Surdos, que sujeitos são eles? Noções no tempo presente”, debates para melhor apresentar os sujeitos surdos, considerando que se trata de personagens desconhecidos de grande parte da sociedade, bem como do universo acadêmico, inclusive de historiadores. Nesse momento, busco criar os fundamentos para ser possível a compreensão dos leitores acerca de dadas especificidades dos surdos, como a apropriação que possuem ou não da Língua Portuguesa, escrita e falada, e fundamentalmente da centralidade da Língua de Sinais nos processos que envolvem a comunicação dos surdos. Por fim, estabeleço reflexões teóricas no campo da História, procurando debater a invisibilidade dos surdos no interior da

historiografia e propondo uma conceituação distinta da História em relação ao ato de entrevistar pessoas surdas, sistematizando o que conceituei de História sinalizada.

Considerando que foi nos espaços escolares que os surdos vivenciaram, de forma enfática, o processo de oralização e a própria disputa entre o falar e o sinalizar, na quarta seção deste trabalho, chamado “A escolarização e o processo de oralização de surdos em Belém (1960-1990)”, procuro debater as experiências de surdos no interior das escolas especializadas em Belém, explorando o currículo proposto e a formação profissional dos estudantes, assim como o cotidiano das aulas, dos momentos de recreação, das festas juninas e das práticas esportivas, buscando atentar sempre para a implementação do oralismo, que costumava permear essas atividades, bem como a percepção e reação dos surdos ao que era vivido por eles. O recorte temporal considera a fundação da primeira escola de surdos do Pará, Escola Astério de Campos, em 1960, e a crise do oralismo que se deu de forma mais intensa na década de 1990.

Na quinta seção, com o título “A difusão da Língua de Sinais na capital paraense e o cenário da surdez no início do século XXI”, busco abordar os aspectos ligados à difusão da Língua de Sinais em Belém, tratando dos primeiros surdos que trouxeram a Libras para o Pará, a organização da associação de surdos e os primeiros cursos da língua na capital do Pará, demonstrando assim um processo social que culminou com a superação do método oralista e a ascensão do chamado método bilíngue. Há, ainda, um esforço no sentido de debater a maior inserção dos surdos na sociedade brasileira, particularmente em Belém, buscando trazer alguns dos entrevistados surdos acompanhados ao longo do trabalho para realizar análise de parte de suas experiências nas duas primeiras décadas do século XXI, em um contexto diferente do oralista, visto que, nos últimos anos, ocorreu uma maior percepção social dos surdos enquanto grupo, sobretudo a partir da relação de identidade estabelecida pelo uso da Libras, embora tal percepção tenha se dado mantendo, em larga medida, as incompreensões e dificuldades de relação entre os mundos de surdos e ouvintes.

## 2 O NÃO CONHECIMENTO DO OUTRO, IDENTIDADES SURDAS E OS ESTIGMAS

### 2.1 “Ouvir mesmo, nada!”: o desconhecimento do surdo pela maioria ouvinte

Em setembro de 2018, a Universidade de São Paulo (USP) repercutiu um fato muito representativo para qualquer universidade no mundo. Tratava-se da primeira pós-doutora surda formada na instituição, no caso, a professora Emiliana Rosa, que, em sua pesquisa, investigou a produção sinalizada de pessoas surdas com diagnósticos psiquiátricos. A professora, que ficou surda aos 11 anos, mas só aprendeu Libras aos 22 anos, vem de uma longa e dinâmica carreira acadêmica, graduando-se no Rio de Janeiro em Letras, fazendo mestrado em Salvador, doutorado em Florianópolis e finalizando seu estágio pós-doutoral em São Paulo. Sem dúvida, um raro e curioso caso de sucesso nas universidades brasileiras. Digo curioso pelo fato de que, ao imaginarmos todas as dificuldades pelas quais Emiliana deve ter passado, é possível vislumbrar que certamente ela possui muitas histórias para contar. No afã de melhor compreender uma trajetória como esta, assim como para dar visibilidade a este caso, o site “Jornal do Campus”, vinculado à USP, realizou uma entrevista com a recém-concluinte do pós-doutorado.

A matéria é assinada por Giovanna Simonetti, realizada por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, portanto, fazendo uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A entrevistadora, interessada nos obstáculos vividos pela entrevistada, elaborara a primeira pergunta da seguinte forma: “Você ouviu algum preconceito quando ministrava aulas no Ensino Médio?”. A resposta não poderia ser mais desconcertante para Giovanna, e esclarecedora para o trabalho pretendido nesta tese, realizada desta maneira: “Ouvir mesmo, nada!”. Diante da resposta “inusitada”, e seguindo a conversa, a entrevistadora aponta para a seguinte reflexão: “Por um segundo, esqueci que Emiliana é surda. Ainda embaraçada, leio a seguinte frase bem-humorada: ‘Desculpe, não resisti’, acompanhada de risadas virtuais. Isso me fez entender melhor quem era minha personagem (...)”.<sup>38</sup>

Apesar de Giovanna Simonetti haver concluído que, ao perguntar se uma surda ouviu preconceitos, ela teria cometido um lapso de memória por esquecer que a entrevistada não tinha como ouvir. Este episódio narra muito menos sobre esquecimento,

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2018/09/primeira-pos-doutora-surda-da-usp-conta-trajetoria/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

e bem mais sobre desconhecimento acerca do diferente. A maioria das pessoas que são ouvintes não sabe quem são os sujeitos surdos, não entende como se comunicam, como estudam, se sabem ler e escrever, associa surdez a déficits cognitivos, desconhece as culturas e identidades surdas, logo, não faz ideia de como se relacionar com eles. Quando se veem em contato com surdos, via de regra, estabelece-se uma aproximação baseada na curiosidade e no estranhamento, principalmente pelo “exótico” de ver pessoas “falando” com as mãos. A consequência imediata disso é que pessoas surdas são, em diferentes escalas, corriqueiramente, negligenciadas e incompreendidas, desde quando necessitam de informações para usarem o transporte público até quando são pós-doutoras dando uma entrevista.

Em geral, a sociedade ouvinte sempre desconheceu as peculiaridades dos surdos. Posso afirmar isso até mesmo por minha experiência. Em 2012, devido a uma reorganização interna da Secretaria de Educação, deixei de atuar como professor de pessoas privadas de liberdade no sistema penal do estado do Pará. Naquele momento, a SEDUC buscou realocar os professores que haviam perdido carga horária. Diante da indefinição acerca de meu futuro profissional, recebi o convite, por parte da professora Nulcia Azevedo, então gestora da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), órgão ao qual o programa de educação de privados de liberdade é vinculado, para atuar em uma escola especializada em alunos surdos. A gestora havia construído sua trajetória na educação especial, conhecia bem tal realidade, ainda que, naquele momento, estivesse atuando em outra coordenadoria.

Minha surpresa foi enorme, pois jamais imaginei que houvesse uma escola assim em Belém, e existem duas, uma delas, em que passei a atuar, funciona desde 1960, pode ser visualizada com facilidade em uma das principais avenidas da cidade (Av. Almirante Barroso), mas simplesmente meu desconhecimento era total. Eu nunca havia refletido com alguma profundidade sobre a existência de surdos, não os percebia como um grupo e o máximo que me vinha à cabeça eram os bombons de gengibre que trabalhadores ambulantes vendiam nos ônibus da capital paraense, que, invariavelmente, vinham com o alfabeto manual de Libras grampeado, mas que nunca tive o interesse de dar qualquer atenção.

Então, aceitei o desafio com o pensamento de que me daria um prazo de um ano para concluir se teria afinidade com a nova realidade de trabalho, que me parecia extremamente complexa, principalmente por minha total falta de conhecimento de Libras. Os primeiros dois meses foram angustiantes, nunca havia imaginado estar em frente a um

grupo de alunos e não saber como alcançá-los ao explicar os temas das aulas. Cheguei a ser cobrado por uma aluna que me disse, de forma irritada, que eu deveria aprender Língua de Sinais. Porém, o convívio diário com os estudantes, assim como uma busca frequente por vídeos com aulas de Libras na internet, e ainda a matrícula em um curso que a escola oferecia à época, fizeram com que, ao final do primeiro semestre de 2012, eu já conseguisse estabelecer diálogos com surdos.

Assim, eu formulava mentalmente, com antecedência, as aulas que iria ministrar a partir dos sinais que conhecia, pesquisava com os demais professores mais antigos na escola e levava o máximo de imagens que conduzissem os estudantes a reconhecer o contexto histórico que pretendia trabalhar. Com o tempo, sistematizei uma metodologia de ensino para surdos, que deu origem à minha dissertação de mestrado.

Naquele primeiro ano, ficou claro que havia uma realidade desconhecida por mim e certamente pela maioria das pessoas. A questão que se coloca neste trabalho é que as relações sociais entre grupos majoritários e minoritários que compõem a sociedade, no caso, ouvintes e surdos, ocorrem sob o prisma do não conhecimento da minoria pela maioria. As questões que norteiam esse debate passam pela percepção do outro enquanto diferente, não enquanto respeito pelas diferenças, mas sim diferente enquanto estranho, exótico e, conseqüentemente, desconhecido.

No cotidiano das pessoas surdas, elas vivenciam comumente situações que demonstram o tanto que ainda são desconhecidas pela maior parte da sociedade. Ao entrevistar uma pessoa surda para produção do seu livro *Libras: Que língua é essa?*, a pesquisadora Audrei Gesser obteve o seguinte depoimento, que dialoga com a questão debatida neste estudo:

Alguns ouvintes ficam desesperados quando vêm falar comigo e veem que sou surda. Então não sabem o que fazer ou o que dizer...acho até engraçado olhar o jeito de apavorados de alguns. Mas fico muito enfurecida quando me perguntam a toda hora se sei fazer leitura labial...porque fico triste de saber que muitos nem sabem que os surdos usam a língua de sinais para se comunicar. Dependendo do meu humor, digo que sei ler os lábios, mas tem situações que começo a sinalizar em LIBRAS sem parar, e quando alguém fala a língua oral comigo faço de conta que não entendo nada. (GESSER, 2009, p. 65).

O que fica evidente no relato acima é que pessoas ouvintes não sabem como se dirigir a pessoas surdas e, quando estão diante dessa situação, ficam sem saber o que fazer e até com medo. No entanto, o que mais chama a atenção é que, em grande parte, as pessoas que ouvem buscam imediatamente a zona de conforto, representada pela leitura orofacial (leitura labial), uma vez que tendo o surdo tal habilidade, o ouvinte se isenta de maiores esforços no sentido de estabelecer a comunicação. Isso porque ele pode manter

seu padrão baseado na oralidade, ficando a cargo do interlocutor surdo a responsabilidade de compreendê-lo, e normalmente tendo que adverti-lo da não necessidade de falar as palavras pausadamente, pois isso altera o formato dos lábios ao pronunciar os fonemas. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas por surdos com o “mundo ouvinte”, via de regra, representam o sentimento de desrespeito e incompreensão, fatos que vêm sendo cada vez mais denunciados por pessoas que não possuem audição.

Ocasões em que pessoas surdas são colocadas em situações desconfortáveis são comuns e ocorrem de várias maneiras, inclusive em circunstâncias mais privadas. A professora surda Karin Strobel, militante histórica dos movimentos sociais surdos, além de pesquisadora com ampla produção acadêmica sobre educação de surdos, relatou, em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, uma questão pessoal vivida por ela quando namorou um homem ouvinte:

(...) meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa pra mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei constrangida porque eu não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa da falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro, e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando músicas que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. Meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2008, p. 38).

As questões que envolvem a garantia de acessibilidade de forma confortável para as pessoas surdas estão presentes em detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos pelos ouvintes, que, mesmo em momentos que pretendem agradar, criam circunstâncias que irritam os surdos. No relato, há o destaque para o fato do ambiente escuro impossibilitá-la de fazer a leitura labial em seu namorado, da mesma forma que espaços com pouca iluminação podem dificultar a compreensão da Libras, caso haja pessoas sinalizando, atrapalhando a visualidade. Justamente por serem muito visuais, elementos que poluam visualmente o ambiente ou dificultem o foco do canal visual costumam chatear os surdos, como também é destacado no texto acima citado, com as questões da fumaça da vela e do músico que tirava a atenção de Karin Strobel.

Há, ainda, várias outras circunstâncias que costumam irritar pessoas surdas. O maior canal do YouTube administrado por surdos e voltado para esse público, o “Visurdos”, que atualmente conta com cerca de 213 mil inscritos,<sup>39</sup> sendo que os

---

<sup>39</sup> Dado coletado em 18 de março de 2020.

apresentadores se comunicam em Libras, com a presença de legendas em Língua Portuguesa, produziu um vídeo intitulado “As coisas que cansam os surdos”, em que é demonstrado, por meio de encenações, momentos cotidianos que os incomodam. O vídeo debate situações como os olhares curiosos dos ouvintes quando observam um grupo de surdos sinalizando; quando são abordados por ouvintes de forma intempestiva, uma vez que muitas vezes as pessoas que ouvem, ao concluírem que não terão êxito ao chamarem um surdo oralmente, acabam o assustando ao se dirigirem a ele de forma inesperada; quando os surdos observam que estão sendo alvo de pena pelos ouvintes, e quando estes têm expectativa de que todos os surdos saibam falar, porque conhecem um que fala; quando são chamados de surdos-mudos e a Língua de Sinais é chamada de “língua de sinais”; e ainda quando os ouvintes questionam os surdos sobre sinais em Libras para palavras e termos obscenos, e normalmente ficam brincando com esses sinais.<sup>40</sup>

As encenações visam apresentar os constrangimentos aos quais pessoas surdas estão cotidianamente sujeitas simplesmente por serem quem são. Essas circunstâncias são construídas a partir da relação com os ouvintes, que, ao desconhecê-los, os tratam como “seres exóticos”, que possuem uma forma de se comunicar estranha, que pode ser alvo de olhares de estranhamento ou ridicularizada por meio de piadas e gracejos.

Embora causem desconfortos nos surdos, as situações elencadas pelo canal Visurdos não exploram circunstâncias em que eles sofrem riscos de vida ou são desrespeitados em direitos básicos, como saúde, educação e segurança, ou a relação deles com instituições públicas e privadas. Em 2019, circulou uma publicação nas redes sociais, sem autoria definida, amplamente compartilhada por surdos, em que foram destacadas 30 situações que as pessoas surdas odeiam ter que passar, mas que vivenciam cotidianamente na sociedade, entre elas, várias destacam riscos e desrespeitos a direitos:

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HY7GfRmPPIk&t=277s>. Acesso em: 29 jun. 2020.

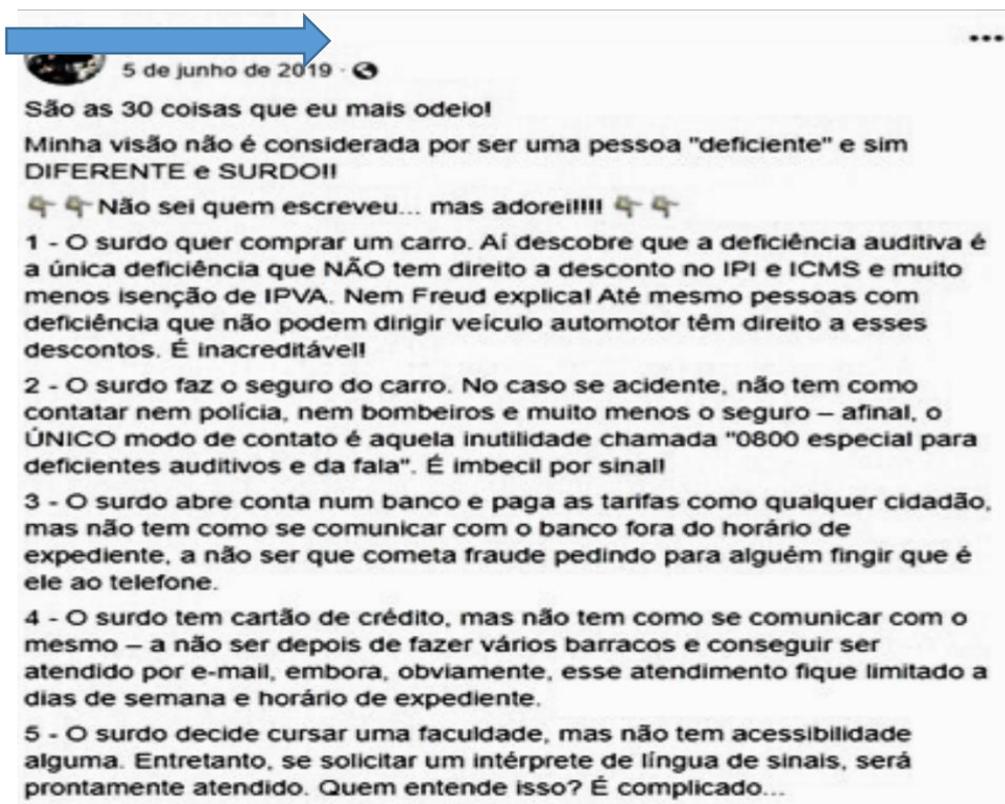


Fig. 01: Publicação compartilhada por surdos no Facebook – 2019.

Observando os itens pontuados na publicação, verifica-se que, em linhas gerais, trata-se do não conhecimento da sociedade ouvinte com relação aos surdos, que, ao desconhecer, conseqüentemente, não garante as condições mínimas de respeito nas diversas circunstâncias do dia a dia. A publicação expõe algumas situações, tais como: a dificuldade de surdos entrarem em contato com a polícia, os bombeiros, as seguradoras de automóveis, os bancos, as empresas de cartão de crédito, os planos de saúde, as operadoras de celular, entre outras situações semelhantes relacionadas a serviços acessados por telefone (nesses casos, diz a publicação, acabam cometendo fraudes, pedindo que algum ouvinte se passe por eles).

Em aeroportos, os avisos sobre os voos são sonoros, então, o surdo depende de alguém para ficar lhe repassando os informes ou perde o avião; em filas para prioridades, são comumente chamados a atenção por estarem lá, já que as pessoas não identificam a “deficiência” à primeira vista; falta de legenda em filmes nacionais no cinema; falta de janela de Libras no cinema; falta de intérprete no teatro e em palestras; ausência de legenda nas videoaulas preparatórias para concursos; em serviços de emergência médica, como o Serviço de Atendimento Móvel de Emergência (SAMU), não tem uma opção de recebimento de mensagens; se o surdo tiver um infarto e estiver sozinho, não terá como entrar em contato; se ficar preso no elevador, terá que rezar para alguém perceber o

problema; em hotéis, motéis e pousadas, os serviços são sempre acessados de maneira oral, normalmente pelo telefone; em cursos de inglês, os surdos precisam ouvir um CD para os testes de pronúncia do idioma, entre outras circunstâncias relatadas.

A publicação, embora demonstre indignação, por vezes, recorre a tons de humor para denunciar as arbitrariedades impostas aos surdos; representa bem as dificuldades encontradas por pessoas que não possuem a audição e acabam sofrendo com a ausência de acessibilidade, pelo desconhecimento com relação às suas idiossincrasias. Essas situações envolvendo pessoas surdas, apesar de ainda serem uma rotina, têm sido abordadas em algumas reportagens pela imprensa, principalmente portais de jornais na internet. Em 22 de setembro de 2019, Ana Maria da Silva e Rayssa Brito publicaram uma matéria no Jornal Correio Brasiliense, intitulada “Comunicação com surdos esbarra no desinteresse de instituições”. Na reportagem, as jornalistas narram a saga de pessoas surdas que enfrentam dificuldades de acesso aos serviços básicos de saúde, ou mesmo de serem atendidas em locais como bares e restaurantes, devido à ausência de profissionais fluentes em Libras.<sup>41</sup>

O texto chama a atenção para o fato de que, mesmo para ouvintes, a rotina em uma grande cidade é corrida e o atendimento em locais como bancos, escolas e hospitais, muitas vezes é precário. Imagine alguém tentando se comunicar em um balcão e, do outro lado, a pessoa não entender nada. O jornal acompanhou a fotógrafa Flávia Pompeu, 29 anos, surda profunda de nascença, que vive em Brasília. Ela se comunicou em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com um atendente do Hospital Regional da Asa Norte (HRAN). Em geral, hospitais reúnem, conforme os surdos entrevistados pela reportagem, os funcionários mais despreparados para atendê-los. “A experiência é frustrante. Se você fosse surdo, entenderia minha situação”, disse Flávia, em Libras, a um servidor. Constrangido, o rapaz, que não quis se identificar, informou ser raro receber pessoas surdas no hospital. “Aqui não tem intérprete (de Libras). Se ela não soubesse escrever, o caso poderia ser pior”.

Já a surda Karen Elysee, de 21 anos, contou para as repórteres que, quando vai a restaurantes, precisa apontar o que quer comer por meio de fotos dos pratos. Apesar disso, não raramente, seu pedido vem errado. Ela disse ainda:

Geralmente, tenho que levar alguém que conhece um pouco de Libras. Mas é muito difícil ter pessoas qualificadas nas empresas. Na maioria das vezes, eu

---

<sup>41</sup> Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/22/internacidade\\_sdf,783595/comunicacao-com-surdos-esbarra-no-desinteresse-de-instituicoes.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/22/internacidade_sdf,783595/comunicacao-com-surdos-esbarra-no-desinteresse-de-instituicoes.shtml). Acesso em: 22 set. 2019.

tenho que pagar, e, ainda assim, as pessoas podem não estar disponíveis para fazer a intermediação.<sup>42</sup>

A surda Ana Luiza Alves, de 37 anos, que mora sozinha, foi uma das personagens retratadas na matéria. Ela, que se trata de depressão, conta que tem dificuldades de comprar remédios na farmácia: “Não quiseram me vender o remédio porque era muito forte e queriam uma pessoa que se responsabilizasse por mim, mas eu moro sozinha”. Ainda complementa: “Eu preciso esperar alguém ir comigo nos lugares. Eu me sinto triste por passar por essas situações”.<sup>43</sup> Há também a história de Agnes Naomi, de 23 anos, que precisou abandonar o curso de Dança por falta de intérpretes e, atualmente, cursa Letras/Libras na Universidade de Brasília (UnB), e de Luis Almeida, de 26 anos, sobre quem a matéria narra uma angustiante experiência ao se consultar com um dentista:

O dentista tentou explicar que ele não poderia comer coisas duras, mas o jovem comeu um pedaço de coco e quebrou o dente. Ainda na clínica, Luis pegou um formulário para preencher, porém ficou angustiado, pois não sabia ler. “Eu não conheço o português e achei as perguntas difíceis. Tentei conversar e explicar, mas a comunicação não rendeu.” Ele diz ter ido embora frustrado e com vergonha. “É complicado, porque eu quero atendimento, mas não tem ninguém para ajudar”, conclui.

As circunstâncias relatadas pelo Correio Brasiliense demonstram desconfortos cotidianos que ocasionam a sensação de desrespeito, angústia e irritação nos surdos, porém, há situações em que a falta de acessibilidade na comunicação pode acarretar verdadeiramente risco de vida para uma pessoa que não ouve. Observa-se essa situação em matéria assinada por Giulia Costa no Jornal O Globo, em sua versão digital publicada em 14 de abril de 2019, que narra o drama de uma surda violentada por anos pelo seu marido, sem conseguir efetivar a denúncia por falta de acessibilidade:

Mulheres surdas não conseguem denunciar violência doméstica por falta de intérpretes  
'Nunca tive a possibilidade de me comunicar na minha própria língua', conta uma das portadoras de deficiência auditiva que encontrou dificuldades para denunciar a agressão.  
Depois de quase cinco anos sofrendo com a violência de seu marido, Carla\* precisou de três tentativas — em 2014, 2017 e neste ano — para conseguir encaminhar um pedido de medida protetiva na Delegacia da Mulher do Rio. Sua surdez impedia a comunicação com os funcionários, já que o local não conta com um intérprete para auxiliar portadores de deficiência auditiva. Devido à demora do processo — também por falta de testemunhas —, ela

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/22/internacidade.sdf,783595/comunicacao-com-surdos-esbarra-no-desinteresse-de-instituicoes.shtml>. Acesso em: 22 set. 2019.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/22/internacidade.sdf,783595/comunicacao-com-surdos-esbarra-no-desinteresse-de-instituicoes.shtml>. Acesso em: 22 set. 2019.

voltou a sofrer agressões e pensou que fosse morrer antes de conseguir a medida.

“Na polícia, não havia intérprete para me auxiliar. Tive de fazer o registro escrito, de um jeito bem informal, fazendo mímica. Me senti exposta — disse ela, por meio de uma intérprete. — Se eu vou até lá é porque realmente estou precisando de ajuda. Tem de haver um apoio humano e tecnológico”.

Com a ajuda de uma profissional que se voluntariou para intermediar a comunicação, Carla finalmente conseguiu, no mês passado, que a polícia encaminhasse o pedido à Justiça para restringir o acesso de seu ex-companheiro a ela. (...).

“Eu não tenho autonomia. Se eu vir ele chegando, me ameaçando ou algo do tipo, vou ter que mandar mensagem pedindo para alguém chamar a polícia”.

A falta de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em delegacias, hospitais e outros órgãos públicos é uma dificuldade adicional para as deficientes auditivas que precisam registrar agressões domiciliares.

Carla chegou a procurar também a Defensoria Pública do Rio, mas não obteve a ajuda necessária. Segundo Pedro González, coordenador do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Deficiência, a DP não disponibiliza um intérprete porque essa obrigação é da delegacia.<sup>44</sup>

A situação descrita aborda a dificuldade de acesso a um serviço de proteção que deve ser garantido pelo Estado brasileiro. Tal episódio ocorreu no Rio de Janeiro, cidade que historicamente está na vanguarda quando a questão é conquistas e direitos da comunidade surda, portanto, não é exagerado pensar que essa realidade seja também vivida por inúmeras mulheres surdas em outros estados do país. Não se trata mais de incômodos, com olhares curiosos de ouvintes ou da reclamação destes em filas de prioridade, quando não reconhecem a deficiência em uma pessoa surda, trata-se de um sério risco de vida, pois a situação vivida por Carla (nome fictício dado à surda na matéria) demonstra como ela ficou exposta por anos à violência do ex-marido, simplesmente por não conseguir se comunicar com os órgãos públicos responsáveis por garantir a sua integridade física e moral, como a polícia e a Defensoria Pública, na sua língua.

Embora seja brasileira e estivesse dentro do seu país, Carla não conseguia se comunicar. Ao ter que se esforçar para escrever e fazer mímicas, para realizar uma denúncia, ela se aproxima da experiência de alguém que está no estrangeiro e desconhece o idioma do país que está visitando. Ocorre, então, uma negação do direito à cidadania para pessoas que não ouvem e possuem restrições com a fala.

Outra questão importante a ser destacada na reportagem é que, invariavelmente, as pessoas surdas dependem de intérpretes de Libras voluntários. Via de regra, ao terem uma demanda para resolver, por exemplo, em instituições públicas, elas precisam pagar ou pedir para que algum(a) intérprete possa lhes socorrer, haja vista que raramente encontram esse serviço disponibilizado gratuitamente nos diversos espaços sociais.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciar-violencia-domestica-por-falta-de-interpretes-23597017>. Acesso em: 31 ago. 2019.

As situações envolvendo os surdos e a polícia não se restringem aos momentos em que aqueles necessitam encaminhar uma denúncia. Infelizmente, existem casos em que pessoas com surdez, ao serem abordadas por policiais, e não conseguirem estabelecer uma comunicação compreensível, foram alvo de violência por parte dos agentes do Estado que deveriam lhes proteger.

Nos Estados Unidos, há registros de violência policial contra pessoas surdas que, ao serem abordadas, foram incompreendidas e confundidas com bandidos. Posso citar os casos de Jonathan Meister que, em 2014, foi abordado pela polícia em Los Angeles quando levava caixas do quintal da casa de um amigo para o porta-malas de seu carro. Há também o ocorrido com Daniel Kevin Harris, de 29 anos, que, em 2016, de acordo com a polícia da Carolina do Norte, estava dirigindo em alta velocidade e não atendeu ao pedido para parar, seguiu-se uma perseguição policial até a residência do surdo, que, mesmo desarmado, de acordo com testemunhas, ao descer do carro tentando se comunicar em Língua de Sinais, foi alvejado por tiros disparados pelos representantes da lei e acabou falecendo no local.<sup>45</sup>

Situações envolvendo surdos e a polícia também já foram registradas no Brasil. Em 2007, na cidade de Londrina, no Paraná, o jovem surdo Alexandre Oliveira Pontes, de 19 anos, entrou em um mercado para comprar uma bebida e, ao pegar sua carteira porta cédulas que estava em sua cintura, criou a impressão em um outro cliente de que o jovem estava armado. A desconfiança foi levada ao proprietário do estabelecimento, que, por sua vez, chamou a polícia. Ao abordar Alexandre, já na rua, quase o alvejaram com tiros, pois o rapaz não obedecia aos comandos dos policiais. Sem conseguir estabelecer comunicação, Alexandre Pontes foi recolhido e passou 13 dias preso, até que a situação fosse elucidada, inclusive com os testemunhos de funcionários do mercado, que atestaram que não havia ocorrido nenhuma tentativa de assalto.<sup>46</sup>

Em 2014, na cidade de Cuiabá, capital do Mato Grosso, a tragédia foi ainda maior, pois a polícia matou, com um tiro no tórax, um jovem surdo de 19 anos. A notícia foi abordada pelo sítio Mídia News:

O jovem Ademar Silva de Oliveira, de 19 anos, foi morto por policiais militares, durante uma abordagem, no final da tarde desta terça-feira (7), na

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/mundo/homem-surdo-agredido-por-policiais-enquanto-tenta-se-comunicar-por-linguagem-de-sinais-na-california-11634955.html>.; <https://oglobo.globo.com/mundo/homem-surdo-desarmado-morto-pela-policia-nos-eua-19978674>. Ambos os sítios foram acessados em 24 de setembro de 2019.

<sup>46</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL9184-5598,00-SURDO+PRESO+PR+ENGANO+E+SOLTO+APOS+DIAS.html>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Avenida República do Líbano, próxima a Rodoviária de Cuiabá. Surdo, o rapaz não teria ouvido a ordem para parar e acabou baleado no tórax por um dos policiais e morreu no local. O crime ocorreu por volta das 17 horas. Segundo os policiais do 10º Batalhão que atenderam a ocorrência, havia a informação de que um rapaz estava armado e ameaçando os moradores. Com Ademar, os policiais encontraram uma faca, que ele carregava na cintura. Vizinhos e familiares de Ademar estavam revoltados com o que consideraram "trapalhada" dos policiais. Na delegacia, o pai do rapaz, Ademar de Oliveira, 55, foi incisivo ao se queixar dos policiais, considerando que a atitude deles é de profissionais "despreparados" para atender ocorrências. Ele explicou que o filho fica em casa, quase não sai. Hoje, Ademar pulou o muro e saiu para a rua e não estava armado, queixou-se o pai. Nervoso, ele não quis falar mais.<sup>47</sup>

Novamente, fica evidenciado o desconhecimento com relação aos surdos. As abordagens policiais citadas nas matérias produzidas pela imprensa demonstram que, diante da dificuldade de comunicação, as autoridades que representavam o Estado, naquele momento, optaram por prender ou atirar nos cidadãos, que, pelo menos nos casos citados, não estavam tendo atitudes de desrespeito às leis que justificassem a força empreendida pelos policiais.

As reportagens destacadas acima evidenciam situações de barreiras comunicacionais demarcadas nos relatos das pessoas surdas, que não conseguem compreender e serem compreendidas em circunstâncias da vida cotidiana, devido à maior parte da população desconhecer a Língua de Sinais, à ausência de intérpretes e à dificuldade dos surdos com a Língua Portuguesa. Esses elementos, combinados, estruturam um cenário em que ir a um hospital, um restaurante, ao dentista ou à delegacia, ou mesmo ao ser abordado pela polícia, representa um momento angustiante, de desrespeito a direitos humanos básicos e até mesmo de risco de vida.

Para Regina de Souza, o pouco conhecimento que ainda temos dos surdos, enquanto personagens constitutivos de vários grupos sociais minoritários, pertencentes a comunidades tão legítimas quanto tantas outras, tem colaborado para exclusão de gerações e gerações de surdos, pela constante busca de assimilação da diferença, pelo assujeitamento das alteridades a uma lógica da igualdade descabida (SOUZA, 1999). Trata-se do erro de tentar igualar os desiguais não pelo acesso às oportunidades, mas negando as diferenças. Nesse sentido, ainda que tenham ocorrido avanços, sendo a fala da autora citada uma avaliação feita há mais de 20 anos, em larga medida, ainda prevalece o desconhecimento sobre os grupos surdos.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.midianews.com.br/policia/policial-militar-mata-jovem-surdo-com-tiro-no-torax-em-cuiaba/184748>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Estes desconhecimentos, muitas vezes, naturalizam situações de exclusão, estruturando comportamentos padronizados que, ao contemplarem um dado modelo de ser humano, tido como padrão, discrimina outros grupos sociais tidos como fora do padrão. Para refletir sobre atitudes automatizadas e estabelecidas como norma, Pierre Bourdieu trabalha com o conceito de *habitus*. O autor busca compreender os espaços de relações sociais dentro de um princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que orientam as condutas do cotidiano, de maneira até mesmo inconsciente, mas que se repetem regularmente dentro de uma lógica durável, estruturante, sem ser o resultado da obediência a regras estabelecidas (BOURDIEU, 2003). Dessa forma, não significa que as pessoas ouvintes estejam o tempo todo conscientemente desrespeitando as pessoas surdas, ou que isso esteja posto dentro de algum ordenamento jurídico ou institucional, porém, na prática social, os comportamentos transformados em *habitus* acabam construindo e reproduzindo relações de poder desfavoráveis às minorias, que não se veem contempladas pelas ações normalmente orientadas para um dado ser humano tido como padrão.

Em minha dissertação de mestrado, pude verificar como esses *habitus* internalizados no ambiente da chamada escola inclusiva, aquela em que convivem pessoas com e sem “deficiência”, associados ao desconhecimento sobre a surdez, prejudicam os estudantes surdos. O modelo de aula expositiva oral, amplamente utilizado por professores, exclui os surdos logo pela própria condição de não ouvir, assim como os constantes avisos sobre as mais variadas situações do cotidiano da escola, que costumam ser transmitidos também através da oralidade, ficando os estudantes com surdez, muitas vezes, alijados das informações ou dependendo que algum colega ouvinte se preocupe em tentar transmitir os informes para eles. O desconhecimento da relação que os surdos possuem com a Língua Portuguesa, sendo praticamente a relação com uma língua estrangeira (questão melhor elucidada mais adiante), faz com que eles tenham que lidar o tempo todo com textos enormes e provas escritas, que muitas vezes não trazem referências visuais imagéticas, tendo que decifrar uma língua escrita que, via de regra, os alunos não dominam.

Há ainda uma série de situações tidas como corriqueiras, do dia a dia escolar, as quais, ainda que aparentem ocorrer sem intenção, acabam por estruturar e reforçar as desigualdades que hierarquizam as relações de poder entre ouvintes e surdos no espaço escolar. Para ilustrar essa afirmação, destaco, neste momento, um exemplo vivenciado por mim e relatado em minha dissertação. O episódio ocorreu na Escola Luiz Nunes

Direito, unidade da rede pública estadual de ensino do Pará, na cidade de Ananindeua, na Região Metropolitana de Belém, local em que há 16 anos estudavam alunos com surdez. Naquele momento, havia 28 matriculados na escola; eu e mais dois professores que atuam na educação especial os acompanhavam in loco.

O relato ocorreu em setembro de 2017, quando a coordenação da escola e uma professora resolveram organizar uma programação para que, após o intervalo, os alunos de todas as turmas do segundo ano do Ensino Médio fossem ao auditório assistir ao trecho de um filme.

Fui informado da atividade logo cedo, ao chegar à escola, e solicitado para acompanhar os surdos durante a atividade, para poder interpretar as falas do filme. Até este momento, é possível perceber um avanço, resultado de muito esforço de pais, alunos e profissionais da Educação Especial, pois houve a preocupação em atender à necessidade dos surdos para o entendimento do filme. Ao adentrar o auditório, organizei todos os surdos, em total de seis, para sentarem juntos, posicionei-me de forma que pudesse assistir ao vídeo e, ao mesmo tempo, ser visto por eles. A professora fez uma fala inicial, apresentou a temática do filme e o que pretendia debater em seguida, ao que já passei a interpretar as informações dadas. Ao solicitar que uma pedagoga que acompanhava a atividade desse início ao filme, a professora imediatamente se dirigiu ao interruptor de energia elétrica para que a experiência se tornasse tal como estar em uma sala de cinema, então desligou a iluminação da sala, não percebendo que isso impossibilitaria a visualidade dos surdos em relação à interpretação feita naquele momento.

Não se trata, neste caso, de perseguição ou resistência proposital à inclusão, mas sim da ausência de internalização da presença dos alunos surdos na escola, por parte da maioria dos profissionais que nela atuam. Os surdos vêm de uma realidade de silêncio e invisibilidade no interior das escolas inclusivas, em que os hábitos construídos não consideram suas demandas e são tão arraigados que se torna imperativo construir novos comportamentos que estejam vinculados a uma cultura escolar inclusiva, sobretudo em escolas que há tempos possuem alunos da chamada educação especial.

Para concluir o relato de experiência, pedi que chamassem a professora, que veio em minha direção com ar de curiosidade para saber o que eu desejava. Informei da impossibilidade de me comunicar com os surdos no escuro. Ela de imediato demonstrou espanto e se desculpou, como quem diz: por que não pensei nisso antes? Parece óbvio! Em seguida, ligou a luz e foi mais um dia entre tantos outros, entre tantos outros exemplos cotidianos, como os avisos realizados apenas de forma oral, a aplicação de longas provas

escritas, sem a acessibilidade necessária através do uso de imagens e número adequado de intérpretes de Língua de Sinais, as aulas ministradas com a supervalorização do modelo expositivo oral, em que ouvintes, por desconhecimento, manifestaram uma atitude prejudicial aos surdos, deixando claro que tais desconhecimentos não se configuram de forma ingênua, mas reforçam uma hierarquia de práticas e saberes (PADOVANI NETTO, 2018).

É possível observar que a maioria dos eventos em que pessoas surdas são desrespeitadas/violentadas envolvem, de maneira central, o aspecto da comunicação, no qual se destaca a questão linguística. O desconhecimento, assim como a hierarquização das línguas orais sobre as línguas sinalizadas, é elemento fundamental para compreender essa construção social desfavorável às pessoas que não escutam. Todavia, é preocupante observar a naturalização desse desconhecimento e das condutas que decorrem dele, pois estabelecer comportamentos padronizados, como se o todo social fosse dotado de uma unidade capaz de ser contemplada por todos os comportamentos esperados de quem ouve, vê, fala, lê, escreve etc., é reforçar formas de preconceito.

À medida que a maioria normativa ouvinte desconhece e não compreende as peculiaridades que envolvem as necessidades específicas dos sujeitos surdos, para terem garantidas as condições de acesso a uma comunicação efetiva, é criado um cenário propício para a multiplicação de inúmeros rótulos, que costumam atribuir características pejorativas às pessoas que não ouvem. Assim, o diferente logo se torna o estranho, o esquisito ou exótico, proporcionando o surgimento de estigmas que não consideram que pessoas surdas possuem formas outras de se relacionar com o mundo, pois as vivências em torno do não ouvir, da Língua de Sinais, da oralização e da visualidade forjam diversas identidades surdas, bem diferentes das identidades ouvintes.

## **2.2 A questão das identidades e os estigmas em torno da surdez**

Diante disso, faz-se necessária uma reflexão para haver compreensão do leitor acerca do sujeito pensado neste texto. Trata-se de um esforço no sentido de melhor conhecer os surdos. Para tanto, lanço mão do conceito de identidade para ampliar os conhecimentos sobre essa diferença ainda tão negligenciada pela maioria ouvinte, que se estabelece enquanto um dado padrão normativo de ser humano na sociedade e, ao manter um posicionamento negligente com relação ao diferente, colocou os grupos surdos diante de uma incompreensão de si, em que os parâmetros de aceitação do “eu” e de ser aceito pelo outro passavam por um complexo processo de apropriação do ouvir e do falar.

Assim, tais elementos configuravam a régua que determinava a capacidade das pessoas surdas, como, por exemplo: sua possibilidade de relacionamento com a sociedade ouvinte; seu desempenho no mundo do trabalho; sua inteligência e desenvolvimento escolar. Em larga medida, esta ainda é uma realidade para muitos surdos, porém, com o fortalecimento na noção identitária dos surdos enquanto povo/comunidade, os surdos mais jovens têm tido referências tanto de pessoas como de espaços, que têm contribuído para a valorização do ser surdo em suas particularidades culturais e linguísticas, pois, como afirma Oliver Sacks (1998), nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura não se desenvolvem de maneira automática, não se compõem apenas de funções biológicas, mas também têm origens sociais e históricas.

Historicamente, os surdos foram tratados sob o prisma da medicina, que, ao propor intervenções terapêuticas, buscava a normalização da pessoa surda e, conseqüentemente, sua integração à sociedade ouvinte. Neste sentido, ganha força a expressão “deficiente auditivo”, termo raramente utilizado por surdos atualmente, mas muito atribuído a eles pelo senso comum, que consagrou esta forma de denominá-los, uma vez que sua origem vem de um universo revestido de autoridade, como é a área médica. A ideia de que surdos poderiam ser reabilitados teve penetração em vários segmentos da sociedade. Assim, as escolas especializadas eram percebidas como espaços propícios para implementação do projeto de tornar os surdos pessoas “normais”.

A imprensa e os profissionais da Educação Especial produziram e repercutiram essa noção de que pessoas consideradas deficientes ou excepcionais, como também eram chamadas, estavam em desvio de um dado padrão de normalidade. No Jornal Diário do Pará, de 29 de novembro de 1987, é possível encontrar uma fala atribuída a um professor chamado Roscyi em que ele conceitua o que é ser excepcional:

Criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notadamente desviadas do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular e requer um atendimento especial.<sup>48</sup>

Alguns meses antes, na edição de 22 de janeiro de 1987, existe uma extensa matéria citando as bases científicas do processo de normalização de pessoas excepcionais. A reportagem, assinada por Emilly Cardoso, entre outras especificidades, cita também “as pessoas com incapacidade total de ouvir”, bem como busca embasar a necessidade de normalizar os estudantes da “educação especial”:

---

<sup>48</sup> Esporte e saúde: nossa criança especial, Diário do Pará, 29 de novembro de 1987. p. 4, Caderno Esportes.

O princípio da normatização, segundo Bengit Nirge, seu grande defensor na Dinamarca, consiste em tornar disponíveis para os excepcionais condições e modelos de vida tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral. Portanto, a normalização, mais do que objetivo a atingir, é uma forma de agir, que visa, principalmente, maximizar as qualidades humanas do excepcional, as potencialidades que ele possui, a fim de que consiga um desempenho compatível com a cultura e normas da sociedade que vive.<sup>49</sup>

Ocorre que, nas últimas décadas, por meio dos movimentos de valorização das identidades, que fortalecem a luta de grupos sociais minoritários, sejam eles étnicos, linguísticos ou de gênero, tem havido um deslocamento do olhar da maioria dos surdos sobre si. Eles têm deixado de se perceber pelo viés do déficit patológico para se compreenderem enquanto um grupo sociocultural-linguístico, que não tem buscado igualar suas diferenças, negando-as e se nivelando de forma “compatível com a cultura e normas da sociedade que vive”, como sugere a reportagem acima citada.

Dessa forma, a surdez e a Língua de Sinais passam a caracterizar e demarcar identidades surdas que representam diferenças que não são negadas pelos surdos, mas sim valorizadas, e interagem com elementos transversais a estas identidades, como outras interseccionalidades, quais sejam: classe, gênero, naturalidade e etnia. Assim, acabam por construir e reforçar culturas e identidades através das experiências comuns em torno das incompreensões, da relação preponderantemente visual com o mundo e do compartilhamento de uma língua comum, ainda que seja relevante destacar a existência da “surdez dentro da surdez”, ou seja, há uma grande pluralidade na unidade, quando se trata de surdos.

Entre as pessoas surdas que tiveram participação dando depoimentos para esta pesquisa, é possível observar essas interseccionalidades. Fazendo uma breve análise, observa-se que Laide Nazaré é surda, mulher, idosa, sendo faxineira, “lavadora de roupa para fora”, e fazendo bolos para vender; se classificou como pobre, mora na periferia de Belém; com relação à etnia, como dito anteriormente, declarou ser “mais ou menos negra”. Rosemary Paes é surda, mulher e, no momento da entrevista, possuía 59 anos, portanto, faltava um ano para ser considerada idosa, conforme o Estatuto do Idoso, sendo agente de portaria; se classificou como de classe média; se percebe como uma pessoa branca. Joseni Maia é surdo, homem, idoso, pedagogo aposentado, considera-se de classe média, reside em um bairro de classe média da cidade de Ananindeua, na Região Metropolitana de Belém, e se autodeclara como branco.

---

<sup>49</sup> As artes visuais ingressam na Educação Especial. Diário do Pará, Belém, 22 de janeiro de 1987, p. 01, Caderno D.

Já José Sinésio é surdo, homem, branco, em idade adulta, professor universitário, percebe-se como membro da classe média, reside em um bairro de classe média da capital paraense. Ana Cristina é surda, mulher, em idade adulta, sendo professora, se percebe como pertencente à classe média e se declara como branca. Ingrid Duarte é surda, mulher, em idade adulta, com 30 anos e, no momento da entrevista, estudante; é branca e homossexual, percebe sua família como de classe média baixa. A questão da orientação sexual não foi perguntada aos entrevistados, Ingrid Duarte assume uma postura pública diante desta questão e, assim, o tema acabou vindo à tona durante a entrevista em que relatava sua história de vida.

Arlindo Gomes, que participou como um colaborador eventual neste trabalho, foi o único que se autodeclarou como surdo e negro,<sup>50</sup> chegando a relatar uma passagem de sua vida em que viveu o duplo preconceito, pela surdez e pela cor de sua pele. Ele declarou:

Quando eu tinha 18 anos trabalhei em uma fábrica de couro e o encarregado me deu uma ordem 03 vezes e eu não entendi. Eu pedi para ele repetir, ele falou pela quarta vez, mas já estava aborrecido. Acabei fazendo errado o que ele havia mandado, era algo na máquina de cortar o couro, ele ficou enfurecido e disse que além de surdo eu era preto, isso foram os meus colegas de trabalho que me disseram depois, na hora eu não entendi, ele ainda me deu um tapa na cara, todo mundo se meteu. No outro dia fomos conversar com o chefe dos recursos humanos, que quis saber o que havia acontecido, ele repreendeu o encarregado e me pediu desculpas pelo ocorrido.<sup>51</sup>

No depoimento de Arlindo Gomes, fica evidente as múltiplas violências sofridas por ele, chegando até mesmo a uma agressão física. Ao contratar uma pessoa surda, uma empresa precisa ter consciência de que seus funcionários ouvintes deverão ter empatia com a pessoa com surdez no momento da comunicação. Dar um encaminhamento ao surdo, sem garantir a acessibilidade da informação, só gerou a irritação do encarregado, que acabou agredindo Arlindo Gomes com palavras e fisicamente. O caso poderia ter sido encaminhado à polícia, porém, como ocorre inúmeras vezes, foi temporizado com uma repreensão ao chefe e um pedido de desculpas à vítima.

Cumpré destacar que cada marcador – classe, gênero, etnia etc. – possui condições para se desenvolver uma pesquisa própria com maior aprofundamento. Nesta tese, o foco analítico não se deu sobre estes marcadores, porém, eles foram abordados à medida que apareceram nos diálogos com as fontes. O texto se debruça fundamentalmente em 03

---

<sup>50</sup> Laíde Nazaré fez o sinal de negra, mas indicou que se considerava “mais ou menos negra”.

<sup>51</sup> Depoimento concedido em 09 de março de 2021. Eu escrevi em Língua Portuguesa e o entrevistado enviou seu relato por áudios de WhatsApp.

eixos centrais: estigmas vividos por pessoas surdas; comunicação, principalmente com relação ao uso da oralidade e da Língua de Sinais; e a escolarização das pessoas surdas em Belém.

O que pode se aferir deste debate é que “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação” (SKLIAR, 2011, p. 14). Ao tratar desse novo paradigma de valorização das identidades, Carlos Sánchez (1990) afirma que esta ideia começou a ganhar terreno a partir das pesquisas científicas ligadas à surdez de um movimento multicultural, de grande amplitude, que abrangeu uma diversidade de grupos minoritários que reivindicavam o direito a uma cultura própria, de ser diferente, e denunciavam a discriminação a qual estavam submetidos. Essas minorias englobavam as minorias étnicas (negros, latinos, índios etc.) e se estenderam às pessoas com deficiências (SÁNCHEZ, 1990).

A referência feita ao autor acima demonstra uma perspectiva ampla do que está sendo debatido nesta tese, porém, Vilma Slomski afunila a análise para focar nos grupos surdos, dizendo que, neste paradigma, os surdos não veem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo, algo que deveria ser “removido” de uma forma ou de outra, pelo contrário, a surdez é vista como uma diferença. Os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceitos como língua, comunidade, identificação com outros grupos de surdos, com cultura, história, tradição, narração de histórias, encontros sociais, luta por direitos civis e linguísticos etc. (SLOMSKI, 2011).

Neste sentido, o não ouvir deixa de ser uma experiência estritamente individual e passa a se constituir em torno de vivências comuns, dando à surdez referenciais de grupo que, a partir de experiências historicamente construídas, reforçam laços culturais e identitários, chegando ao ponto de atualmente encontrarmos a expressão “povo surdo” sendo utilizada na literatura especializada, principalmente por autores e autoras com surdez.<sup>52</sup> Assim, diferentemente do senso comum, que costuma identificar as pessoas surdas apenas pelo fato de não possuírem audição, ou seja, pelo prisma da deficiência, da incapacidade geradora de estigmas, os muitos surdos se enxergam a partir de uma ótica mais abrangente, a da diversidade cultural, que tem como elemento principal o compartilhamento de uma língua comum. Dessa forma, a pesquisadora Celeste Kelman

---

<sup>52</sup> Ver: Strobel (2009). Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IcaxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcF M vn8R-QL\\_kHYjV-yPgDVAdU](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IcaxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcF M vn8R-QL_kHYjV-yPgDVAdU). Acesso em: 24 jul. 2019. Ver também: Perlin e Strobel (2014).

afirma que o tema da surdez é hoje abordado como manifestação de uma particularidade cultural em um contexto multicultural (KELMAN, 2008).

Sendo assim, embora existam múltiplas experiências na surdez que consideram o uso da oralidade e/ou dos sinais, bem como as interseccionalidades dos marcadores sociais já destacados, como classe, etnia, geração etc., há aspectos que compõem a surdez que acabam por forjar uma cultura surda, que, com maior ou menor variação, constituem elementos identitários. Nesse sentido, ganham força as experiências em torno da visualidade, das incompreensões, dos ruídos, do silêncio, mas também dos fundamentos da educação, que passam a ser teorizados a partir dos espaços da cultura surda, definida como: História cultural, Língua de Sinais, identidades diferentes, leis, Pedagogia surda, Literatura surda e outros jeitos de ver o mundo, ou seja, dos espaços de Estudos Culturais e Estudos Surdos. Estes oferecem possibilidades (de teorizar), mas não a partir do tradicional, cujo estilo de pensamento era fundamentalmente particular, para o qual as proposições surdas eram empíricas. Hoje, tal posição mudou e os espaços surdos na educação se revestem de significados com o trabalho pensado em certas tradições históricas e atuais, renovando o espaço da educação do surdo (PERLIN; STROBEL, 2006).

Desse modo, é possível reconhecer a existência de identidades que se constituem em torno da experiência da surdez, e suas formas de expressão dentro de uma concepção de cultura surda, não de forma estanque, unificada e estável, como se fosse possível a formulação de uma pureza identitária que se cristaliza em uma língua ou tradição, mas sim no leque mais flexível das identidades pós-modernas.

O sociólogo jamaicano, radicado na Grã-Bretanha, Stuart Hall, foi um dos fundadores dos chamados Estudos Culturais na Inglaterra, na década de 1960. O autor argumenta que, tradicionalmente, as identidades configuravam uma relação de pertencimento dos sujeitos às estruturas, alinhando as subjetividades com lugares objetivos delineados no mundo social e cultural concreto (HALL, 2006). Hall destaca ainda:

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12).

Parto das proposições de Stuart Hall expostas neste trabalho para pensar a pluralidade e a forma cambiante com que os surdos se relacionam com as múltiplas identidades que assumem a partir da multiplicidade de suas experiências, uma vez que, não se tratando de um grupo étnico nem sendo a surdez uma característica que é necessariamente repassada geneticamente aos descendentes, ela pode demarcar uma variedade de vivências sociais, pois um surdo pode nascer em uma família de surdos ou em uma família ouvinte. Tal diferença, a priori, logo trará implicações fundamentais ao que concerne à aquisição da linguagem e à aceitação da própria família e de si mesmo em relação à surdez.

A pessoa surda pode ser alfabetizada em Língua de Sinais ou utilizar da oralidade, pode ainda fazer uso dos dois recursos ou de nenhum. Neste último caso, o mais comum é que busquem recursos gestuais para estabelecerem comunicação. Trata-se de gestos que não configuram uma língua, costumam ser convencionados em casa, por isso são denominados de sinais caseiros ou de mímica. Exemplo disso é levar o polegar à boca para indicar que tem sede ou alisar a barriga para informar que tem fome. Gestos que muitas vezes são utilizados por pessoas ouvintes, mas que podem apresentar variações de acordo com cada família.<sup>53</sup>

Muitas vezes, estes sinais ou gestos eram convencionados nos ambientes em que surdos se reuniam, como as escolas especializadas. Ao ser perguntada se os alunos, no cotidiano escolar, demonstravam o ímpeto de sinalizar, a professora aposentada da Escola Astério de Campos, Emília Gonzalez, respondeu:

Só entre eles. Entre eles era do costume deles...usavam as palavras e faziam um pouco de gestos, mas conosco mesmo não. Os homens usavam bigode, então os alunos falavam papai e faziam o gesto com os dedos do bigode. Mãe, as vezes indicavam o tamanho do cabelo mais cumprido.

A fala da professora evidencia que os surdos distinguiam que, na relação com os ouvintes, até pelo modelo da oralidade implantado na escola, eles deviam sempre tentar falar, mas, no trato entre os surdos, sentiam-se mais à vontade para convencionar o uso de sinais ou gestos. É interessante destacar que os sinais indicados pela entrevistada, que eram utilizados para designar “papai” e “mãe”, não correspondem aos sinais que

---

<sup>53</sup> Tais variações de apropriação da linguagem por crianças surdas foram pesquisadas no artigo “Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem”, em que as autoras trabalharam com 10 mães e seus respectivos filhos não ouvintes. Neste universo pesquisado, 05 crianças utilizavam apenas a língua de sinais, 04 faziam uso das duas modalidades e uma apenas da oralidade. A mãe desta última compreendia a surdez como uma doença (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007).

atualmente em Libras servem para referir-se a estes termos. Assim, foram gestos convencionados à época, portanto, não são normalmente utilizados por surdos mais jovens, os quais já foram alfabetizados em Libras, embora surdos mais velhos, mesmo tendo aprendido a Língua Brasileira de Sinais em algum momento de suas vidas, ainda façam uso eventual destes sinais mais antigos.

Porém, a questão se revela bem mais complexa. Ao entrevistar a surda Rosemary Paes, que afirma ter começado a estudar na Escola Astério de Campos em 1967, surge um sinal diferente do indicado por Emília Gonzalez para designar “mãe”. Ao ser perguntada se os alunos faziam uso de sinais, respondeu da seguinte forma:

A gente usava gestos, mímicas, para mamãe era assim...(as mãos nos seios), na sala de aula não tinham sinais, era só informalmente que usávamos gestos. Por exemplo: “A mamãe vem buscar no carro”. (mãos nos seios e gesto de dirigir) “irmão vem de bicicleta” (utilizou o sinal de irmão em libras e fez a mímica de alguém pedalando uma bicicleta).<sup>54</sup>

Nessa resposta, “mãe” ou “mamãe” já aparece não com a indicação ao cabelo comprido, mas fazendo referência aos seios. É possível que as duas formas coexistissem. Entretanto, o que chama a atenção é que Rosemary Paes, para indicar o termo “irmão”, recorre ao atual sinal em Libras e completa a frase usando a mímica “andar de bicicleta”. Pode ser que o sinal para “irmão” correspondesse, nos anos de 1960, ao mesmo utilizado atualmente, mas o provável é que a entrevistada acabe não tendo a fronteira exata de onde começam e terminam os gestos e os sinais sistematizados em sua língua.

Outro recurso apreendido pelos surdos nos espaços escolares é a leitura orofacial, havendo alguns que a dominam e outros que não fazem uso dela. A questão de ser oralizado ou não, a habilidade de “ler os lábios”, acaba também sendo um elemento que demarca diferentes níveis de relacionamento e aceitação dos surdos pelos ouvintes. Há as pessoas que já nasceram sem a audição, portanto, não possuem memória auditiva, normalmente não oralizam, a menos que façam treinamentos com esta finalidade e costumam ter grandes dificuldades com a língua escrita. Há os que perderam a audição na infância ou na adolescência, os que perdem já na vida adulta tendem a não criar grande identificação com os surdos enquanto grupo sociocultural, apesar de obviamente não haver uma regra para isso. Existem ainda diferentes graus de surdez, que, do ponto de vista médico, são classificadas como leve, moderada e profunda, e acabam por interferir no grau de identificação que o indivíduo tem com as identidades surdas.

---

<sup>54</sup> Em alguns momentos, farei uso de explicações entre parênteses e em negrito para melhor exemplificar o que os entrevistados surdos narraram em Libras ou por meio de gestos.

Muitos surdos, mesmo sabendo oralizar, evitam fazer uso deste recurso por uma questão política, procurando assim fortalecer a militância e a cultura em torno da Língua de Sinais, principalmente quando estão em situações mais formais, como em entrevistas ou palestras. Contudo, em geral, o que é perceptível é que, como qualquer ser humano, os surdos costumam buscar todos os recursos que possuem para compreenderem e serem compreendidos, neste sentido, sinalizam, falam, desenharam, escrevem e acabam assim por assumir diversas posturas em diferentes contextos.<sup>55</sup> Não é incomum observar surdos que oralizam quando estão com pessoas não usuárias da Língua de Sinais, sinalizam quando estão entre seus pares e que às vezes falam e às vezes sinalizam quando se comunicam com ouvintes fluentes em Libras, no caso do Brasil.

Essa situação é chamada por Peter Burke de “ocasionalismo”. O autor afirma que, em diferentes ocasiões (momentos, locais) ou em diferentes situações, na presença de diferentes pessoas, o mesmo indivíduo comporta-se de modo diverso. Continua ao dizer que é um movimento que se distancia das reações fixas, e que caminha em direção a respostas flexíveis, de acordo com a lógica ou a definição da situação. O historiador destaca ainda o próprio bilinguismo como um exemplo importante de análise para se compreender em quais momentos pessoas bilíngues mudam de uma língua para outra (BURKE, 2005).

Para Stuart Hall, esta questão está ligada a uma dada fluidez das identidades, típicas da chamada pós-modernidade. O autor afirma:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que em nossa vida identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma cômoda “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 12-13).

As reflexões destacadas acima servem para pensar os seres humanos no contexto da chamada pós-modernidade e não estão fechadas apenas em grupos sociais específicos.

---

<sup>55</sup> Peter Burke aponta para o fato de que a sociolinguística, em uma concepção de diversidade de línguas, compreende que, na relação entre as línguas e as sociedades, os mesmos indivíduos empregam variedades diferentes de língua em situações diferentes (BURKE, 1995).

No entanto, diante de uma avaliação de que os surdos estão em todas as sociedades, partilham de valores culturais comuns a todos, mas que o não ouvir lhes coloca em um lugar permanente de fronteira com o mundo ouvinte, com o qual necessitam dialogar diariamente, as proposições de Stuart Hall parecem fazer ainda mais sentido. Isso porque os surdos precisam se apropriar de parâmetros de comportamento ao se relacionarem com outros surdos, com ouvintes fluentes em Língua de Sinais e com ouvintes que a desconhecem. Porém, normalmente há a intenção de padronização do que é ser surdo, o que de fato é impossível, visto que existem inúmeras nuances em torno da surdez.

Diante da emergência dos estudos culturais em uma perspectiva multiculturalista, foi cunhado o termo “estudos surdos”, que se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda como indivíduo deficiente, doente e sofredor, bem como contra a definição da surdez como experiência de uma falta, uma vez que os surdos, enquanto grupo organizado comunitária e culturalmente, não se definem como deficientes auditivos. Assim, o mais importante, para eles, não é frisar a atenção sobre a falta, a ausência da audição, mas se definem de forma cultural e linguística (WRIGLEY, 1996).

Uma das intenções desta tese é possibilitar que as pessoas surdas exponham suas experiências e, assim, comprovar o quanto suas idiossincrasias ainda são extremamente desconhecidas da maioria ouvinte. Para tanto, faço uso de entrevistas, de matérias de jornais e sítios da internet, em que a fala de surdos esteja registrada, assim como de publicações feitas por eles em redes sociais.

Em uma publicação em sua página na rede social Facebook, Ingrid Duarte, que também foi uma das entrevistadas para esta tese, relatou um episódio que demonstra como ainda prevalece uma visão engessada da surdez, que nega as múltiplas experiências culturais e identitárias possíveis de serem vividas por uma pessoa surda. Abaixo, disponibilizo a íntegra da publicação de Ingrid Duarte em 02 de agosto de 2018:

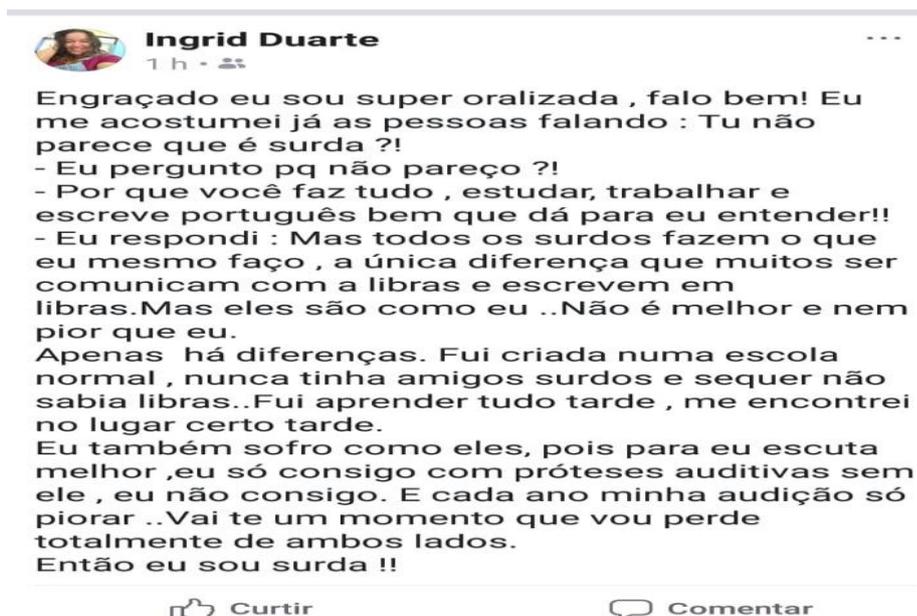


Fig. 02: Publicação 01 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018.<sup>56</sup>

Em seu “desabafo”, Ingrid Duarte demonstra o quanto não é percebida como surda, por ter a condição de oralizar e escrever, logo, no imaginário dos ouvintes que fizeram as ponderações citadas na publicação, ser surda é não poder falar e não saber escrever em Língua Portuguesa, ou seja, há uma expectativa de que existe um surdo padrão. As experiências de Ingrid Duarte, de ser oralizada, saber escrever e não ter estudado em escolas especializadas, e sim em unidades regulares de ensino, não geraram nela a negação de suas identidades na surdez, pelo contrário, ela afirma categoricamente “Então eu sou surda!!”, entendendo suas características como presentes dentro de um variado leque presente no interior do que é ser surda, apesar de que, como veremos mais adiante, por outra publicação da própria Ingrid Duarte, em determinados contextos, oralizar pode representar vantagem nas relações estabelecidas com o mundo ouvinte.

Assim, tal situação é explorada pelos surdos no sentido de obterem melhores condições nos mais variados aspectos da vida prática. Estas identidades mais fluidas são apontadas por Stuart Hall, o qual afirma que elas se apresentam fragmentadas e variáveis, em constante diálogo com os sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006). São definidas pelas experiências históricas vividas e não pela constituição biológica.

Em outros momentos, é possível observar que pessoas que não ouvem buscam se sentir parte da sociedade majoritária que escuta, e assim procuram se afastar das

<sup>56</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2303344173039189&id=100000908869410](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2303344173039189&id=100000908869410). Acesso em: 26 jul. 2019.

identidades surdas constituídas dentro da perspectiva culturalista, até como forma de fugir do estigma e preconceito, desta forma preferem não utilizar a Língua de Sinais e se esforçam para falar. A pesquisadora surda Gladis Perlin traz um relato dado por uma surda não identificada, de 25 anos que havia terminado o Ensino Médio:

Tenho uma amiga que não procuro muito. Tem alguns restos auditivos. Usa aparelho de audição. Ela não se aceita como surda. Ela não quer estar no mundo dos surdos e tudo faz para ser oralizada. Tem poucos amigos. Quando ela foi para o ensino médio não gostava da minha Libras, me pedia para falar, o que jamais consenti. Notei que já nos primeiros dias fez amizade com uma colega. Elas ficaram juntas e conversaram, mas isso não durou muito, pois a colega ouvinte deixou-a por outra. Dessa vez sentiu-se desanimada com a experiência. A colega não entendia bem a fala e ela não conseguia compreender bem a colega, na verdade minha amiga não tem boa voz, é uma voz muito mal articulada porque a colega ouve mal. Ela também não conhece sinais. A sua vida parece oscilar como um pêndulo entre surdos e ouvintes, não consegue ter amigos. (PERLIN, 2011, p. 65).

Como é possível verificar na situação narrada acima, as questões identitárias se constituíram de forma extremamente complexa para os surdos, os projetos desenvolvidos por pessoas que ouvem buscaram, ao longo de séculos, introjetar nos surdos os ideais de se assemelharem a um padrão falante e ouvinte. De acordo com Gladis Perlin, isso gerou um ouvintismo, no sentido colonialista da imposição cultural de uma maioria sobre uma minoria, negando assim as possibilidades desta minoria se autogerir, na busca pela valorização de sua história, língua e cultura, uma vez que a audição é elemento fundamental na compreensão de mundo das pessoas ouvintes, e, mesmo em grande parte, seus elementos simbólicos visuais também são carregados de sonoridade, como as próprias representações das palavras.

Para Carlos Skliar, primeiro teórico a utilizar o conceito de “ouvintismo” no Brasil, o termo trata de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do “não ser ouvinte”, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2011, p. 15).

Essa relação entre grupos majoritários e minoritários, caracterizada também por aspectos linguísticos, acaba por estruturar relações de poder no interior das sociedades, de formas que grupos estigmatizados, ainda que não representem necessariamente um grupo étnico propriamente dito, como criminosos e mendigos, lidam com o restante da sociedade, tendo uma fronteira simbólica que demarca os lugares dos sujeitos sociais, mas que também favorece o fortalecimento de “antilínguas” que demonstram a

organização e os valores de forma a configurar “contraculturas”. Assim, as línguas podem ser percebidas como uma força ativa na sociedade, sendo um meio pelo qual os indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, fazem parte de um processo que colabora para mudanças sociais ou para inibir tais mudanças, para afirmar ou suprimir identidades culturais (BURKE, 1995).

O colonialismo negador das diferenças e que, assim, se apresenta como um dos elementos geradores de enorme desconhecimento do outro, propagou uma série de estigmas em relação às pessoas surdas. Um dos mais comuns é o de chamar pessoas surdas de mudos, surdos-mudos ou mesmo de mudinhos, quando, na verdade, na maioria das vezes, os surdos possuem seus aparelhos fonadores intactos, sem nenhum problema de ordem clínica, podendo, inclusive, desenvolver a fala. Os surdos normalmente não falam, não por serem mudos, mas por não terem ouvido e, assim, não terem aprendido as palavras, suas pronúncias e significados.

Há muitos outros estereótipos que, ao longo do tempo, foram sendo atribuídos às pessoas que não ouvem, expressões como “infelizes”. Esta pode ser verificada, por exemplo, quando, em 1875, o então diretor do IISM, Tobias Leite, ao escrever a apresentação do livro do aluno surdo Flausino José da Gama, intitulado “Datilologia dos surdos-mudos”, enumera duas finalidades da publicação, dizendo que a primeira era vulgarizar a linguagem de sinais, pois tratava-se do meio predileto dos surdos-mudos manifestarem seus pensamentos, para que então pais, professores e todos que se interessassem “por esses infelizes” estivessem habilitados para os entender e se fazerem entender. Em segundo lugar, para mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado (GAMA, 2011). Neste período, o Instituto utilizava o chamado método misto, que faz uso do ensino da oralidade associada ao uso de sinais.

Muitos outros adjetivos foram e são utilizados, tais como “deficitários”, “desajustados”, termos que podem ser encontrados na segunda edição da Revista do INSM, publicada em 1949. No texto de abertura, intitulado “Como pensamos”, ao defender a educação profissional para surdos, o autor, não identificado, afirma:

O ensino é, e precisa ser essencialmente profissional. O deficitário é um desajustado. Por isso que, imprimindo-se aos trabalhos e atividades escolares, métodos adequados, conseguiremos o elemento produtivo a ser restituído à coletividade com uma profissão honesta para viver do próprio trabalho honroso e lucrativo.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949, p. 01.

“Inaproveitáveis”, “pesados e inúteis à sociedade”, como pode ser verificado na terceira edição da Revista do INSM, publicada em 1950, na matéria não assinada e intitulada “Congresso Internacional de Ensino a Surdos-Mudos na Holanda”. O autor destaca: “Esperamos que dessa extraordinária reunião surjam, mais tarde, maiores benefícios em prol dos surdos-mudos que, até agora têm sido considerados elementos inaproveitáveis, pesados e inúteis à sociedade”.<sup>58</sup>

“De natureza inconstante, imprevidentes, ergofóbicos, devassos, destrutivos, conflituosos, rebeldes”, como pode ser observado na segunda edição da Revista do INSM, lançada em 1949, em matéria intitulada “Questões educacionais: como se educam os surdos-mudos”, assinada por Milton Accacio de Araújo. O autor afirma: “Os surdos-mudos que não recebem instrução, esses sim; são elementos de natureza inconstante, são imprevidentes, padecem de ergofobia e são suscetíveis de devassidão”. Diz ainda que os surdos-mudos vivem, em seus subconscientes, tremendos conflitos, e, ao serem contrariados, explode neles um terrível complexo de destruição e rebeldia.<sup>59</sup>

É possível encontrar também o termo “débeis mentais”, como na segunda edição da Revista de Ensino ao Surdo de 1954, no item intitulado “Crianças débeis-mentais”. A matéria não assinada afirma: “o Dr.º Waldemar Salém disse que, a pequena surdez torna a criança quase que débil mental. A dificuldade que tem em não ouvir faz com que seja classificada de desatenta, e, aos poucos, fica desambientada do meio em que vive, entre seus pequenos companheiros”.<sup>60</sup> Esta última expressão parece buscar relacionar a surdez a problemas cognitivos, o que se chamava de deficiência mental, o mesmo que atualmente chama-se deficiência intelectual.

Em sua obra *Manual de Educação da Criança Surda*, publicada em 1961, Ana Rimoli de Faria Doria, que foi diretora do INES entre 1951 e 1961, ao escrever sobre os surdos, chega a afirmar que:

A surdo-mudez não se revela na face do indivíduo como a cegueira, mas se ao indivíduo surdo (mudo) for negada a comunicação normal, **sua vida praticamente se desenrolará em silêncio tumular** enquanto as manifestações da vida florescem ao seu redor. (FARIA DORIA, 1961, p. 3, grifo meu).

Todas estas representações foram encontradas em fontes pesquisadas, e, em larga medida, se alastraram pelo imaginário social em torno das pessoas surdas, o que

---

<sup>58</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano II, n.º 03, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1950, p. 03.

<sup>59</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949, p. 10.

<sup>60</sup> Revista de Ensino ao Surdo, ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 1954, p. 12.

certamente reforçou distorções que influenciaram na construção de estigmas, estereótipos e preconceitos.

Ao refletir acerca de encontros de culturas, Peter Burke afirma ser provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada. O autor esclarece ainda que o termo “estereótipo” diz respeito a uma placa na qual uma imagem poderia ser impressa, assim como a expressão “clichê” tem o mesmo significado, tendo esta origem na França. Trata-se de uma clara ligação da construção de imagens visuais e mentais. Para o autor, o estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros, podendo ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Contudo, necessariamente lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras.

Burke (2017) exemplifica tal situação destacando que gravuras europeias de índios americanos eram muitas vezes composições que combinavam aspectos de índios de diferentes regiões para criar uma única imagem geral. No caso dos surdos, a relação de poder em face ao grupo ouvinte majoritário é tão desigual que a violência simbólica ao longo da história se tornou preponderante no cotidiano das pessoas surdas, como busco comprovar ao longo deste trabalho.

Em sua tese de doutorado, intitulada “Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, na USP, Cesar Augusto de Assis Silva, ao realizar pesquisa de campo, entrevistou religiosos, intelectuais e ativistas políticos ouvintes que conviviam com surdos. Fez-lhes o seguinte questionamento: o que fundamentalmente caracteriza o surdo e a cultura surda? O pesquisador obteve respostas tais como: surdos atrasam-se aos compromissos; gostam muito de bater papo *varando* a madrugada; possuem sexualidade exacerbada; são desconfiados quando o assunto é dinheiro, são sinceros e diretos; campeonatos esportivos são práticas quase sagradas para eles; estão sempre de mochilas; não dão carona; precisam aprender que virgindade e homossexualidade são tabus; em restaurantes, colocam a garrafa pet do refrigerante no chão para não atrapalhar a conversa em sinais; são endogâmicos; são usuários da Libras; fazem uso exacerbado da visualidade e da gestualidade, entre outras (ASSIS SILVA, 2010).

Diante das respostas obtidas, percebe-se que mesmo pessoas próximas a surdos demarcam estereótipos sobre eles, construindo imagens sociais que tentam criar um padrão surdo que muitas vezes é negativo em torno do que é ser surdo. Afirmar que “surdos se atrasam para compromissos”, em um sentido cultural, é como afiançar que

judeus são avarentos; dizer que “possuem sexualidade exacerbada” é semelhante a afirmar que homossexuais são promíscuos; enfatizar que “campeonatos esportivos são práticas quase sagradas para eles” é como afirmar que brasileiros gostam de samba, ou seja, são generalizações que dizem muito pouco sobre a realidade.

Tais imagens constituídas em torno das pessoas surdas vêm sendo construídas ao longo dos anos. No início da década de 1960, em obra anteriormente citada, Ana Rimoli de Faria Doria elenca uma série de características que atribui às pessoas surdas, dizendo que são sonhadores, introvertidos, temerosos, insatisfeitos, amadurecem socialmente com grande atraso, e, se viverem somente entre surdos, irão se comunicar pela mímica, o que retardará o desenvolvimento mental deles (FARIA DORIA, 1961). Diante dessas citações, posso afirmar que, em larga medida, foi construída uma imagem social negativa da surdez e do surdo, portanto, tais representações geraram prejuízos e estigmas às pessoas que não escutam.

Em outra obra, intitulada *Introdução à Didática da Fala*, a mesma autora, ao defender a oralização dos alunos surdos, questiona seu leitor:

Não lhe parece, caro leitor, desumano, cruel e impiedoso, não permitir àqueles que não receberam da natureza o dom precioso da audição, um desenvolvimento normal, condições sadias de vida, convívio salutar com pessoas integras nos seus sentidos, distrações e cultura para o seu espírito, negar-lhes o que tanto anseiam – oportunidade para receberem um lugar ao sol, raciocinando, sentindo, vivendo seus próprios problemas no contato social constante, desonerando-se do **fardo que tanto pesa lhes pesa às costas**: a consideração alheia e a sua injusta **invalidez**? (FARIA DORIA, 1959, p. 12, grifo meu).

Cabe destacar que as avaliações acima foram realizadas por pessoas que atuaram e, muitas vezes, continuam a atuar com surdos, portanto, chegaram a citar o uso da Libras e da visualidade, mas ainda assim demonstram percepções caricaturais ao que se refere à construção da imagem dos surdos, sendo que Ana Rimoli, embebida dos ideais oralistas de seu tempo, além de caracterizá-los a partir de estereótipos, não percebe chance de realização pessoal, de uma vida plena socialmente para surdos que não superem seu “fardo” e sua “invalidez” por meio da aprendizagem da fala.

Diante do exposto, é necessário destacar que os grupos surdos não se caracterizam por serem “seres humanos elevados”, que não se hierarquizam e não reproduzem preconceitos. Não cabe, neste ponto, vitimizá-los, no sentido de desumanizá-los e reduzi-los apenas à “sacralidade” dos oprimidos. Como aponta Erving Goffman, os grupos estigmatizados também criam estratificações internas:

O indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus "pares" conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele as atitudes que os normais tomam em relação a ele. (GOFFMAN, 1988, p. 117-118).

Nesse texto, Goffman utiliza a expressão “normais” para designar as pessoas não pertencentes a grupos estigmatizados. Este termo se tornou inadequado atualmente, uma vez que, ao atribuir normalidade a alguns, logo, atribui-se anormalidade a outros, contrariando uma perspectiva de percepção de valorização das diferenças. Contudo, o ponto central do pensamento do autor acima para a reflexão proposta é que surdos também se hierarquizam, sendo uns mais estigmatizados do que outros, seja por contextos particulares, seja pelo grau de surdez, pelo grau de desenvolvimento da fala, entre outros fatores, que, muitas vezes, são utilizados por eles para se destacarem e reproduzirem preconceitos, como ocorre em qualquer outro grupamento humano.

Gladis Perlin, citando Gerner de Garcia, dá um exemplo acerca deste debate, ao destacar que crianças surdas norte-americanas manifestavam comportamentos de discriminação racial em relação às crianças surdas de origem mexicana, pois estas sofrem ao serem admitidas em escolas de surdos nos Estados Unidos, sendo um fator preponderante o fato de a Língua Mexicana de Sinais diferir da Língua Americana de Sinais, provocando um estereótipo de ignorância e incapacidade de comunicação e aprendizagem nas crianças mexicanas (GERNER DE GARCIA apud PERLIN, 2011).

Há uma crença, até certo ponto comum nas pessoas ouvintes que, de alguma forma, entram em contato com o universo da surdez, fruto do desconhecimento, de que a Língua de Sinais é igual em todos os países. No entanto, por se tratar de línguas, elas são histórica e socialmente construídas e guardam valores e significações sociais de cada país, havendo inclusive a influência de regionalismos nos sinais utilizados dentro de um mesmo país. Neste sentido, a Libras é a Língua de Sinais utilizada no Brasil, a ASL (*American Sign Language*) – é a Língua de Sinais Americana, a LGP é a Língua Gestual Portuguesa, a LSF é a Língua de Sinais Francesa, e assim por diante.<sup>61</sup>

Nídia de Sá colabora com o debate afirmando que é comum observar que muitos surdos privados inicialmente do acesso à Língua de Sinais, por suas histórias de envolvimento e fracasso com uma educação oralista, são duplamente estigmatizados: primeiramente pela não aceitação dos ouvintes que recriminam a fala dos surdos oralizados e, uma segunda vez, pelos próprios surdos usuários das línguas sinalizadas,

---

<sup>61</sup> Para mais detalhes sobre essa questão, ver: Gesser (2009, p. 11) e Padovani Netto (2019, p. 21-22).

haja vista que, ao ingressarem tardiamente na comunidade surda usando a Língua de Sinais como uma pessoa que ouve, suas precárias habilidades no uso da língua denunciam que não são “nativos”, assim, a legitimidade enquanto membros da comunidade social dos surdos acaba ficando comprometida (SÁ, 2010, 115).

Outras vezes essa hierarquização ocorre pelas melhores condições que alguns surdos encontram para penetrarem no mundo ouvinte e, desta forma, terem melhores oportunidades de estudos e trabalho. É o que fica demonstrado em outra publicação de Ingrid Duarte na rede social Facebook, disponibilizada em 20 de agosto de 2018:



Fig. 03: Publicação 02 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018.<sup>62</sup>

Como demonstrado anteriormente, Ingrid Duarte não nega a surdez, tanto que reforça, nesta publicação, sua fluência em Libras, e ainda afirma ser surda, porém, ao solicitar ajuda na rede social na busca por um estágio, acredita ser importante informar que é oralizada, e não apenas oralizada, mas que fala bem. Destacar estas características pessoais certamente traz para a postulante à estagiária a sensação de ter suas possibilidades de sucesso ampliadas, uma vez que sua interação com o universo ouvinte passa a ser mais facilitada em relação a surdos que fazem uso da Libras e que não fazem uso do recurso oral.

A publicação ressalta ainda que a estudante surda nunca recebeu nada do governo, embora afirme logo em seguida que foi bolsista na UFPA. É provável que Ingrid Duarte

<sup>62</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2343352455705027&id=100000908869410](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2343352455705027&id=100000908869410). Acesso em: 26 jul. 2019.

tenha se referido indiretamente ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é um benefício prestado pelo INSS e previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, a qual garante uma renda de um salário mínimo para pessoas com deficiência que comprovarem que não possuem condições de se sustentarem ou de serem sustentados por dentro de seus núcleos familiares, sendo comum a busca por esse direito entre grande parte das pessoas surdas e/ou suas famílias.<sup>63</sup>

Como é possível abstrair de tudo que foi debatido até este momento, os aspectos relacionados à comunicação são fundamentais para a compreensão de quem são os sujeitos surdos. Neste sentido, sinalizar, falar de um ponto ainda pouco debatido, mas que será enfatizado em seguida, que é a escrita, são elementos primordiais para entender de que forma os grupos surdos dialogam com o mundo, o quanto são negligenciados por ele, e como movimentos de agência destes grupos têm tensionado essa relação, principalmente na segunda metade do século XX, no sentido da sistematização e valorização da Língua de Sinais.

### **2.3 Novos sujeitos: quem são os surdos no campo da História**

Partindo do que se convencionou chamar de “história tradicional”, fica perceptível que houve uma construção de narrativa a partir de elementos que buscaram perpetuar as perspectivas de uma história oficial, das elites e de suas associações com o Estado e com a economia, em larga medida, baseada no fato, no evento. Neste sentido, a história política, nacional, foi o grande objeto dos estudos históricos que ganharam corpo acadêmico e científico a partir da segunda metade do século XIX. Esta tendência prevaleceu até as primeiras décadas do século XX, quando outras possibilidades de pesquisas, que enfocaram outros olhares para novos objetos, passaram a ser abordadas pelos historiadores.

A chamada escola dos *Annales* abriu espaço para que reis, presidentes e generais comessem a dividir o foco de atenção nos trabalhos de pesquisas com sujeitos até então desprestigiados pelas investigações dos historiadores, inovando nas abordagens e nos métodos utilizados. Mais tarde, esse movimento ficou conhecido como “nova história”. Na fala de François Dosse, “(...) passamos insensivelmente da biografia dos grandes

---

<sup>63</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm#:~:text=L8742&text=LEI%20N%C2%BA%208.742%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assist%C3%A2ncia%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm#:~:text=L8742&text=LEI%20N%C2%BA%208.742%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assist%C3%A2ncia%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art..) Acesso em: 13 ago. 2020.

heróis da história, de Luís XI a Napoleão, sem esquecer Carlos V, para as biografias dos heróis obscuros do cotidiano” (DOSSE, 1994, p. 13). Mas foi com a ascensão da chamada história social que definitivamente grupos que estavam à margem da historiografia passaram a ser percebidos como sujeitos da história. O historiador José D’ Assunção Barros conceitua a história social como sendo a categoria historiográfica que compreende e privilegia, em suas análises, ‘recortes humanos’, no interior de grupos sociais, que, ao se relacionarem com o todo da sociedade, se inserem em sistemas que estruturam as diferenças e desigualdades (BARROS, 2013, p. 110).

Dessa maneira, tem sido possível trabalhar a história a partir do prisma dos operários, dos escravizados, das mulheres, dos indígenas, das pessoas deficientes, dos homossexuais etc., dando ênfase a estes grupos silenciados por uma história tradicional que não os abordava como protagonistas do processo histórico. Para referir-se a estes segmentos da sociedade que pouco tinham, e em alguns casos ainda têm, suas trajetórias pouco abordadas pelas pesquisas, o historiador inglês Edward Thompson utilizou a frase “*history from below*” (THOMPSON, 2001), em português, “história vinda de baixo”, apontando para um movimento de mudança no sentido ao que se refere ao olhar do historiador em relação aos sujeitos de sua pesquisa.

Aos poucos, esse campo da história passou a construir um corpo conceitual que passou cada vez mais a colaborar na investigação do modo de vida dos mais recentemente chamados de grupos subalternos. Assim, expressões como cotidiano e cultura passaram a ser bem mais recorrentes nos trabalhos historiográficos.

O próprio Edward Thompson fez uso do conceito de cultura, ainda que seja um termo polissêmico. O historiador o utilizou para construir seu clássico trabalho sobre a classe operária inglesa (THOMPSON, 1987), demonstrando, assim, que a história social pretendida por ele não poderia renunciar a elementos do que se convencionou chamar à época de cultura popular, concepção que, posteriormente, cedeu espaço para a compreensão de circularidade cultural, inicialmente pensada por Mikhail Bakhtin na área da Linguagem (BAKHTIN, 2008) e, depois, desenvolvida por Carlo Ginzburg no campo da História (GINZBURG, 1987).

Ao associar “classe social” à “cultura”, Thompson se afasta dos historiadores marxistas estruturalistas, que comumente dividiam a sociedade em “infraestrutura” e “superestrutura”, e pensavam cultura apenas como reflexo dos padrões do modo de produção capitalista existente. Os avanços metodológicos empreendidos pelo historiador inglês, juntamente com outros autores da chamada escola inglesa, como Christopher Hill

e Eric Hobsbawm, que, em larga medida, já haviam bebido nas reflexões sobre marxismo e cultura desenvolvidas pelo intelectual italiano Antonio Gramsci, abriram caminho para que, nas últimas décadas do século XX, surgisse, com grande força, a chamada História Cultural, que, em uma de suas vertentes, procurou definitivamente aprofundar os estudos dos grupos sociais minoritários, desprestigiados em vários aspectos da vida social, inclusive da História. Para tanto, o diálogo com a antropologia tem sido de fundamental importância neste modelo de abordagem, que tem sido chamado de história antropológica.

Esta aproximação com a Antropologia reforçou sobremaneira as produções historiográficas que apontavam para a cultura, enfatizando os simbolismos presentes na vida cotidiana de grupos como indígenas, negros escravizados, trabalhadores urbanos ou grupos de pessoas consideradas “vadios”. Assim, observa-se uma preocupação crescente com as pessoas comuns e com as diferentes formas pelas quais elas dão sentido às suas experiências, organizando suas visões de mundo através de suas vidas em sociedade. Um dos antropólogos que mais influenciou os trabalhos de historiadores da cultura foi, sem dúvida, Clifford Geertz, que, se opondo a uma etnografia descritiva, propôs compreender a cultura através de teias de significados tecidas pelo homem. Significados estes que os homens dão às suas ações e a si mesmos (GEERTZ, 1989).

A consolidação da História cultural ocorreu de forma imbricada, com um momento histórico em que o pluralismo identitário ganhou força. Assim, cada grupo social passou a reivindicar seu espaço, seja na busca por direitos diante do Estado, seja pelo direito de ter sua trajetória narrada pela historiografia. Ao comentar sobre esta postura politicamente organizada das chamadas minorias, Valdeci Lopes chama a atenção ao dizer que atualmente vemos proliferar na cultura histórica, mais do que nunca, narrativas histórico-identitárias, sendo que quase todos os grupos, segmentos e instituições sociais parecem ter descoberto a fórmula para a produção de identidade, orientação e legitimação por meio de narrativas históricas. Desse modo, a função de orientação da história é mobilizada na legitimação dos mais diferentes projetos e grupos sem que sua legitimidade possa ser questionada, mas sem que qualquer dessas orientações consiga alcançar o grau de adesão e naturalidade das grandes narrativas nacionais produzidas desde o século XIX (LOPES, 2012).

O autor chama a atenção para o aspecto positivo deste movimento, que é a legitimidade de mulheres, indígenas, pobres de periferia e outros grupos marginalizados poderem encontrar, dentro das narrativas históricas, uma consciência histórica que

favoreça a constituição de um sentimento de pertencimento, construindo assim uma orientação narrativa que gera sentido e identidade aos diferentes grupos da sociedade. Por outro lado, diante da fragmentação identitária, as narrativas também se pluralizaram, dificultando a viabilidade de modelos que objetivavam a formulação, por exemplo, de uma grande história nacional capaz de explicar a realidade, o que se percebe agora são inúmeras histórias que dialogam com uma série de micronarrativas costuradas no interior do tecido social. Essa perspectiva torna-se um desafio para se pensar, por exemplo, a concepção marxista de luta de classes, uma vez que, estando as lutas sociais fragmentadas, tendo cada grupo suas pautas, fica cada vez mais complexa a possibilidade de construção de uma identidade que paire sobre todas as outras, em torno da ideia de classe trabalhadora.

Elza Nadai identifica os anos 1970 como o momento em que a história definitivamente passou a incorporar novos temas e sujeitos. Neste sentido, a autora afirma:

Nos anos setenta a busca por novos temas se acentuou com a incorporação de novos temas a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e resistência e atingindo os estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, etc. Definitivamente o conceito de História alarga-se para abranger temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores. A própria historiografia brasileira passou por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças – de espaço, de formação, de organização, de história, de lutas e de resistências. (NADAI, 92/93, p. 157).

Carla Pinsky corrobora o pensamento de Elza Nadai ao afirmar que:

A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista. (PINSKY, 2015, p. 7).

Nesse momento, em que pese toda essa renovação historiográfica que despertou o interesse por tantos grupos invisibilizados e estigmatizados que compõem o que Pinsky chama de “pessoas comuns”, que “já são reconhecidas como sujeitos históricos”, sendo que Nadai chega a citar “camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, etc.”, e que levou Sharpe (2011, p. 41) a afirmar que esta “perspectiva atraiu de imediato os historiadores ansiosos em ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada”. Chama a atenção, de maneira mais específica, que esta renovação historiográfica não tenha incorporado os surdos, ou

que este movimento venha ocorrendo lenta e praticamente somente no século XXI, uma vez que, em geral, quase toda pesquisa acadêmica produzida sobre surdos, fora da área das ciências relacionadas à saúde, concentra-se na Linguística e, principalmente, na área da Educação, que abarca os debates não apenas de metodologias de ensino, como também da história da educação dos surdos, sendo possível encontrar alguns poucos trabalhos realizados também no campo da Antropologia.<sup>64</sup> Segundo Miriam Warde, “a História da Educação desenvolveu-se no campo da Educação, quando o lógico seria que ela tivesse se constituído numa especialização da História, (...)” (WARDE, 1990, p. 07).

Ocorre que, no Brasil, dentro dos cursos acadêmicos de pós-graduação em História, encontrei apenas um trabalho sobre surdos, em âmbito de mestrado, e nenhum registro de pesquisas que tenham investigado os surdos enquanto sujeitos sociais em doutorados. Neste sentido, os surdos não estão “calados”, mas ainda não foram suficientemente percebidos por historiadores. Isso pode ocorrer pela barreira linguística ou mesmo por conta de os sujeitos sociais, muitas vezes, ganharem importância em contextos específicos, justificando o aumento da produção sobre o tema nos últimos anos, o que é relevante para superar um cenário de silenciamento e invisibilidade dos surdos no interior da produção acadêmica. Parafraseando o título da obra que unifica artigos da historiadora francesa Michelle Perrot, os surdos têm sido, em larga medida, “excluídos da História” (PERROT, 1988).

A relação surdo e educação tem sido tão privilegiada quando se trata de investigá-los nas pesquisas dentro das universidades, que mesmo o campo da História só começou a desenvolver pesquisas de forma mais consistente, tratando de temas ligados à surdez, a partir da implantação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Uma exigência deste programa de pós-graduação é que o candidato esteja lecionando na educação básica, assim, uma série de professores que atuam tendo estudantes surdos em suas turmas, seja das escolas especializadas ou inclusivas, passaram a construir dissertações trazendo o debate do ensino de História para pessoas surdas. O que se tem de produção anterior a isto são alguns poucos artigos publicados em revistas científicas, anais de eventos, um artigo que foi apresentado como trabalho de conclusão de curso e uma monografia de conclusão de um curso de especialização. Estes trabalhos estão detalhados a seguir.

---

<sup>64</sup> Ver: Assis Silva (2010); Lara da Costa (2010) e Magnani (2007).

O professor Paulo Santos, em sua dissertação, apresentou um quadro demonstrando os trabalhos acadêmicos produzidos sobre ensino de História para surdos (SANTOS, 2017, p. 21-23). O autor optou por abarcar trabalhos também desenvolvidos no campo da educação, independente da formação do pesquisador. Faço referência a este quadro pelo fato de ter servido de inspiração e ter dado um grande suporte de dados para o levantamento de trabalhos sobre surdos. No entanto, optei por buscar demonstrar os trabalhos produzidos, independente do enfoque dado (ensino, cultura, história da educação etc.), em cursos e programas de pós-graduação em História, ou publicados em formato de artigos, resumos, comunicações etc., em revistas científicas e em anais de eventos produzidos exclusivamente por historiadores, ou que pelo menos um dos autores seja historiador de formação acadêmica, debate que melhor se alinha com uma das propostas desta tese, que é perceber a produção acadêmica sobre surdos realizada por historiadores, sobretudo nos cursos e programas de pós-graduação em História, para assim ter uma diagnose de quem é e que lugar ocupa o sujeito surdo no campo historiográfico.<sup>65</sup>

Quadro 1: Produção acadêmica sobre surdos no campo da História

ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO
2000	Experiência no ensino de História para alunos surdos	Rosy M. C. Bernardelli	Monografia de especialização em Ensino de História
2001	O início do trabalho de História na 5ª série	Tania Maria Elias	Artigo
2003	Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes	Mônica Ugrinowitsch	Artigo
2005	Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos	Lia Cazumi Yokoyama	Comunicação
2006	Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos	Célia Regina Verri & Regina Célia Alegro	Artigo
2007	História silenciosa	Danielle Sanches de Almeida	Artigo

<sup>65</sup> O quadro expressa um relevante apanhado de trabalhos disponibilizados na internet, podendo haver outros que não estejam publicados na web.

2009	A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio.	Vanda Sarmento Borges Mesquita; Ana Cristina Oliveira da Silva; Crislane Azevedo; Maria Inês Sucupira Stamatto	Artigo
2009	Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades O Ensino de História para Surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares	Gabriele Vieira Neves	Artigo
2011	O ensino de História para Surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Monografia de especialização
2012	O ensino de História para Surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira & Rosimar Bortolini Poker	Artigo
2014	A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES	Berenice Ribeiro da Silva	Artigo
2014	O Ensino de História para alunos com surdez	Lilian Signorini Lafuente	Monografia de conclusão de curso
2014	Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin & Simone Joaquim Cavalcante	Artigo
2014	O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin	Monografia de conclusão de curso

2014	O signo linguístico e as imagens históricas: a criação de sinais -termos na LSB	Eduardo Felipe Felten & Enilde Faulstich	Artigo
2016	Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras	Camilla Oliveira Mattos	Dissertação
2017	À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2017	Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez	Ernesto Padovani Netto	Comunicação
2017	Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas	Patrícia Bastos de Azevedo; Camilla Oliveira Mattos	Artigo
2017	Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Artigo
2017	Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos de São Paulo	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Artigo <sup>66</sup>
2017	História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí	Guilherme Brenner Oliveira Gregorio; Diogo de Souza; Cecilio; Ester Vitória Basilio Anchieta	Artigo

<sup>66</sup> Os dois artigos publicados por este autor em 2017 possuem o mesmo texto, havendo apenas uma pequena alteração no título.

<b>2017</b>	O ensino de História em Libras e sua viabilidade	Tatiane Sá; André Melo; Marcos Lamoço; Raíssa Souza	Artigo
<b>2017</b>	O ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA	Naiara da Silva Dias dos Santos	Monografia de Conclusão de Curso
<b>2018</b>	Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas	Paulo José Assumpção dos Santos	Comunicação
<b>2018</b>	O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas-RS	Ana Gabriela da Silva Vieira	Resumo expandido
<b>2018</b>	Um olhar sobre o Ensino de História em classes de alunos surdos do Ensino Fundamental: o caso da escola Alfredo Dub	Ana Gabriela da Silva Vieira	Monografia de conclusão de curso
<b>2018</b>	Cultura escolar de Surdos: História, memória e representações nas escolas municipais para Surdos de São Paulo (1970-1990)	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Dissertação
<b>2018</b>	Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história	Ernesto Padovani Netto	Dissertação

2018	O youtuber como professor de História: diálogos entre História Pública e História Digital na educação de surdos	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2018	Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas	Paulo José Assumpção dos Santos	Dissertação
2019	Respeitando as diferenças: a sala de recursos multifuncionais como espaço de construção de materiais didáticos de história para alunos surdos	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Canal história em Libras: de produto do Profhistória a um projeto do governo do Pará	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	O roteiro imagético no ensino de História para alunos surdos	Paulo José Assumpção dos Santos; Silvio de Almeida Carvalho Filho; Celeste Azulay Kelman	Artigo
2019	O roteiro imagético no ensino de História para alunos surdos	Paulo José Assumpção dos Santos; Silvio de Almeida Carvalho Filho	Comunicação

2019	A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos	Paulo Eduardo de Mattos Stipp	Dissertação
2019	Usos da cultura digital na educação dos surdos: a BNCC e as práticas no ensino de história	Érico Silva Muniz; Jonata Souza de Lima	Artigo
2019	Ensino de História para os surdos: Um estudo de caso na Escola Especial Keli Meise Machado	Laionel Mattos da Silva	Anais de evento
2020	Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história	Camilla Oliveira Mattos; Patrícia Bastos de Azevedo	Artigo
2020	Histórias além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar	Érico Silva Muniz; Jonata Souza de Lima	Artigo
2020	Orientações para o ensino de História em classes com alunos surdos incluídos.	Paulo José Assumpção dos Santos; Celeste Azulay Kelman	Comunicação
2020	Em outras palavras: Um currículo intercultural no ensino de História para alunos surdos	Paulo José Assumpção dos Santos; Celeste Azulay Kelman	Artigo
2020	Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos.	José Raimundo Rodrigues; Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado; Eliane Telles de Bruim Vieira	Artigo

2020	Ensinando história para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível	Paulo Roberto Martins da Silva	Dissertação
2020	Imagens, Ensino de História e Surdez: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos	Tuanny Dantas Lameirão	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor

Este levantamento demonstra a pouca produção sobre surdos nas pesquisas envolvendo o campo da História nas décadas passadas, quando houve a primeira dissertação sobre o tema, eram apenas 13 trabalhos produzidos. Notadamente, houve um crescimento recente, restrito praticamente ao ensino de História, sendo poucos os pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Como dito anteriormente, a maior parte das publicações são oriundas de autores que cursaram o mestrado profissional em ensino de História, em geral, são professores que atuam com estudantes surdos, seja em escolas especializadas ou inclusivas, e que levam suas inquietações sobre o ensino de História para surdos ao mestrado. Esses números revelam que ainda são poucos os pesquisadores que buscaram ocupar espaços com essa temática nos programas acadêmicos.

O único registro da temática dos surdos que foi encontrado em programas acadêmicos de pós-graduação em História é a dissertação de Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira, defendida em 2018. São egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História, até o ano de 2020, os(as) seguintes pesquisadores(as): Camilla Oliveira Mattos, Ernesto Padovani Netto, Paulo José Assumpção dos Santos, Paulo Eduardo de Mattos Stipp, Paulo Roberto Martins da Silva e Tuanny Dantas Lameirão.

Vale destacar alguns trabalhos no campo da História da Educação, como é o caso da pedagoga Maria Aparecida Leite Soares, com a tese “O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil”, defendida no Programa de Pós-graduação da UNICAMP, em 1996, publicada no formato de livro com o título “Educação de Surdos no Brasil” em 1999. É comum historiadores de formação darem segmento a seus estudos em programas de pós-graduação em Educação quando investigam os sujeitos surdos em seus trabalhos. Esse é o caso de Alex Sandrelanio dos Santos Pereira, com a dissertação “Cultura e educação sociocomunitária: uma perspectiva

para o ensino de História e surdez” (PEREIRA, 2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, e Solange Maria Rocha, historiadora de formação que também possui formação em Pedagogia. Foi diretora do INES entre os anos de 2010 e 2014, autora da dissertação “A mídia televisiva no processo de socialização da pessoa surda” (ROCHA, 1994), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, e da tese “Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1961)” (ROCHA, 2009), defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, tendo ainda publicado o livro *O INES e a educação de surdos no Brasil* (ROCHA, 2007).

Ao escreverem sobre a produção de pesquisas que trabalham com memórias a partir da História Oral, no contexto sul-americano, Ana Maria Mauad e Fernando Dumas afirmam que se trata de uma história dos que fizeram, mas não escreveram a História, assim, a prática historiográfica se confunde com a prática social. Isso porque o estatuto da história de objetividade científica é redefinido por meio da produção de uma autoridade compartilhada entre sujeito e objeto do conhecimento, que dividem e vivenciam a mesma condição de sujeitos da experiência histórica.

Nessa perspectiva de estudo, propõe-se que o historiador se alie à prática social na produção de um conhecimento compartilhado e reconhecido como válido pelos sujeitos históricos. Nesse registro, é importante ressaltar: ninguém dá voz aos que não têm voz; não há resgate de memória. O que se produz é um novo tipo de conhecimento que supera o passado, no sentido de suspender, elevar a lembrança da experiência empírica vivida pelos seus agentes a uma nova forma de relato, que a contém processada e construída à luz de uma problemática de estudo (MAUAD; DUMAS, 2011).

Neste sentido, é relevante também a historiografia refletir as vivências dos sujeitos surdos, as narrativas históricas que se construíram para orientar os processos formativos deste grupo, as formas pelas quais se mobilizaram, negociaram e negaram os modelos educacionais historicamente constituídos e, principalmente, obter as versões através dos principais sujeitos que vivenciaram todo o contexto discutido até este ponto. Diante disso, este trabalho lança mão de várias formas de expressões que os surdos utilizam para se comunicarem e, assim, partilharem suas experiências, como, por exemplo, das publicações escritas em Língua Portuguesa nas redes sociais e das entrevistas que se

configuram como um momento rico para pensar a pluralidade de identidades no que chamo de História Sinalizada, que ressaltarei mais adiante.

O enfrentamento em relação ao esquecimento de grupos sociais minoritários, ao que concerne às pesquisas, perpassa também pelo trabalho dos historiadores no século XXI, pois uma vez esquecidos, tais grupos pouco ou nada se reconhecem nas narrativas sociais e escolares que não os contemplam. É o que se pode chamar de função social da história, a qual, para além de um dever de memória, exerce um dever de história, nas palavras de Philippe Joutard: “é necessário promover um autêntico dever de história, que parte da memória, dela se nutre, mas sabe tomar a distância necessária em relação a ela (JOUTARD apud FERREIRA, 2012). Assim, todas as construções narrativas em torno das histórias das pessoas surdas no campo historiográfico demonstram também um forte caráter de urgência, uma vez que há uma memória dos surdos mais velhos acerca das experiências por eles experimentadas na vida em sociedade, mas não há uma memória da sociedade sobre as experiências vividas pelos surdos.

### **3 SURDOS, QUE SUJEITOS SÃO ELES? NOÇÕES NO TEMPO PRESENTE**

#### **3.1 A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa: o “eu” e o outro na comunicação dos surdos**

Ter que se adequar a contextos que exigem o uso da Língua Portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, é uma constante na vida dos surdos. Do ponto de vista legal, houve um longo caminho até a oficialização da Libras, conquista que só ocorreu devido à mobilização da comunidade surda por meio de associações estaduais vinculadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Conforme o pesquisador Eduardo Paixão, na década de 1990, a FENEIS encampou uma luta denominada “Campanha pela oficialização da Libras”, que começou a ter resultados já em 1991, ano importante na luta pela oficialização da Libras, pois vários estados passaram a reconhecê-la por meio de projetos de lei nas Assembleias Legislativas, sendo Minas Gerais o primeiro, em 10 de janeiro de 1991, pela Lei n.º 103/91, assinada pelo então governador Newton Cardoso. A medida também foi acompanhada pelos estados de Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo (PAIXÃO, 2018).

Em âmbito nacional, somente em 1996, por meio de uma ampla mobilização das entidades representantes dos surdos, que deu origem à proposição do projeto de Lei n.º 131/1996, apresentado pela então senadora Benedita da Silva (PT-RJ), sendo posteriormente levado à Câmara dos Deputados, transformando-se no projeto de Lei n.º 4857/1998, o qual tramitou por várias comissões da Câmara, como a de educação e cultura e de seguridade social e família,<sup>67</sup> sendo fundamental o engajamento da comunidade surda que esteve por diversas vezes em Brasília pressionando pelo andamento do projeto.

A militante pela causa surda, Daniela Teixeira, ouvinte que viveu intensamente o trâmite burocrático do projeto, afirma que sempre que uma comissão recebia o texto, um grupo da comunidade surda visitava os gabinetes dos parlamentares que compunham tal comissão, iam para as reuniões das comissões, distribuíam folhetos explicativos sobre a importância da Língua de Sinais, interpretavam o hino nacional em Libras nas sessões. Ela descreve que geralmente eram recebidos pelos assessores parlamentares, que muitas vezes as sessões eram canceladas sem aviso prévio e que, algumas vezes, o relator reteve o projeto de lei por até um ano, sem dar o encaminhamento, ignorando os prazos

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/21173>. Acesso em: 09 jul. 2021.

estabelecidos. Chegou a ser organizada uma coleta nacional de assinaturas solicitando a aprovação da lei, o documento reuniu 40.000 assinaturas e foi entregue no gabinete da senadora Benedita da Silva (BRITO, 2013). Somente em 2002, através da Lei n.º 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, é que a Libras tornou-se uma língua oficial no Brasil, sendo considerada a primeira língua dos surdos. Assim, a Língua Portuguesa passou a ser considerada uma segunda língua para eles. Tal conquista tem sido fundamental no sentido de divulgação e “popularização” da Língua de Sinais, pois, desde então, se tornou cada vez mais comum surgirem cursos em que é possível aprender Libras. A lei afirma o seguinte:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.<sup>68</sup>

Mesmo hoje, tomando por base o corpo da população brasileira, assim como os espaços públicos e privados, citados na lei, ainda é muito raro que uma pessoa surda consiga acessibilidade de comunicação em seu dia a dia. Além disso, durante toda sua vida escolar, assim como em outros âmbitos da vida em sociedade, o surdo é obrigado a lidar com uma língua que, para ele, é tal qual uma língua estrangeira. Faço referência à Língua Portuguesa na modalidade escrita, a qual também é citada na lei, em seu parágrafo único do artigo quarto: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras - não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Nesse momento, é possível notar que a concepção oralista não acha mais guarida diante do Estado brasileiro,<sup>69</sup> ficando a decisão de buscar ou não treinamento fonaudiológico a cargo de cada família ou do próprio surdo, quando tiver autossuficiência

---

<sup>68</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>69</sup> Até 1911, os estatutos do então INSM traziam, como metodologia adotada, o método misto, que fazia uso da oralidade e dos sinais, mas, durante a gestão do diretor Sr. Custódio Ferreira Martins, o novo estatuto, regulamentado por meio do Decreto n.º 9.198, oficializou o método oral. Nele, é possível ler em seu artigo nono: “O método oral puro será adotado no ensino de todas as disciplinas”. O decreto está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publica-caooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mar. 2019.

para fazê-lo, ainda que, até hoje, as escolas especializadas mantenham um profissional da área de fonoaudiologia. Na prática, a oralização de surdos inexistente nos espaços escolares, sendo necessária a busca por consultórios particulares pelos interessados em desenvolver a fala.

Contudo, a modalidade escrita da Língua Portuguesa se manteve, inclusive pela força da lei. Mas como o surdo se relaciona com a Língua Portuguesa na modalidade escrita? Ao não ouvir, as pessoas surdas não tomam conhecimento da sonoridade dos fonemas, o que as leva a ter apenas uma representação gráfica, ou seja, visual. Nesse sentido, relacionar as palavras a seus respectivos conceitos torna-se uma atividade mental que exige uma forte operação da memória visual, uma vez que a estratégia utilizada passa a ser a de memorizar a organização das letras que formam cada palavra e relacioná-la com o conceito, quando este já foi apreendido pelo surdo, pois o mais comum é que, devido ao enorme esforço para gravar mentalmente as palavras, na maioria das vezes, os surdos acabam tendo um vocabulário reduzido em relação às pessoas ouvintes.

Assim, a maior parte das palavras costuma ser desconhecida, uma grande parte, em algum momento, é apreendida, mas posteriormente esquecida, e as expressões utilizadas com mais frequência são internalizadas. Ainda assim, não é incomum um surdo se deparar com a expressão “região”, se confundir e sinalizar “religião”, ou ao tentar ler uma frase em que exista a palavra banco no sentido de instituição financeira, fazer o sinal de banco no sentido de lugar para sentar.

Durante as aulas de História, ao fazer uso da frase “Índigenas entre a cruz e a espada”, observo recorrentemente surdos sinalizarem a palavra “entre”, utilizando o sinal de “entrar”, como quem entra em uma casa, como verbo e não da forma que aparece na frase, ou seja, enquanto preposição. Já ocorreu também de, ao ministrar aula sobre “A fuga da Família Real Portuguesa para o Brasil”, um aluno, ao reconhecer a palavra “Real”, inquirir-me se se tratava de dinheiro (Real, moeda corrente no Brasil).

O processo de apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita, pelo sujeito surdo, embora seja algo extremamente desafiador e complexo, hoje em dia é menos percebido como um fenômeno ligado à noção de capacidade intelectual, e bem mais visto sob os prismas, primeiramente da diversidade linguística, em que muitas vezes se questiona a imposição cultural da língua majoritária sobre um grupo minoritário, e também enquanto um problema educacional, de falta de estrutura, investimento e pesquisa para o desenvolvimento de métodos de ensino, assim como de oportunidades

para que surdos tenham contato, de forma acessível e sistematizada, ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Os ouvintes apreendem os conceitos de inúmeras palavras sem ao menos saberem em que momento da vida aquela informação foi assimilada. Dificilmente algum ouvinte saberá dizer quando aprendeu a relação entre o significante “cadeira” e seu significado. É algo aprendido desde a infância durante as vivências do cotidiano, porém, para o surdo, todo esse processo é bem mais complexo, pois, apesar de ele compreender, a partir de suas experiências, sobre o uso social da “cadeira”, terá que memorizar a junção das letras c-a-d-e-i-r-a, para formar mentalmente a palavra e tentar relacionar com um conceito que já tenha a priori, atualmente, através do método bilíngue.

O bilinguismo é uma corrente teórica que ganhou muita força a partir dos anos de 1980, com o declínio da comunicação total, filosofia educacional que aceitava o uso de todos os recursos disponíveis – oral, sinais, imagens etc. – na comunicação com surdos e com o fortalecimento dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos Linguísticos. Para Ana Regina Campello, esta proposta visa dar condições ao surdo de ter habilidade de utilizar duas línguas, no caso, a Língua de Sinais, na qual o surdo se reconhece e constrói identidades, e, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (CAMPELLO, 2008).

Cada letra do alfabeto corresponde a um sinal em Língua de Sinais, assim, os surdos memorizam visualmente a sequência das letras e a reproduzem através de cada sinal, para melhor aprenderem as palavras. Se avaliarmos este exercício para cada nova palavra que necessitam internalizar, temos a percepção da complexidade que envolve a relação deles com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Não é incomum a pessoa surda visualizar as palavras na TV, nos *outdoors*, na internet, enfim, nos diversos espaços sociais, se familiarizar com elas, mas não possuir o conceito ao qual tais palavras fazem referência. Mesmo em aulas para alunos surdos prestes a realizarem provas para ingressarem nas universidades, os estudantes desconhecem palavras e conceitos simples para estudantes ouvintes de mesmo grau de escolaridade, tais como: continente, colônia, monarquia etc. Assim como qualquer pessoa que, ao ir se familiarizando com uma outra língua, passa a internalizar o idioma, o surdo tem totais condições de se apropriar da Língua Portuguesa escrita.

A língua escrita segue a mesma experiência pautada na incompreensão. Ocorre que, assim como um brasileiro que, ao buscar se apropriar do inglês, pode incorrer no erro de, ao tentar escrever “*night*”, registrar “*nihgt*”, os surdos que ainda não possuem

domínio da Língua Portuguesa, e que devido a toda a defasagem educacional pela qual passam, representam um número significativo, também manifestam muitas dúvidas ao escreverem, sendo comum a inversão da ordem das letras ao registrarem algumas palavras. Muitos surdos se queixam das críticas que sofrem por “não saberem escrever em português”.

Outra situação comum na escrita da língua oral pelos surdos é a ausência de conectivos e artigos, uma vez que as Línguas de Sinais não fazem uso desses elementos, e, ao construírem o raciocínio em Libras, por exemplo, quando buscam transportar a frase para a Língua Portuguesa, a estrutura acaba se aproximando da maneira como o pensamento foi realizado na língua materna. Obviamente, como afirmado no parágrafo anterior, muitos surdos se apropriam da escrita em Português e, assim, cada vez mais, passam a superar esta dificuldade.

Em 1988, ao ministrar aulas pela primeira vez para uma turma de alunos surdos como docente de Língua Portuguesa no Programa Especial de Educação, projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a professora Wilma Favorito passou por uma situação que ajuda a entender a questão exposta. Ao questionar a turma sobre quais temas poderiam lhes interessar em Língua Portuguesa, foi surpreendida com a seguinte resposta por parte de um dos alunos. A autora a descreve em sua tese:

“O que é ‘no’? Nunca consegui entender.” Essa foi a resposta de um adulto surdo, nos seus quarenta anos de idade, aluno do primeiro ano de ensino médio, ao ser perguntado por mim, sua professora, acerca dos tópicos de língua portuguesa que poderiam interessar a ele e a seus colegas. Eram meus primeiros contatos com a turma que acabara de assumir e, naquela situação inteiramente nova para mim, não fazia a menor ideia do que lhes ensinar. Percebendo a perplexidade estampada em meu rosto, ele diz, através do intérprete, que em todo seu percurso no ensino fundamental nunca pôde compreender o significado de ‘no’ em expressões como ‘no armário’, ‘no banheiro’, ‘na escola’, etc. (FAVORITO, 2006, p. 25-26).

Ao ler frases como “o pão está no armário”, o surdo tende a questionar o significado de cada palavra. Se não conhecer a palavra “pão”, ainda que provavelmente reconheça o pão em si, certamente perguntará o que significa a palavra “pão”. A resposta pode lhe ser dada através do sinal correspondente em Libras ou, em última instância, mostrando-lhe uma imagem. Decerto que cada palavra que compõe a frase pode ser um elemento de inquietação para um surdo, que poderá buscar saber o conceito referente a cada signo. Em Língua de Sinais, a frase destacada seria construída a partir inicialmente do sinal de armário, em seguida, o sinal de pão e, pôr fim, a indicação “está” (a mão em forma de seta, direcionando para o sinal já realizado “armário”). Logo, o artigo “o”, assim

como a preposição, com função de conectivo “no”, em princípio, pode não ter sentido. Os artigos costumam ser facilmente compreendidos, pois os surdos traçam a estratégia de “o” para masculino e “a” para feminino. No caso da experiência da professora Wilma, a incompreensão ocorreu com o “no”, que, ao não existir em Libras, fez com que um senhor surdo, estudante de 40 anos, até aquele momento de sua vida, não compreendesse o significado daquela palavra nas frases em português.

A própria citação que introduz o título da tese da professora Wilma Favorito, ““O difícil são as palavras’: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos”, lhe foi dirigida por um dos alunos surdos que compunham a turma em torno da qual se realizou a pesquisa de campo, e que a autora justifica a frase como parte do título, da seguinte forma: “Não por acaso, dos muitos enunciados desses alunos, escolhi este que para mim representa de modo bastante significativo os relatos que me fizeram” (FAVORITO, 2006, p. 19). Ou seja, em sua pesquisa, a autora se deparou constantemente com inquietações dos surdos acerca da dificuldade de se relacionarem com a Língua Portuguesa. A própria pesquisadora declara que, ao iniciar suas atividades junto a alunos com surdez, não percebia que, ao estranhar suas produções escritas, estava estranhando os próprios sujeitos autores daquele português, aos seus olhos, caótico (FAVORITO, 2006).

Diante do fato de invariavelmente terem que escrever, surdos muitas vezes se veem pressionados e relatam quadros de desconforto emocional. A pesquisadora Audrei Gesser relata que recebeu um depoimento de uma aluna surda em que a entrevistada afirma que, sempre que precisa escrever, fica muito nervosa, tem vergonha de errar, resiste, tem vergonha em fazê-lo, e sempre fica preocupada com as reações de quem vai ler o que ela escreve (GESSER, 2009). Gladis Perlín reproduz um depoimento ainda mais impactante de uma entrevistada surda:

É tão difícil de escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo o esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas, elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido. Pode ser apenas uma sintaxe aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita do português, uma tarefa difícil, difícilíssima. (PERLÍN, 2011, p. 57).

Tais relatos são comuns partindo de surdos, principalmente pelo fato de serem costumeiramente avaliados durante toda a vida escolar, em Língua Portuguesa. Com a ascensão das redes sociais, muitos passaram a utilizar suas contas para expor as

incompreensões e os preconceitos que sentem quando são julgados pelas dificuldades que possuem em relação à escrita em Português, até mesmo como uma forma de desabafo. Foi o que fez Pamela Battistella, surda, duplamente estudante de escola pública, na rede regular de ensino no município de Benevides, pertencente à Região Metropolitana de Belém, e no Atendimento Educacional Especializado, na Escola Astério de Campos,<sup>70</sup> na capital paraense. Segue a publicação realizada em 05 de março de 2019:

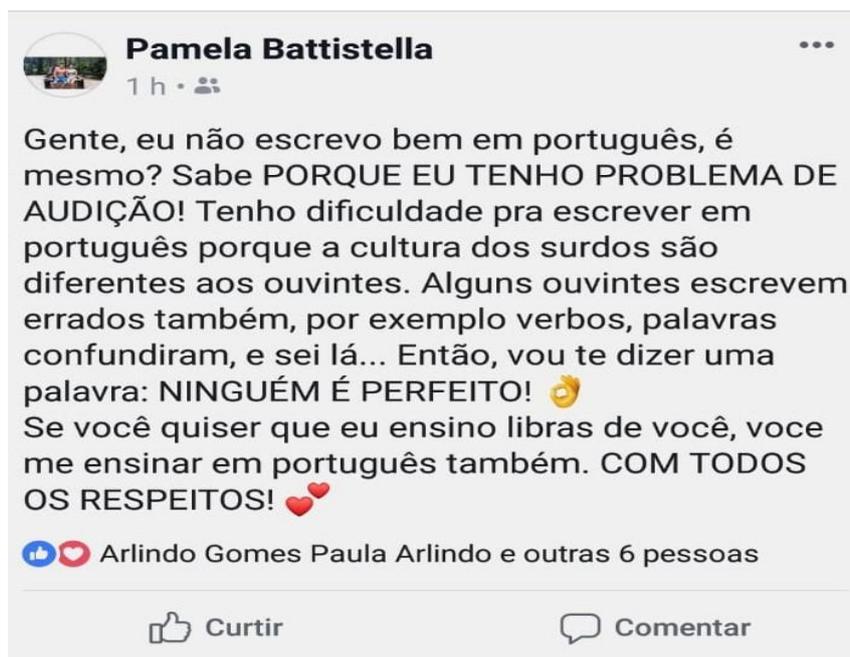


Fig. 04: Publicação de Pamela Battistella no Facebook – 2019.<sup>71</sup>

Em sua publicação, Pamela Battistella, deixa claro as dificuldades que possui em relação à escrita em português. Ela relaciona este fato diretamente com seu “problema de audição”, demonstra ainda bastante consciência de si e de seu grupo linguístico ao afirmar “a cultura dos surdos são diferentes aos ouvintes”. Sem dúvida, o que motivou a estudante a trazer tal reflexão para as redes sociais foi seu desconforto ao ter que escrever, e ao “errar”, ser comumente julgada por isso. Apesar do desconforto de se sentir cobrada pelos ouvintes, a estudante surda ainda promove um exercício de busca por aproximação e de uma reciprocidade positiva em seu texto, ao propor aos ouvintes que ela pode ensiná-los

<sup>70</sup> Atualmente, os estudantes surdos têm direito a duas matrículas, a primeira em escolas regulares, também chamadas de inclusivas, em que convivem ouvintes e surdos, assim como qualquer estudante com outra especificidade; e uma segunda matrícula para o chamado Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço oferecido pelo Estado por meio de profissionais vinculados à Educação Especial.

<sup>71</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=611547975951466&id=100012888071165](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=611547975951466&id=100012888071165). Acesso em: 13 ago. 2019.

Libras, e eles lhe ensinarem Português. A escrita em “caixa alta”, nas redes sociais, significa que o autor está aumentando o tom em sua comunicação, como se quisesse demonstrar chateação. Ao destacar somente as frases em “caixa alta”, o desencadeamento de ideias demonstra a coerência do que a autora buscou debater, em resumo: “TENHO UM PROBLEMA DE AUDIÇÃO”, e “NINGUÉM É PERFEITO”, mas é preciso que haja “RESPEITOS” entre surdos e ouvintes.

Há casos em que o surdo se apropria da palavra visualmente e domina a sua escrita, mas o conceito segue abstrato e de difícil internalização. No programa da TV Cultura, chamado “Provocações”, que foi ao ar em 2012, o então apresentador Antônio Abujamra, ao entrevistar a atriz, escritora, professora de Línguas de Sinais e intérprete de Libras, Sueli Ramalho, que possui surdez profunda e domina as Línguas de Sinais de 32 países, a perguntou se ela conseguia entender o conceito de som. Impressiona o relato da entrevistada surda, tendo que narrar sua relação com essa abstração chamada “som”. Ele obteve a sua resposta:

Não, esse é um limite, eu não sei...me falaram que voz de homem e mulher tem diferença, eu custo a acreditar! Mas eu fui judiar..., porque eu sinto a vibração do som, mas se eu judio do cachorro e ele faz “*caim, caim, caim*”, a fêmea e o macho tem o mesmo som, essa foi a minha descoberta, o som do cachorro, tanto macho quanto fêmea não tem diferença, e o som, da vibração do som, do homem e da mulher tem diferença, na minha mão! Eu não sei o que é..as vezes imagino, faz cosquinha na orelha? No ouvido? O que é o som? Como que ele entra na orelha? Eu me rasgo por dentro! Mas...(expressão facial e com as mãos de que não entende o que é o som – explicação minha).<sup>72</sup>

A força do depoimento de Sueli Ramalho dá a dimensão do quanto os surdos se relacionam com o mundo de uma forma particular e, na maioria das vezes, inimaginável para os ouvintes que não fazem ideia das subjetividades que compõem as experiências em torno da surdez, dificultando muitas vezes o exercício da alteridade entre os dois grupos. Como explicar o que é o som? Quantas pessoas possuem essa indagação? De que forma uma pessoa surda pode ter respostas sobre as sensações do ato de ouvir? Para pessoas ouvintes, tais questões talvez não façam nenhum sentido, pois ouvir é uma experiência natural, que não carece de grandes reflexões, mas Sueli Ramalho, no interior da sua não relação com os sons, medita se faz cosquinha quando o som entra nas orelhas, e “se rasga por dentro” para tentar entender como funciona a audição.

Na entrevista citada acima, ao ser perguntada sobre a diferença de estrutura das línguas de sinais e as línguas orais, Sueli Ramalho detalha de forma esclarecedora acerca

---

<sup>72</sup> Programa Provocações. Disponível em: [https://tvcultura.com.br/videos/68840\\_provocacoes-sueli-ramalho-2012.html](https://tvcultura.com.br/videos/68840_provocacoes-sueli-ramalho-2012.html). Acesso em: 15 ago. 2019.

de como é diferente estruturar os pensamentos nas duas modalidades de língua. A entrevistada deu o seguinte exemplo:

A língua de Sinais é de recurso visual e a língua oral é de recurso auditivo, uma vez que nós surdos não temos memória auditiva, se eu for falar um exemplo: o gato comeu o rato. Se eu for fazer em Língua de Sinais, seguindo a mesma estrutura da Língua Portuguesa, que não serve...que seria assim, “sinal gato”, “sinal comer”, “sinal rato”. Tem lógica para a língua oral, porque você automaticamente escutou o gênero masculino “o gato” – animal felino masculino – “comeu” – a conjugação verbal “comeu” – “o rato”. O surdo não escutou, o artigo não serve, na Língua de Sinais não tem, então ele tá visualizando um animal felino, gato. *Tá* visualizando o sinal de comer, mas é come? Comerá? Comeu? Comerá? Ele não *tá* escutando a conjugação verbal, depois o rato. Mas se o gato comeu, o que é que o rato *tá* fazendo vivo aí nesse cenário? Não combina. Então a estrutura da Língua de Sinais tem que ser exatamente como num filme em que o bandido atacou a mocinha...você mostra primeiro a vítima, ou ela *tá* tomando banho, falando ao telefone, comendo...aí depois vem o vilão, e o verbo de ação por fim, então, “o gato comeu o rato”, primeiro a vítima “sinal de rato”, depois o “sinal de gato”, o vilão, agora o verbo, “sinal de comer”, então fica “rato”, “gato”, “comer”, essa é a estrutura da Língua de Sinais.

Quando ocorre o transporte da estrutura da Língua Portuguesa de forma automática para os sinais em Libras, no exemplo dado acima – “sinal gato”, “sinal comer”, “sinal rato” –, descaracteriza-se a Língua de Sinais e, na prática, ocorre o que tem sido chamado “Português sinalizado”. Isso é evidenciado quando a sinalização corresponde exatamente, de forma sequencial, tal qual as palavras são ditas de forma oral ou representadas pela escrita, não resguardando o respeito à estrutura da Libras, que normalmente altera a ordem dos termos para melhor construção da ideia para a pessoa surda.

Retomando outro trecho da entrevista realizada por Gladis Perlin, sua interlocutora surda afirma:

Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal com a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte do meu contexto, parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não dita o que eu quero dizer. Vezes sem conta parece dizer coisas sem sentido. (PERLIN, 2011, p. 57).

Como é possível abstrair dos comentários acima, Português e Língua de Sinais possuem estruturas diferentes. Construir o pensamento em Libras não gera automaticamente um sentido quando transportado de forma “literal” para o Português, e da mesma forma o raciocínio inverso. Frases em Português necessitam ter suas estruturas modificadas para fazer sentido em Libras, por isso, muitas vezes parece não haver sentido

nos textos escritos por pessoas surdas, principalmente as que possuem pouca apropriação da língua escrita em Português.

Vale ressaltar que as Línguas Sinalizadas possuem uma forma escrita, é o chamado *signwriting*, ou “escrita de sinais”. São representações que buscam reconstruir os sinais através de símbolos que destacam a configuração das mãos, os movimentos realizados, os pontos de articulação do sinal no corpo humano, assim como as marcas não manuais por meio das feições do rosto. A somatória dessas ações gestuais configura o sinal. Trata-se de um método que vem aos poucos ganhando espaço no Brasil, portanto, são diminutos os ouvintes e mesmo surdos que dominam a escrita de sinais.<sup>73</sup> Posso exemplificar com a escrita do sinal de feliz/felicidade. Observe que a expressão facial é de um sorriso, as duas mãos demonstram a configuração em Língua de Sinais da letra “F”, e as setas para baixo indicam o sentido e o movimento a ser realizado.



Fig. 05: Escrita do sinal feliz/felicidade.<sup>74</sup>

A exigência escolar, da família, de amigos e da sociedade em geral, principalmente quando as publicações em redes sociais passaram a dar uma maior abrangência de leitores aos conteúdos divulgados, faz com que muitas vezes os surdos desenvolvam vergonha ao escrever e se sintam inferiorizados devido aos “erros” que cometem. Ocorre que, ao buscarem escrever em Língua Portuguesa, estão se aventurando em uma cultura que reproduz os sons de forma escrita, o que não é parte da cultura surda, que prioriza a construção narrativa a partir da visualidade e sua reprodução através do corpo, das mãos e das expressões faciais.

Assim, a escrita acaba por se aproximar mais das potencialidades dos surdos, uma vez que os símbolos são visuais e mais possíveis de serem apreendidos pela memória visual, ainda que careçam de sentido. Por isso, é comum que pessoas surdas perguntem

<sup>73</sup> Para mais informações sobre o *signwriting*, há uma publicação da norte-americana Valerie Sutton, traduzida para o português, denominada “Lições sobre o SignWriting”. Disponível em: <http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

<sup>74</sup> Disponível em: <http://cursosalvadordali.blogspot.com/2014/09/sign-writting.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

com frequência o significado das palavras. Essa reflexão se torna ainda mais complexa para a oralidade. Pessoas surdas podem desenvolver a oralidade, e muitas desejam desenvolvê-la, porém, costumeiramente estes processos de apropriação da fala são permeados por experiências que envolvem ter que lidar com críticas e preconceitos.

Mesmo surdos oralizados, com muitos anos de escolaridade, testemunham dificuldades e confusões ao tentarem falar ou escrever. Ingrid Duarte chegou a ser acadêmica de Química na UFPA e não concluiu o curso devido à ausência de mecanismos de acessibilidade que acabaram por excluí-la,<sup>75</sup> o que a fez mudar para o curso de Pedagogia Bilíngue na UEPA, em que era estudante quando da realização desta entrevista em 2019. Ao ser questionada sobre como era sua relação com a Língua Portuguesa, ela relatou de forma emocionada sobre as pressões e incompreensões que esta questão já lhe acarretou durante sua vida:

A minha mãe sempre foi muito crítica, as vezes eu escrevia uma coisa certa, mas eu falava errado, então a minha mãe sempre estava lá me criticando, dizendo que eu estava falando errado, dizendo, faz isso, faz aquilo, faz fono, e até hoje eu ainda falo muitas palavras erradas, por exemplo: eu confundo o “r” com o “s”, eu falo “tatu” com “d”, o “rr”, o “ss”, eu me confundo muito com essas palavras na hora de pronunciar. Na época eu era motivo de chacota porque eu não conseguia falar direito e eu era a única surda da escola. A minha infância foi muito isolada porque eu tinha poucos amigos, eu tinha dificuldade com Português, porque era ditado na época, eu tinha sempre que está escrevendo e errava muito o ditado, e eu sentia muita pressão por conta disso. Eu tinha acompanhamento pedagógico desde o jardim até o final do ensino médio, mas eu não sabia nada de Libras, eu não tinha contato nenhum, eu nem sabia o que era surdo, eu achava que só eu era assim no mundo todo, que só eu tinha surdez, que aquele sofrimento que eu passava era só comigo, para me adequar a maioria dos ouvintes. Então, eu falo muito bem, eu entendo bem o Português, eu aprendi muito com os ouvintes, na “porrada”, mas aprendi e entendo, e sei escrever bem o Português, porque é mais visual, então eu aprendo mais escrevendo do que ouvindo, então eu aprendo olhando, até porque se eu tentar escutar, da primeira vez eu nunca consigo entender.

O relato de Ingrid Duarte é bastante significativo, pois, para além de explicar suas dificuldades no uso de determinados fonemas, ela destaca todo seu sofrimento ao se sentir pressionada pela família, e como houve um total descompasso da escola para com sua especificidade enquanto surda, haja vista que a metodologia do ditado, de forma evidente, não a contemplava, a forçava a errar e lhe constrangia diante dos colegas. No contexto de uma escola “inclusiva”, Ingrid Duarte, sendo a única surda, não possuía nenhuma referência que lhe ajudasse a compreender a própria surdez, assim, sentia-se sozinha, era incompreendida e, conseqüentemente, isolada. Nota-se que a entrevistada afirma que achava que só ela passava por aquele sofrimento no mundo todo. Para ela, ser surda era

---

<sup>75</sup> A experiência de Ingrid Duarte no curso de Química da UFPA será melhor explorada mais adiante.

simplesmente ser quem é, não havia ainda uma consciência sobre como as hierarquias sociais se estruturaram e moldaram poderes que a subjugava à condição de querer se adequar aos ouvintes.

Muitos surdos destacam o fato de terem sido motivo de chacota, o que atualmente se chama de assédio moral, havendo também a incorporação da palavra inglesa *bullying*, para explicar estas situações em que ocorre a depreciação moral do outro. Entre os entrevistados, dois destacaram essa questão: Ingrid Duarte, que afirmou “na época eu era motivo de chacota porque eu não conseguia falar direito”, e José Sinésio, ao ser perguntado se, na Escola Felipe Smaldone, na qual só estudavam surdos, haviam lhe ensinado a ler e escrever em Português. O entrevistado destacou uma experiência negativa vivida na escola inclusiva, onde foi estudar posteriormente:

Sim, era uma metodologia tradicional, tínhamos que ir lá na frente ler, o que era mais analisado era se oralizávamos bem. Depois eu fui estudar na escola Gentil Bittencourt, já na inclusão, isso me marcou muito porque eu tinha que ir lá na frente ler, eu achava que estava lendo bem, mas a professora dizia que eu estava lendo errado e meus colegas ficavam rindo de mim, eu não conseguia entender porque eles sorriam quando eu falava. Eu fui crescendo e guardando isso dentro de mim, eu sofria *bullying* e na época nem sabia que isso era *bullying*.

Ao ter que ir ler à frente, e ter o seu “erro” reforçado pela professora, José Sinésio passava pela constante humilhação de ver os demais alunos rindo devido à sua maneira de falar. Ao dizer que não conseguia entender por que sorriam dele e que foi crescendo e guardando tudo aquilo, como uma grande mágoa, demonstra o quanto a escolarização do surdo, sobretudo em contextos “inclusivos”, quando, na época (anos de 1970), não era comum haver surdos na sala (o mesmo que ocorreu com Ingrid Duarte, já nos anos de 1990), revela-se carregada de experiências negativas. Percebe-se que José Sinésio teve sua trajetória estudantil ligada às escolas privadas da capital paraense, enquanto Ingrid Duarte, em depoimento, afirmou que sempre estudou na rede pública, nas Escolas Visconde de Souza Franco e Pedro Amazonas Pedroso. Embora as questões de classe em interface com a surdez produzam experiências bem particulares, no aspecto do que a entrevistada chamou de chacota, as vivências escolares negativas se aproximam.

Ao debater sobre essas posturas diante das peculiaridades linguísticas dos grupos sociais, é perceptível uma hierarquização cultural, que se manifesta no sentido de uma hegemonia da Língua Portuguesa, seja pela oralidade ou pela escrita. Neste sentido, o historiador Jonathan Steinberg afirma que ações como corrigir a gramática ou sotaque de uma criança reforça nela a manifestação de um sentimento de que há uma cultura

majoritária ou padrão, visto que as atitudes com relação à língua também expressam os valores predominantes em uma sociedade (STEINBERG, 1997). Sendo assim, as atitudes socialmente construídas em torno das formas dos surdos se expressarem, com sinais, uma oralidade e escrita peculiar, serviram como instrumentos na tentativa de inferiorizar a cultura surda diante de uma dita cultura ouvinte normativa padrão.

### **3.2 Ser surdo: falar ou não falar, sinalizar ou não sinalizar**

No dia 23 de fevereiro de 2019, a Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra), localizada na capital paraense, realizou uma atividade voltada para seus alunos dos cursos de especialização nas áreas de Educação Inclusiva. O evento, intitulado “I Simpósio do Curso de Pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva”, teve como tema “A Educação de Surdos no Contexto da UEES Prof.º Astério de Campos”. Foram convidados o diretor, assim como 03 docentes da escola para ministrar palestras curtas, de aproximadamente 20 minutos cada. Ocorre que, na oportunidade, pela primeira vez em quase 60 anos de existência, a escola possuía um diretor surdo, que fez o encerramento das explanações no evento anteriormente referido. No auditório, havia um público de cerca de 200 pessoas, intérpretes de Libras traduzindo todas as comunicações e um sistema de som para potencializar as falas dos palestrantes.

Ao ser chamado para realizar sua palestra, o diretor da Escola Astério de Campos, o surdo profundo Arlindo Gomes, de 58 anos, naquele momento, percebeu que era o seu momento, pois a intérprete fez o seu sinal e indicou que deveria vir à frente.<sup>76</sup> Ele então levantou-se, subiu ao palco e foi em direção ao microfone. Ao pegá-lo, o levou em direção à boca e declarou: “Eu sou um surdo que fala!”, foi imediatamente aplaudido, tal qual a cultura ouvinte demonstra aplausos, ou seja, batendo as mãos e emitindo som.<sup>77</sup> A partir de então, realizou toda sua apresentação através da oralidade, não sendo necessárias intérpretes fazerem a sua voz.<sup>78</sup>

O referido diretor fala e é fluente em Libras. Falar foi claramente a sua escolha para aquele momento, uma atitude que por vezes é criticada por uma dada militância

---

<sup>76</sup> Cada indivíduo que faz parte da comunidade surda ou mesmo que não faça, mas seja pessoa pública, recebe um sinal, que é a identidade pela qual será reconhecido em Língua de Sinais.

<sup>77</sup> Em Libras, há duas formas de demonstrar aplausos sem a emissão de som, uma para situações em que só haja surdos, e outra para ambientes com surdos e ouvintes.

<sup>78</sup> Quando um surdo faz uso da Libras para se comunicar com ouvintes, havendo intérpretes para traduzir o que o surdo está sinalizando, diz-se que este profissional está fazendo a voz do surdo. Muitos surdos desenvolvem uma relação de extrema confiança com alguns intérpretes, tentando ser acompanhados sempre pelo mesmo profissional.

surda que compreende a atitude de oralizar em público como um ato de adequação aos padrões ouvintes, e, por outro lado, a escolha por sinalizar como uma valorização da cultura surda. O próprio entrevistado para esta pesquisa, José Sinésio, ainda que tenha informado tratar-se de uma postura pessoal, que ele não “fiscaliza os demais surdos”, declarou que: “Hoje em dia se alguém me manda ler em público, eu digo que não e faço em Libras e chamo o intérprete de Libras para me auxiliar.” Notadamente, uma postura política adotada pelo professor.

Ocorre que, como dito anteriormente, há uma pluralidade na unidade. A surdez abarca muitas concepções, e os caminhos e descaminhos que forjam as personalidades diante das experiências vividas acabam por marcar as formas como cada indivíduo se compreende enquanto surdo e, a partir daí, se relaciona com o mundo.

Quando, em 24 de abril de 2002, foi aprovada a já citada Lei de Libras, houve uma grande excitação da chamada comunidade surda. A legislação finalmente se adequava ao que inúmeros surdos lutaram por décadas para conseguir: a oficialização da Língua de Sinais, e sua caracterização como língua materna dos surdos brasileiros. Porém, como dito no parágrafo anterior, a heterogeneidade fortaleceu, na surdez, um discurso contrário à concepção trazida pela legislação naquele momento. Assim, começaram a surgir movimentos de surdos oralizados, não usuários de Língua de Sinais, que não se viam representados na lei aprovada, e passaram a reivindicar a surdez, ainda que desassociada da Libras.

Em 8 de setembro de 2002, um grupo que se autodenomina de “surdos oralizados”, em uma clara demonstração de descontentamento com a aprovação da Lei n.º 10.436, encaminhou um documento intitulado “Manifesto dos Surdos Oralizados” ao senado. Esta resposta à medida que legalizou a Língua de Sinais como a língua materna dos surdos trouxe à tona outra concepção de valorização e militância dentro da surdez, que não estão ancoradas no símbolo maior que a Libras se tornou enquanto representação da “causa surda” no Brasil. Reproduzo o documento parcialmente abaixo:

#### O Manifesto dos Surdos Oralizados

Exmos. Srs. Senadores da República, (...)

Não sei se V. Exas. sabem da existência dos surdos oralizados. Estes comunicam-se oralmente, sem problemas, embora alguns tenham dificuldades na fala e entendam por leitura labial. Como podem ver, nós, surdos oralizados, por nos comunicarmos oralmente, não usamos língua de sinais. Nada temos contra a língua de sinais, a oralização foi uma opção exclusivamente nossa, de nossos pais, sem menosprezarmos e negarmos nossa surdez, como muitos psicólogos e educadores de surdos gostam de afirmar. Nós, mais do que ninguém, sabemos que somente a oralização amplia as nossas possibilidades e iniciativas como qualquer ser humano e, por isso mesmo, acreditamos que

somente o oralismo é capaz, como um todo, de nos incluir na sociedade, sem sermos marginalizados. Por este motivo, não concordamos com o fato de a língua de sinais ser a língua exclusiva e única do surdo. (...). Só não vemos o motivo para aprender uma língua que não nos será de utilidade e com a qual não nos identificamos. É quase a mesma coisa que sermos obrigados a aprender Latim, uma língua morta. E como o restante da população não sabe LIBRAS, como também não sabe falar Latim, o máximo que estamos conseguindo com essa medida legal “humanitária”, é criar mais uma diferença entre nós e os ouvintes, donde, certamente nascerá mais um preconceito. (...). Na nossa opinião a língua de sinais favorece a criação de guetos, uma vez que, nossa sociedade, majoritariamente ouvinte, não sabe língua de sinais. E a maioria dos surdos acaba se excluindo, formando grupos sectários, no intuito de defesa de seus interesses. (...).

Finalizando e resumindo nossa mensagem, a legalização da língua de sinais não nos ajuda, nem resolve nossas dificuldades. Seria como uma obra de fachada, de aparência humanitária. Os surdos não precisam somente de demonstração de humanitarismo do poder público. Precisam de um apoio mais direcionado, mais eficaz, mais positivo, mais competente. O que adianta colocar um intérprete de LIBRAS em cada serviço público? Melhor usar esta verba para colocar uma fonoaudióloga em cada escola! Nada adianta nos encaminhar ao aprendizado de uma língua que visa separar e dividir as pessoas. Estamos aqui, pela primeira vez na história, reivindicando direitos, bens muito mais importantes do que legalizar uma língua de sinais, que nos estigmatiza e nos faz dependentes. (...).<sup>79</sup>

O texto esclarece que os surdos oralizados que assinam o documento querem se adaptar à maioria ouvinte, afirmando que esta concepção não nega a surdez. Os movimentos de identidade surda, que se afirmam com base na Língua de Sinais, têm caracterizado como surdo, no Brasil, o usuário da Libras, e as pessoas que não possuem audição, ou possuem algum déficit, mas não fazem uso da Libras, como deficientes auditivos. Essa concepção pode ser inclusive encontrada facilmente em espaços da internet,<sup>80</sup> e como afirma o texto, costuma ser defendida por psicólogos e professores que atuam junto às pessoas surdas.

A compreensão dos surdos oralizados é inversa ao entendimento de que inclusão é quando a sociedade oportuniza possibilidades iguais a todos, mantendo a percepção das diferenças existentes entre as pessoas, assim, fazem uma leitura de que a Libras é que se torna um mecanismo de exclusão e gerador de estigmas. Enquanto muitos surdos sinalizadores rejeitam o passado em que viveram no oralismo, entendendo a prática como opressora, a carta dirigida ao Senado Federal valoriza a escolha pela oralização, inclusive quando feita ainda na infância pelos pais dessas pessoas.

<sup>79</sup> A carta em sua íntegra está disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1208614/manifesto-surdos-oralizados>. Acesso em: 23 ago. 2019.

<sup>80</sup> Tal concepção pode ser observada nos seguintes sítios da internet: <https://www.diferenca.com/surdo-e-d-eficiente-auditivo/>; <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/surdo-deficiente-auditivo-diferenca/>; <https://www.tribunamt.com.br/2018/09/12/surdo-ou-deficiente-auditivo/>. Acessos em: 27 ago. 2019.

Em dado momento, parece haver uma contradição quanto ao uso da Libras, pois, embora esteja inicialmente registrado que o grupo nada tem contra a Língua de Sinais, em seguida, há uma série de argumentações procurando evidenciar o quanto é desfavorável o uso dos sinais, afirmando que, na interação entre surdos e ouvintes, aqueles ficarão dependentes dos intérpretes de Libras, e que o uso dos sinais é propício para que surdos interajam apenas entre si, favorecendo a criação de nichos que dividem as pessoas.

Sendo assim, a oralidade aparece como a única forma adequada de garantir que o surdo seja de fato incluído na sociedade. O documento é representativo, pois demonstra uma ação dos surdos oralizados em direção ao Estado brasileiro para contestar uma lei compreendida como um grande triunfo dos surdos usuários da Língua de Sinais, e que é provavelmente percebida como a maior conquista desse grupo no campo legal.

Em 2008, surge o Blog dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa (SULP), espaço em que são publicadas reflexões que seguem as diretrizes dos surdos oralizados. Em 19 de novembro de 2008, lançam um documento chamado “Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa”. Neste texto, defendem o direito de serem considerados surdos, ainda que não possuam interesse em utilizar a Libras, além de fazerem reivindicações, como o fim da cobrança de impostos para a compra de aparelhos auditivos, telefones especiais e despertadores vibratórios, intérpretes oralistas quando for solicitado, sinalização luminosa em espaços públicos etc.<sup>81</sup>

Em 2016, foi fundada, em Brasília, a Associação Brasileira dos Surdos Oralizados (ABRASSO), que tem seguido as mesmas diretrizes que vinham sendo apontadas desde 2002, quando do encaminhamento do manifesto ao Senado Federal, além de possuir um caráter reivindicatório ao que concerne à acessibilidade e outros direitos dos surdos oralizados.<sup>82</sup>

Uma das entrevistadas, a professora Ana Cristina, narrou um episódio vivido por ela que é muito representativo sobre surdos oralizados, que se reconhecem e defendem

---

<sup>81</sup> O Manifesto em sua versão integral está disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/2960>. Acesso em: 27 ago. 2019.

<sup>82</sup> O sítio na internet “Desculpe, não ouvi!” tem sido um dos espaços de maior veiculação das atividades da ABRASSO, tendo, inclusive, publicado o edital de convocação para a fundação da entidade. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/fundacao-da-abrasso-associacao-brasileira-de-surdos-oralizados/>. A Associação não possui um sítio próprio na internet, comunicando-se com seu público basicamente por documentos intitulados “Cartas aos Associados”, que são disponibilizados em uma conta no Facebook: <https://www.facebook.com/AbrassoBr/>. Acessos em: 27 ago. 2019.

essa maneira de ser como a mais apropriada. Ao ser questionada se conhecia surdos que preferem o oralismo e não gostam de Libras, ela declarou:

Tem o Ives, tem o João Bosco e alguns surdos que moram no interior, eles não gostam da Língua de Sinais, não aceitam a Língua de Sinais. Eles não conhecem, não sabem o que é. Nós explicamos para eles, mas eles disseram que não são macacos! Preferem falar. Alguns surdos já casaram com ouvintes, então eles preferem falar e não aceitam a Língua de Sinais. Uma vez eu encontrei com um surdo no banco, eu falei “oi” em Libras, aí ele bateu na minha mão, eu fiquei confusa, por que me bateu? Ele disse: “por que “oi” em Libras? Eu entendi e perguntei se ele queria aprender a Língua de Sinais, ele não aceitou, me disse: “eu aprendi o oralismo puro, obrigado (sinal de imposição), melhor que Língua de Sinais. Eu não falei nada, fiquei calada.

O depoimento de Ana Cristina revela que a divisão entre os surdos, ao que concerne à forma de comunicação, ocorre no cotidiano de suas relações, como ficou evidenciado no episódio narrado, em que recebeu um tapa nas mãos, ao sinalizar “oi” a um conhecido em um encontro casual no banco. Nota-se também que há muitas nuances com relação a este debate, por exemplo, quando a entrevistada cita a questão do casamento entre a pessoa surda e a ouvinte, o fato de a pessoa com surdez já estar adaptada à comunicação oral no trato do dia a dia com seu cônjuge a leva a reforçar ainda mais essa identidade, em detrimento dos sinais.

Assim, demonstra-se que há um grupo de surdos que se identifica com a Língua de Sinais, que a concebe como sua língua materna e assume uma postura política/identitária ao evitar falar em público, mesmo sendo oralizado. Mas há também os que sinalizam e falam independentemente dos espaços sociais em que estejam, recorrendo aos recursos que possuem conforme o que melhor lhes facilita a comunicação. Existe ainda o que pode ser considerado um grupo minoritário dentro da surdez, ou seja, a “minoridade dentro da minoria”, que são os surdos oralizados que não buscam identidade com a Língua de Sinais, pelo contrário, a compreendem como um mecanismo de exclusão. Alguns internalizaram a percepção que animaliza o ato de sinalizar, frequente quando este é comparado aos gestos produzidos por macacos, como comentado acima por Ana Cristina e aparece outras vezes ao longo deste trabalho. Este grupo defende que a inclusão dos surdos na sociedade deve ocorrer pela assimilação dos padrões ouvintes, assim, os surdos podem ser percebidos também como uma comunidade multicultural que expressa sua pluralidade no processo de construção da História.

Cumprido destacar também que existem surdos que, por opção de suas famílias, quando ainda eram crianças, ou por decisão própria já na vida adulta, realizaram a chamada cirurgia de implante coclear. Trata-se de um aparelho eletrônico que funciona

como uma prótese auditiva, na medida em que desempenha a função das células ciliares ao fornecer a estimulação elétrica às células ganglionares espirais remanescentes no nervo auditivo da cóclea. Não objetiva amplificar o som para poder chegar a estimular as células ciliares eventualmente remanescentes, em vez disso, cria uma via alternativa, um atalho, para contornar as células ciliares danificadas, e estimular diretamente as células ganglionares espirais do nervo auditivo, produzindo a experiência de som e melhorando o desempenho auditivo (CAPOVILLA, 1998).

As cirurgias de implante coclear costumam ser indicadas com mais frequência para crianças, pois trabalhos de pesquisas demonstram que, na faixa etária de 0 a 3 anos, em que se encontram os pacientes pré-linguais, que ainda não falam, assim não possuem nenhuma memória auditiva, e os peri-linguais, que já falam, mas ainda não escrevem, estão os casos com maiores potenciais de benefício com o implante (LEAL, 2010). Outra pesquisadora aponta que, para as crianças com perda auditiva pré-lingual, a cirurgia é mais recomendada até os seis anos de idade e o prognóstico é ainda melhor para as que receberem o implante até os 4 anos, sendo que as crianças com mais de 6 anos terão prognósticos mais limitados (SANT'ANNA, 2008).

Ocorre que o acesso aos sons por parte dessas crianças surdas costuma levá-las a um reconhecimento maior do universo ouvinte, o que ocasiona muitas vezes a não alfabetização delas em Libras. Isso costuma ser “patrulhado” por parte da comunidade sinalizadora, que entende que ser surdo está intrinsecamente ligado à Língua de Sinais. Essa questão foi ironizada por meio de um *meme*,<sup>83</sup> publicado pela página “Mundo Implante Coclear” no Facebook, em 2 de agosto de 2018, em que o personagem “Seu Madruga”, do seriado de TV “Chaves”, aparece debochando dos que reclamam do fato de haver surdos que não sinalizam:

---

<sup>83</sup> De acordo com a pesquisadora Natália Botelho Horta, o *meme* é um fenômeno cultural que se estabeleceu na rede (internet) como uma forma de comunicação, baseada na recriação excessiva, coletiva e paródica de imagens, textos verbais, vídeos, entre outros, que se espalham de forma viral (HORTA, 2015).

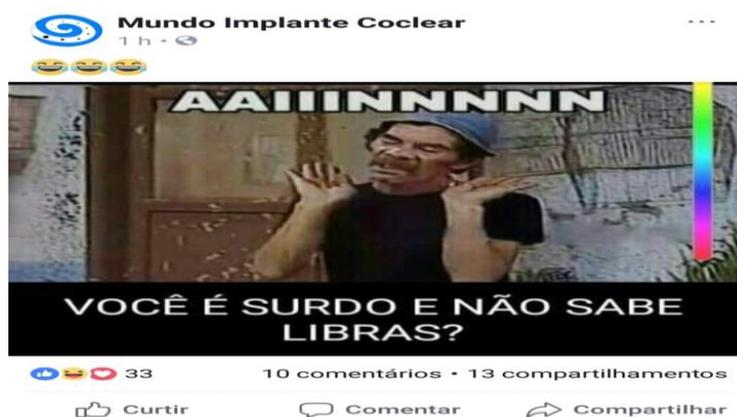


Fig. 06: Meme da página Mundo Implante Coclear no Facebook – 2018.<sup>84</sup>

As pessoas que realizam o implante não configuram um grupo no sentido de ser a favor ou não do uso da Libras. Decerto que a intenção ao se submeter ao procedimento cirúrgico é ouvir, mas a relação que cada implantado manterá com a comunidade surda e sua língua dependerá de muitos outros fatores, principalmente se, ao realizar a cirurgia, a pessoa já era ou não fluente em Língua de Sinais, ou seja, novamente, percebe-se a complexidade na surdez. Existe uma associação de deficientes auditivos, pais, amigos e usuários de implante coclear (ADAP). De acordo com seu sítio na internet, foi fundada em 1998 para suprir as deficiências do governo em custear a manutenção do Implante Coclear, uma vez que o Sistema Único de Saúde (SUS) beneficia o deficiente auditivo, custeando a cirurgia, a prótese e o equipamento externo (processador, microfone e antena), não prevendo desgastes, quebras e atualizações de tecnologia. A ADAP tornou-se referência nacional na assistência de seus associados, no trato de manutenção dos acessórios que compõem o Implante Coclear externo, fazendo o trâmite entre associados, empresas fornecedoras das soluções e centros de implante.<sup>85</sup>

Em meu livro *Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de história e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino*, destaco um caso interessante, em que um aluno de uma escola inclusiva do município de Ananindeua, na Região Metropolitana de Belém, surdo implantado, não usuário da Libras, na vida adulta, sentiu a necessidade de aprendê-la e de estabelecer relações de amizade com surdos sinalizadores.

Este aluno possui a fala típica dos surdos oralizados, é compreensível, mas, para os ouvintes, soa “estranho” ao ouvir. Na interação com ele e com a coordenação da escola, descobri que era um surdo que havia realizado o implante coclear, mas que seu dispositivo

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/mundoimplantecoclear/photos/rpp.809350202492576/1863328987094687/?type=3&theater>. Acesso em: 02 ago. 2018.

<sup>85</sup> Ver: <https://adap.org.br/>. Acesso em: 06 set. 2019.

externo havia apresentado um defeito e, além de caro, a manutenção precisou ser feita em São Paulo. Ele não possuía matrícula como aluno surdo, nunca havia se envolvido com a comunidade surda, por isso, desconhecia a Libras. Sua condição na escola era bem peculiar e me causava preocupação, pois era um aluno muito isolado. O fato de ter feito o implante e de não conhecer a Língua de Sinais o transformava em alguém mais próximo dos ouvintes, para os surdos; e o fato de não oralizar “perfeitamente” fazia com que os alunos ouvintes o percebessem como surdo.

Conversei com a família, com a coordenação da escola e com o próprio aluno, que, na época, em 2015, tinha 20 anos. Ficou resolvido que ele passaria a frequentar a sala de recursos multifuncionais da escola,<sup>86</sup> assim como uma unidade educacional especializada em surdez, no caso, a Escola Astério de Campos. Isto fez com que o aluno passasse a se interessar pela LSB<sup>87</sup> e se incorporar na comunidade surda. A partir de então, passou a ter um ambiente escolar com vários amigos surdos e ouvintes, e não quis mais fazer uso dos equipamentos que estavam para conserto em São Paulo (PADOVANI NETTO, 2019).

Embora seja perceptível que os movimentos de surdos oralizados sejam mais receptíveis ao implante coclear, pois costumam divulgá-lo nos espaços que ocupam fundamentalmente na internet,<sup>88</sup> e que surdos que defendem a concepção culturalista sejam contrários à intervenção cirúrgica, o exemplo citado acima permite observar que, nas questões que envolvem as subjetividades humanas, não há uma regra que contemple todos os casos. Assim, o implante coclear é mais uma nuance da surdez e configura mais uma gama de experiências possíveis dentro da questão do falar, do não falar, do sinalizar e do não sinalizar.

Embora existam projetos postos por diversos grupos, como médicos, surdos defensores da oralização e do implante coclear rivalizando com uma dada militância identitária que se reconhece e valoriza a Língua de Sinais, em última instância, é a pessoa surda, ainda que cercada por influências de familiares, médicos, professores etc., que vai

---

<sup>86</sup>As Sala de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Este é caracterizado por ser um acompanhamento pedagógico aos alunos oriundos da chamada Educação Especial, realizado no contraturno da matrícula na rede regular de ensino. Para mais informações, consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 set. 2019.

<sup>87</sup> Língua de Sinais Brasileira, uma expressão alternativa ao uso de Libras e que foi adotada no livro referido.

<sup>88</sup> Posso exemplificar com a seguinte reportagem do sítio “Desculpe, não ouvi!” sobre a ADAP: <https://desculpenaoouvi.com.br/adap-associacao-dos-deficientes-auditivos-pais-amigos-e-usuarios-de-implante-coclear/>. Acesso em: 06 set. 2019.

tomar as decisões que julga melhor para si. Evidentemente, isso só costuma se efetivar na vida adulta, como foi o caso relatado acima, em que o surdo em questão tinha 20 anos e optou por reformular o caminho que sua família havia escolhido para ele durante a infância.

O debate posto neste trabalho é representativo no sentido de melhor elucidar quem são os sujeitos surdos, explicar suas idiossincrasias e aspectos históricos que vêm demarcando as vivências desses personagens em grande parte de suas experiências sociais. Por acreditar que os surdos ainda são desconhecidos pela sociedade, fez-se necessário toda essa explicação acerca de aspectos fundamentais na relação dos surdos com o mundo, ao que diz respeito à oralização, à Língua de Sinais, à Língua Portuguesa e às incompreensões e aos estigmas a que estão cotidianamente sujeitos.

Em se tratando de um trabalho produzido no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em História, acredito ser relevante trazer ainda uma reflexão sobre as especificidades metodológicas de produzir entrevistas com surdos, ao que chamo nesta tese de História Sinalizada.

### **3.3 Entrevistando surdos: construindo uma História Sinalizada**

O ato de cientistas sociais colherem testemunhos se consolidou tendo como referência a expressão História Oral. Embora amplamente utilizada atualmente, a prática de investigar narrativas orais, compreendendo-as enquanto fontes históricas, teve um árduo trajeto para se estabelecer, principalmente entre os historiadores. A tradição que entendia o documento escrito como a fonte histórica mais confiável resistiu à possibilidade de se confiar em depoimentos que poderiam ter elementos imaginários ou mesmo mentirosos infiltrados na memória dos depoentes.

Assim, um punhado de críticas foram se avolumando, buscando desacreditar as narrativas orais usadas em pesquisas científicas, como o questionamento da contaminação de um depoimento em que a relação entre o entrevistador e o entrevistado possa interferir na validade do conteúdo e de sua análise, principalmente no sentido de se construir uma história militante. Quando o pesquisador investiga grupos sociais subalternizados, há desconfiança com relação se é possível que a fala de alguns poucos indivíduos pode dar conta de uma análise de maior escala social, além da tentação de transformar o depoimento, que é a fonte de análise histórica, na história em si.

A trajetória da História Oral é repleta de percalços, seu amadurecimento vem ocorrendo desde a década de 1970, tendo que lidar com a desconfiança de vários historiadores. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, predominou na historiografia a valorização das análises estruturais, que se debruçavam sobre processos de longa duração, e desvalorizava os estudos sobre conjuntura política ou cultural, o fato histórico singular e seu protagonista individual.

Nesse movimento, o uso de fontes seriais e técnicas de quantificação possui importância fundamental, enquanto o recurso a relatos pessoais, histórias de vidas e biografias passou a ser visto como extremamente problemático. Condenava-se sua subjetividade, duvidava-se das visões distorcidas apresentadas, enfatizava-se a dificuldade de se obter relatos fidedignos. Alegava-se também que os depoimentos individuais não poderiam ser representativos de uma época ou de um grupo, apontando para a crítica de que a experiência individual produzia uma visão particular e não permitia generalizações. Contudo, a virada dos anos de 1970 para 1980 trouxe transformações expressivas nos diferentes campos da produção histórica, o impulso dado à História Cultural ocorreu no contexto da valorização das análises qualitativas, resgatando a importância das experiências individuais. Nesse novo cenário, os depoimentos, os relatos pessoais e a biografia também foram revalorizados, e muitos dos seus defeitos, relativizados (AMADO; FERREIRA, 2019).

Os historiadores que defenderam a História Oral buscaram o zelo de aperfeiçoá-la, estabelecendo um método de cruzamento de fontes capaz de dialogar com as memórias dos entrevistados. Em sua forma mais elementar, as narrativas orais e os testemunhos que constituem a História Oral não são mais do que uma ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador – e, assim, estão sujeitas ao mesmo escrutínio crítico que todas as outras fontes, a fim de averiguar sua confiabilidade e usabilidade (PORTELLI, 2016). A História Oral se fortaleceu a ponto de ser defendida enquanto uma epistemologia da História,<sup>89</sup> embora atualmente sua aplicação venha ocorrendo praticamente como um método de investigação da História, a partir de fontes orais, em consonância com o que é indicado por Portelli, no trecho acima referenciado.

As fontes orais, que consagraram a chamada História Oral, têm proporcionado um leque de pesquisas que passaram a dialogar com uma perspectiva de democratização do trabalho dos cientistas sociais. Se, por um lado, o acesso aos conteúdos de dissertações,

---

<sup>89</sup> Ver: Mignolo (2002); Cusicanqui (2008).

teses e livros publicados ainda carece de avanços no sentido desta referida democratização, uma vez que nem sempre os sujeitos pesquisados possuem possibilidades de contato com o que foi escrito a partir de suas histórias; por outro lado, os testemunhos orais oportunizaram que grupos sociais pouco representados nas documentações escritas, ou quando presentes, normalmente em documentações de cunho judicial/policial, passassem a ser incluídos como sujeitos das pesquisas, representando um alargamento do campo historiográfico, que passou cada vez mais a se interessar por gays, prostitutas, indigentes, “deficientes”, entre outros grupos que, de marginalizados da História, passaram a ser abordados, não apenas quando estão em conflito com o Estado, mas através de entrevistas, associadas sempre que possível a outras fontes, como jornais e fotografias. Assim, tiveram a possibilidade de terem suas vidas pesquisadas em uma concepção que envolve cotidiano e experiência, demarcando uma mudança ao que se refere à escolha e ao olhar dos historiadores em relação aos sujeitos de suas pesquisas.

Verena Alberti destaca não haver dúvida de que a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço para as disciplinas das Ciências Humanas. No entanto, seu reconhecimento só foi possível após amplo movimento de transformação dessas ciências, que, com o tempo, deixaram de pensar em uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade. Alguns anos se passaram até que as potencialidades do novo método fossem aceitas e incorporadas às práticas acadêmicas (ALBERTI, 2008).

Para Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, na apresentação da obra “Usos e abusos da História Oral”, a utilização sistemática do testemunho oral possibilita à História Oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como serem entendidos ou elucidados de outra forma. As autoras citam os depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos etc. (AMADO; FERREIRA, 2019). Neste *et cetera*, sinto-me confortável para incluir os surdos. Abarcam-se, assim, histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas, o que garantiu que esta vertente da História Oral tenha se constituído ligada diretamente à chamada História dos Excluídos

O fortalecimento da História Oral tem oportunizado novas possibilidades em relação ao uso de fontes pelos historiadores da chamada História do Tempo Presente, a qual acaba por exigir que os sujeitos ainda em vida, inseridos nos contextos das pesquisas,

sejam “ouvidos” e, assim, tenham seus depoimentos validados enquanto fontes históricas. É o que indica Marieta de Moraes ao afirmar que, em primeiro lugar, a emergência da história do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como a História do Tempo Presente, portanto, portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que, sob certo aspecto, condicionam o trabalho do historiador, coloca obrigatoriamente em foco os depoimentos orais. Além disso, as próprias transformações das sociedades modernas e as conseqüentes mudanças no conteúdo dos arquivos, que, cada vez mais, passam a dispor de registros sonoros, impulsionam a tendência a uma revisão do papel das fontes escritas e orais (FERREIRA, 2002).

O que a historiadora acima nos traz é a observação de que a testemunha ocular, desacreditada no século XIX e nas primeiras décadas no século XX, com o decorrer deste, foi reavivada pela disciplina História, que teve a seu favor, neste processo, um dado desenvolvimento tecnológico capaz de melhor oportunizar os registros e arquivos orais.

Marieta de Moraes pensa na oralidade e em seu registro como fonte e formação de arquivos para historiadores, embora essas referências sirvam para aproximar uma reflexão sobre a produção de entrevistas com surdos, estas necessitam ser obrigatoriamente filmadas, haja vista a necessidade do registro visual da Língua de Sinais e, além disso, de toda a expressão corporal do interlocutor, uma vez que, mesmo nos estatutos das Línguas de Sinais, o sinal por si só não consegue transmitir as emoções necessárias no processo de comunicação. Portanto, há toda uma leitura das expressões faciais e corporais que, somadas aos sinais, implementam a ideia correta a ser comunicada.

Neste momento, a História Oral encontra-se consolidada como uma forma válida de produção do conhecimento histórico, utilizada e defendida fundamentalmente no campo metodológico. É sabido que os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente um forte caráter subjetivo das experiências dos sujeitos. Isso já foi amplamente utilizado pelos críticos como uma limitação, mas é atualmente reconhecido como uma das principais virtudes que enriquecem a História Oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vidas proporcionam ensejos para a percepção de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa (CRUIKSHANK, 2019).

Em geral, é possível observar que existe um fato público a ser pesquisado, enquanto existem vivências de ordem privada, que dialogam com este evento. Assim, Alessandro Portelli aponta para esse encontro, em que a História Oral diz respeito ao

significado histórico da experiência pessoal, enquanto busca perceber o impacto pessoal dos acontecimentos históricos nos indivíduos, o quanto que a história invade a vida privada das pessoas (PORTELLI, 2016). Desse modo, a História Oral é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos por meio da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado (PORTELLI, 2016).

Assim, “ouvir” os sujeitos pesquisados é levá-los ao exercício da construção/reconstrução de narrativas que relacionam o passado/presente a partir de experiências que giram em torno das memórias. De acordo com Alistair Thomson, tais reminiscências também variam conforme as alterações sofridas pelas identidades pessoais, compondo uma relação dialética entre memória e identidade. Dessa forma, há uma identificação quando se conta uma história, identificamos o que pensamos sermos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser, em uma tentativa de dar coerência entre identidades passadas e presente. Porém, as tentativas de compor um passado nunca são inteiramente bem-sucedidas, o resultado costuma ser uma ansiedade não resolvida e identidades fragmentadas e contraditórias (THOMSON, 1997).

A reflexão exposta acima pode contribuir de forma significativa para a análise que proponho em relação às memórias das pessoas surdas, haja vista que as lembranças construídas por elas dialogam com o presente e com a necessidade de criar um “eu coerente” diante de experiências linguísticas diversas, que constituíram pessoas que, em determinados momentos, tentam falar e, em outros, sinalizam, por vezes tentam conciliar as duas modalidades; outros apenas tentam falar quando estão entre ouvintes, e apenas sinalizam quando estão entre surdos, ou, ao se dirigirem a ouvintes fluentes em Libras, por vezes falam, outras vezes sinalizam; alguns, não alfabetizados em Libras, fazem uso de mímicas ou de “sinais caseiros”. São contextos variados que acabam por constituir múltiplas identidades, as quais se apresentam, muitas vezes de formas fragmentadas e contraditórias, como indica Alistair Thomson.

Ocorre que, do ponto de vista do ato da realização da entrevista e de como os entrevistados acessam suas lembranças e as transformam em linguagem, trabalhar com a colaboração de surdos na realização de um projeto de História Oral apresenta certas peculiaridades intrínsecas ao universo da surdez. Penso que, por si só, o termo oral torna-se inadequado. Embora haja possibilidades da existência da oralidade na interlocução com grande parte dos surdos, os sinais certamente irão permear, de alguma forma, a entrevista, modificando completamente a estrutura da experiência de se comunicar com

os sujeitos, de estabelecer uma relação de confiança, de compreender e ser compreendido, e da maneira como os surdos se relacionam com memórias que envolvem datas e nomes que precisam ser recordados por meio da aprendizagem que tiveram da Língua Portuguesa.

Sendo assim, ainda que seja possível e necessário estabelecer uma cordial aproximação com a História Oral, a construção do conhecimento histórico, a partir de testemunhos de sujeitos surdos, deve ser compreendida incorporando as idiossincrasias da comunidade surda. Isso passa necessariamente pela utilização dos sinais, os quais, mesmo que sejam negados pelo interlocutor, de alguma forma, irão permear o diálogo entre pesquisador e sujeito da pesquisa, como ficará demonstrado mais adiante. Assim sendo, é relevante pensar em um conceito específico, proponho, neste ponto, o de História Sinalizada, a qual não se resume apenas ao uso de sinais, pois, em uma conversa com surdos, podem surgir a oralidade, os sinais, a escrita, o desenho, a mímica etc. Porém, a Língua de Sinais atualmente ocupa uma centralidade na vida social da maioria dos surdos, de tal forma que as entrevistas realizadas para este trabalho, tendo o seu uso, o não uso ou o uso associado a outros esforços comunicacionais, demarcaram especificidades narrativas que, a meu ver, garantem uma reflexão conceitual própria.

A primeira pergunta feita a cada um dos entrevistados surdos durante as entrevistas foi: “Como você quer que seja essa entrevista, em Libras ou de forma oral? Reproduzo a resposta de cada entrevistado e, posteriormente, faço algumas considerações:

Rosemary Paes: “Em Libras, falando é ruim para mim.”

Laide Nazaré: “Para mim, só em Libras.”<sup>90</sup>

Joseni Maia: “Oral, você fala na minha frente que eu entendo.”

Ana Cristina: “Você pergunta em Libras e eu respondo de forma oral, assim é mais rápido para processar o meu pensamento.”

José Sinésio:

Eu tenho um intérprete. Tenho muita confiança nele, prefiro que seja um intérprete, dá mais agilidade, porque já trabalhamos juntos, então você pergunta em língua portuguesa e o intérprete passa para Libras e eu respondo em Língua de Sinais.

---

<sup>90</sup> As entrevistas com Rosemary Paes e Laide Nazaré contaram com a participação da professora e ex-diretora da escola Astério de Campos, Maria José da Silva Gomes, que ajudou no processo de compreensão das narrativas em Libras expostas pelas entrevistadas.

Ingrid Duarte:

Eu gosto dos dois, antes eu não sabia Libras, só oralizava. Depois que eu comecei a aprender Libras, eu comecei a gostar, mas depende muito, se a pessoa quer que eu fale em Libras, eu sei Libras, se a pessoa quer que eu fale oralizando, eu falo também. Não tem como escolher porque as duas fazem parte de mim. Quando eu cresci com a surdez, eu só oralizava, tinha aquela barreira de comunicação, e eu convivia com isso. Quando eu descobri que eu era surda e oralizada, eu comecei a aprender Libras e comecei a gostar, então as duas são metades de mim, mas eu acho que vou oralizar, vou falar normal.

Interessante analisar, neste momento, é como se deu cada entrevista, apesar da forma que o entrevistado respondeu a esta primeira pergunta. Por exemplo, Rosemary Paes e Laide Nazaré, mesmo não sendo oralizadas e optando por sinalizar, em vários momentos, demonstravam o ímpeto de falar. Rosemary Paes, em alguns instantes, chegava a emitir sons que se assemelhavam às palavras correspondentes ao que narrava em Libras. Isso não ocorreu o tempo todo, mas, ao ser perguntada em Libras “qual é o seu nome?”, ela indagou em Libras e, ao mesmo tempo, tentou oralizar: “Meu nome?”. Tal situação ocorreu em vários momentos da entrevista.

Joseni Maia fez a opção pela entrevista toda de forma oral, e assim ocorreu da parte dele, porém, quando eu lhe fazia perguntas, por vezes ele não compreendia exatamente o que eu estava falando. Eu repetia, mas, ao se manter o cenário de incompreensão, sem refletir, mas quase que por impulso, no intuito de me fazer entender, eu falava e sinalizava. Nestes momentos, o entrevistado compreendia melhor, por vezes não conhecia o sinal, assim, solicitava que eu fizesse o sinal em Libras de cada letra. Logo, ao transpor a soletração em Libras para o Português, formava mentalmente a palavra correspondente, não tendo dificuldades, uma vez que domina bem a Língua Portuguesa e, assim, respondia através da oralidade.

Ana Cristina, em que pese ter optado por oralizar, falou e sinalizou o tempo todo, como, por exemplo, ao ser questionada em quais anos estudou na Escola Felipe Smaldone. Sua resposta ocorreu misturando oralidade e uso de sinais: “Eu entrei em 1974 e fiquei até (fez “até” em Libras, mas não levou a mão direita em direção à mão esquerda, representação correta do sinal, mas sim a mão direita até a perna direita, até a coxa) 1979” (entendo 89 e ela corrige fazendo 79 em Libras).

Como o pensamento está sendo construído para o canal oral, os sinais são realizados acompanhando as palavras faladas, portanto, fora da estrutura da Língua de Sinais. Entretanto, fica demonstrado que, apesar de ter realizado uma escolha pela oralidade, a entrevistada se expressou das duas formas, oral e sinalizada.

José Sinésio permaneceu fiel o tempo todo à sua proposta inicial. O intérprete fez a mediação de toda a conversa, reforçando seu posicionamento conscientemente político diante da questão. Quando a entrevista já havia acabado, o professor oralizou uma pequena frase, apenas para demonstrar ser oralizado, mas fez questão de reforçar a ideia de que só fazia uso deste recurso em ambientes informais, com pessoas de seu relacionamento mais próximo.<sup>91</sup>

Ingrid Duarte, por sua vez, deu uma declaração extremamente consciente e clara de como se sente diante do “oralizar” e do “sinalizar”: “Não tem como escolher porque as duas fazem parte de mim”. É interessante destacar que, nesta primeira resposta, tal qual a entrevistada Ana Cristina, Ingrid Duarte fez uso da voz e sinalizou ao mesmo tempo, porém, ao decidir que iria seguir a entrevista oralizando, ao contrário da professora Ana Cristina, cumpriu com a perspectiva oral, não mais fazendo sinais durante o restante da conversa.<sup>92</sup>

Essa pluralidade de maneiras de se relacionar com a surdez forja diferentes subjetividades nos sujeitos surdos. Estas estão intrinsecamente ligadas às suas histórias de vida, ao grau de surdez, se são ou não oralizados, no nível de fluência que possuem em Libras, na relação que possuem com o Português, mesmo na modalidade escrita. Dessa forma, embora a Língua de Sinais seja um elemento central para a constituição das identidades surdas, ela não é o único, pois a fala assume, para muitos desses sujeitos, a aproximação com a “normalidade”, a possibilidade de aquisição de conhecimentos e interação com os ouvintes, questão evidente no trato com Joseni Maia.

Assim, um projeto que trabalhe com fontes orais/sinalizadas precisa considerar outras formas que os entrevistados têm para expressar os discursos. Isso porque, ao pensar sobre os sujeitos surdos, as narrativas são construídas dentro de uma complexidade da linguagem, em que gestos, sinais, tentativas orais e expressões faciais compõem o que Portelli (2016), ao tratar da História Oral, aponta como sendo a tonalidade e as ênfases nas narrativas, que precisam ser observadas como elementos que carregam a história e a identidade dos falantes, transmitindo significados que vão muito além da intensão consciente destes.

Observa-se que a identidade está associada diretamente à legitimação da Língua de Sinais (e pela existência de um canal sensório-motor viso-manual). Primeiramente, há uma autoridade construída socialmente a partir de um falante, cuja interlocução com o

---

<sup>91</sup> A entrevista foi mediada pelo intérprete Alan Carlos, que atua junto ao professor José Sinésio na UFRA.

<sup>92</sup> Na entrevista com Ingrid Duarte, minhas perguntas foram realizadas em Libras.

ouvinte encontra legitimidade por meio da competência de falar a língua oral. Em seguida, a busca dessa identidade acaba por proporcionar ao surdo o sentimento de que ele pertence a um determinado grupo, um grupo específico de surdos, e de que só através da Língua de Sinais é que o sujeito constituirá uma identidade, já que ele não é ouvinte, assim a heterogeneidade acaba por marcar as concepções de identidade surda (SILVA, 2009).

Ao entrevistar sujeitos surdos, desde o fundamento da chamada História Oral, que é a conversa entre pessoas, nota-se diferenciações que permeiam as especificidades comunicacionais desse grupo social, visto que há uma pluralidade de formas de se autocompreender “surdo”, sendo que, em alguns casos, mesmo quando feita uma opção por falar ou sinalizar, “inconscientemente”, fez-se uso dos dois modelos, demonstrando que, como em qualquer grupo humano, na surdez, há também uma grande variedade. Assim como as palavras “negro”, “indígena” ou “cigano” não definem um padrão de negro, de indígena ou de cigano, “surdo”, por si só, é uma generalização. Desse modo, aspectos fisiológicos e as trajetórias de vida dialogam de forma constante com as nuances e especificidades que cada surdo demonstrará na experiência da surdez. A relação visual com o mundo, as incompreensões, assim como os ruídos ou o silêncio, acabam sendo elementos fundamentais de compartilhamento de vivências comuns que constroem cultura e identidade.

Lucilia de Almeida Neves Delgado conceitua a História Oral dizendo que se trata de um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes, registrar, por meio de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões – factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais –, podendo utilizar músicas, literatura, fontes iconográficas, documentação escrita, entre outras formas possíveis de estimular as memórias dos entrevistados. A autora destaca ainda o forte caráter interdisciplinar que caracteriza a História Oral, pois pode dialogar e/ou interagir com a Sociologia, a Antropologia e a Psicanálise (DELGADO, 2006).

Com base neste pensamento, recorri a fotografias produzidas nos espaços da escola, que constituem a maior parte do acervo imagético que tenho como fontes, utilizadas como elementos capazes de estimular memórias em surdos que experienciaram as vivências representadas nas imagens. Isso acabou me chamando atenção para o fato de que, ao buscarem lembranças, os surdos necessitam também de referências do português, assim, surgiu mais uma nuance no ato de produzir depoimentos sinalizados.

Posso exemplificar tal raciocínio a partir da entrevista com Rosemary Paes, para quem apresentei a fotografia a seguir:



Fig. 07: Rosemary Paes no dia em que o governador Alacid Nunes entregou um fogão à Escola Astério de Campos (1967).<sup>93</sup>

Rosemary Paes é a primeira da esquerda para a direita (próxima ao fogão). Ao se reconhecer na imagem, com ar festivo, demonstrou lembrar de forma carinhosa do dia em que o governador do estado do Pará foi à escola para entregar um fogão novo à instituição. A entrevistada disse que este evento ocorreu no primeiro ano em que estudou na escola, portanto, sabia que era em 1967. Ela então apontou com os dedos insistentemente sua imagem na foto, indicando que aquela era ela. Indicou também alguns amigos, fazendo os sinais de cada um e explicando por onde estavam e o que estavam fazendo na vida adulta; indicou os que ela não sabe mais o paradeiro. Porém, ao focar na autoridade de Estado ali presente, fez o sinal correspondente à palavra “governador”; seu rosto foi tomado por uma expressão de inquietação. Ela então passou a sinalizar a letra “A” em Libras, em uma das mãos, e fazer um esforço de memória tremendo, sua feição enrijeceu, como quem se concentra para lembrar de algo.

No momento da entrevista, Rosemary Paes estava com 59 anos, não sofrendo de nenhuma doença mental nem sendo considerada uma idosa pela legislação brasileira.<sup>94</sup> Assim sendo, definitivamente o lapso de memória não me pareceu ter relação alguma com sua idade ou condição de saúde; o que ela se esforçava para lembrar era o nome do

<sup>93</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

<sup>94</sup> Conforme o Estatuto do Idoso, a pessoa é considerada idosa para lei brasileira aos 60 anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 24 out. 2019.

governador, pois, apesar de ela ter a referência do cargo que aquele homem ocupava, o qual claramente se distinguia, até mesmo pelo uso do terno e da gravata, além de toda reverência feita ao governador, que alterou sobremaneira o cotidiano da escola no dia de sua visita, ela nunca ouviu efetivamente o nome daquele personagem que, de alguma forma, faz parte de história retratada ali naquela fotografia.

Restava à Rosemary Paes buscar a referência do nome do político em Língua Portuguesa, haja vista que o então governador, inclusive já falecido, não possuía um sinal em Libras específico que pudesse lhe identificar. Porém, há ainda um processo de tradução necessário, pois a entrevistada busca lembrar cada letra que compõe o nome do governador em Português, mas expressa esses signos por meio da datilologia, uma estratégia que considera que cada letra do alfabeto em Português é representada por uma configuração de mão em Língua de Sinais. Dessa forma, as palavras podem ser “soletradas” com as mãos, o que só garantirá a compreensão da pessoa surda, caso ela reconheça a palavra formada, ou seja, se ela já tiver apropriação conceitual daquela “junção de signos”, caso contrário, o fato de estarem sendo utilizados sinais para representar as letras não auxiliará na compreensão. Chamamos datilologia o ato de formar palavras por meio das configurações de mãos correspondentes às letras do alfabeto.

Nesse momento, a interlocutora demonstrava ter alguma referência do nome do governador, mas que não conseguia se lembrar por completo. Assim, para uma pessoa surda, cada palavra precisa ser decorada, letra por letra, na sequência correta. Evidentemente, termos mais usuais acabam sendo apreendidos com mais facilidade e não exigem tanto esforço de memória, no entanto, no caso destacado, o nome daquele político, que governou o Pará quando Rosemary Paes tinha apenas 07 anos, não foi fixado com precisão por ela.

Ao perceber o que estava ocorrendo, me vali de meus conhecimentos prévios acerca de quem era o governador do Estado no ano de 1967, e ao vê-la sinalizando: a, configuração de mão que corresponde a letra A na Língua Portuguesa. Passei a sinalizar então LACID, gestos que correspondem as letras L, A, C, I, D, buscando completar a datilologia correspondente ao nome próprio do político em questão, neste momento, com extrema atenção na palavra que eu construía com as mãos, Rosemary Paes sorriu e indicou positivamente que sim, tratava-se do então governador Alacid Nunes.

Algo semelhante, porém, ainda mais intrigante, ocorreu durante a entrevista com Laide Nazaré. Após a entrevistada decidir que nossa conversa deveria ser realizada por meio da Libras, perguntei qual era o seu nome completo. Para os surdos, as pessoas

costumam ter sinais que as identificam, dessa forma, se eu perguntasse “qual é o seu sinal?”, ela certamente faria o gesto correspondente ao seu sinal, que, na comunidade surda, é sua identidade. Se outros surdos, ao conversarem, quiserem se referir à Laide Nazaré, lançarão mão daquele gesto e, logo, ambos saberão quem estava sendo citada no diálogo. Ocorre que, ao perguntar o seu nome, lhe obriguei a mergulhar em seu repertório da Língua Portuguesa e expressá-lo por meio da datilologia, pois não há outro modo de expor nomes próprios em Libras, se não por meio deste recurso.

De imediato, o intuito da entrevistada foi fornecer a resposta. Nesse sentido, ela passou a construir, no ar, com sua mão, os sinais correspondentes às letras que formam seu nome de batismo, assim, passou a sinalizar: LAIDE / NAZA, em português: L-A-I-D-E / N-A-Z-A, e pausou. Ademais, sua expressão facial passou a informar que tinha dúvidas sobre a continuidade dos sinais/letras, baixou o semblante e se concentrou quando que, em um esforço imensurável para lembrar o próprio nome, de repente, retomou a datilologia, já com aparente segurança, e concluiu: SIUDA, em português: S-I-U-D-A. A entrevistada deixou de completar seu segundo nome, NAZARE (Nazaré), e “errou a escrita” de seu sobrenome, “Silva”.

Em seguida, perguntei em que ano havia começado seus estudos na Escola Astério de Campos, e ela começou a responder também por meio de datilologia, haja vista que cada número possui um sinal correspondente em Libras. Assim, começou sua resposta: “Faz muito tempo, eu era bem pequena”. A entrevistada fez a feição de quem está tentando lembrar o ano exato e concluiu: 1912, em algarismos romanos: 1-9-1-2.

O mais comum entre surdos, sobretudo os que frequentaram a escola e foram minimamente alfabetizados em Língua Portuguesa, é que saibam ou mesmo decorem a escrita de seus nomes. Pensar em alguém que frequentou a escola durante parte da vida, não apenas na infância, pois Laide Nazaré retornou à escola para cursar a EJA, momento inclusive em que se apropriou da Língua de Sinais, e, ainda assim, aos 61 anos, não apreendeu o próprio nome, é algo que dialoga diretamente com as particularidades de sua experiência com a surdez, embora, ao tratar de assuntos diversos, mesmo surdos com boa formação escolar, invariavelmente, poderão desconhecer a escrita de palavras tidas como de uso corriqueiro, para ouvintes.

Em relação ao segundo questionamento, sobre o ano em que ingressou na escola, diante da resposta que deixava clara a dificuldade da entrevistada com a precisão da data, refiz a pergunta. Com alguma frequência, ao chegar ou sair da escola, encontro Laide

Nazaré sentada na porta conversando com Rosemary Paes, quando esta atua em seu horário como agente de portaria. Eu já havia sido informado que ambas eram amigas de infância e haviam estudado no Astério de Campos, então questionei se ela havia frequentado a unidade no mesmo período que Rosemary Paes, ao que ela respondeu: “Sim, estudamos juntas no passado. Éramos amigas aqui da escola, ela tinha uns 08 anos e eu uns 09 anos”. Em seguida, aponta para Rosemary Paes, ainda criança, na foto, em que o governador foi à escola para entregar um fogão; identifica outro amigo, que ela faz o sinal, e ainda mais uma amiga, tentando oralizar o nome com grande dificuldade, foi possível compreender que a moça era chamada de Ângela. Ficou evidenciado que o ano de ingresso da entrevistada na escola foi próximo ao de sua amiga Rosemary Paes, por volta de 1967.

Este conjunto de peculiaridades do universo das pessoas surdas demonstra que o exercício de colher seus depoimentos, enquanto fontes históricas, possui especificidades que, ainda que em grande medida se aproxime da História Oral, acabam por relevar uma dinâmica própria, em que, por mais que o interlocutor surdo faça uma escolha pela oralidade, os sinais se fazem presentes, seja pelo seu uso ou pela necessidade de se refletir sobre sua utilização ou não. Portanto, sinalizar ou não é sempre uma questão posta quando uma pessoa surda necessita dar um depoimento, e ainda se apresenta como uma questão presente no seu dia a dia ao se relacionar com o conjunto da sociedade. Isso ocorre fundamentalmente devido aos aspectos culturais da surdez, ligados em larga medida à questão central da memória visual dos surdos.

A pesquisadora surda Ana Regina Campello defende que a abordagem da Cultura Visual reconhece a realidade de viver em um mundo de intermediação – culturalmente significativa da experiência visual, como no caso de sujeitos surdos – e o conteúdo aparece em múltiplas formas, conteúdos e signos visuais e de “transferir” de uma forma para outra, sendo que a imagem visual, no caso da Língua de Sinais, precisa ser estudada e interpretada culturalmente. A Língua de Sinais, como se sabe, é um dos recursos visuais, gestuais e espaciais dos Surdos, em que se insere a sua cultura enquanto a produz e a reafirma (CAMPELLO, 2008).

Nesse sentido, a cultura escrita/letrada ouvinte necessita passar por uma tradução cultural, que precisa ser mediada pela memória visual dos sujeitos surdos, de suas subjetividades em apreender mentalmente os significados previamente internalizados de certas “junções de signos” – palavras –, que invariavelmente não possuem um significado

a priori, mas que passam a se aproximar da compreensão dos surdos, à medida que podem ser representadas visualmente em Libras.

No que concerne ao surdo com as palavras, com a memória em torno do uso das palavras em Língua Portuguesa, assim como as formas de construções narrativas baseadas na estrutura das Línguas de Sinais, leva-me a defender um conceito particular ao se pensar o depoimento de surdos. Nesses casos, as fontes podem até dialogar em alguma medida com a oralidade, mas, em sua maioria, caracterizam-se fundamentalmente por serem fontes sinalizadas. Dessa forma, proponho o conceito de História Sinalizada para nortear as reflexões necessárias para se realizar entrevistas com sujeitos surdos no campo das ciências sociais.

Ao refletir sobre a necessidade de se analisar as fontes orais e escritas, Peter Burke, embebido do prisma analítico da cultura majoritária ouvinte, em que está inserido e habituado, afirma que diversos historiadores passaram a reconhecer a necessidade do estudo da linguagem, por reconhecerem a linguagem como uma instituição social, como uma parte da cultura e da vida cotidiana, e também por ser um meio para melhor compreensão das fontes orais e escritas pela via da consciência de suas convenções linguísticas (BURKE, 1995). É razoável refletir as ponderações de Burke sobre a linguagem enquanto uma instituição social, para pensar na necessidade de se perceber outra convenção linguística, também cultural e da vida cotidiana, porém, não dos ouvintes, mas sim dos surdos, no caso, por meio do uso dos signos visuais, pelo uso das línguas de sinais.

Esses dilemas comunicacionais, que comumente aparecem nas entrevistas com pessoas surdas, demonstram distinções entre a cultura oral/letrada e a cultura surda visual, além de dialogar profundamente com processos históricos complexos. Isso porque, durante décadas, pessoas com surdez foram expostas à obrigatoriedade institucionalizada da apreensão da linguagem oral, enquanto o uso dos sinais continuava ocorrendo entre os surdos, mesmo que muitas vezes de maneira “clandestina”, haja vista que houve uma verdadeira repressão à Língua de Sinais, principalmente no interior das unidades escolares, as quais, na segunda metade do século XX, para se ater ao período trabalhado nesta tese, estavam embebidas dos conceitos oriundos do universo médico/terapêutico.

Nessa perspectiva, as questões envolvendo o oralizar e/ou sinalizar envolvem a análise de projetos de escolarização para pessoas surdas, em que o espaço escolar se tornou um lugar não apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas, principalmente, de apropriação da língua oral em detrimento do uso da Língua de Sinais.

Este direcionamento, que norteou durante décadas a educação de surdos no Brasil, foi vivenciado intensamente nas escolas especializadas de Belém, e, em grande medida, dialoga com a formação pessoal de cada sujeito surdo e com suas escolhas linguísticas, seja na sua vida cotidiana, seja na(s) forma(s) de se comportar durante uma entrevista.

Através de um rico acervo de imagens, de ampla documentação escrita e das entrevistas com surdos e ouvintes, foi possível aprofundar a investigação sobre este período específico e desconhecido de grande parte da sociedade brasileira e, particularmente, paraense. É na questão da escolarização dos surdos que passo a focar, a partir de agora, na seção 4.

## 4 A ESCOLARIZAÇÃO E O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE SURDOS EM BELÉM (1960 - 1990)<sup>95</sup>

### 4.1 As escolas de surdos em Belém: fundação e objetivos iniciais

Na manhã de 26 de setembro de 2009, a Avenida Paulista teve mais um dia de protestos. Digo isso pelo fato de se tratar de um ponto da cidade de São Paulo em que a população se acostumou a presenciar manifestações políticas de reivindicações de vários setores da sociedade. Nessa data, comemora-se o Dia Nacional do Surdo, e parte deste grupo resolveu ir à rua promover um ato de protesto pelo que entendiam que estava prestes a acontecer contra a comunidade surda.

A Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, “Ponto Urbe”, fez uma matéria sobre este ocorrido e apresentou a seguinte razão para o ocorrido:

Na medida em que a legislação referente à educação especial ratifica a prioridade do Estado pela educação de pessoas com deficiência nas escolas regulares, as escolas especiais correm o risco de serem extintas. Assim, o principal objetivo da manifestação era performatizar uma crítica a essa legislação, explicitando a defesa do direito dos surdos de estudar em escolas especiais.<sup>96</sup>

Naquele momento, a preocupação dos surdos que seguravam faixas com os dizeres “Inclusão social SIM, Inclusão na Educação NÃO”,<sup>97</sup> como diz a matéria, estava ligada ao futuro das escolas especiais, que vinham sendo taxadas de segregadoras e um empecilho para que pessoas com “deficiência”, em especial, os surdos, mantivessem um melhor convívio com a sociedade.

Ao longo do século XX, vários espaços específicos de educação de surdos foram gradativamente fundados nos estados brasileiros, movimento que pode ser observado também em relação a cegos e pessoas com deficiência intelectual. Assim, definiu-se que a educação das pessoas que formavam o público de “deficientes” seria realizada em espaços próprios, desvinculados dos espaços escolares regulares, em que ocorriam a formação escolar das pessoas não deficientes.

Na segunda metade do século XX, intensificou-se o que, nos anos de 1970, ficou conhecido como política de integração, com a formação das chamadas “classes

---

<sup>95</sup> Os marcos temporais estabelecidos consideram a fundação da primeira escola de surdos do Pará, em 1960, marcando o fortalecimento das concepções oralistas no Pará, e 1990, pois, a partir desta década, fica latente um maior enfraquecimento do oralismo em detrimento de um avanço da Língua de Sinais.

<sup>96</sup> Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1602>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>97</sup> Na matéria feita pela Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, há fotografias dessa manifestação e dessas faixas. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1602>. Acesso em: 28 out. 2019.

especiais”. Eram turmas nas escolas regulares, em que apenas alunos com “deficiências” podiam ser matriculados. Posteriormente, este modelo se aprofundou com as políticas de inclusão, quando os alunos da educação especial passaram a estudar nas escolas regulares e nas mesmas salas de aula junto aos demais alunos não deficientes.<sup>98</sup>

Esse contexto trouxe uma fase de grande apreensão para as escolas especiais, o que já, em 2009, motivou os surdos a protestarem em plena Avenida Paulista; concretizou-se sobretudo em 2010, quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) causou grande polêmica ao apresentar a Resolução 4/10. A publicação dizia, em seu artigo 29, parágrafo 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.<sup>99</sup>

O texto mobilizou grupos ligados à Educação Especial, que passaram a lutar contra sua implementação, uma vez que, ao afirmar que os alunos especiais deveriam ser matriculados nas classes comuns do ensino regular, abria-se margem à interpretação de que as unidades especializadas poderiam ser fechadas, pois perderiam o sentido de suas existências, visto que, com a inclusão, seus alunos não mais seriam educados nelas.

Em setembro de 2011, novamente, a Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, “Ponto Urbe”, retoma esse debate e informa que, como fruto daquele processo político, surgiu o Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, que organizou o chamado Setembro Azul, para o qual foram previstos seminários, palestras, apresentações teatrais, passeatas, audiências públicas e exposições em defesa das escolas bilíngues para surdos. Cumpre ressaltar que o mês escolhido não havia sido aleatório, haja vista que dia 26 do referido mês é o Dia Nacional do Surdo, celebrado na data de fundação do citado INES. O texto afirma ainda que, com exceção das capitais dos estados

---

<sup>98</sup> A concepção de garantir a educação especial nas escolas regulares, pelo menos de forma prioritária, tem sido amplamente ratificada pela legislação nacional e por documentos internacionais. Esse processo tem sido defendido no contexto da universalização e democratização da educação, posso citar: Cf. Constituição Federal 1988, artigo 208, III; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/90, Art. 54, III; LDB, Lei Federal 9394/96, capítulo V; Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172/01, cap. 8; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução n.º2/2001; Declaração de Salamanca (1994).

<sup>99</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 29 out. 2019.

de Maranhão e Tocantins, o movimento esteve presente em todas as demais 24 capitais e Brasília.<sup>100</sup>

O assunto ganhou uma repercussão tão grande nos meios educacionais que levou o então ministro da Educação Fernando Haddad a afirmar para a imprensa que não fecharia o INES e, conseqüentemente, as demais escolas especializadas.<sup>101</sup> O assunto só se resolveu quando, diante da mobilização de pais e entidades ligadas à educação especial, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou um Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2846/10, que tornou sem efeito a aplicação da norma do Conselho Nacional da Educação e alterou sua redação. Dessa forma, a matrícula de alunos especiais passou a ocorrer preferencialmente na rede regular e não obrigatoriamente, para efeitos desta resolução.<sup>102</sup>

A comunidade surda de Belém não ficou fora desse debate. De acordo com o surdo Arlindo Gomes, já citado nesta tese, que à época era técnico pedagógico da Escola Astério de Campos, houve mobilizações para que a capital paraense estivesse inserida nas discussões que ocorriam em âmbito nacional. Ao ser perguntado por mensagem de texto sobre os episódios de setembro de 2011, ele deu a seguinte declaração por meio de um áudio de WhatsApp:

A comunidade surda de Belém se reuniu por várias vezes e fez um manifesto através da ASBEL (Associação de Surdos de Belém) que naquela época era presidida pela professora Pamela Matos, que hoje está na UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia). Ela organizou a comunidade aqui em Belém. Eu, o professor José Sinésio, a Socorro Bonifácio, o Kleber e o Thiago, todos surdos, fomos para Brasília, organizamos uma passeata e invadimos o Palácio do Planalto para mostrarmos um movimento forte, e fizemos uma passeata, foi isso que aconteceu. Aqui em Belém teve a organização feita pela ASTILP (Associação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Pará), com a professora Fernanda intérprete e a Pamela, elas organizaram o movimento, incluíram os alunos e pais, várias escolas participaram.<sup>103</sup>

Pelo depoimento de Arlindo Gomes, percebe-se que, em 2011, a comunidade surda paraense já possuía certa organização, havendo uma associação de surdos na capital, e outra de tradutores e intérpretes de Libras, que estava em conexão com os movimentos que ocorriam em âmbito nacional, haja vista que representantes do Pará se deslocaram para participarem dos protestos em Brasília, além de outro grupo ter

<sup>100</sup> Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1966>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>101</sup> Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/educacao-politicas-sociais/haddad-nao-fechou-escolas-especiais/>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>102</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491718-COMISSAO-MUDA-RESOLUCAO-DE-CONSELHO-PARA-GARANTIR-ACESSO-A-EDUCACAO-ESPECIAL.html>. Acesso em: 29 out. 2019.

<sup>103</sup> Depoimento concedido em 29 de outubro de 2019, via aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp.

mobilizado um debate local com a participação de várias escolas. As manifestações ocorridas em Brasília tiveram alguma repercussão na imprensa e já foram alvo de investigação de pesquisadores que abordaram os movimentos sociais de surdos.<sup>104</sup>

Este cenário de questionamento acerca da funcionalidade das instituições especializadas de ensino para as pessoas com deficiência contrasta com o que ocorreu durante parte da segunda metade do século XX, quando estas escolas foram amplamente fundadas em vários estados do território nacional, no caso das escolas de surdos, com a campanha de alfabetização do surdo brasileiro ocorrida em 1957, a qual teve como um de seus lemas: “Criança ou adulto. Qualquer mudo falará. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tornará feliz!” (ROCHA, 2007. p. 97). Assim, ocorreu como consequência direta a criação de diversas escolas para surdos em todo país, sendo que, em 21 de outubro de 1960, foi criada, no Pará, a Escola de Educação dos Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, a qual entrou em efetivo funcionamento apenas no ano seguinte, como foi noticiado pelo Jornal O Liberal, de 17 de maio de 1961:

A inauguração da escola de Surdos-Mudos do Pará  
Em solenidade que contou com a presença do governador Aurélio do Carmo, teve lugar, hoje no prédio anexo do Instituto de Educação do Pará o ato de inauguração da escola de surdos “Astério de Campos”. Esse novel estabelecimento foi criado pelo General Moura Carvalho, então governador do Estado em colaboração com a Campanha Nacional dos Deficientes do sentido auditivo (...).

A escola Astério de Campos já conta com 18 alunos, **devendo haver uma seleção das crianças que podem ser aproveitadas, ou melhor, aqueles que tiverem chance de recuperação.** (grifo meu).<sup>105</sup>

A expansão da alfabetização de pessoas surdas entre os fins dos anos de 1950 e os anos de 1970, com a criação de novas escolas especiais, trouxe, em seu bojo, a propagação da metodologia oralista e o fortalecimento da concepção de que o Estado brasileiro deveria se empenhar em recuperar pessoas deficientes, trazendo-as para o mundo do trabalho e da produtividade, sendo necessário que o universo médico fosse preponderante no interior das instituições de ensino.

<sup>104</sup> Ver: Barros (2014) e Padovani Netto (2018). Ver ainda: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-por-melhores-condicoes-de-ensino.html>; <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/manifestantes-defendem-educacao-especial-para-deficientes-auditivos.html>; <http://s://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/surdos-fazem-manifestacao-no-gramado-do-congresso/>; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/19/surdos-querem-escolas-bilingues-com-codigo-de-libras>. Acessos em: 29 out. 2019.

<sup>105</sup> Aurélio inaugura escola para surdos que conta com 18 alunos. O Liberal, ano XII, n.º 3.346. Belém, 17 de maio de 1961, p. 03.

Observando o trecho em negrito, é perceptível que, de fato, o que se intentava à época era “recuperar” as pessoas surdas. A forma como isso está posto na reportagem chama a atenção pelo aspecto segregador, e até mesmo violento, que a matéria trata a questão, uma vez que afirma a necessidade de uma seleção dos mais aptos, dos que podem ser aproveitados para serem recuperados, logo, depreende-se que há um grupo com menor condição de recuperação que deve ser posto de lado.

Naquele momento, a tarefa de integrar os surdos ao conjunto da sociedade ouvinte estava sendo entregue também ao campo da educação, o qual passou a receber grande interferência das concepções médicas, passando a nortear os modelos educacionais das pessoas com surdez, pelo menos durante as três décadas seguintes, como ficará demonstrado mais adiante.

A escola foi fundada na gestão do então governador Luís Geolás Moura Carvalho, através do Decreto n.º 3174, funcionando na Escola Serra Freire, anexo ao IEEP (Instituto Estadual de Educação do Pará). A partir de 1965, passou a ser chamada oficialmente de Instituto Prof. Astério de Campos e, em 1969, de Unidade Técnica Prof. Astério de Campos, nome até hoje utilizado pela Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC) em seus documentos que fazem referência à escola, ainda que internamente a instituição se autodenomine de Unidade Educacional Especializada Prof. Astério de Campos (UEESPAC). Os contracheques dos servidores lotados na escola trazem, ainda hoje, a denominação Unidade Técnica Astério de Campos. Realço esta questão para destacar que ser uma “Unidade Técnica”, ou uma “Unidade Educacional Especializada”, não parece ser apenas um jogo de palavras, mas sim diferentes formas de compreensão em torno do trabalho desenvolvido pela escola.

Até janeiro de 1967, a escola mudou algumas vezes de endereço. A partir de então, passou a funcionar no prédio em que está localizada até hoje, na Avenida Almirante Barroso, n.º 2800, bairro do Marco, integrando a rede estadual de ensino, estando atrelada atualmente à Coordenadoria de Educação Especial (COEES) (PPP, 2018, p. 18).<sup>106</sup> O nome da escola foi uma homenagem feita em vida ao professor do INES e autor do hino ao surdo brasileiro, o professor Astério de Campos.

---

<sup>106</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP).



Fig. 08: Instituto Astério de Campos (1967).<sup>107</sup>

O regimento interno da escola do ano de 1961 caracteriza bem o ideário da época.<sup>108</sup> Nele, é possível observar em seu cabeçalho, logo abaixo do nome da escola, entre parênteses: “Para deficientes da audição e da fala”. Em seu artigo segundo, em que constam as finalidades da instituição, aparecem 03 itens:

Art. 2º - A escola funcionará em dependência em grupo anexo ao Instituto de Educação do Pará, enquanto não depender de sede própria, e reger-se-á por este regimento. Terá ela por fins:

- a) (A frase inicia em uma palavra que foi riscada de caneta azul, não podendo ser identificada) e **adaptar o surdo à sociedade**, através de processos educativos;
- b) Prestar na medida do possível, assistência educacional, social e **profissional**;
- c) Ministrando o ensino necessário e suficiente para que seus alunos se integrem na sociedade, como **indivíduos úteis**. (Grifos meus)

Evidencia-se, assim, que o esforço da escola é para inserir seus alunos no mundo produtivo. Para alcançar esse objetivo, o surdo é que deve ser treinado para se adaptar ao conjunto da sociedade ouvinte, e não esta que deve compreender e proporcionar opções de acessibilidade aos demais grupos sociais. Desse modo, o papel da escola fica definido como a instituição responsável por promover a adaptação linguística, a formação profissional e o mínimo ensino suficiente. Combinados esses elementos, o sucesso desse projeto educacional está na transformação dos surdos de incapazes a indivíduos socialmente úteis.

O artigo terceiro do regimento trata dos cursos oferecidos. Em seu terceiro item, traz-se a preocupação em manter cursos profissionalizantes:

<sup>107</sup> Fotografia pertencente ao arquivo da escola.

<sup>108</sup> A escola possui, em seus arquivos, os regimentos dos anos de 1961 (primeiro regimento interno), 1971 (segundo regimento interno) e 1982, em uma pasta com o título “Anos 80”. Há um regimento interno, porém, não consta o ano específico de sua produção, e ainda há um regimento interno produzido no ano de 1991.

Art. 3º - A escola manterá os seguintes cursos:

I – Jardim de Infância;

II – Curso primário, incluindo neste a classe de adaptação;

III – Curso profissional.

§ 1º - Os cursos serão ministrados de acordo com as normas estabelecidas pela psicologia aplicada às crianças surdas, em uso pelo Instituto do Rio de Janeiro.

No primeiro item, a presença do jardim de infância apresenta uma preocupação constante, que é a do tratamento ou estimulação precoce das crianças, para se ter um melhor desempenho da oralização. Os estudantes que já estavam na instituição desde o jardim de infância davam sequência no curso primário, já as crianças que chegavam um pouco maiores à escola ingressavam no curso primário. Contudo, o item dois apresenta a necessidade de uma classe de adaptação, uma vez que estas não haviam passado pelos mesmos treinamentos que aquelas, em seus primeiros anos de vida.

O item terceiro enfoca a questão da formação profissional, elemento fundamental na proposta de transformar surdos em cidadãos úteis, enquanto o primeiro parágrafo do terceiro capítulo revela a influência do INES sobre as instituições de educação de surdos naquele momento, sendo a grande referência metodológica a ser seguida, inclusive, promovendo a formação dos professores, que passaram a atuar nos estados brasileiros. Seguindo as normativas do INES, o artigo quarto afirma:

Art. 4º - O curso primário será ministrado em 9 séries (este 9 de caneta grafado azul) e **constará de leitura e compreensão da fala pelo método oral puro e escrita**, além dos conhecimentos das disciplinas estabelecidas pelo regulamento do ensino primário, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, com as devidas adaptações. (grifo meu).

O artigo revela a opção da escola por adotar o que se fazia à época no Rio de Janeiro e em grande parte do mundo, ou seja, a utilização do chamado método oral puro. O termo “puro” significa que não era permitida a associação da oralidade com o uso de sinais. O artigo garante ainda o ensino das diferentes disciplinas curriculares, sendo que serão ministradas de forma adaptada, ou seja, dialogando com a proposta oralista. O próprio fato de, na redação do artigo, a abordagem do método oral puro aparecer em um primeiro momento e, somente em seguida, vir a menção às disciplinas escolares, pode ser entendido como uma ordem de prioridades entre os objetivos da escola.

Essa tendência do ensino da fala permaneceu pelos anos seguintes. Ao ser perguntada sobre qual o nome do método aprendido em seu curso em 1967, no INES, Emília Gonzalez confirmou que se travava do método oral:

Método oral, só se falava em oralismo, era tudo orofacial. De manhã nós íamos para a sala de aula, o método que a gente aprendia era o mesmo praticado no

INES, as turmas tinham 08 alunos no máximo e na especialização éramos trinta e uma, inclusive uma freira.

Retornando ao regimento interno de 1961, o artigo sexto reforça a necessidade da formação profissional:

Art. 6º - O curso profissional destina-se a preparar o educando para o aprendizado de uma profissão, tornando-o apto para o desempenho normal de atividades remuneradas, de modo a torna-lo em condições de prover sua subsistência.

A apreensão de uma atividade remunerada aparece como necessária para que esses educandos não fossem um peso para a sociedade, mas pudessem sobreviver do próprio trabalho. Neste sentido, para futuramente desenvolverem suas atividades laborais, os discentes teriam que se relacionar com as pessoas ouvintes, logo, era necessário aprenderem também a estabelecerem a comunicação oral.

Ocorre que os ideais de adaptar os surdos à sociedade, por meio dos treinamentos da fala e da apropriação de uma profissão, não pareciam objetivos alcançáveis pura e simplesmente por intermédio dos processos educacionais. Sendo assim, a medicina era vista como um elemento fundamental na “recuperação” desses sujeitos, o regimento de 1961 demonstra a existência de um médico e a função desse profissional na escola. Reproduzo abaixo a imagem de parte do capítulo IV, artigo 12, parágrafos primeiro e segundo, que tratam do corpo técnico da escola:

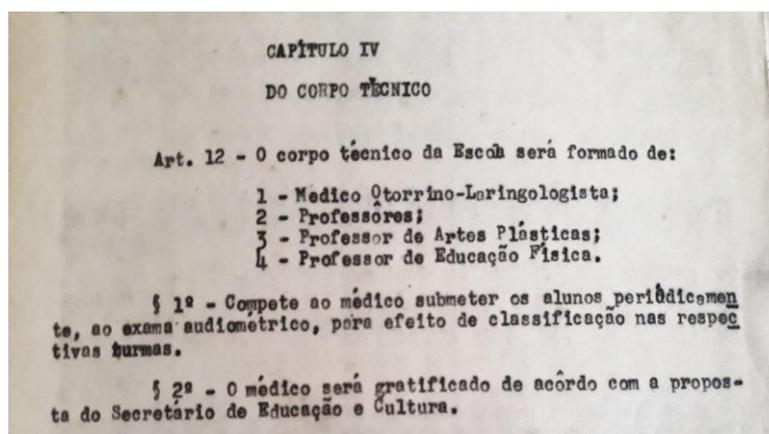


Fig. 09: Regimento interno da Escola Astério de Campos – 1961.<sup>109</sup>

O documento revela que o médico Otorrinolaringologista fazia parte do corpo de profissionais da escola, sendo realizados, na própria instituição, os exames audiométricos nos estudantes. O parágrafo primeiro demonstra a importância que a avaliação médica,

<sup>109</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

através do exame audiométrico, tinha na organização pedagógica da escola, uma vez que dependia dela a classificação dos estudantes com relação ao grau de surdez para que houvesse a formação das turmas.

Emília Gonzalez, que passou a atuar na escola a partir de 1968, lembra da existência de muitos profissionais da área médica: “eles (os alunos) iam com a fonoaudióloga, que era a Sônia, mas nós tínhamos muitos médicos também, tinha psiquiatra, otorrino, pediatra, tinha dentista”. O universo da medicina fazia parte inclusive da formação dos docentes. A mesma entrevistada, ao ser perguntada se havia disciplinas da área médica no curso realizado no Rio de Janeiro, respondeu:

Tínhamos, nós ficávamos lá o dia inteiro, durou um ano, custeado pelo governo do Estado do Pará. Daqui foram a Joana Cerqueira e eu, tinham professores de quase todos os Estados, de Pernambuco haviam treze. Tínhamos aulas com fonoaudiólogas, aprendemos a fazer exame do ouvido (audiometria).

A professora possui ainda um documento com a relação das disciplinas que cursou e suas respectivas notas. Nele, pode-se constatar a preocupação em fazer com que os docentes da educação de surdos dominassem os debates típicos da área médica:

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES	
DURAÇÃO DE UM ANO	
MATERIAS	
Anatomia e Fisiologia do aparelho auditivo e sistema nervoso	100
Patologia do aparelho auditivo Audiometria e Aparelhagem	92
Metodologia Especial Logopedia	100
Prática de Ensino	90
Elementos de Fonetica Aplicada. Intonação da voz	82
Psicologia Evolutiva e da Criança Especial	95
Noções de Paleoneurologia	87
Atividades Artísticas: Artes Aplicadas Desenho Recreação Auditiva	95
Visualização-Escultura do Arte	100
Historia da Educação do Surdo	95
Serviço Social: importância da Assistência Social ao Surdo	93,6
Média Global	122
Pontos de Estágio	

Fig. 10: Conteúdo curricular do curso de formação de professores – INES, 1967.<sup>110</sup>

O documento, em grande medida, já apagado pela ação do tempo, traz “Anatomia e fisiologia do aparelho auditivo e sistema nervoso” como primeira disciplina; “Patologia do aparelho auditivo – audiometria e aparelhagem”, como segunda; e “Metodologia

<sup>110</sup> Acervo da professora Emília Gonzalez.

especial – Logopedia”, como terceira. Entendia-se, assim, que a formação do professor que iria trabalhar no contexto da educação de surdos necessitava preparar o profissional não apenas no campo pedagógico, mas também de um repertório clínico.

Conforme o dicionário de conceitos, logopedia faz referência à ciência que avalia, diagnostica e trata os problemas da linguagem, da voz e da deglutição. Ademais, a sua finalidade é a prevenção, o diagnóstico, o prognóstico, o tratamento e a avaliação integral dos transtornos da comunicação humana, quer pertençam ao domínio da fala, quer ao da linguagem. A logopedia também se encarrega dos problemas de motricidade facial, através da terapia miofuncional. Em alguns países, há a figura do mestre de audição e da linguagem, um profissional que se tende a confundir com o terapeuta da fala pelo fato de realizar trabalhos semelhantes no âmbito educativo. A logopedia, por exemplo, pode incluir o tratamento da afasia, que é a perda ou o transtorno da capacidade de falar devido à lesão nas áreas da linguagem do córtex cerebral.<sup>111</sup>

Nos registros fotográficos da escola, há duas imagens de eventos ocorridos no Rio de Janeiro, em que é possível ler que foram realizados entre 4 e 9 de setembro de 1970, no Hotel Glória, intitulados “XIX Congresso brasileiro de Otorrinolaringologia, XII Congresso Brasileiro de Broncoesofagologia e I Congresso Brasileiro de Foniatria”. Nas fotos em si, não há a identificação de nenhum professor ou outro profissional vinculado à unidade especializada. Então, o que aquelas fotografias de eventos ocorridos há cinco décadas no Sudeste do país fazem no arquivo da escola? Tratando-se de temáticas da área médica, em especial sobre a voz.

Ao questionar Emília Gonzalez, sem lhe apresentar o registro fotográfico sobre a participação de profissionais da escola em eventos fora do Pará, a entrevistada declarou que haviam sim, que ela mesma esteve presente em vários. Ao ser provocada sobre um em especial que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1970, ela declarou: “Lembro, foi no Hotel Glória, houve a participação de 03 professoras de Belém, elas já devem estar aposentadas, mas do Astério fui só eu”. Só então apresentei as imagens para a professora, que não reconheceu nenhuma das pessoas ali presentes, e disse ainda: “eu fiz muitos cursos para atuar com surdos: Rio de Janeiro, São Paulo e Fortaleza, fui muitas vezes, não tinha um ano que eu não viajasse”.

---

<sup>111</sup> Disponível em: <https://conceito.de/logopedia#:~:text=A%20logopedia%2C%20mais%20vulgarmente%20conhecida,da%20voz%20e%20da%20degluti%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Com o tempo, a escola passou a contar com mais um profissional da área de saúde, o fonoaudiólogo.



Figs. 11 e 12: Congressos no Rio de Janeiro – 1970.<sup>112</sup>

Houve ainda a criação de mais uma escola para surdos em Belém, desta vez, não por iniciativa governamental, mas por ação da igreja católica; trata-se do Instituto Felipe Smaldone.<sup>113</sup> Existe o registro escrito deste fato em uma publicação produzida pela Congregação das Irmãs Salesianas, em que não há referência de autoria nem de editora, pois inexistente uma ficha catalográfica no livro, apenas há o título da obra, chamada *Felippo Smaldone*, que enumera 54 páginas, sendo que há várias páginas com registros fotográficos que não são numeradas.<sup>114</sup> Na contracapa, existe a informação de que o livro foi impresso pela Gráfica Salesiana *Offset*, em Belém do Pará.

De acordo com o livro, ele foi publicado como uma biografia do padre Felippo Smaldone, em 1959, na Itália. Há um capítulo a mais na edição brasileira, este tratando especificamente da fundação e do trabalho das Irmãs Salesianas no Brasil. Não há o ano de publicação da edição brasileira, mas a cronologia detalhada no interior da obra cessa em 1978, portanto, é posterior a esta data. A escola possui um exemplar já bastante deteriorado, inclusive sem a capa, que me foi mostrado rapidamente durante uma das vezes em que fui ao instituto solicitar permissão para realizar a pesquisa nos arquivos da escola. No entanto, o exemplar que utilizei para a pesquisa foi adquirido pela internet, e estava em um sebo na cidade de Curitiba – Paraná.

<sup>112</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

<sup>113</sup> O Instituto fundado na Itália está presente em vários países. No Brasil, há 4 unidades: em Belém – PA, a primeira no Brasil, Manaus – AM, Fortaleza – CE e Pouso Alegre – MG.

<sup>114</sup> Ao utilizar imagens da obra, será indicada a página mais próxima em que as fotografias estão localizadas no livro.

A capa do livro traz as fotos da Baía de Nápoles e da Baía do Marajó, fazendo uma clara relação das atividades da congregação na Itália e no Brasil.

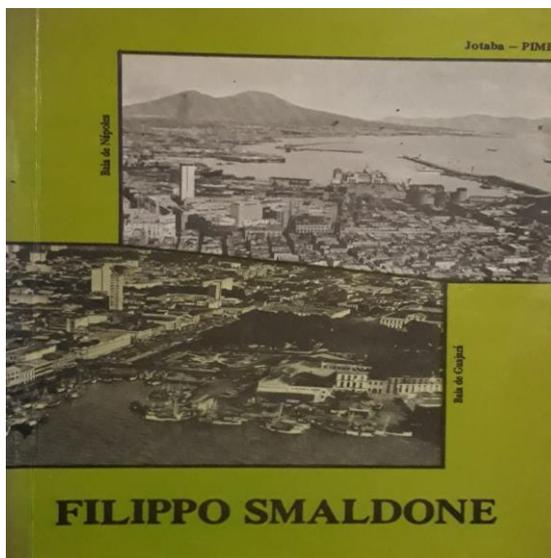


Fig. 13: Capa da obra contendo a biografia do Padre Filippo Smaldone e o trabalho das irmãs salesianas no Brasil – ano (?).

De acordo com esta obra, por volta de 1882, o padre Felippo Smaldone recebeu a incumbência de tomar conta de uma casa que abrigava surdos-mudos na província de Bari, na Itália. Tendo se identificado com o trabalho e compreendendo aquela atividade como sua missão religiosa, passou a buscar apoio de um grupo de freiras e, assim, fundou, em 1885, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, a qual passou a se dedicar à educação de crianças surdas, inicialmente na Itália e, posteriormente, em outras partes do mundo.

O livro afirma que a congregação era responsável por 56 casas espalhadas pela Itália (SMALDONE, p. 22). Com o tempo, houve o interesse de promover o trabalho em outros países, assim, conforme o atual Projeto Político Pedagógico do instituto, em 1972, as irmãs salesianas chegaram à capital paraense; suas atividades tiveram início em 1973, com alunos surdos na faixa etária de 0 a 14 anos, que eram matriculados em turmas de alfabetização a 4º série do antigo primeiro grau, estando o Instituto localizado na Avenida 14 de Março, bairro do Umarizal, n.º 854 (PPP, 2018).

O trabalho das irmãs salesianas junto às pessoas surdas também foi influenciado pelo ideário da época, desse modo, como ficará demonstrado pelos registros fotográficos e pelos depoimentos dos interlocutores surdos, um dos maiores objetivos da Escola Felipe Smaldone era levar seus alunos ao domínio da oralidade, da leitura labial e do reconhecimento dos sons.



Fig. 14: Instituto Felipe Smaldone – 1977 (SMALDONE, p. 28).

Nos primeiros 5 anos de atividade, o instituto funcionou na estrutura física de uma casa, localizada no mesmo endereço que funciona atualmente. Posteriormente, esta estrutura foi parcialmente demolida e deu origem a um prédio bem maior, inaugurado em 1977. Uma imagem que representa bem os primeiros objetivos do instituto pode ser observada em todos os sítios eletrônicos das unidades no Brasil, assim como afixada no hall de entrada da escola em Belém. A iconografia traz o padre Felipe Smaldone em destaque:



Fig. 15: Pintura: Padre Felipe Smaldone em destaque e, ao fundo, freira ensinando criança surda a oralizar ou “ler os lábios”. Ano (?) autor (?).<sup>115</sup>

Na imagem, o padre aparece carregando um livro com a palavra “*effatha*” na capa, que, de acordo com o evangelho de São Marcos (7. 31 -37), significa “abre-te”. O trecho relata o momento em que Jesus curou um surdo, soltando a sua língua e abrindo os seus ouvidos. Esse registro bíblico é alvo de inúmeras apropriações para fundamentar ideias

<sup>115</sup> Disponível em: [http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page\\_id=40](http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page_id=40). Acesso em: 13 mar. 2020.

que estão na base de diversas concepções de educação e evangelização relativas à surdez, inclusive, no cerne de todas as medidas médico-terapêuticas (ASSIS SILVA, 2010). Mais ao fundo, é representada uma freira realizando um treinamento de fala com uma criança surda. Pode-se ver que a criança está atenta aos movimentos labiais da freira, e busca repeti-los.

As dinâmicas vividas pelas pessoas surdas no interior das unidades escolares são extremamente peculiares e se diferem do que o conjunto ouvinte da sociedade viveu enquanto experiência escolar. Neste sentido, ao investigar a escolarização dos não ouvintes, depreende-se também acerca de vários outros aspectos fundamentais dos debates propostos nesta pesquisa, haja vista que os dilemas de comunicação estavam sempre presentes e internalizados nas escolas, assim como também alguns dos estigmas que eram atrelados à surdez.

#### **4.2 Astério de Campos e Felipe Smaldone: dois espaços de vivências de surdos na capital paraense**

Ao conversar com pessoas surdas sobre suas trajetórias de vida, um tema praticamente inevitável para elas é a escola. Tenham estudado no ensino regular ou em unidades especializadas, comumente o espaço escolar produz memórias significativas, pois, para além de elementos comuns a qualquer ser humano que frequentou espaços escolares, uma vez que neles se passa pelo menos 4 horas diárias, 5 vezes por semana, é natural recordar das brincadeiras, da prática de esportes, de algumas frustrações, namoros e várias outras lembranças.

No entanto, para os surdos, a escola possui significados ainda mais relevantes, porque, muitas vezes, é percebida como o único lugar em que realmente se sentem entre os seus, ou seja, sendo uma unidade especializada, o “normal” é ser surdo, ainda que os métodos de oralização tenham deixado em alguns surdos memórias repressoras em relação à utilização dos sinais, embora isso não seja regra, pois muitos demonstram afeto ao recordarem de suas professoras deste período e reconhecem o falar como algo bom para suas vidas. Na relação entre os alunos, era o momento em que todos eram surdos, isto é, de alguma maneira, eram mais iguais ali, embora, como em qualquer grupo de crianças, havia apelidos pelo peso, estatura, tamanho de orelhas etc., mas eles não eram os diferentes, os “surdinhos” ou “mudinhos”, lugares em que eram rapidamente colocados ao frequentarem outros espaços da cidade e interagirem com crianças ouvintes.

Outro elemento importante a ser destacado no contexto das escolas especializadas é que elas se tornaram espaços de resistência e reconhecimento da cultura surda, sobretudo com a ascensão da Libras. As escolas são lugares de interação de surdos, de reencontros e de construção de saberes entre diferentes gerações. É como um lugar em que uma comunidade frequenta para estar junta, assim, é bastante comum surdos, independentemente de serem matriculados, irem às escolas, visitá-las, reverem amigos que atuam ou estudam nelas. Naturalmente, isso ocorre menos no dia a dia, e é bem mais intenso quando há programações culturais, como festas juninas, comemorações do Dia Nacional do Surdo (26 de setembro), atividades esportivas, entre outras.

Esses vínculos afetivos, no caso de Belém, com a Escola Astério de Campos e o Instituto Felipe Smaldone, demandam uma relevante atenção desta pesquisa, haja vista serem lugares sempre citados pelos surdos ao tratarem de suas experiências. Assim, passo a focar nos discursos produzidos por eles durante as entrevistas sobre estes lugares, buscando sempre que possível dialogar com outras fontes, como as fotografias e os documentos produzidos pelas escolas.

Este trabalho possui um franco diálogo com as pesquisas historiográficas que centram seu foco de análise nas investigações relacionadas às memórias. Nas últimas décadas, a produção intelectual dentro deste campo tem crescido consideravelmente, estudiosos de diversas áreas, como Sociologia, Antropologia, Psicologia Social e História, têm dado contribuições significativas para aprofundar as reflexões sobre memórias. Posso citar a obra clássica de Maurice Halbwachs, *A memória coletiva*, em que o autor articula as memórias individuais a uma memória coletiva dos grupos que compõem a sociedade, compreendendo que as lembranças da infância na família, com os amigos, as relações escolares e os grupos de trabalho mostram que essas recordações são essencialmente memórias de grupo, e que a memória individual só existe à medida que esse indivíduo é um produto de um grupo (HALBWACHS, 1990).

A obra de Halbwachs influenciou inúmeros pesquisadores, no caso do Brasil, posso citar a professora Éclea Bosi, que escreveu o livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, em que revisita as lembranças de pessoas velhas, moradores de São Paulo que possuem a exploração do trabalho como elemento comum entre os entrevistados. Assim, a autora busca uma memória pessoal, familiar e de grupo, apresentando o modo de ser de cada um, e do universo cultural ao qual estão vinculados, sendo que seu foco é valorizar as lembranças e histórias de suas vidas (BOSI, 2003).

Os trabalhos citados acima acabam por construir uma relação entre pessoa e sociedade baseada em uma dada “harmonia” entre memória individual e coletiva. Para produção desta tese, busco refletir o campo da memória através da produção do historiador Michael Pollak, que se distancia de Halbwachs ao defender concepções como “confronto de memórias”, “disputa de memórias” ou “memórias concorrentes”. O autor desenvolve ainda o conceito de “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), que muito se afina com a proposta de refletir sobre a vida e as lembranças dos surdos, uma vez que suas vivências são desconhecidas e socialmente ignoradas pelos grupos majoritários, configurando assim espaços de silêncios.

Dessa forma, Pollak aprofundou seus estudos sobre as relações entre o que chamou de grupos minoritários e a sociedade englobante. O autor teceu ainda relações entre memória e identidade social, que são questões norteadoras para esta pesquisa, visto que os surdos se configuram como um grupo social minoritário, que estabelece relações com a maioria ouvinte.

#### 4.2.1 O currículo escolar e as oficinas profissionalizantes

Diante da filosofia oralista adotada no Brasil, ir à escola, para os surdos que eram matriculados em unidades especializadas, configurava-se em experimentar um conjunto de vivências completamente diferentes em relação à maioria dos estudantes que frequentavam as aulas, tendo a expectativa, pelo menos de seus pais, de aprender Português, Matemática, História, Geografia etc. Não que essas disciplinas fossem negadas aos surdos, porém, o tempo destinado às atividades relacionadas à aquisição da fala, ao aprendizado da leitura orofacial, ao reconhecimento dos sons e à aprendizagem de uma profissão<sup>116</sup> possuía um protagonismo quanto ao aprendizado das disciplinas típicas do currículo escolar. Nesse ponto, observa-se como as respostas dos entrevistados produzem diferentes memórias, principalmente avaliando o lugar de fala, se é uma pessoa surda ou se é a professora ouvinte.

Ao ser questionada se eram trabalhadas as disciplinas como Matemática, Português, História e Geografia, Emília Gonzalez afirma: “sim, nós trabalhávamos Matemática. Português, História e Geografia, eu trabalhava muito com mapas. A mesma

---

<sup>116</sup> Segundo Rocha (2009, p. 53), nas primeiras décadas da República, O INSM oferecia cursos profissionalizantes. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, oficinas de bordado. O modelo pensado para o Instituto no Rio de Janeiro serviu como referência e foi adotado na escola especializada Astério de Campos, no Pará.

professora que trabalhava as disciplinas já ia desenvolvendo a metodologia oralista”. Na visão da professora, a escola era um espaço de formação educacional que considerava o currículo formal da secretaria de educação, como inclusive consta no regimento interno de 1961, observado anteriormente, buscando associar os conteúdos com as práticas da chamada terapia da fala.

Nos discursos dos estudantes, o ensino das disciplinas não aparece de forma consistente, Rosemary Paes chega a negar sua existência. Ao ser perguntada em que ano começou a estudar na unidade, respondeu: “em 1967”, e seguiu relatando suas lembranças daqueles primeiros momentos na escola, afirmando:

(...). Em relação aos estudos, não tinha língua de sinais, os professores ensinavam tudo escrito mesmo e ensinavam a oralização. **Não estudávamos disciplinas Matemática, Português, Geografia, História, etc. Tinha o livro e a gente treinava a escrita, esse material se perdeu, tínhamos que treinar muito a escrita nos livros.** Isso era assim antigamente, eu estudei assim, é verdade. (grifo meu).

Em outro momento, a entrevistada faz menção aos livros novamente. Quando narrava sobre os estímulos para a audição, acrescentou: “Mas treinávamos com o livro também, havia as imagens e nós tínhamos que escrever os nomes”. Apesar de negar a existência das disciplinas escolares, ao afirmar haver o uso de livros, que era necessário treinar muito a escrita, implicitamente Rosemary Paes revela que a Língua Portuguesa era ensinada, contudo, ela não tem essa percepção, pois os treinamentos do método oral são os elementos que mais compõem sua memória, os descrevendo na maior parte do seu depoimento.

É importante salientar que Rosemary Paes não se inseriu nas oficinas profissionalizantes, afirmando que nunca gostou dos cursos ministrados; não tendo afinidade com eles, negava-se a participar. Há o registro fotográfico de uma atividade trabalhada no quadro, em que os alunos eram estimulados à oralização e ensinados acerca da construção de linhas do tempo:

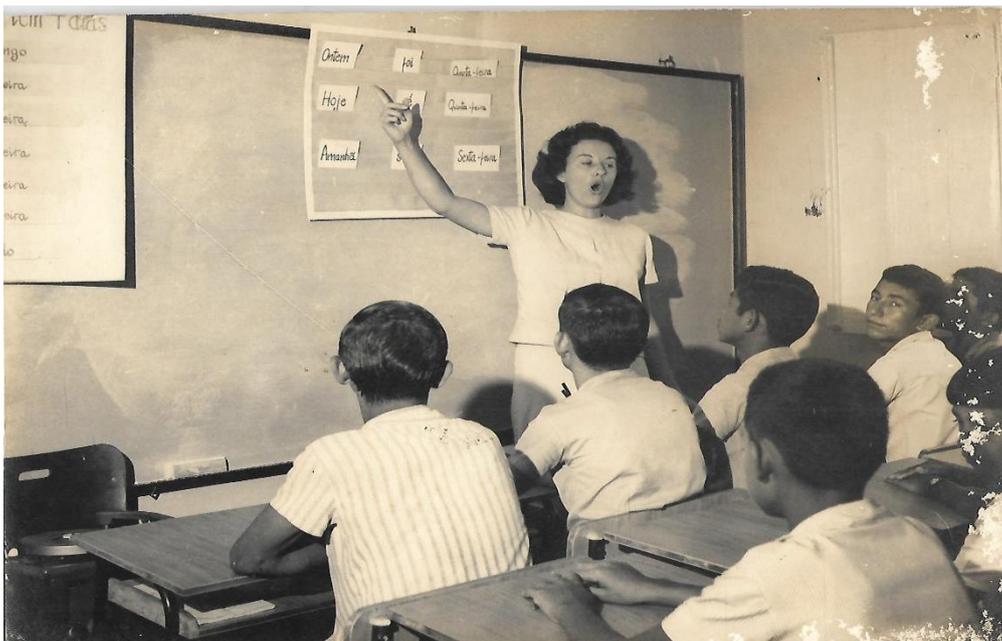


Fig. 16: Professora ensinando concepções de passado, presente e futuro por meio da escrita e da oralização. Astério de Campos, ano (?).<sup>117</sup>

Pode-se ler no cartaz fixado no quadro, na primeira coluna composta por 3 palavras escritas em tiras de papel, os termos “ontem”, “hoje” e “amanhã” (de cima para baixo); na segunda coluna, “foi”, “é” e “será”; na terceira coluna, “quarta-feira”, “quinta-feira” e “sexta-feira”. Certamente, tal atividade visava fazer com que os estudantes pudessem aprender a se localizar no tempo, levando-lhes uma aprendizagem de utilidade prática na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que a professora não perdeu a oportunidade de ensinar, além da escrita, a oralização das palavras, a fim de que pudessem reconhecê-las e pronunciá-las em outros espaços sociais.

Inclusive, o protagonismo da fala é sobremaneira perceptível ao ponto de que não há cadernos ou qualquer material escolar sobre as carteiras, o que nos leva a imaginar que a lição não era copiada do quadro, assim, o foco parece ter sido de fato a pronúncia das palavras. Nesta imagem, todos os estudantes são homens, embora não fosse uma prática a separação por gênero no interior das turmas, algo que ocorria nos cursos profissionalizantes.

Laide Nazaré, ao contrário de Rosemary Paes, ressalta sempre os cursos profissionalizantes realizados na escola. Ao ser questionada sobre o que os professores ensinavam, respondeu:

**Treinávamos a escrita, fazíamos desenhos, aprendíamos o alfabeto, a costurar e cortar a roupa, como costurar rede. (...).** (Olha a foto da oficina de meninas aprendendo artesanato) era aqui na sala em que estamos conversando

<sup>117</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

(atual auditório). Eu **aprendi a fazer abajour de papel**, (...). (Olha a foto da oficina de carpintaria) era aqui na sala em que estamos, **os alunos usavam madeira, serravam...faziam mesas, várias coisas**. (grifos meus).

Nesse depoimento, aparece a recordação das atividades de escrita, de aprendizagem do alfabeto, que remete ao ensino de Português. Laide Nazaré narrou experiências sobre os treinamentos da fala e da audição, que serão explorados mais adiante, porém, se ateve com mais ênfase ao descrever os cursos profissionalizantes, os quais parecem ter marcado significativamente suas memórias, até pelo fato de ter utilizado o aprendizado das oficinas de culinária como um dos meios de sobrevivência ao longo de sua vida.

A entrevista foi realizada no atual espaço destinado ao auditório da escola. Ocorre que ali era o lugar em que acontecia grande parte das oficinas, então, Laide Nazaré passou a apontar como a sala era organizada na época, onde ficava a madeira e as máquinas de carpintaria, demonstrando, desse modo, uma forte relação afetiva com aquele espaço, lembrando de amigos que fizeram o curso de marcenaria, uma vez que ela participou das oficinas de artesanato.

Joseni Maia também falou sobre suas lembranças desse período, sua experiência foi bem particular. Ao ser perguntado em que ano havia começado a frequentar a escola, forneceu uma resposta mais ampla:

Em 1968, eu tinha 14 anos de idade. Fui fazer o treinamento da fala, naquele tempo havia um ensino didático para crianças, mas eu era mais desenvolvido, bom leitor, fui advertido que por ter ficado surdo que eu perderia também a fala, portanto eu necessitava fazer **a terapia de linguagem**, e o Astério de Campos era especialista nisso. Nunca fiz didática no Astério, **fiz apenas a terapia da fala**. Não ficava muito tempo no Astério, precisava trabalhar, meu pessoal era pobre, então fui trabalhar na construção civil, além de estudar nas escolas particulares não tinha tempo suficiente. No Astério era espaçado, era marcado de acordo com a agenda, eu só ia nos dias certos, não lembro quantos anos frequentei o Astério. (grifos meus).

Ao ser questionado se recorriam ao uso de sinais na escola, o entrevistado complementou: “quando estudei no Astério, nos anos de 1970, não tinha Libras, somente oralidade, os professores ensinavam a leitura da fala, deixavam os alunos bons nisso, antigamente era bom! Treinava a fala para desenvolvê-la”. Joseni Maia é um surdo defensor do oralismo, assim, faz questão de exaltar o método em sua fala, apesar de não ser contrário à Língua de Sinais. Dessa forma, ele buscou se apropriar da Libras já na idade adulta.

Sobre as disciplinas do currículo escolar, Joseni Maia afirma: “na terapia da fala não havia esses estudos, isso fazia parte da didática, só para as crianças menores, era tudo

muito resumido, igual acontece hoje, só que era sempre com o desenvolvimento da oralidade”. O entrevistado se afina ao discurso de Emília Gonzalez, de que os conteúdos escolares ocorriam de forma conjunta com os treinamentos da fala, o que ele chama de “didática”, mas abre ainda um novo leque, o dos alunos que frequentavam a escola de forma agendada apenas para a realização da terapia da fala.

Outro elemento que pode ser destacado na fala do entrevistado é a questão da classe social, inclusive, há uma escassez de trabalhos acadêmicos que façam a relação entre surdez e pobreza. Para esta tese, foi encontrada apenas uma obra que debate amplamente a surdez e o capitalismo, sendo que, dos 10 capítulos que compõem o livro, apenas 02 são de autores brasileiros, os demais debatem realidades dos Estados Unidos, Europa e Japão (FELIX; LAGE, 2021). Sobre isso, Joseni Maia destacou: “meu pessoal era pobre, então fui trabalhar na construção civil”. Com o dinheiro que ganhava, Joseni Maia ajudava no sustento da família e optou por pagar uma escola privada no ensino regular, enquanto frequentava a rede pública, no caso, o Astério de Campos, apenas para realizar a terapia da fala.

Essa possibilidade de fato aparece no regimento interno de 1971, o capítulo XI, artigo 44, intitulado “Setor de terapias”, que traz, em suas alíneas “a” e “c”, as seguintes redações sobre seus objetivos: “A – Complementar o trabalho efetuado pelas professoras”; e “C – Serão atendidos alunos surdos ou ensurdecidos que cursam **colégios para normais** e que necessitam urgentemente desse ensino” (grifo meu). Assim, fica perceptível que, para além do trabalho de oralização desenvolvido no cotidiano das aulas, havia também um setor específico da escola preocupado com essa questão.

De acordo com o texto da alínea “c”, Joseni Maia se adequava perfeitamente entre o público alvo, considerando que era um ensurdecido (pessoa que não nasceu surda) e estudava na rede particular, nos “colégios para normais”, podendo, dessa forma, frequentar o Astério de Campos apenas para realização da terapia da linguagem ou terapia da fala. Ao tratar das oficinas profissionalizantes, ressaltou a importância delas na vida dos surdos que frequentavam a escola:

Isso sempre foi uma preocupação da escola, que os surdos aprendessem uma profissão, existiam as oficinas/aulas para **eles** iniciarem, afim de abrir o interesse profissional, muitos **deles** se deram bem nisso, a partir daí começaram a trabalhar no mercado. Eu conheci alguns, lembro do Vicente, um moreno, muito bom na carpintaria, mas ele não está nessas fotos. Quando saíam da escola já tinham uma habilidade. Eu sempre fui defensor que era importante para o surdo aprender uma profissão cedo, porque quando saíam de lá, tinham muita dificuldade de se integrar no mercado de emprego, sem saber fazer nada, aí facilmente caíam na marginalização eram aliciados, então se tornando profissionais antecipadamente era muito bom, saíam da escola já sabendo fazer

alguma coisa (usa o sinal de saber em Libras), **eles** também aprendiam um pouco das disciplinas, da didática. (grifos meus).

De fato, há relatos de surdos e surdas que levaram para suas vidas as profissões aprendidas nas oficinas realizadas na escola, pessoas que aprenderam a cozinhar, costurar e como no exemplo dado, do “Vicente”, que se tornou carpinteiro. Chamado pelo entrevistado de “moreno”, uma expressão que não define ninguém do ponto de vista étnico, e ainda parece ser usada relacionando “cor” a trabalho manual. Laide Nazaré, como apresentado anteriormente, também aprendeu um de seus ofícios na escola. O fato é que no interior da sociedade capitalista está engendrada a lógica de tornar os indivíduos produtivos, e as pessoas surdas não estão à margem disso.

Para Felix (2021), a condição surda contemporânea é fruto do processo sócio-histórico que levou ao surgimento do modo de produção capitalista, e assim é como qualquer outra, uma condição social e historicamente construída, que, junto ao modo de produção, também se transforma, sendo constituída como uma condição deficiente e socialmente descapacitada, dessa forma, oprimida, tendo interesses contrários aos da classe dominante na sociedade capitalista (FELIX, 2021).

Outra questão relevante a ser analisada no discurso de Joseni Maia é que ele não se inclui ao falar sobre os surdos. Ainda que não tenha frequentado os cursos profissionalizantes, a noção de pertencimento ao grupo poderia gerar construções narrativas baseadas na primeira pessoa do plural, “nós”, ou seja, “as oficinas/aulas para (nós surdos) iniciarmos (...), muitos (de nós) se deram bem nisso”. Porém, não é isso que ocorre. O fato de ter ouvido até seus 10 anos, de possuir uma boa escrita, uma boa leitura, ser oralizado e ainda hoje compreender a oralização como a melhor filosofia para a educação dos surdos, tendo aprendido algumas noções de Libras já com aproximadamente 45 anos, o fez, de certa forma, desenvolver, ao longo de sua vida, uma identidade muito ligada ao mundo dos ouvintes. Assim, ao tratar dos surdos, utiliza a terceira pessoa do plural, referindo-se a “eles”, “deles”, e não a “nós”. Ainda assim, é importante destacar que, mesmo fazendo a opção pela entrevista oral e sendo um defensor do oralismo, Joseni Maia utiliza em determinado momento, o sinal de “saber” em Língua de Sinais durante sua resposta, reforçando a concepção já defendida nesta tese, de que o ato de colher o depoimento de surdos enquanto fonte histórica precisa ser pensado em um campo conceitual próprio, o da História Sinalizada.

Este investimento em educação profissional parece ter sido foco do Estado em instituições públicas direcionadas às pessoas com “deficiência”, uma vez que as escolas

da rede regular de ensino, durante os anos de 1960 e 1970, não costumavam receber cursos como os que ocorriam no Astério de Campos. O regimento interno da escola do ano de 1971, em seu capítulo XI, artigo 37, item 1, disserta sobre a importância de os educandos que tenham concluído suas habilidades vocacionais nos cursos de marcenaria, encadernação, cestaria etc. darem sequência aos estudos por meio dos “ensinos industriais”, o que, neste item, não fica claro do que realmente se trata tais ensinamentos.

Contudo, no mesmo artigo, em seu item 2, há um detalhamento do foco dos ensinamentos industriais, pelo menos no contexto feminino, uma vez que novamente é possível observar com clareza a distinção dos projetos referentes ao gênero da pessoa surda, já que trata de cursos de economia doméstica, frisando que visa ao aprimoramento das alunas para as atividades domésticas, especialmente da arte culinária.



Figs. 17 e 18: Oficinas profissionalizantes (artesanato e carpintaria) – ano (?).<sup>118</sup>

As figuras 17 e 18 demonstram bem a separação por gênero com relação às oficinas profissionalizantes na Escola Astério de Campos. A aula de artesanato era um espaço apenas para as mulheres, tanto para professoras como para alunas, enquanto a aula de marcenaria era um espaço do universo masculino.

No Instituto Felipe Smaldone, caracterizado como entidade filantrópica e que veio a realizar convênio com o governo estadual em 1980, não consta a realização de cursos profissionalizantes na escola. Nos depoimentos de seus ex-alunos, José Sinésio e Ana Cristina, ambos afirmaram que não havia oficinas com o caráter de ensinar profissões aos estudantes. Nesse ponto, é relevante destacar as distinções de classe social, visto que as

<sup>118</sup> Acervo da Escola Astério de Campos. Há ainda fotografias de oficinas de jardinagem, sendo que destas participavam ambos os gêneros, e de costura, bordado e culinária para as meninas. Não há registro preciso das datas em que as imagens foram produzidas; pelos depoimentos de Rosemary Paes e Joseni Maia, são de fins dos anos de 1960.

famílias de José Sinésio pertenciam a uma classe média capaz de lhe oportunizar uma boa estrutura educacional, tanto que, ao sair do Instituto Felipe Smaldone, ele foi estudar no Colégio Gentil Bittencourt, instituição também católica, e tida como da classe média alta de Belém, ou mesmo da elite financeira. Situação parecida com a de Ana Cristina, que, ao deixar o Instituto, seguiu estudando em outra escola católica, da rede privada, a Escola Santo Antônio. Ambos cursaram o nível superior em instituições privadas em Belém, sendo que José Sinésio ainda teve a oportunidade de realizar uma segunda graduação pela UFSC. Ou seja, pelo estrato social de suas famílias, estes dois remanescentes do Instituto Felipe Smaldone tiveram uma formação voltada para a universidade, sem se preocupar em garantir a subsistência por meio de uma formação profissionalizante. Preocupação observada na Escola Astério de Campos, escola pública, em que a maioria dos estudantes tinha origens em grupos sociais menos privilegiados.

Assim, o próprio currículo das disciplinas escolares era valorizado no Felipe Smaldone, embora sempre com o enfoque na oralização. Ao serem questionados sobre o que os professores ensinavam, os egressos do instituto responderam:

José Sinésio:

Eu recordo que tinha uma escala, um cronograma específico. Cada aluno tinha um momento para fazer um treinamento da voz, Era de segunda a sexta, era como uma terapia da voz. **As disciplinas curriculares as irmãs ensinavam, mas tudo era voltado para a aprendizagem da fala, da cópia em língua portuguesa.** A oralidade era muito forte naquele tempo, **não se podia usar sinais. Quando a gente errava a pronúncia batiam na nossa boca, quando fazíamos alguns gestos as irmãs batiam nas nossas mãos.** (grifos meus).

Ana Cristina:

**Os professores ensinavam as disciplinas em sala de aula. Eles ensinavam, por exemplo, português, colocavam no quadro frases, palavras: “Eu vou ao banheiro”, “Eu vou beber água”, “Eu vou fazer xixi”.** (Não sinalizou essas frases) **A gente repetia essas frases lendo os lábios dos professores,** para que o aluno surdo aprendesse com mais facilidade, para não esquecer (usa o sinal de esquecer), mas era uma educação muito rígida, **sempre foi o oralismo puro, nunca mudava para a Língua de Sinais,** nunca. Foi assim a minha educação que as freiras me ensinaram, sempre com o oralismo, era assim...(coloca a mão no pescoço, demonstrando o sentir dos movimentos dos músculos da garganta) sempre, esse treinamento, **sempre na Língua Portuguesa, nunca na Língua de Sinais. Tinha Português, matemática, Ciências e Estudos Sociais, era baseado nos questionários, tinham os livros didáticos, tínhamos que ler, para aprender a falar e fazer interpretação do texto.** (grifos meus).

Os dois entrevistados lembram do ensino de disciplinas curriculares. Ana Cristina chega a citar “Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais”, porém, as memórias que envolvem os processos de oralização parecem ser preponderantes nos dois

depoimentos, demonstrando como tais experiências ficaram marcadas neles. É perceptível também que havia uma clara repressão ao uso dos sinais, haja vista que a intenção da escola era fazer com que os surdos se integrassem à sociedade. Neste sentido, para isso, os alunos precisavam se apropriar de frases que os auxiliassem em suas vidas práticas, como “eu vou ao banheiro”, “eu vou beber água” e “eu vou fazer xixi”.

A Língua de Sinais representava um elemento exógeno ao universo ouvinte, desconhecido e carregado de estigmas, assim, para que um surdo pudesse se aproximar e se relacionar com o mundo “padrão”, ele precisava ser treinado a fazer uso da Língua Portuguesa, e nunca utilizar os sinais. Esse intuito levava inclusive ao uso de repressão física por parte de professores(as), em um contexto educacional dos anos de 1960/1970/1980, em que, mesmo na educação formal dos ouvintes, há muitos relatos do uso de palmatórias e de certa violência em espaços escolares por parte dos educadores, o que era visto muitas vezes como aceitável em alguma medida. Se nas escolas regulares um aluno poderia receber uma palmatória devido ao erro em um cálculo da tabuada; nas escolas de surdos, isso ocorria pelo erro ao pronunciar uma palavra ou ao ser pego usando algum gesto caracterizado como recurso linguístico de sinais, haja vista que língua também é poder.

Ao fazer referência ao sociolinguista Gianrenzo Clivio, Jonathan Steinberg afirma que, “de um ponto de vista estritamente linguístico, a língua é um dialeto que tem um exército, uma marinha e uma força aérea” (CLIVIO apud STEINBERG, 1997, p. 236). Assim também a História possui uma grande dimensão de exercício de poder, portanto, os tapas nas mãos dos surdos podem e devem ser percebidos como uma forma de silenciamento, tanto linguístico como histórico, uma vez que representam uma forma de impedir as manifestações culturais de boa parte dos grupos surdos, reprimindo suas tradições.

Essa situação pode ser pensada como uma imposição de um projeto sobre coletivos sociais minoritários ou subalternos, que, em larga medida, possuem dificuldade inclusive de transmitir as experiências constituídas no passado às gerações mais jovens de surdos. Acerca disso, considera-se que o acesso a essas histórias encontra-se ainda restrito a uma cultura sinalizada, em que surdos mais velhos contam suas vivências aos mais jovens, algo que vem se perdendo, e, ao haver pouca produção acessível em Libras sobre o tema, e mesmo não ser algo presente no currículo escolar, corre-se o risco das novas gerações de surdos não se apropriarem da história do seu povo.

É importante destacar que não cabe julgamento sobre como se compreendia e se colocava em prática a educação de surdos, uma vez que, naquele momento, acreditava-se que o que estava sendo implementado era o melhor para os alunos. Estes, pelo menos nos depoimentos colhidos para esta pesquisa, não demonstraram traumas em relação a esse passado. Embora tenham ressaltado a importância de todo avanço representado pelas conquistas advindas do reconhecimento da Língua de Sinais e da atual preponderância do bilinguismo, muitos acreditam que foi importante ter desenvolvido a oralidade. Joseni Maia a defende como melhor opção e a maioria dos que passaram pelas escolas especializadas se reporta às suas vidas escolares com alguma nostalgia e segue participando do convívio escolar sempre que possível.

Os entrevistados que estudaram na Escola Astério de Campos não citaram o uso de violência física por parte dos professores, e, ao serem questionados sobre como avaliam a educação dos surdos quando estudaram, em comparação com o momento atual, responderam: “Eu achava bom antes, os professores eram bons, sabiam ensinar” (Rosemary Paes); “Eu gostava mais de antes, agora eu gostei das aulas de informática, gostei também do ensino em Libras, mas antes era melhor” (Laide Nazaré da Silva); “A metodologia da oralidade é melhor, muito melhor. Tem que treinar sempre e não pode abandonar se não perde a habilidade, tem que treinar sempre, quanto mais treinar, melhor, com os professores, com parentes, com amigos, diante do espelho e lendo” (Joseni Maia).

Evidentemente, é preciso levar em conta ao analisar tais respostas que nenhum destes entrevistados é engajado nos movimentos sociais de surdos, que costumam defender sobremaneira o uso da Libras. Além disso, há de se ponderar uma certa tendência de pessoas mais velhas em acharem que, “no seu tempo”, as coisas eram melhores, ainda assim, é importante destacar que suas memórias não são traumáticas com relação ao que vivenciaram na escola.

Os dois entrevistados que estudaram no Instituto Felipe Smaldone, ao compararem para dizer qual a melhor forma de ensino, se a do passado ou do presente, responderam: “As duas, as duas, para mim, é bom os dois, eu gosto dos dois, da Língua de Sinais e do oralismo, porque é importante” (Ana Cristina). José Sinésio declarou:

A educação que eu recebi foi boa para mim, era muito rígida, houve sofrimento sim, era só o oralismo, haviam castigos, os professores não usavam sinais, só falavam, havia esse bloqueio, então os surdos sofriam, atualmente os professores continuam sem saber Língua de Sinais, é necessário haver professores surdos no quadro, como há no sul.

Ambos reconhecem como positiva a educação que receberam, embora José Sinésio também ressalte sempre os aspectos que considera negativos. Não é à toa que, entre todos os pesquisados, é o mais atuante na militância dos movimentos sociais surdos. Assim, percebe-se, em sua narrativa, o que a historiadora Lucilia de Almeida Neves Delgado diz ao afirmar que a memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas, sendo um elemento constitutivo do auto reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade.

A memória acaba por se constituir de forma inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos, atualizando o passado e tornando-o um tempo vivo e pleno de significados no presente (DELGADO, 2006, p. 38). Ou seja, José Sinésio é resultado de suas experiências no tempo, seu depoimento carrega suas vivências do passado, mas nunca desconectado do presente, sobretudo ao se colocar enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade, no caso, a surda, pois as lembranças são constituídas das relações sociais e buscam suporte nas experiências históricas.

#### 4.2.2 Aprendendo a ouvir, aprendendo a falar

Baseado no suporte teórico e nas práticas oralistas desenvolvidas e irradiadas a partir do INES, as escolas de surdos em Belém passaram a se apropriar das técnicas para treinamentos capazes de desenvolver percepções sonoras e a apropriação da fala e da leitura labial pelos estudantes. A terapia da fala, como ficou conhecida era respaldada por certo caráter científico, que lhe era conferido através de publicações de trabalhos de cunho acadêmico, como teses, revistas e livros, em que eram comumente citadas experiências internacionais desenvolvidas normalmente por professores e autoridades médicas.

No Brasil, a principal divulgadora dos princípios oralistas, através da produção intelectual sistematizada para o campo da educação, foi a diretora do então INSM, posteriormente INES, Ana Rímoli Faria Dória, que publicou títulos como: *Compêndio de educação da criança surda-muda* (1954), *Introdução à Didática da Fala* (1957), *Ensino Oro Áudio Visual para os deficientes da audição: síntese método* (1958) e *Manual de educação da criança surda* (1961), que promove uma síntese dos 3 primeiros livros, que, de acordo com a própria autora, foram ampla e gratuitamente distribuídos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos a todos que possuem responsabilidades com as crianças

surdas (FARIA DORIA, 1961).<sup>119</sup> Assim, Ana Rímoli acabou alicerçando as bases das práticas que vinham sendo implementadas no instituto no Rio de Janeiro e que, posteriormente, foi absorvido pelas escolas especializadas que foram sistematicamente criadas em várias partes do país.



Fig. 19: Aprendendo a falar sentindo o som (FARIA DORIA, 1961).



Figs. 20 e 21: Exercícios preparatórios para a fala (assoprando barquinho de papel) (FARIA DÓRIA, 1959, p. 70); Exercícios preparatórios para a fala (observando a vibração da chama da vela ao produzir sons) (FARIA DÓRIA, 1959, p. 85).

<sup>119</sup> Tal citação encontra-se no prefácio da obra referenciada e não possui numeração de página.



Fig. 22: Exercitando o tato na aprendizagem da fala (FARIA DÓRIA, 1959, p. 79).

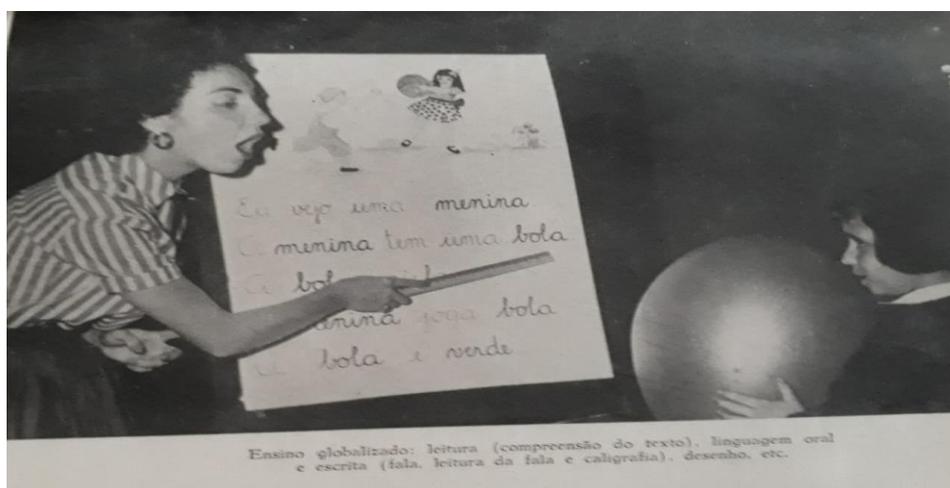


Fig. 23: Ensino globalizado – compreensão do texto, linguagem oral e escrita (fala, leitura da fala e caligrafia), desenho, etc. (FARIA DÓRIA, 1959, p. 133).

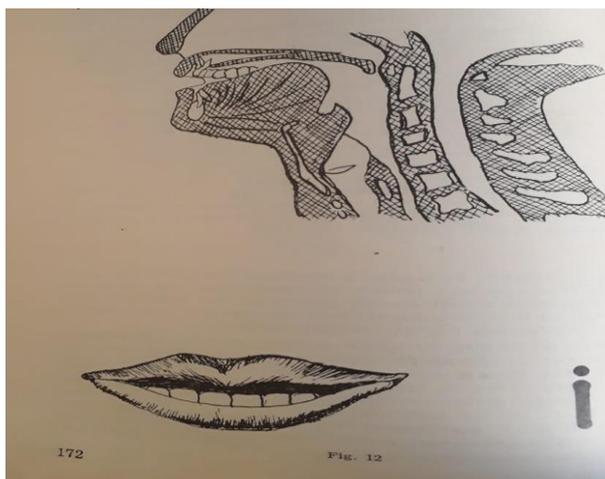


Fig. 24: Formato da boca e da musculatura da garganta ao pronunciar a letra "i" (FARIA DÓRIA, 1961, p. 172).

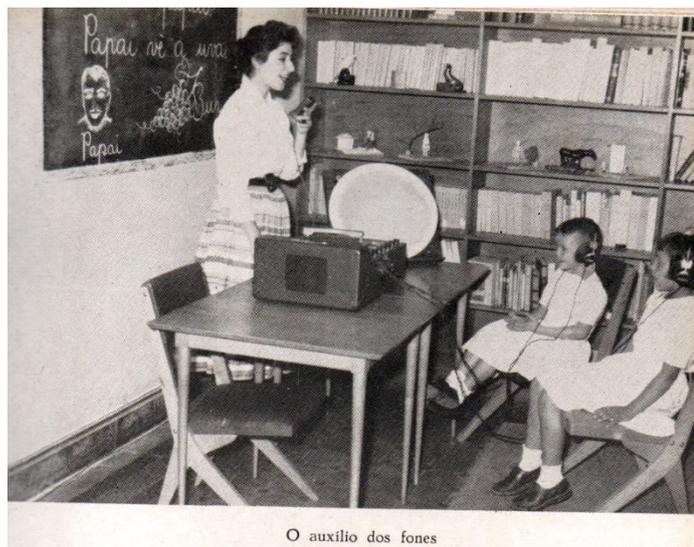


Fig. 25: O auxílio dos fones (FARIA DÓRIA, 1959, p. 187).

As figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 foram produzidas no contexto educacional das práticas realizadas no Rio de Janeiro, e demonstram os métodos utilizados para levarem crianças surdas a oralizarem. Na imagem 19, a professora, ao falar com a boca encostada na bola, produz uma vibração que deve ser percebida e apreendida pela criança, que também está com a boca junto à bola, assim, o surdo tem a percepção sensorial da vibração produzida por cada fonema falado. A imagem 20 demonstra exercícios respiratórios, em que a criança contrai e solta o ar, observando, a partir de então, a movimentação dos barquinhos de papel na água.

Já na imagem 21 é possível verificar a técnica de treinar a produção de sons através da observação da produção de vibração da chama da vela. A imagem 22 revela algo muito citado nas entrevistas: o exercício de sentir o movimento do roto e outras vezes da garganta, ao se pronunciar sons. Assim, o professor(a) solicitava que o aluno colocasse sua mão na face do próprio docente, que falava alguns fonemas e mostrava para o surdo os movimentos e vibrações que ocorriam no rosto (outras vezes, na garganta), a partir da produção de cada som.

A imagem 23 é a mais complexa, pois nela está representada um conjunto de intenções com relação à aprendizagem da criança surda, revelando a junção do ensino da Língua Portuguesa com a prática da oralização e da leitura orofacial. É apresentado à criança um desenho de um menino e uma menina brincando com uma bola, em seguida, são construídas frases para o letramento da criança em língua portuguesa, como: “eu vejo uma menina”, “a menina tem uma bola”, “a menina joga bola”, “a bola é verde”. Há uma frase encoberta pelo braço da professora, enquanto a estudante segura uma bola e repete

os movimentos dos lábios da professora na bola. É notório o esforço da docente em pronunciar a palavra que aponta com a régua, “bola”, em direção à criança, para que possa apreender a forma correta de pronunciar cada fonema.

A imagem 24 traz os desenhos do formato dos lábios (abaixo) e da garganta, dentes e língua, quando alguém pronuncia a letra “i”. Este fonema foi escolhido a título de exemplo, pois a obra de Ana Rímoli traz os desenhos de todos os fonemas de forma sistemática, para que seus leitores, na maioria professores, pudessem aprender e treinar com seus alunos com surdez. Por fim, a imagem 25 traz o uso de equipamentos sonoros para a estimulação auditiva, é possível perceber uma máquina eletrônica em cima da mesa da professora, em que estão conectados fones de ouvidos bilaterais utilizados pelas crianças surdas. É interessante notar as expressões faciais das crianças nas fotografias em que aparecem seus rostos, comumente estão sérias, compenetradas, mesmo nas atividades em que estão assoprando um barquinho na água e com uma bola, o que poderia ser vivenciado como algo lúdico, não parecem trazer nenhuma descontração.

Em Belém, várias das técnicas apresentadas nas obras de Ana Rímoli foram utilizadas nas escolas especializadas, ficando evidente a influência do INES nas instituições do Pará. Em uma das imagens produzidas na Escola Astério de Campos, frutas são apresentadas a um aluno, enquanto é possível observar um aparelho sonoro em cima da mesa:



Fig. 26: Criança surda aprendendo a pronunciar os nomes das frutas – ano (?).<sup>120</sup>

A fotografia apresenta a professora mostrando um cacho de uvas para o aluno. Na mesa, há outras frutas e um equipamento sonoro com um microfone. A atividade parece estar sendo realizada em um espaço improvisado, não se trata de uma sala, mas sim de

<sup>120</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

um corredor, e da mesma forma que nas imagens anteriores, a criança tem uma expressão facial que não demonstra satisfação com o que está ocorrendo. De acordo com Laide Nazaré, “essas frutas eram para a gente aprender a falar os nomes das frutas. Mostravam para gente e tínhamos que tentar falar os nomes”.

Algumas vezes, os exercícios procuravam combinar os sentidos, promovendo assim uma experiência sinestésica, como nas atividades com músicas, quando os alunos eram levados a uma busca por “sentir o som”, sentir as vibrações produzidas pelo som nos fones de ouvido e na caixa amplificadora, como demonstra a fotografia abaixo:



Fig. 27: Crianças surdas submetidas à terapia com música – ano (?).<sup>121</sup>

Apesar de ser uma atividade com música, com vibrações sonoras, a postura corporal das crianças parece enrijecida, com os “ombros presos”, com os olhares fixos no aparelho sonoro, e a feição do rosto, de pelo menos três das quatro crianças, não aparenta contentamento ou divertimento com a dinâmica realizada pela professora, ao contrário, estão com ares de seriedade e aparentemente passivos diante do que está ocorrendo.

A imagem 27 foi explicada por Emília Gonzalez, que assim descreveu a dinâmica realizada com o toca-discos:

**Eles tinham que reconhecer os ritmos** que estavam tocando, se era baião, se era samba, se era valsa, **sentiam a frequência, as vibrações, com o fone de ouvido e tocando na caixa de som, os que tinham condições financeiras já usavam aparelhos auditivos**, mas tudo dependia do treinamento com o

<sup>121</sup> Acervo da Escola Astério de Campos.

otorrino, Deus me livre colocar um aparelho numa criança sem treinamento, não pode, a criança fica doída, o som é muito alto. (grifos meus).

Os aparelhos auditivos citados pela professora acabaram por ser um elemento que marca socialmente uma pessoa surda, e pelo relato da entrevistada, naquele momento, também demarcava uma divisão social na surdez, pois apenas os que possuíam condições financeiras faziam uso da tecnologia, que provavelmente era de difícil acesso às famílias de surdos mais pobres. A experiência de usar aparelhos auditivos apareceu em alguns depoimentos que serão melhor explorados mais adiante.

Joseni Maia também pontuou alguns treinamentos sobre os quais possui memória:

Os alunos que eram ouvintes antes, como eu, tinham facilidade nesse domínio da leitura labial e da fala, com o devido treinamento terapêutico a voz melhorava muito. **Podíamos sentir o som, a professora colocava a mão dela na garganta do aluno e a mão do aluno na garganta dela para sentir a vibração, estimulava eles a vibrarem enquanto falavam. Usavam balões, falavam diante de um balão, o balão vibrava e dava para sentir a própria fala. Haviam uns pêndulos invertidos, o pendulo modulava cada sílaba de cada palavra, assim os alunos conseguiam ritmar as sílabas das palavras de forma correta.** (grifos meus).

Neste posicionamento, Joseni Maia revela algo importante de ser compreendido no contexto da oralização, que é a constatação de que os alunos que eram ouvintes antes, ou seja, ficaram surdos posteriormente, não o sendo de nascença, obtinham melhores resultados com a fala e a leitura labial. Certamente isso se deve ao fato destes estudantes possuírem uma memória auditiva. Tendo ouvido durante alguns anos de suas vidas, estes surdos chegaram a aprender a pronúncia e o significado de várias palavras (questão que varia em cada caso) após a perda auditiva. Com o passar dos anos, há uma tendência ao esquecimento dos sons, assim, os estímulos ocasionados pelos treinamentos acabavam facilitando a aprendizagem dos discentes que possuíam memórias auditivas, ocasionando uma dada hierarquização entre os surdos e como eram percebidos pelos professores, o que, via de regra, afetava a autoestima dos que não alcançavam progressos.

O entrevistado descreve ainda parte das técnicas empregadas pelos professores para que os estudantes conseguissem alcançar a pronúncia correta das palavras. Ele destaca o toque na garganta, o uso de balões e pêndulos, sendo que várias destas técnicas aparecem sendo utilizadas nas imagens referentes aos treinamentos realizados no INES, como pode ser observado nas figuras 19, 22 e 23, ainda na década de 1950, e que foram trazidas para Belém pelas professoras paraenses que foram realizar cursos de educação de surdos no Rio de Janeiro.

Laide Nazaré, que afirmou que não conseguia identificar os sons, diante da pergunta se ficava triste por não ouvir nada com clareza nesses treinamentos, chegou a declarar: “Sim, é verdade, eu ficava triste. A professora colocava o som e queria saber os nomes, mas eu não entendia nada. (...) nós não sabíamos nada, éramos muito burros. Agora eu olho e entendo as coisas, mas antigamente não”.

Esse depoimento de Laide Nazaré chama a atenção por revelar a violência simbólica que os treinamentos foram capazes de ocasionar na vida de muitos estudantes surdos. Nesse breve comentário, a entrevistada diz que ficava triste, que não entendia nada, que ela e seus colegas não sabiam nada e eram muito burros, ou seja, ainda hoje, ao fazer uma avaliação de seu desempenho escolar no contexto oralista, avaliando circunstâncias de cerca de 50 anos atrás, sua percepção com relação ao seu desempenho escolar é amplamente negativa, depreciativa e reveladora de uma baixa autoestima que coloca sobre si e seus colegas a responsabilidade pelo não aprendizado.

De acordo com Emília Gonzalez, os primeiros exercícios obrigatórios quando os alunos chegavam na escola eram os respiratórios. Perguntei: “Como iniciava esse treinamento na Escola Astério de Campos?” Ao que ela respondeu:

As crianças chegavam com cinco, seis anos e iam direto para a sala de aula e os professores davam conta de tudo, de todos os treinamentos, **iniciava com o sopro, exercício respiratório, nós tínhamos aquela preocupação de pegar na criança mesmo (no peito)**. Houve uma vez, eu era supervisora lá, **que uma professora colocou um menino na esteira e dizia para ele: “respira!”**, ele não sabia...eu disse para ela: “amiga, não é assim...” você tem que pegar na mão do menino para ele sentir a tua respiração, e você sentir a respiração dele. Ela não gostou, achou que eu estava querendo aparecer. (grifos meus).

As atividades realizadas com os discentes eram sistematizadas, como afirma a entrevistada, era necessário pegar no peito da criança, e ela precisava sentir a respiração da professora. O fato de ter realizado o curso no Rio de Janeiro, além de seguir realizando viagens para novos cursos de formação, colocava Emília Gonzalez em um lugar de destaque entre as profissionais da escola, chegando a ser supervisora, e se sentindo à vontade para chamar a atenção das professoras que, em sua avaliação, não estavam implementando o método oralista de maneira satisfatória.

Durante as entrevistas os surdos rememoraram os momentos em que eram submetidos a diversos treinamentos. Uma notória diferença observada é que as obras de Ana Rímoli tratam basicamente da fala e da leitura orofacial, não havendo recomendações de treinamentos para testar a audição dos alunos. Já nas narrativas dos entrevistados surdos, surgiram experiências no sentido não apenas da oralização e da leitura orofacial,

mas também de técnicas para que eles se apropriassem do reconhecimento dos sons, e que acabavam por associar a tentativa de desenvolvimento tanto da fala como da audição.

Ao ser perguntada se a escola estimulava os surdos a tentar ouvir e a falar, Rosemary Paes esclareceu como eram realizados alguns treinamentos:

Sim. É verdade. A professora Sônia, ela treinava conosco. **Colocávamos os fones e ela colocava um som e nós tínhamos que dizer o que era aquele som.** Por exemplo: **colocava o som do avião, e nós tínhamos que acertar que era o barulho do avião, e tínhamos que treinar a fala...dizer A-V-I-Ã-O.** Treinávamos com o livro também, haviam as imagens e nós tínhamos que escrever os nomes. (grifos meus).

Perguntei ainda se esses treinamentos de fala e audição não provocavam dores, incômodos na garganta e no ouvido. Obtive a seguinte resposta:

Mais ou menos, era cansativo. **Eu não escutava nada do lado esquerdo e muito pouco do direito, então meus ouvidos não doíam, mas minha garganta sim, irritava um pouco, ficava cansada, forçava...tinha que tomar água, mas a gente falava pouco.** Os mais velhos falam bem, mas nós crianças não conseguíamos muito. Nosso grupo era muito na mímica não ouvíamos quase nada e não entendíamos muito bem. (grifos meus).

Laide Nazaré corrobora a opinião de sua amiga de infância e também relata sentir incômodos apenas ao tentar falar. Ao responder à mesma questão, relatou: “No ouvido não, eu só ouvia uma zoadada, agora minha garganta sim, ficava muito cansada. Tinham uns instrumentos que colocavam na nossa boca para empostar a língua”.

Todas essas práticas às quais as crianças eram submetidas revelam diferentes formas de violência: a psicológica, em que se sentiam incapazes por não conseguirem alcançar um bom desempenho da audição, da fala, da leitura orofacial e da escrita; e a violência propriamente física, haja vista os relatos de tapas que recebiam na boca e nas mãos por não pronunciarem bem as palavras ou por sinalizarem, e mesmo no contexto das falas de Rosemary Paes e Laide Nazaré, ao afirmarem que sentiam desconfortos na garganta quando pronunciavam as palavras.

Boa parte desses treinamentos dependia do uso de equipamentos sonoros por parte dos alunos, e ocorriam por meio de aparelhos que eram utilizados tanto em sala de aula quanto em salas separadas destinadas aos treinamentos de apropriação dos sons e da fala. Tais equipamentos possuíam fones de ouvido e os estudantes podiam controlar o volume em suas mesas de estudo. Emília Gonzalez falou sobre essa questão:

Isso tudo tinha lá no INES, a Joana e eu trouxemos para cá, a Joana fazia officios solicitando e o governo comprava, teve uma época que nós tivemos até uma Kombi lá. **Haviam duas salas para treinamento da fala mesmo, tinham os fones e a criança falava na frente do espelho, eles eram estimulados pela audição óssea, tinha buzina, tambor, corneta, eles ouviam nos**

**equipamentos e tinham que reconhecer os sons, eles sentiam as vibrações e reconheciam, o barulho do avião, por exemplo. A gente orientava eles a colocarem as mãos na caixa de som, pela vibração eles sabiam o que era. (grifo meu).**

Chama a atenção a estrutura descrita pela professora aposentada, o grande número de materiais disponíveis para serem utilizados pelas professoras, assim como a disponibilidade do governo estadual ao atender os ofícios solicitando a compra dos equipamentos eletrônicos. Há registros imagéticos de como eram utilizados estes aparelhos sonoros. Abaixo, destaco algumas dessas fotografias:



Fig. 28: Equipamento sonoro utilizado com alunos na sala de aula 1– ano (?).



Figs. 29 e 30: Equipamentos sonoros utilizados com alunos em sala de aula 2 e 3 – ano (?).<sup>122</sup>

Na figura 28, observa-se a presença de meninos e meninas compondo a turma; já nas figuras 29 e 30 aparecem apenas meninas. Em geral, as salas de aula eram mistas, havendo separação por gênero normalmente em algumas atividades que eram voltadas exclusivamente para um ou outro grupo, como nas oficinas de marcenaria, culinária, bordado etc. Não é possível precisar pelas imagens a razão de nestes momentos registrados nas imagens 28 e 29 só estarem meninas, pois não parece se tratar de oficinas

<sup>122</sup> As figuras 26, 27, 28, 29 e 30 pertencem ao acervo da Escola Astério de campos.

profissionalizantes. Nessas fotografias, os estudantes são adolescentes, as posturas corporais são bem semelhantes, percebe-se uma certa tensão e os braços de todos sobre as mesas.

Se para os surdos que viveram o período oralista nas escolas especiais as fotografias representam elementos capazes de gerar memórias, as quais possuem a capacidade de conectar o passado ao presente por meio da construção de sentidos, para o público em geral, desconhecedor de toda a realidade que envolveu a educação de surdos, as imagens podem gerar um estranhamento em torno de algo nunca refletido, mas que pode potencializar a capacidade de imaginação sobre o que já aconteceu, dando a percepção de estar conectado a ele de maneira mais real.

Peter Burke (2017) afirma, nesse sentido, que imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vivida, citando o que Francis Haskell denominou de “impacto da imagem na imaginação histórica”. Burke compreende as produções imagéticas como uma possibilidade de compartilhamento não verbal de experiências ou culturas passadas, abrindo caminho, inclusive, para uma investigação histórica do cotidiano, das experiências de pessoas comuns, relacionando, especialmente a fotografia, ao desenvolvimento da história social inglesa do século XIX, auxiliando na construção de “uma história vista de baixo” (BURKE, 2017, p. 22-24).

Ao ver as fotos 22, 23 e 24, Laide Nazaré comentou: “Eu fazia, mas não ouvia, a professora falava e a gente podia ajustar o volume, mas eu não ouvia nada”. Joseni Maia dá mais detalhes de como ocorriam os treinamentos com os equipamentos sonoros:

Éramos estimulados a ouvirmos as vibrações, uma espécie de reeducação sônica, eu participava, era adolescente. **Ouvíamos motores de carro, buzina de caminhões, trovoadas, fogos de artifício.** Cada um tinha um resíduo auditivo diferenciado dos outros, então regulávamos o som, **tem até surdo que escuta um pouco o que se fala, mas não entende o que significa as palavras, não é capaz de raciocinar sobre elas.** (grifos meus).

A fala de Joseni Maia é compatível com as lembranças de Rosemary Paes, e com a fala de Emília Gonzalez sobre os sons que eram colocados para os surdos tentarem ouvir, sons do cotidiano como trovão, buzinas de automóveis, ruídos de aeronaves, entre outros. Outro ponto abordado anteriormente e que merece ser retomado é a crença na incapacidade dos surdos, pelo menos dos que assim nasceram. Isso fica claro quando o entrevistado cita os surdos que não são capazes de raciocinar sobre as palavras, mesmo quando conseguem ouvi-las, ainda que minimamente.

Neste ponto, fica perceptível a hierarquização existente entre os surdos bem-sucedidos nos treinamentos de oralização e os que não logravam êxito com a terapia da

fala. Ao defender a metodologia oralista, Joseni Maia reforça ainda mais a distância entre os diferentes grupos de surdos:

A oralidade é melhor para os surdos, eu sempre defendi essa prática. Hoje, depois de estudar a Libras e praticar, eu cheguei à conclusão que ela não tem gramática, então tanto a leitura quanto a escrita do surdo ficam incoerentes e assim o raciocínio oral fica diferente. Agora tudo é em Libras, todas as publicações são sobre Libras, impossível...**eles têm que ter a mentalidade de se integrar à sociedade ouvinte, sendo assim tem que desenvolver a oralidade, desenvolver a leitura normal com gramática, é bom para eles, mas eu entendo que nem todos têm essa capacidade, só uma parte dos surdos, uma parte ínfima, digamos uns dez por cento, noventa por cento deles não têm a capacidade de desenvolver a oralidade, de serem bons leitores. Não tem capacidade intelectual, então só na gesticulação mesmo, eles adoram essa prática, oralidade eles não gostam, aí fica uma sociedade à parte, só conversam entre eles, é sempre assim.** Se o ouvinte for conversar com eles, não gostam, só de surdos. Ainda dá uma polêmica porque uns surdos usam a Libras oficial e outros não, aí quem domina Libras acaba reclamando dos surdos que não sinalizam semelhante a eles, isso dá intriga, então continuo achando que a oralidade é a prática certa para os surdos. A escola de surdo deveria praticar as duas coisas, lá tem fonoaudióloga que deveria se empenhar muito na prática da oralidade, para os surdos que se interessem, mas atualmente a escola rejeita isso aí, então vai ficar só no bilinguismo mesmo, didática em português interpretada em Libras. (grifo meu).

A postura de Joseni Maia, em certo sentido, se aproxima dos grupos de surdos oralizados que já foram debatidos na segunda seção, ou seja, percebe a Língua de Sinais como uma segregação que acaba por constituir um obstáculo à integração do surdo à sociedade, com o diferencial de que ele concebe a possibilidade de que os surdos poderiam utilizar sinais entre si, e a oralidade entre os ouvintes, algo até praticado por muitos, mas que atualmente não se configura enquanto uma metodologia utilizada na educação de surdos.

Chama a atenção, ainda, a percepção exposta por Joseni Maia de que a maioria “deles” não possui capacidade de oralizar, logo, não tem capacidade intelectual de desenvolver a “leitura normal”, de ser “bons leitores”. No depoimento, percebe-se que, na própria surdez, um indivíduo oralizado estigmatiza os demais não oralizados, percebendo os dez por cento de oralizados, apontados por ele, como uma certa elite intelectual na surdez. Além disso, o entrevistado menciona as discordâncias do grupo de surdos sinalizadores, que divergem entre um padrão formal e não formal da Língua Brasileira de Sinais.

A afirmação de que a Libras não possui gramática não tem embasamento em estudos científicos. O linguista americano William Stokoe, pioneiro neste tipo de análise, demonstrou, através de seus estudos com a Língua de Sinais Americana, que as línguas

de sinais possuem estruturas como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (STOKOE, 1960), por conta disto, passaram a ter o status de língua.

Percepções semelhantes são encontradas nas falas de Emília Gonzalez, que também inferioriza os surdos com dificuldades de oralização:

(...), **os surdos profundos não conseguiam fazer nada, o profundo mesmo...esse não tinha jeito.** A gente reconhecia o grau de surdez pelo tipo da linguagem. Nós até dizíamos “gente não coloquem nome difícil nos filhos, ninguém sabe se vai ser surdo ou não vai, por exemplo: Washington, nós não conseguimos ensinar o nome dessa criança, ela nunca conseguiu pronunciar o nome, só falava ‘shó, shó’”. **Nós fazíamos os fonemas para eles, o “m” a gente tinha que colocar a mão no nariz, outras letras eram na garganta, no peito, a vibração da língua, os tipos de “r”.** (grifos meus).

As concepções de que surdos que não falam são menos dotados intelectualmente, bem como o fato de atribuir-lhes o estigma de “não conseguirem fazer nada”, exprimem muito mais a inadequação do método oral para todos os tipos de surdos do que a inferioridade dos que não possuíam condições, inclusive biológicas, de oralizar. Essa questão marcou a vida de muitos desses alunos não oralizados, sendo que assimilaram por vezes esse discurso preconceituoso de que eram inferiores, “burros”, como Laide Nazaré realça em entrevista, fato muitas vezes devastador para a autoestima de uma criança.

Destaca-se a interferência que Emília Gonzalez descreve das professoras com relação à escolha dos nomes das crianças, percebendo como um problema a escolha de nomes “difíceis”, devido à dificuldade de oralizá-los, caso a criança fosse surda. Em uma perspectiva bilíngue, a criança surda precisaria ser ensinada a fazer a datilologia de seu nome por meio dos sinais das letras com suas mãos e escrevê-lo em Língua Portuguesa. Por fim, Emília Gonzalez demonstra seus conhecimentos acerca das formas de se ensinar os fonemas aos estudantes, pois cada fonema tem sua vibração melhor percebida com o toque em diferentes partes do corpo, como nariz, garganta e peito.

No Instituto Felipe Smaldone, a lógica oralista também prevalecia, havendo toda uma estrutura montada com equipamentos sonoros, cabines para exames audiométricos, com a presença de médicos e fonoaudiólogos.<sup>123</sup> As atividades cotidianas dos alunos no interior da escola procuravam considerar o objetivo final, que era alcançar a oralização por parte das crianças surdas.

---

<sup>123</sup> Até hoje a escola conta com uma fonoaudióloga e uma estrutura para exames audiométricos.



Fig. 31: Alunas observando os lábios da professora (SMALDONE, p. 40) – ano (?).

A fotografia apresentada acima traz a seguinte legenda: “Irmã Pia na sala de ritmo com uma turminha. Surdo ouve pelos olhos...reparem como eles estão de olhinho grudado na boca da professora? É assim que eles ouvem e aprendem. Fácil, não?”. A concepção de que a aprendizagem dos surdos ocorre em larga medida pela visão encontra respaldo em inúmeros autores que refletem sobre o tema.<sup>124</sup> O diferencial é que a visualidade representada na imagem se relaciona com a leitura orofacial, que era vista como essencial no sentido de possibilitar a compreensão dos surdos ao se comunicarem com interlocutores ouvintes, mantendo essa interação no campo da Língua Portuguesa, sendo necessário o ajustamento da minoria ao padrão normativo da maioria.

O livro afirma que as meninas estavam “de olhinho grudado na boca da professora” – o que passa a ideia de que as estudantes estavam prestando bastante atenção, focadas em aprender a realizar a leitura dos lábios. Contudo, isso pode estar ocultando outro aspecto relevante que não pode deixar de ser avaliado, que é a tensão que as discentes poderiam estar sentindo diante da dificuldade de entender o que a Irmã Pia estava falando, ainda mais sabendo que seriam cobradas pelo mau desempenho, caso não alcançassem os resultados esperados pela professora.

O cotidiano dos alunos era repleto de treinamentos e testes, sendo que estes eram concebidos em distintas atividades e variados espaços da escola. Havia setores muito bem equipados que eram reservados para desenvolver testes clínicos com os estudantes, assim, em alguma medida, a vida da criança surda na escola parecia com a experiência de quem

<sup>124</sup> Posso exemplificar com: Campello (2008); Gesser (2009); Machado (2010) e Skliar (2015).

está, na verdade, convivendo em um hospital e necessitava realizar cotidianamente exames, como indicam as seguintes imagens e as respectivas legendas:

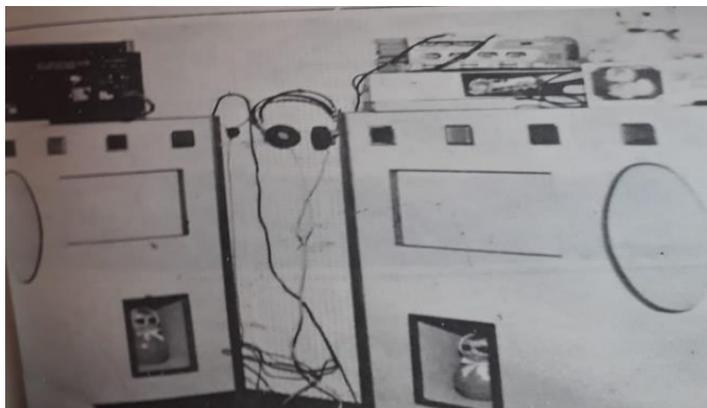


Fig. 32: Equipamentos sonoros (SMALDONE, p. 46). Ano (?)



Fig. 33: Teste realizado em criança surda (SMALDONE, p. 46). Ano (?).

A legenda esclarece como se dava a dinâmica retratada na imagem 33. Nela, é possível ler:

Peep Show com Amplaid 207. Audiometria com brinquedos e teatrinhos tipo “Suzuki” para crianças de um ano e meio até seis anos. O exame pode ser feito com fone ou em campo livre. É baseado no princípio dos reflexos condicionados. **A criança condicionada, ouvindo o som, procura a imagem,** imagem e som produzidos pelos aparelhos ao lado. **Isto constitui uma resposta de que a criança está ouvindo.** A variação das imagens atrai a atenção do gurizinho por mais tempo, o que possibilita um teste mais exato. (grifos meus).

A expressão “condicionada” dá uma percepção do que ocorria, isto é, o teste parecia automatizar as reações das crianças. Ao “ouvir”/perceber determinado som, ela deveria buscar visualmente a imagem correspondente. José Sinésio tem lembranças desse período, inclusive, há uma foto sua sendo submetido a um exame por meio de um audiômetro, publicada no livro sobre a escola:

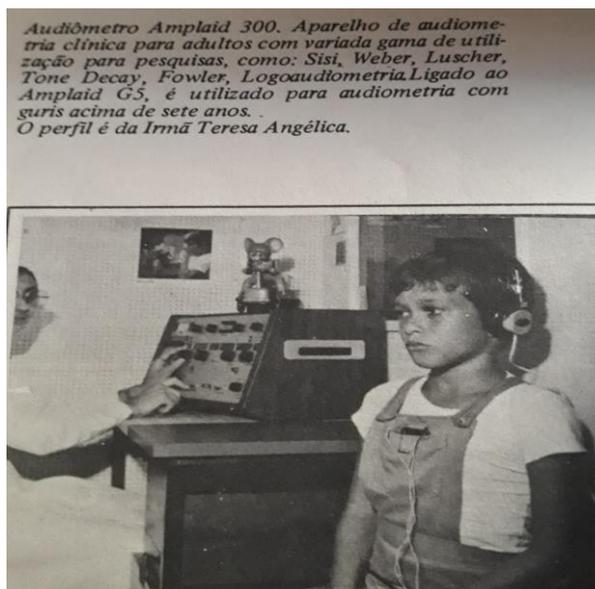


Fig. 34: José Sinésio, na infância, sendo submetido ao exame clínico no Instituto Felipe Smaldone (SMALDONE, p. 44). Ano (?).

A legenda traz a marca do equipamento, “Amplaid 300”, indicado para maiores de 07 anos, e ainda destaca, no canto esquerdo da foto, a atuação de uma das freiras operando a máquina no momento do exame. A criança sendo submetida ao exame, no caso, José Sinésio, entrevistado desta tese, parece claramente incomodado. A feição de seu rosto é bastante séria, o que nos faz pensar que não se tratava de uma prática confortável para ele. Perguntado se recordava da presença de médicos na escola, José Sinésio comentou:

Havia um médico, não lembro o nome dele, mas uma das irmãs também era médica, lembro que a minha mãe me falou que aquela irmã era médica. E ela trabalhava de forma voluntária. Ela já faleceu, acho que era irmã Teresa o nome dela, me dava uns remédios. Nós fazíamos audiometria e tínhamos acompanhamento com fonoaudiólogo.

Ele lembrou ainda do uso dos equipamentos sonoros. Sobre isso, o entrevistado declarou:

Sim, havia um aparelho parecido com um rádio FM, e tinha um que ficava pendurado no nosso pescoço, tinha os fones de ouvido, éramos obrigados a usar aquilo, meus amigos não gostavam de usar, eles jogavam o aparelho na privada, uma vez eu abri o aparelho e joguei água dentro, eu não entendia aquilo, era uma sensação muito estranha carregar aquele aparelho pendurado no pescoço, eu mordida o fio do aparelho. Hoje eu uso aparelho auditivo, mas ele não é imposto a mim, eu uso por escolha própria, quando eu era criança eu usava pela vontade de outras pessoas.<sup>125</sup>

<sup>125</sup> Os aparelhos auditivos existentes na década de 1970 eram grandes e ficavam pendurados no pescoço, ficando localizados à altura do peito. Para mais informações sobre a história desse tema, consultar o Museu

Através do testemunho do entrevistado, fica notório que ser surdo era natural para ele, assim, não conseguia entender o significado de tudo aquilo que, como ele mesmo afirma, lhe era imposto. Dessa forma, José Sinésio e seus colegas costumavam se livrar dos aparelhos auditivos jogando-os na privada, abrindo-os e jogando água, mordendo o fio, porém, esses comportamentos parecem transcender a esfera da travessura, da “má criação” infantil, e acabam por demonstrar uma reação ativa contra uma violência sofrida, claramente percebida pelas crianças surdas, que usavam desses expedientes para resistir ao que lhes era imposto.

A atividade retratada na imagem 31 faz referência à “sala de ritmo”, enquanto as imagens 32, 33 e 34 dizem respeito ao setor clínico do Instituto Felipe Smaldone. As fontes revelam que a sala de aula, onde ocorria o cotidiano dos estudos, também era tomada pela lógica dos treinamentos auditivos e da fala, com ampla utilização de recursos tecnológicos de aparelhagem de som. Alguns desses equipamentos compunham o cenário das salas onde ocorriam as aulas, outros ficavam reservados para a utilização da equipe médica do instituto.



Fig. 35: Equipamento usado em sala de aula – Instituto Felipe Smaldone (SMALDONE, p. 38). Ano (?).

Na legenda da imagem 35, é possível ler: “Este é um Aplaide 2000/FM, reeducador coletivo, usado nas salas de aula, sintonizado com as próteses individuais”.



Fig. 36: Aluna em sala de aula usando fones de ouvido e microfone – Felipe Smaldone (SMALDONE, p. 36). Ano (?). Fig. 37: Aluno em sala de aula usando fones de ouvido e microfone (SMALDONE, p. 36). Ano (?).

A legenda das imagens retratadas acima (36 e 37), no livro *Filippo Smaldone*, busca destacar, de forma positiva, o cotidiano das aulas, afirmando que: “A vida interna do Felipe Smaldone. A maior parte do tempo é passado em nas salas de aula. Mas a aula não é monótona. Fone de ouvido, microfone na mão, cada um deve aprender a pronunciar as vogais...reparem” (SMALDONE, p. 36). Entre as fotos que mostram o cotidiano dos testes, em que, em geral, as crianças aparecem tensas, a atividade apresentada nas figuras 35 e 36, com fones de ouvido e microfones, é uma exceção, pois as alunas aparentam estar relaxadas e descontraídas, como se fosse um momento de brincadeira.

As metodologias oralistas desenvolvidas na educação de surdos, e praticadas nas escolas de Belém, além de estarem em consonância com o que vinha sendo difundido pelo INES, passaram também a estar alinhadas e ratificadas pelo Ministério da Educação – MEC, que, em 1979, publicou o documento “Proposta curricular para deficientes auditivos”, em que procuraram desvalorizar as possibilidades da construção de aprendizado da Língua de Sinais, caracterizada à época como linguagem mímica, buscando atribuir-lhe limitações para justificar a valorização do método oral. Sobre esta questão, o documento afirma:

O deficiente auditivo forma grupos mímicos segundo os ambientes [...] a linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita. (MEC, 1979/v.3, p. 26).

A crença de que não é possível expressar conceitos abstratos em Língua de Sinais é um mito que existe até hoje, e que vem sendo combatido. A presunção de que ela não consegue expressar ideias ou conceitos abstratos está firmada na crença de que a Língua de Sinais é limitada, simplificada e não passa de um código primitivo, mímica, pantomina

e gesto (GESSER, 2009). Uma vez apresentada e defendida a impossibilidade de se obter bons resultados educacionais, sobretudo no campo da escrita, através do uso de sinais, mais adiante, o documento faz a defesa da metodologia que o MEC julgava mais adequada naquele momento:

Como a comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrentes de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, propioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada da emissão, baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais. (MEC, 1979/v.3, p. 32-33).

Como pode ser observado no texto acima, o Ministério da Educação optou pelo que, em grande parte, já vinha sendo amplamente realizado nas escolas especializadas, ou seja, os treinamentos auditivos, com a utilização dos aparelhos eletrônicos, somando a isso outras possibilidades de comunicação que consideram elementos corporais, chegando a utilizar a expressão “gestos do falante”. Isso tende a dar uma compreensão que desvincula tais gestos do que seria a chamada linguagem mímica, futuramente reconhecida como Língua de Sinais, e remete a gestos corporais que auxiliem na compreensão da fala, daquilo que se pretende comunicar.

Diante do que foi debatido, é importante destacar que as escolas especializadas não podem ser concebidas apenas enquanto um espaço destinado a “treinar seres humanos para aprenderem a falar”, embora, em larga medida, este seja apontado, até mesmo pelos estatutos internos das instituições, como um grande objetivo a ser alcançado. As escolas também foram lugares onde as crianças brincavam, recebiam noções cívicas, participavam de festas e praticavam esportes, assim, passo a destacar estas outras vivências que também constituíram experiências de surdos no contexto educacional deles, sobretudo nas três primeiras décadas da segunda metade do século XX.

#### 4.2.3 O brincar, as festas juninas, as atividades cívicas e as práticas esportivas

As fotos e os relatos apresentados até este ponto revelam um universo educacional muito particular e completamente diferenciado do restante do contexto do ensino na maioria das escolas voltadas ao público ouvinte. Trata-se de práticas de ensino específicas e com objetivos completamente diferenciados, se comparados com o que era esperado de

estudantes que não possuíam nenhuma “deficiência”, porém, ainda que para resguardar as particularidades das vivências escolares na surdez, há elementos comuns entre os “dois mundos”, uma vez que as escolas especializadas também oportunizavam momentos de descontração aos alunos, além de seguirem um calendário que englobava atividades cívicas, culturais e esportivas, como os desfiles estudantis de 7 de setembro, as festas juninas e a participação nos jogos estudantis paraenses.

A Escola Astério de Campos contava com uma área para recreação, com brinquedos típicos de um parquinho para crianças, com “balaços, roda-roda, gangorras e escorrega-bunda”. Os momentos vividos nestes espaços costumam ser lembrados por qualquer pessoa que, durante a infância, tenha tido acesso a um lugar de diversão assim. Dessa forma, o brincar no parquinho era também uma maneira, pelo menos em um aspecto da vida escolar, das crianças surdas não serem diferentes de qualquer outra criança.

Entre os entrevistados que estudaram na escola, Rosemary Paes e Laide Nazaré foram as que mais deram atenção à foto que retrata os alunos se divertindo nos brinquedos na área de recreação. Ao observar a imagem, Rosemary Paes reconheceu a senhora responsável por cuidar dos alunos durante as brincadeiras, e também se reconheceu: “Essa senhora era responsável por tomar conta das crianças no pátio, ela nos chamava para brincar. Essa aqui sou eu”.



Fig. 38: Crianças brincando na Escola Astério de Campos – ano (?).

Para Laide Nazaré, os momentos de descontração nos brinquedos acabaram marcando sua vida, não se trata apenas do saudosismo dos tempos de criança. Ao observar a fotografia acima, ela recordou de algo muito íntimo, que resolveu compartilhar durante a entrevista:

Não havia a parte de cima e havia os balanços (a parte de cima é o segundo andar que existe atualmente na escola). A primeira vez que menstruei, eu não sabia o que era, eu estava brincando no balanço, as professoras pegaram um susto, eu sentei no balanço e não percebi nada. A professora cuidou de mim, me deu um pano e uma calcinha, me lavaram para eu ir para casa.

Esse depoimento é muito relevante no sentido de humanizar as relações construídas entre professores e alunos, não as vendo apenas pelo aspecto da repressão aos sinais e da imposição ao oralismo, mas também por um cuidado que a entrevistada relata que a professora teve com ela, em um momento delicado da vida de qualquer menina, o que, de alguma forma, humaniza a convivência escolar, independente das especificidades dos sujeitos envolvidos naquele contexto.



Figs. 39 (acima) e 40 (abaixo): Crianças brincando no Instituto Felipe Smaldone (SMALDONE, p. 35) – ano (?).

Nota-se, na legenda acima das figuras 39 e 40, o uso da expressão “diabruras”, direcionada às crianças do Instituto Felipe Smaldone. Evidentemente, o uso em seu sentido figurado faz menção às brincadeiras e possíveis algazarras realizadas pelos estudantes, porém, o termo, em seu sentido mais restrito, remete automaticamente ao diabo, ser identificado com o mal na cosmologia cristã, logo, chama a atenção o emprego da palavra por uma instituição católica.

Algo também relevante de se observar em todas as fotografias das duas escolas, em especial, nas figuras 38, 39 e 40, é a questão racial. Nas fontes que dizem respeito à Escola Astério de Campos, é possível identificar com facilidade crianças negras, ao contrário das fotografias publicadas no livro “Felippo Smaldone”. Nelas, as crianças

aparentam ser brancas, havendo alguns poucos casos em que não é possível precisar, uma vez que é necessário considerar o fato de os registros serem em preto e branco e o fator da luz sobre as fotografias poder ter influência nessa percepção. Em todo o livro, observei apenas uma criança notadamente negra, um menino mestiço, negro de cabelos lisos, passando por uma avaliação médica com uma pediatra (SMALDONE, p. 43).<sup>126</sup>

Com relação a essa situação, questionei Ana Cristina sobre a presença de crianças negras e como se dava a interação delas com os demais estudantes e professoras.<sup>127</sup> Ana Cristina afirmou haver crianças negras no instituto, e que nunca percebeu distinção de tratamento, inclusive, todos brincavam juntos no pátio da escola. Não é possível fazer afirmações categóricas a este respeito, até pelo fato de eu não ter tido acesso ao acervo do instituto, onde pode haver outros registros imagéticos com mais crianças negras.

O que se tem com base nas fontes é que Ana Cristina lembra da presença e do bom relacionamento entre brancos e negros, apesar de não ter citado o nome de nenhum(a) amigo(a) de infância negro do período em que estudou no instituto, enquanto, pelo menos nos registros das figuras 39 e 40, há várias crianças brincando no parquinho do pátio da escola, mas aparentemente são todas brancas. Tomando por base os demais registros fotográficos da escola, os estudantes eram predominantemente brancos.

Destaca-se também que as professoras que aparecem em todas as fotos publicadas nesta tese, de ambas as escolas, são brancas, enquanto a senhora que era responsável por tomar conta das crianças no pátio, na figura 38, é negra, ou seja, as distinções e desigualdades de classe e etnia típicas da sociedade brasileira também podem ser observadas nas escolas de surdos do Pará. Estranhamente, ainda a figura 38 nos mostra uma criança negra brincando sozinha no escorrega, enquanto, no “roda-roda”, há várias crianças juntas.

Outro elemento que envolvia entretenimento para os estudantes da escola eram as festas juninas. Pensar na realização de festas musicais em espaços escolares onde os protagonistas são pessoas surdas pode parecer, no mínimo, estranho, porém, as festividades culturais realizadas no mês de junho são tradicionais nas duas escolas especializadas em Belém, ocorrendo até os dias atuais. No conjunto de fotos do acervo da Escola Astério de Campos, as festas juninas são os momentos mais retratados,

---

<sup>126</sup> A imagem da criança está registrada no apêndice II desta tese.

<sup>127</sup> Essa consulta ocorreu posteriormente às entrevistas, por escrito, por meio do WhatsApp, em 10 de março de 2021.

compondo o maior número de imagens. Mas, nesse momento, o leitor pode estar indagando: como os surdos dançavam, desfilavam, em geral, como participavam das festas sem ouvir o som das músicas?



Figs. 41 e 42: Festas Juninas na Escola Astério de Campos – ano (?).

Ao falar sobre as comemorações juninas, Emília Gonzalez esclarece como ocorriam tais dinâmicas, para tanto, retoma uma expressão muito marcada na filosofia oralista. A entrevistada disse: “As festas juninas eram a coisa mais linda da escola, os alunos faziam cada número bonito. **Tudo era treinado com os alunos**, era a professora de psicomotricidade e os professores de Educação Física” (grifo meu). Novamente, a expressão “treinamento” aparece no contexto do trabalho educativo com os surdos, explorado anteriormente nos exercícios vocais e auditivos, agora ressurgiu para explicar atividades lúdicas, como dançar quadrilha ou desfilhar como miss junina.

Ocorre que as coreografias desenvolvidas pelos estudantes deveriam estar em consonância com as músicas tocadas durante as apresentações, porém, obviamente, os surdos não possuem a referência auditiva para acompanhar a sequência da canção. Assim, os profissionais responsáveis treinavam exaustivamente com os alunos o tempo em que deveriam, na música tocada, alternar as coreografias. Até hoje é comum que uma professora realize todos os passos da dança dentro do campo visual dos surdos, para que eles possam se basear com mais precisão em relação aos momentos em que são necessárias as mudanças de passos no interior das danças.

A entrevistada destaca também achar as festas juninas a coisa mais linda da escola. Evidentemente, a ornamentação do espaço físico e todo o aspecto lúdico da festa colaboram para esta percepção, mas também há, em grande medida, um caráter de valorização do aspecto exótico de se ver crianças surdas bailando coreografias, em que os passos dialogam com o que é dito nas canções, mesmo sem os dançantes estarem ouvindo a música.

Apesar de até hoje frequentarem as festas juninas da escola, os 03 entrevistados que estudaram na Escola Astério de Campos foram muito sucintos ao tratarem desses momentos. Rosemary Paes se limitou a explicar: “Nas festas juninas eu não participava, só ficava olhando, não dançava nem me enfeitava”. Joseni Maia afirmou: “Me lembro, a escola promovia eventos festivos para os alunos, sempre trabalhando com as músicas, o ritmo, para dar uma ideia do tom musical”. Já Laide Nazaré apenas relatou: “Eu não participava muito”. Ao serem questionados por que não participavam das festas, Joseni Maia voltou a ressaltar que não tinha tempo para os ensaios devido ao trabalho na construção civil, enquanto Rosemary Paes e Laide Nazaré justificaram apenas explicando que não tinham muita afinidade com as festas por gosto pessoal mesmo.

Outro evento sempre presente quando se tratava das atividades do calendário anual da escola eram os desfiles escolares, atividade cívica em comemoração à Independência do Brasil. As construções simbólicas em torno de ideias ufanistas, que giram em torno de um nacionalismo que busca forjar a imagem de um povo heroico, com seu brado retumbante, desde o evento fundador da nação, às margens do Ipiranga, embora o fato histórico real não tenha contado com a participação popular quando do chamado grito do Ipiranga, foram comumente estimuladas no Brasil ao longo do século XX, fundamentalmente nos períodos em que o país foi governado por ditaduras, como no Estado Novo Vargas (1937-1945) e na ditadura civil-militar (1964-1985).

Os projetos de constituição de amor e orgulho da pátria passam de forma marcante pelos espaços escolares, sobretudo pelo caráter pedagógico da ação de inculcar nos jovens os sentimentos de valorização do país, de sua história. Não de qualquer história, mas daquela que o engrandece em lutas e conquistas, que busca edificar a visão de um Brasil honrado, valoroso, em que os militares costumam ocupar papel destacado enquanto atores protagonistas dos processos que construíram a nação.

Essa ideologia teve penetração nas escolas brasileiras e se materializa em larga medida através dos chamados desfiles escolares, realizados na semana da pátria, próximo ao dia 7 de setembro, Dia da Independência Nacional. Embora este evento tenha sido criado em comemoração ao dia da raça, durante o governo de Getúlio Vargas, ocorrendo no dia 5 de setembro, as escolas incorporaram os desfiles do dia da raça às comemorações da Independência.

A historiadora da educação Aline Choucair Vaz, aborda as festividades do Dia do Trabalho e da Semana da Pátria em Minas Gerais, investigando o caráter cívico desses eventos, que contam com desfiles escolares de cunho patriótico, para a pesquisadora estes

momentos se revelam oportunos e privilegiados para a legitimação e organização das práticas escolares, na teatralização de condutas e disseminação de valores (VAZ, 2004, p. 1).<sup>128</sup>

As escolas especializadas não ficaram de fora do projeto educacional pensado nos governos militares, que visava desenvolver o civismo e o patriotismo no alunado brasileiro. Nesse contexto, procurei investigar se os alunos possuíam alguma compreensão acerca do que estavam efetivamente fazendo, se fazia sentido para eles aqueles desfiles.



Figs. 43 e 44: Desfiles escolares de 7 de setembro – ano (?).<sup>129</sup>

As fotografias apresentadas serviram como estímulo de memórias para os entrevistados narrarem suas vivências e percepções sobre os desfiles escolares. Na imagem 43, por exemplo, algumas colegas de infância foram reconhecidas. Por sua vez, a figura 44 traz a expressão “deficientes auditivos”, muito utilizada no universo médico/clinico, em alta à época, visto que atualmente o termo “surdo”, mais ligado ao universo cultural, é mais bem aceito na comunidade surda.

É interessante notar que há diferentes percepções sobre a compreensão ou não dos alunos acerca das atividades em torno do 7 de setembro; dependendo da posição ocupada por cada sujeito, a narrativa ganha perspectivas diferentes. Por exemplo, para Emília Gonzalez, os alunos sabiam o significado de tudo que ocorria. Sobre este tema, perguntei: “E quanto aos desfiles escolares? Há muitas fotos, a escola incentivava a participação dos

<sup>128</sup> Para mais informações sobre o caráter cívico dos desfiles escolares, ver: Parada (1998); Bencostta (2004) e Anjos (2015).

<sup>129</sup> As figuras 38, 39, 40, 41 e 42 pertencem ao acervo da Escola Astério de Campos. Existem nove fotografias de desfiles escolares no acervo da escola, sendo que apenas duas estão datadas, uma em 3 de setembro de 1972, e outra em 3 de setembro de 1979. As fotografias correspondentes às imagens 37 e 38 não possuem uma datação especificada.

surdos?”. Obtive a seguinte resposta: “Sim, isso também fazia parte da integração”. No que repliquei: “E os alunos entendiam o significado daquilo?”. A professora concluiu: “Nós explicávamos, que era a independência, que o Brasil tinha sido uma colônia, sobre D. Pedro, e **eles entendiam**”.

Laide Nazaré afirmou: “Eu não participei desse desfile”. Ao ver as fotos das meninas com os arcos (imagem 27), passou a reconhecer suas amigas de infância: “Essa aqui é a Elza (aponta na foto), essa outra é a Rita (faz sinal e tenta falar)”.

Já Rosemary Paes contrapõe a percepção da professora ao relatar como percebia aquela atividade cívica, assim, declarou: “Eu participava, mas não apareço nessas fotos dos desfiles, eu estava lá para trás. Eu era pequena, íamos marchar. **Eu entendia muito pouco, ficava meio perdida, os professores mandavam a gente ir marchar, ‘vão...vão’**” (grifo meu). Enquanto Joseni Maia voltou a diferenciar os surdos entre mais e menos inteligentes, dizendo:

Lembro. A escola fazia questão de introduzir os alunos nos eventos cívicos. **Os alunos com cognição suficiente entendiam isso, os outros com cognitivo baixo, não entendiam, mas desfilavam assim mesmo**, aí iam se integrando com os demais. Eu nunca desfilei. (grifo meu).

Ao confrontar os discursos, pode-se verificar que, por parte da professora, há uma valorização do trabalho realizado, havendo uma defesa de que os estudantes compreendiam o que era explicado sobre os desfiles militares e o contexto histórico em questão. No entanto, o testemunho de Rosemary Paes vai de encontro à afirmativa de Emília Gonzalez, de que os estudantes entendiam aquele ritual cívico, haja vista que a própria Rosemary Paes afiança entender pouco, que se sentia perdida, que os professores mandavam ir marchar e ela, assim como provavelmente outros alunos, obedecia.

Vale ressaltar que, neste ponto, pode-se observar um confronto de narrativa, que acaba por desencadear um confronto de memórias, embora não caiba, nesta discussão, o mais tradicional confronto entre memória oficial e as memórias de grupos minoritários. Isso porque, como afirmado antes, não existe uma memória social sobre tais questões, a sociedade desconhece os processos vivenciados nas questões que tangenciaram as trajetórias de pessoas surdas, tampouco há uma memória nacional impetrada pelo Estado quanto a isso. Todavia, no interior da história da educação dos surdos, as memórias se encontram, em vários aspectos, em disputa, e concorrem a partir fundamentalmente da distinção do lugar de onde cada sujeito fala.

O historiador Michael Pollak foi de suma importância para o debate sobre memórias proposto nesta tese, ao afirmar que, embora, na maioria das vezes, esteja ligada

a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil, sendo mais frequente encontrar esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (POLLAK, 1989), uma vez que é possível observar, acerca da história dos surdos, que existe justamente um silêncio sobre este passado, demonstrando relações de poder sobre quais histórias devem ou não ser contadas e ter visibilidade social. Neste aspecto, a chamada sociedade englobante é composta pela maioria, que pode não necessariamente contrapor as memórias subterrâneas das minorias no sentido de um contra discurso, mas por vezes pode impetrar silêncios que geram a invisibilidade de grupos sociais minoritários.

Diante da pluralidade de surdos, com inúmeras diferenças de formação familiar, de condições socioeconômicas e de faixa etária, é normal que alguns se apropriassem mais do que outros em relação a qualquer tema, e, em particular, em relação à Independência do Brasil e seus rituais simbólicos. Contudo, a percepção de Joseni Maia não parece estar resguardada nessa diversidade, e sim, novamente, na hierarquização entre o que ele chama de “alunos com cognição suficiente” e os que classifica como “outros com cognitivo baixo”.

É importante problematizar que, naquele contexto oralista, muitas vezes essa hierarquização entre as inteligências dos surdos era medida pela capacidade de falar com “mais ou menos clareza”. Isso também pode ser aferido em várias outras falas do interlocutor, assim, mesmo que o entrevistado não tenha afirmado que os elementos “falar”, “ler” e “escrever” em Língua Portuguesa foram determinantes para sua percepção de quem era ou não capaz de compreender os desfiles, creio que seja possível afirmar que novamente estes pontos serviram como referenciais, ainda que de forma subjetiva, para classificar os estudantes surdos.

Na Escola Felipe Smaldone, a semana da pátria também era reverenciada com a participação dos alunos nas atividades cívicas que homenageavam a Independência do Brasil. Ana Cristina relembra que: “Era muito importante, ensinavam a postura certa para marchar, homenagem à pátria...no sete de setembro nós desfilávamos na rua, mas a banda era de outra escola e as freiras nos acompanhavam”.

Sobre esse tema, José Sinésio se restringiu a dar uma curta resposta, dizendo apenas que: “Havia os desfiles militares, a banda tocava, os professores nos acompanhavam e nós marchávamos”. Enquanto Ana Cristina recordou ainda de outro

elemento importante no contexto de exaltação à pátria, quando teve que aprender os hinos, como o Nacional, o da Independência, da República, da Bandeira etc. Evidentemente, para uma pessoa surda aprender uma música, compreender sua letra e sentir o seu andamento rítmico, é necessário um investimento maior de tempo e de estratégias, assim, a entrevistada lembra que, pelo menos no seu caso, este objetivo não ficou restrito apenas à escola, mas foi estendido para o seu lar:

Na minha casa, eu lembro que a minha tia comprou um aparelho de som, eu ouvia os discos e tentava ler a letra das músicas, isso com o fone de ouvido. Eu lembro daquela “Brava gente brasileira, longe vai...”, uma professora deu para minha mãe um disco com o hino nacional e vinha com o encarte da letra, eu colocava o fone de ouvido e ficava treinando.

Nesse sentido, a formação cívica acabava por exercer uma dupla função: a primeira de despertar nos estudantes os valores de amor à pátria, e a segunda de potencializar os treinamentos em torno da percepção auditiva, da fala e da compreensão da Língua Portuguesa escrita, pois Ana Cristina precisava “ouvir” o hino, cantá-lo e acompanhar a letra no encarte que acompanhava o disco.



Fig. 45: Alunos do Instituto Felipe Smaldone marchando no desfile da Semana da Pátria – ano (?)  
(SMALDONE, p. 54)<sup>130</sup>

A legenda da figura 45 destaca a intenção de ensinar o amor à pátria através da participação dos “gurus” do Instituto no desfile da semana da pátria. Apesar de as pessoas retratadas na imagem não parecerem crianças – inclusive, diferentemente dos estudantes da Escola Astério de Campos na figura 43, os alunos do Felipe Smaldone marcham de forma bem alinhada –, todos estão com o pé direito à frente no momento em que foram fotografados. O fato de possivelmente não serem tão crianças pode ser um elemento que

<sup>130</sup> Não há precisão da data de produção desta fotografia na obra citada. Tomando por base a entrada de funcionamento do instituto, em 1973, e o fim da cronologia detalhada no livro, que cessa em 1978, é possível afirmar que a imagem retrata um evento ocorrido entre esses anos.

ajude a explicar essa questão, pois, embora existissem os instrumentos musicais, como tambores para marcar o passo da marcha, naturalmente, os estudantes não ouviam, ou ouviam muito pouco, dependendo do grau de surdez de cada pessoa. Assim, a marcha era treinada/ensaiada, mas a maior referência para os alunos era visual.

As atividades esportivas também tinham destaque nos calendários escolares das unidades especializadas. Além das práticas de esportes das escolas, durante as aulas de educação física, quando os estudantes praticavam vários esportes (há registros fotográficos de atividades na piscina no Instituto Felipe Smaldone e de atletismo na escola Astério de Campos), as unidades especializadas participavam dos Jogos Estudantis Paraenses (JEPS), algo que não ocorre atualmente, pois, com a política nacional de inclusão, sendo os alunos surdos matriculados na rede regular de ensino, para disputarem os jogos, precisam ser selecionados entre os estudantes desta escola, ou seja, concorrem com os ouvintes para compor os times.<sup>131</sup>

A presença das escolas especiais nos JEPS foi citada pelos entrevistados. Especificamente no ano de 1987, o Jornal Diário do Pará publicou o nome e a escola dos estudantes que venceram e ficaram em segundo lugar em competições estaduais, sendo encontrados inúmeros alunos das escolas de surdos nesta documentação. Há também o registro fotográfico da participação da Escola Astério de Campos na abertura da edição de um dos jogos, infelizmente, sem precisão do ano, mas sendo a fotografia colorida e com a utilização do uniforme adotado pelas alunas. Trata-se de uma imagem produzida na década de 1980.



<sup>131</sup> Atualmente, existem os Jogos Estudantis Paraolímpicos Paraenses, não havendo participação de surdos. Os jogos contam com alunos com deficiência física, intelectual e visual. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/14236/>. Acesso em: 1 dez. 2019. O Comitê Paraolímpico Internacional entende que pessoas surdas não possuem seus movimentos limitados, por isso, eles acabam não disputando nem as Olimpíadas, nem as Paraolimpíadas. Em virtude disso, foi criada a Surdolimpíadas, que também ocorre a cada 4 anos, e teve sua primeira edição em 1924, na França, sendo que o Brasil só começou a ter representantes apenas em 1993, na Bulgária. Informações disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/esportes/brasil-faz-historia-com-primeira-medalha-de-ouro-nas-surdolimpiadas-21633806>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Fig. 46: Abertura dos Jogos Estudantis Paraenses – ano (?).<sup>132</sup>

Na memória de Emília Gonzalez, os alunos jogavam em meio aos ouvintes no JEPS: “Os alunos participavam, jogando com os ouvintes, a nossa integração era completa, nós tínhamos a preocupação de misturar eles com as outras crianças, era tão lindo, eu tenho muita saudade, e hoje a gente não vê”. Joseni Maia, ao ser questionado sobre a interação com os ouvintes durante os jogos, também confirma a versão da professora Maria Augusta, dizendo: “Participavam dos JEPS, tinha treinamento na escola de educação física, para os surdos, competiam com os ouvintes também”.

A Escola Felipe Smaldone também participava dos JEPS. Ana Cristina lembra das aulas de Educação Física e diz que já havia saído da escola quando da participação nos Jogos Estudantis: “Eu fazia Educação Física, tinha natação e outros jogos, eu fazia, mas nunca ganhei medalha, depois a escola participava dos JEPS, mas eu já havia saído”.

É importante evidenciar que, nas matérias de jornais já nos anos de 1980, os resultados das disputas esportivas são apresentados sempre destacando a “deficiência”, por exemplo, “DA” para deficiente auditivo e “DM” para deficiente mental, sendo que sempre que os atletas do Astério de Campos são citados como ganhadores em uma dada modalidade, os atletas do Felipe Smaldone aparecem em segundo, e vice-versa. Neste sentido, se abstrai que, embora as escolas especiais participassem dos jogos, as disputas esportivas ocorriam entre si e não contra os ouvintes.<sup>133</sup> Há matérias do Jornal Diário do Pará que corroboram essa percepção:

Com a participação dos colégios do ensino especial na modalidade de atletismo, tivemos um maior brilhantismo na modalidade com a integração positiva desses alunos. Na contagem dos pontos tivemos a seguinte classificação (...). **No DA masculino a classificação foi a seguinte: 1º lugar Astério de Campos com 122 pontos, em 2º lugar o Felipe Smaldone com 89 pontos (...).**<sup>134</sup> (grifo meu).

A edição de 22 de outubro deixa a questão ainda mais clara:

Classificação geral do ensino especial: DM masculino, em 1º lugar UTHP com 152 pontos, em 2º lugar o Pestalozzi com 90 pontos, (...). DA masculino, em 1º lugar Astério de Campos com 122 pontos, em 2º lugar o Felipe Smaldone

<sup>132</sup> Acervo da Escola Astério de Campos. A informação de que a imagem retrata a abertura dos JEPs está registrada de caneta na parte posterior da foto.

<sup>133</sup> Posso citar as seguintes matérias: Esporte estudantil: atletismo diz porque é esporte base, Diário do Pará, Belém, 22 de junho de 1987, p. 02, Caderno de Esportes; Os campeões do 1º CEP, Diário do Pará, Belém, 3 de julho de 1987, p. 04, caderno de esportes; Esporte estudantil: Atletismo foi o destaque da semana dos XXIX JEP's, Diário do Pará, Belém, 14 de setembro de 1987, p. 07, Caderno de Esportes.

<sup>134</sup> Classificação geral dos colégios na disputa do atletismo, Diário do Pará, Belém, 21 de setembro de 1987, p. 03, Caderno de Esportes.

com 89 pontos. **DA feminino em 1º lugar o Felipe Smaldone com 71 pontos e em 2º lugar o Astério de Campos com 70 pontos.**<sup>135</sup> (grifo meu).

A questão é que, se ocorreram de fato competições entre surdos e ouvintes, como afirmam Emília Gonzalez e Joseni Maia, esta prática se deu em meados dos anos de 1960 e 1970, não havendo uma documentação escrita para cruzar com esta informação. As matérias do Jornal Diário do Pará deixam claro que, pelo menos em 1987, as disputas ocorreram entre atletas com a mesma “deficiência”. A professora Neuzilene Mesquita, que atua como profissional de Educação Física na Escola Astério de Campos desde 1986, esclareceu que, entre o fim da década de 1980 e meados da década de 1990, as disputas ocorriam somente entre as duas escolas de surdos, por isso, quando uma unidade ficava em primeiro lugar, necessariamente a outra instituição ficava em segundo.

### **4.3 O oralismo na virada da década de 1980 para 1990**

Em virtude da política de inclusão, que visa à matrícula dos alunos especiais na rede regular de ensino, assim como a política de criação de salas de recursos multifuncionais,<sup>136</sup> as quais estão distribuídas também na rede regular, para que ocorra o atendimento educacional especializado (AEE),<sup>137</sup> buscando assim que o aluno possua primeira e segunda matrículas na mesma instituição,<sup>138</sup> vem ocorrendo um esvaziamento das unidades especializadas, uma vez que muitos pais optam por manterem seus filhos estudando, turno e contra turno, próximos de suas residências. Essas transformações mais recentes podem ser observadas na diminuição do número de alunos nas duas escolas especializadas, o que forçou o Instituto Felipe Smaldone a realizar um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), passando assim a receber alunos

---

<sup>135</sup> Esporte estudantil: os campeões por modalidade, Diário do Pará, Belém, 22 de outubro de 1987, p. 04, Caderno de Esportes.

<sup>136</sup> No Parágrafo 1º, do Artigo 3º, do Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, a Sala de Recursos Multifuncionais é apresentada da seguinte forma: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

<sup>137</sup> De acordo com o artigo 5º, da Resolução n.º 4/2009 (CNE/CEB), o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

<sup>138</sup> Os alunos da Educação Especial possuem duas matrículas na SEDUC, a primeira na escola regular e a segunda para o AEE. Esta segunda matrícula pode ocorrer nas escolas especializadas ou diretamente nas próprias escolas regulares, desde que possuam salas de recursos multifuncionais, os pais e alunos possuem liberdade de escolha, embora a Resolução n.º 4/2009 do CNE/CEB estabeleça a prioridade da segunda matrícula nas salas de recursos multifuncionais.

ouvintes em 2019, o convênio ocorreu através da locação do espaço do instituto para a prefeitura no turno da tarde.

Esse processo pode ser observado com clareza também na Escola Astério de Campos, que vem vendo cair sistematicamente o número de seus estudantes,<sup>139</sup> o que se relaciona também com o tratamento recebido pela SEDUC, haja vista que a escola se encontra sucateada, sem receber nenhuma intervenção de reforma em sua estrutura desde 2010. O abandono da escola pela Secretaria de Educação é percebido inclusive no momento da realização de pesquisas sobre a história da instituição, uma vez que não há um arquivo para salvaguardar a documentação produzida ao longo do tempo. As fotos trabalhadas nesta tese, assim como outras, ficam guardadas em caixas de papel na sala da direção.<sup>140</sup> Os estatutos internos e demais fontes escritas são guardadas em pastas antigas que costumam ficar armazenadas em uma gaveta da secretaria da escola.

Em uma destas pastas, de cor amarela, já bastante desgastada pela ação do tempo, é possível encontrar um pedaço de papel branco, preso por um clipe de metal, em que está escrito de lápis “década de 80”. Nesta pasta, encontra-se um rico conjunto de fontes, digitadas em máquinas de escrever, comuns à época, como o regimento escolar interno de 1983, um cronograma de atividades que deveriam ser seguidas durante o ano letivo, um documento intitulado “instrumento de avaliação”, que consta de 305 itens que necessitavam ser analisados em relação ao desempenho dos alunos (numerados de 1 a 305). Há também uma lauda que apresenta “orientações aos pais com crianças de 0 a 3 anos”, além de algumas fontes escritas à mão, que são basicamente pareceres de professores sobre alguns estudantes.

Esse conjunto de fontes demonstra que o oralismo seguiu prestigiado por boa parte da década. Logo no artigo 2º do título I, nominado de “Da denominação e finalidades”, do regimento de 1983, pode-se ler:

Promover o desenvolvimento da educação do deficiente da audição, **visando atingir um nível satisfatório de comunicação oral, dando prioridade a estruturação da linguagem, através da estimulação auditiva e linguística.**  
(grifo meu).

---

<sup>139</sup> A disponibilidade do implante coclear na rede pública de saúde também é percebida como um fator de diminuição de novos alunos matriculados, haja vista que, ainda nos primeiros anos de vida, a criança surda pode passar pelo procedimento e começar a ouvir, o que, via de regra, a afasta da comunidade surda que utiliza a Língua de Sinais.

<sup>140</sup> Com a autorização da direção da escola, pude levar todo o acervo imagético para minha residência e digitalizá-lo, tanto para o uso desta pesquisa como para manter preservada tais fontes históricas. Em seguida, todo material foi devolvido, inclusive, no formato digital.

Em documento anexo ao regimento de 1983, chamado “Educação Precoce”, mostra que a necessidade de estimular a criança a falar desde os primeiros meses de vida é bastante reforçada. É possível ler nesta fonte que: “confirmada a perda auditiva, os pais devem continuar falando com a criança e ela deverá começar a receber estimulação linguística”. O texto reforça a necessidade de a família ser municiada com instrumentais que visavam à estimulação precoce das crianças surdas, chamando a atenção que é importante que essas atividades comecem de preferência entre os 03 e 06 meses de vida do bebê, e que, caso iniciem após os 03 anos de idade, os resultados podem ser comprometidos.

Na seção “Objetivos da Educação Precoce”, constam 05 itens, entre os quais destaque: “acentuar as produções sonoras espontâneas nos primeiros meses de vida”; “fazer todo o possível para que a criança tome consciência que **existe um mundo sonoro e uma linguagem**” (grifo meu). Nota-se que a redação traz a existência de “um mundo sonoro” e de “uma linguagem”, nesse sentido, fica evidenciado que, naquele momento, havia a percepção de que linguagem e som eram vistos de forma imbricada e totalizante; se reportar à linguagem era basicamente tratar de aspectos ligados à fala, havendo pouco espaço para a compreensão de que o corpo é capaz de produzir outras formas de linguagem.

O cronograma de atividades a serem desenvolvidas pelos professores junto aos estudantes possui 04 laudas numeradas (páginas 8, 9, 10 e 11). Destaco, neste ponto, respectivamente, as laudas 10 e 11, que são as que melhor contemplam os elementos pertinentes ao tema debatido neste trabalho:

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	AVALIÇÃO	MATERIAL USADO
-Propiciar à criança condições que lhe possibilitem executar atividades que facilitem desenvolvimento da linguagem	-Exercícios fono-articulatorios. -lábios -sucção -língua -respiração -sopro	-imitar o som de sucção diante da criança. -estalar os lábios diante da criança e ao contato com seu corpo. -estalar a língua frente a criança. -beijar a criança -soprar objetos variados -fazer a criança deitar para relaxar.		- corneta - apito - língua de sogra - pena - algodão - esteira
	- Articulações balbucios	-Repetir o balbucio da criança de maneira alegre. -colocar as mãos junto a garganta e a bochecha da criança. -Repetir as sílabas:mã-mã-papá junto a orelha,bochecha -mãos,dedos -queixo e testa -Repetir as sílabas no amplificador de prótese individual da criança.	-observação direta -Desempenho do próprio aluno. -Instrumento de avaliação.	amplificador

Fig. 47: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 01 – 1983 (p. 10).

Na primeira linha da primeira coluna, intitulada “Objetivos”, lemos: “propiciar à criança condições que lhe possibilitem executar atividades que facilitem desenvolvimento da linguagem”. Na segunda coluna, estão distribuídos os “conteúdos”. Na primeira linha: “exercícios fonoarticulatórios; lábios; sucção; língua; respiração; sopro”. Já na segunda linha: “articulações; balbucios”.

Na terceira coluna, encontram-se as “estratégias”. Na primeira linha: “imitar o som de sucção diante da criança; estalar os lábios diante da criança e ao contacto com seu corpo; estalar a língua frente a criança; beijar a criança; soprar objetos variados; fazer a criança deitar para relaxar”. Já na segunda linha: “repetir o balbucio da criança de maneira alegre; colocar as mãos junto à garganta e à bochecha da criança; repetir as sílabas mã-mã-pa-pa junto à orelha, bochecha, mãos, dedos; queixo e testa; repetir as sílabas no amplificador da prótese individual da criança”.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	AValiação	MATERIAL USADO
- Perceber as sensações tátil e cinestésicas.	- Percepções - morno e frio - bom e ruim - aspero e liso			- alimento - tecidos
- Estimular a audição através de exercícios sonoros.	- Treinamento auditivo - batida de objetos - queda de objetos - batidas em ritmos diferentes. - batidas de instrumentos musicais - Presença e ausência de sons ambientais. - Descarga de banheiro - Motor do carro - buzina do carro - liquidificador - enceradeira - Sons onomatopáicos - au - au - miau - miau	- Produzir quedas de objetos como: - latas de talco - embalagens plásticas e produtos de higiene - cubos e caixas - louças e talheres - bater em locais diferentes - bater em objetos diferentes. - bater palmas		- lata de talco - embalagem plástica - cubos - caixas

Fig. 48: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 02 – 1983 (p. 11).

Na segunda linha da primeira coluna, encontra-se o seguinte objetivo: “estimular a audição através de exercícios sonoros”. Na segunda linha da segunda coluna, intitulada “Conteúdos”, pode-se ler: “treinamento auditivo; batida de objetos; queda de objetos; batidas em ritmos diferentes; batidas de instrumentos musicais; presença e ausência de sons ambientais; descarga de banheiro; motor de carro; buzina de carro; liquidificador; enceradeira; sons onomatopáicos (au-au, miau-miau)”.

Na segunda linha da terceira coluna, denominada “Estratégia”, consta: “produzir quedas de objetos como: latas de talco; embalagens plásticas e produtos de higiene – cubos e caixas; louças e talheres; bater em locais diferentes; bater em objetos diferentes; bater palma”. A quarta coluna, “Avaliação”, está em branco, e a quinta coluna, “Material

usado”, em sua segunda linha, apresenta: “lata de talco; embalagem plástica; cubos; caixas”.

As atividades descritas acima revelam a proposta educacional para crianças surdas de até 03 anos, ou seja, durante um período da vida em que normalmente as crianças ainda não costumam frequentar escolas, ou são matriculadas em creches. Fica claro, por meio desta documentação, que o projeto de estimulação precoce pretendia quanto antes introduzir os surdos no mundo dos sons, buscando a adequação do sujeito ao contexto social que ele irá inevitavelmente ter que conviver na vida adulta.

Nas informações contidas na imagem 47, percebe-se uma maior preocupação em desenvolver os aspectos ligados à própria fisiologia do bebê, estimulando, por exemplo, a língua, a sucção e a respiração, mas sempre no sentido de gerar condições que possam levar o pequeno surdo a pronunciar inicialmente balbucios e, posteriormente, palavras, como ocorre na indicação de repetir as sílabas mã-mã-pa-pa junto à orelha, bochecha, mãos, dedos, queixo e testa da criança, produzindo assim nela não apenas a experiência sonora auditiva, mas também sensorial, levando-a a perceber as vibrações ocasionadas em seu corpo pela emissão dos sons.

Já as informações apresentadas na imagem 48 estão mais vinculadas ao objetivo de criar situações sonoras do cotidiano e, assim, levar as crianças surdas a reconhecer tais sons, que, em geral, fazem parte do dia-a-dia da vida comum das pessoas. Nesse sentido, aparece a preocupação em expor os bebês aos sons de descarga de banheiro; motor de carro; buzina de carro; liquidificador; enceradeira e sons onomatopaicos como au-au e miau-miau.

Esses elementos aos quais as crianças surdas eram submetidas foram posteriormente verificados por meio de um mecanismo de desempenho do bebê diante dos estímulos anteriormente produzidos. Assim, os professores eram municiados com um documento chamado “instrumento de avaliação”, por meio do qual produziam uma diagnose das reações da criança utilizando 305 situações avaliativas, sendo todo o documento preenchido de maneira objetiva, através da marcação de alternativas como “sim” ou “não”, “bom”, “regular”, “mal” e “não”, “normal”, “parcial” e “fraca”, não havendo um campo para construções dissertativas por parte dos professores neste momento.

257

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

1. Respira normalmente.

2. Suga normalmente.

3. Coordena respiração com movimentos de sugar.

4. Coordena sucção com deglutição.

5. Tranqüiliza-se quando segurada pela mãe.

6. Manifesta reação motora a ruídos graves e fortes:

- batida de porta
- batida no chão
- batida no berço
- máquina de lavar roupa
- liquidificador
- batedeira
- enceradeira
- aspirador de pó
- barbeador
- secador de cabelos
- condicionador de ar
- queda de objetos
- aceleração de carro
- aceleração de moto
- aceleração de caminhão
- motor de trator
- motor de avião
- trovoadas

7. Pega objetos sem firmá-los.

8. Reage a estímulos térmicos:

- superfícies geladas
- superfícies quentes

9. Leva a mão próximo ao rosto e olhos.

10. Brinca com as mãos.

11. Segue o objeto com os olhos.

12. Visualiza o objeto e pega.

13. Emite sons guturais espontaneamente:

ka	que	qui	co	cu		
<input type="checkbox"/>						
ga	gue	gui	go	gu		
<input type="checkbox"/>						

	SIM	NÃO	DATA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			

Fig. 49: Primeira página do Instrumento de Avaliação – 1983.<sup>141</sup>

Esmiçar cada um dos 305 itens que constam no documento seria demasiadamente cansativo para o leitor, mas destaco alguns dos tópicos que julgo serem de maior relevância para as análises pretendidas nesta tese. Irei identificá-los pela numeração correspondente a cada uma das questões, tal qual aparece na documentação:

6. Manifesta reação motora a ruídos graves e fortes: batida de porta; batida no chão; batida no berço; máquina de lavar roupa; liquidificador; batedeira; enceradeira; aspirador de pó; barbeador; secador de cabelos; condicionador de ar; queda de objetos; aceleração de carro; aceleração de moto; aceleração de caminhão; motor de trator; motor de avião; trovoadas.

13. Emite sons guturais espontaneamente: ka, que, qui, co, cu, ga, gue, gui, go, gu.

19. Vocaliza: a, e, i, o, u, aa, ee, ii, oo, uu, aaa, eee, iii, ooo, uuu.

32. Demonstra preferência ao ritmo: suave, lento, agitado, marcante.

38. Movimenta os olhos em direção ao som.

53. Reconhece objetos ou brinquedos sonoros.

54. Demonstra preferência por brinquedos sonoros.

67. Imita movimentos de lábios.

68. Emite sílabas com fonemas labiais: p, m, b.

75. Articula: au au, ba ba, papa, mama.

84. Emite vocalização no balão.

87. Demonstra perceber variações rítmicas.

106. Reconhece, por leitura orofacial, as palavras: mão, pé, boca, nariz, olho, cabelo.

127. Emprega oralmente: antes, agora, depois, hoje.

157. Obedece a ordens: por leitura orofacial, por imitação, obedecendo gestos, por percepção auditiva.

234. Ao narrar um fato, articula palavras corretamente.

250. Discrimina auditivamente a sílaba tônica.

305. Identifica oralmente os odores.

<sup>141</sup> As figuras 43, 44, 46, 47, 48 e 49 pertencem ao acervo da Escola Astério de Campos.

Através da amostragem acima, é possível perceber a preocupação em avaliar a capacidade de fala, de audição e de leitura orofacial dos alunos. Há ainda inúmeros outros itens semelhantes a estes transcritos, mas que variam em relação ao fonema a ser pronunciado ou às palavras a serem identificadas pela leitura dos lábios. Os demais itens tratam do reconhecimento de cores, manuseio de objetos, sobre o controle de necessidades fisiológicas, autonomia com a higiene, se reconhece os pais e parentes próximos, se reage a estímulos térmicos etc.

Em 4 pareceres escritos à mão e assinados pela mesma professora, datados de 27 de junho de 1984, nota-se a preocupação em detalhar algumas características dos alunos, como se possui boa socialização, como é a coordenação motora, se balbucia espontaneamente, entre outras questões. Chama a atenção que, dos 04 documentos, em 02 a professora indica que as crianças “apresentam ansiedade com relação à linguagem oral”; em 02 afirma que a criança balbucia espontaneamente “pa” e outros fonemas indecifráveis.

Há ainda a preocupação de que este conjunto de estímulos e observações sobre as crianças não ocorra apenas no ambiente escolar, mas também em casa. Assim, a escola elaborou um roteiro de orientações aos pais, sobretudo para os que possuem filhos muito pequenos, que se encaixam no programa de estimulação precoce. Dessa forma, as recomendações são divididas em afetivas, que englobam elementos como carinho, conversa, dar colo e ornamentar o quarto do bebê; e direcionadas, para desenvolver a comunicação oral, das quais destaco: “Falar sempre com a criança, **evitando gestos desnecessários**” (grifo meu), “estimular a criança para falar, principalmente as palavras e frases que já aprendeu” e “estimular a criança para que use a percepção visual e a leitura labial”.

A negação dos gestos é de fato uma marca do período oralista, e pode ser contatada neste documento de orientação aos pais. Emília Gonzalez fez questão de reforçar essa percepção que possui, e demonstrou que adquiriu a partir de sua formação no INES, ou seja, ela se apresentou como fruto de uma época. Inclusive, ao ser perguntada como era a questão dos sinais na escola, se alunos usavam ou era proibido, ilustrou sua opinião com uma breve história:

Era proibido. Tanto que nós tínhamos uma aluna, a Rita, que foi para Portugal, e lá usavam a linguagem gestual, aí um surdo começou a fazer mímica para ela, e ela apontou e falou Macaco! (risos) era um primo dela, aí ficaram assustados...ela dizia “Não, não pode! Fala! Fala!” (simulando a voz pausada de um surdo oralizado). **No curso que eu fiz ninguém falou em momento algum sobre gestos, tanto que eu não sei nada disso. Quando a gente faz**

**um gesto para uma criança a gente perde a oportunidade de ensinar uma palavra, e ela perde de falar aquela palavra.** Por exemplo: Água (faz o gesto com o polegar em direção a boca), para que o gesto? Deixa ele ler no teu rosto como é que se pronuncia água, como pede água. (grifo meu).

Nota-se, no comentário da professora aposentada, que a surda chamada Rita interiorizou que o ato de gesticular, intrínseco à Língua de Sinais, inclusive em Portugal, chama-se Língua Gestual Portuguesa, é uma característica não humana, e sim animalizada, atribuída a macacos, algo já falado anteriormente, e que reforça a argumentação com relação aos preconceitos e estigmas sobre os surdos, sobretudo aos surdos sinalizadores, o grupo comparado a macacos na situação descrita. A formação oralista da professora aposentada a faz crer e reproduzir a convicção pela qual foi ensinada de que os gestos/sinais são desnecessários à vida do surdo, que, ao incentivar o uso deles, deixa-se de ensinar aos surdos o que importa para o seu desenvolvimento e integração na sociedade majoritária, que é a pronúncia da palavra.

José Sinésio afirmou algo que remete a este controle exercido sobre os surdos. Ao recordar da repressão à Língua de Sinais no ambiente escolar, destacou que, além das freiras, às vezes os próprios surdos ajudavam na repressão:

Eu lembro que quando eram entre nós surdos elas não brigavam não, mas em sala de aula na relação com os ouvintes era proibido. **Às vezes os próprios colegas surdos batiam na nossa mão quando fazíamos gestos** (grifo meu).<sup>142</sup>

É razoável concluir que esta concepção, do não uso dos gestos, foi certamente vivenciada pelos alunos, que muitas vezes internalizavam essa repressão e acabavam por reproduzi-la entre seus pares, a fim de evitar o uso de sinais e reforçar a aprendizagem da fala como modalidade única de comunicação, proporcionando assim um controle interno entre os surdos. A própria Emília Gonzalez diz, na sequência de seu depoimento, que ensinar um gesto a uma criança surda é perder a oportunidade de lhe ensinar uma palavra que ela poderia aprender a falar.

Quando os gestos eram utilizados apenas entre os surdos, as professoras não pareciam se importar, o problema era na comunicação com os ouvintes. Isso fica claro na fala de José Sinésio e também já foi anteriormente dito por Emília Gonzalez, que afirmou

---

<sup>142</sup> Essa repressão contra a língua de grupos sociais minoritários ocorreu também com outros povos na história do Brasil. A autora indígena Azelene Kaingang relata, na obra *Nova história das mulheres no Brasil*, que, durante a Ditadura Militar, muitos povos indígenas foram proibidos de utilizar suas línguas maternas. Ela diz ainda que as mulheres e as crianças foram as que mais sofreram. As mulheres, porque foram prejudicadas no seu papel de mãe, e as crianças, porque foram subtraídas do direito de falar a língua do seu próprio povo, assim, gerações deixaram de falar as línguas indígenas, ou nem sequer aprenderam (KAINGANG, 2013).

sobre como observava o uso dos sinais: “Só entre eles. Entre eles era do costume deles...usavam as palavras e faziam um pouco de gestos, mas conosco mesmo não”. Ao ser questionada sobre como era o grau de dificuldade para ensinar a oralização para os alunos, Emília Gonzalez respondeu:

Muita dificuldade, com todos, mas dependia do treinamento que a gente fazia com eles, do incentivo (materiais e equipamentos). **Quando eles vinham falando que a gente não entendia, nós falávamos “Fala direito! Você sabe falar!” aí eles falavam**, a gente sempre tinha esse cuidado com as crianças, mas dependia de muitos exercícios, exercícios respiratórios, muito mesmo, e eles desenvolviam, desenvolviam muito (grifo meu).

Pelo depoimento da professora, os objetivos da oralização, para serem alcançados, dependiam do sucesso dos treinamentos aos quais os estudantes eram submetidos, que eram intensos e repetitivos, como é possível atestar também nos depoimentos dos surdos transcritos e analisados nesta tese. Esse empenho por parte da estrutura educacional montada para a integração dos surdos à sociedade fazia com que, em primeiro lugar, os sinais não fossem aceitos como uma forma de comunicação válida, e, em segundo, que os estudantes devessem não apenas oralizar de qualquer maneira, como quem transparece possuir algum distúrbio, mas também “falar direito”, de forma plenamente compreensível. Isso porque o objetivo dos professores, naquele momento, era fazer com que os alunos, ao saíssem do ambiente escolar, lessem os lábios e falassem com tamanha habilidade que, se possível, não fossem reconhecidos como pessoas que não ouvem.

Essas expressões dirigidas às crianças, como “fala direito!”, “você sabe falar!”, podem ser percebidas pelas professoras da época como um incentivo para que os estudantes se sentissem capazes de falar bem e, assim, se empenhassem cada vez mais neste objetivo. Porém, diante da limitação fisiológica e mesmo cultural de muitos surdos que não se compreendem como seres falantes, a cobrança, travestida de incentivo, pode ser facilmente interiorizada como violência e opressão.

Essa tendência oralista que vinha sendo seguida, desde a fundação da escola em 1960, teve continuidade durante a década de 1980. Para tanto, os estudantes surdos seguiam tendo uma rotina escolar em que grande parte do tempo era destinado aos treinamentos da fala e da audição, como revela a figura 50, em que uma aluna, de forma isolada, aparece com fones e tentando oralizar diante de uma profissional que não é possível identificar se é uma professora ou uma fonoaudióloga. Nota-se ainda a manutenção de equipamentos eletrônicos durante o atendimento à aluna. Na figura 50,

pode-se observar uma sala de aula em que os estudantes fazem uso de fones de ouvido ligados a equipamentos sonoros fixados nas mesas de cada aluno:

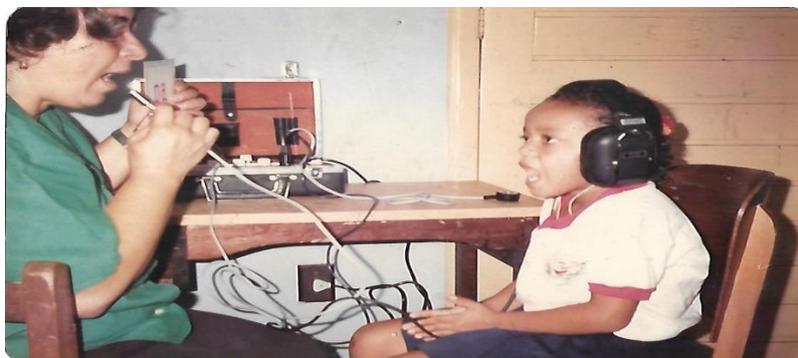


Fig. 50 Aluna surda submetida à terapia da fala na Escola Astério de Campos (década de 1980).



Fig. 51: Estudantes em sala utilizando fones de ouvido na Escola Astério de Campos (década de 1980).<sup>143</sup>

Seguindo a tendência de fotos de décadas anteriores, nas figuras 50 e 51, na Escola Astério de Campos, é perceptível a presença de crianças negras, agora com mais nitidez devido às fotografias serem em cores, tecnologia já consolidada na década de 1980. Embora a menina da imagem 50 esteja focada nos lábios da profissional à sua frente, ela, como também os demais estudantes na imagem 51 (meninos e meninas), aparenta estar mais à vontade, mais relaxada, pelo menos em comparação com a postura corporal rígida e semblante dos rostos mais fechados das crianças fotografadas durante os treinamentos nas décadas anteriores.

Por este empenho por parte das unidades especializadas no sentido de “recuperar” as pessoas não ouvintes, setores da sociedade, como a classe política, muitas vezes se mobilizavam no intuito de manifestar apreço ao trabalho desenvolvido, além de impetrar esforços no sentido de conseguir recursos financeiros do erário para as instituições. Nos

<sup>143</sup> As fotografias 46 e 47 pertencem ao acervo da Escola Astério de Campos. Não há uma datação precisa dos registros, porém, de acordo com Rosemary Paes e Emília Gonzalez, o modelo de farda utilizado pelos estudantes nas fotos é da segunda metade dos anos de 1980.

jornais analisados, há, por exemplo, na edição do Diário do Pará, de 28 de agosto de 1986, a homenagem feita pelo então deputado estadual Cesar Franco ao Instituto Felipe Smaldone. O texto diz:

Por sua vez, o deputado Cesar Franco apresentou congratulações ao instituto Felipe Smaldone, na pessoa da diretora desse estabelecimento, irmã Carmeia Geovana de Bellonia, pela realização do 1º encontro de profissionais da educação especial e da comunicação humana. **O deputado destacou o trabalho do instituto que tem por objetivo educar crianças deficientes, recuperando-lhes, ainda, a visão e a audição.** (grifo meu).<sup>144</sup>

A fala do deputado corrobora o pensamento de que pessoas “deficientes” podem ser recuperadas, e espaços que se dedicam a esta tarefa devem ser reverenciados. No discurso de Cesar Franco, pelo menos tal como foi publicado pelo jornal, causa estranheza a inclusão dos deficientes visuais, pois não há registros sobre a atuação da escola junto a este público, visto que, desde 1952, já havia, na capital paraense, a Escola Álvares de Azevedo, voltada a cegos e pessoas com baixa visão. Ainda, quando se tratava de surdocegueira, a Escola Astério de Campos possuía programas específicos para eles, sendo o local para onde eram normalmente encaminhados. Se compararmos a reportagem de fundação da Escola Astério de Campos, publicada em 1961, com esta datada de 1986, que traz o depoimento do referido deputado, observa-se a persistência da expressão “recuperação” como principal objetivo das instituições de ensino de surdos.

Com relação aos recursos conseguidos por políticos, chama a atenção a manutenção da percepção da escola não apenas como um espaço educacional, mas como um lugar de terapia, onde a medicina ocupa grande destaque, haja vista haver registros nos jornais de que o instituto Felipe Smaldone foi contemplado com verbas destinadas à compra de equipamentos médicos, sendo algumas vezes, inclusive, verbas anunciadas como sendo destinadas à saúde pública do estado.

A edição do Jornal Diário do Pará, de 25 de novembro de 1989, traz a informação de que, através da ação do então ministro da previdência social Jader Barbalho, o Instituto Felipe Smaldone havia sido contemplado com recursos para aquisição de um aparelho de audiometria,<sup>145</sup> enquanto, nas edições de 21 de janeiro de 1990 e 22 de janeiro de 1990, há propagandas do Ministério da Previdência Social com o slogan: “Previdência é providência: mais 43,8 milhões na saúde do Pará”. No corpo do texto, é possível ler o

<sup>144</sup> Chermont encaminha apelo para a Celpa, O Diário do Pará, 28 de agosto de 1986. p. 2, Caderno Urgente.

<sup>145</sup> As crianças deficientes são ouvidas no Pará, O Diário do Pará, 25 de novembro de 1989.p. A5, Caderno Política nacional.

nome da unidade Felipe Smaldone como tendo sido uma das beneficiadas pelas verbas repassadas ainda em 1989.<sup>146</sup>

Embora, em larga medida, as concepções oralistas tenham prevalecido durante a década de 1980, neste período, ocorreram, ainda que de forma bem introdutória, as primeiras iniciativas mais concretas de valorização e difusão da Língua de Sinais em Belém. Nesse sentido, ganham destaque a atuação e o protagonismo dos próprios surdos, com a fundação da Associação de Surdos do Pará, e com o esforço para ensinar a Libras para um maior número de surdos e, posteriormente, de ouvintes.

Ademais, essas transformações acabaram por gerar também mudanças nas instituições de ensino, que, com a gradual ascensão da Libras, adotaram inicialmente o chamado “método da comunicação total”, em que se utiliza a oralização e o uso de sinais de forma concomitante, e, posteriormente, nas décadas de 1990 e 2000, o método bilíngue, com o uso da Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Passo a focar este novo contexto a partir de agora, na seção 5..

---

<sup>146</sup> Previdência é providência: mais 43,8 milhões na saúde do Pará, O Diário do Pará, 21 de janeiro de 1990. p. A11, caderno Cidade; Previdência é providência: mais 43,8 milhões na saúde do Pará, O Diário do Pará, 22 de janeiro de 1990. p. A11, caderno Cidade.

## 5 A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA CAPITAL PARAENSE E O CENÁRIO DA SURDEZ NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

### 5.1 A introdução da Língua de Sinais em Belém e o avanço do método bilíngue

Em que pese o oralismo e a concepção médica em torno da surdez ainda terem predominado durante a década de 1980, nesse período, sobretudo em sua segunda metade, a Língua de Sinais começou aos poucos a conquistar espaços, seja entre os surdos ou na imprensa, no debate público e no campo político. Como era de se esperar, o Rio de Janeiro manteve seu pioneirismo com relação às questões pertinentes aos surdos. Em 1986, a TV Bandeirantes da capital fluminense veiculou o primeiro telejornal com tradução simultânea em Língua de Sinais. O assunto foi noticiado na imprensa paraense:

Os surdos que moram no Rio de Janeiro podem a partir de agora assistir ao noticiário de TV e entender o que está sendo apresentado. A Rede Bandeirantes de televisão começou a apresentar terça-feira última, em seu “Jornal do Rio”, que vai ao ar às 19 horas, uma “tradução” para os surdos. A novidade foi anunciada em entrevista coletiva pelo diretor de jornalismo da Bandeirantes, José Augusto Ribeiro. O jornal do Rio, veiculado apenas para o Rio de Janeiro, mostrou no canto superior esquerdo da tela o professor João Carlos Correia Alves, do Instituto de Surdos do Brasil, que, com linguagem gestual, ia “traduzindo” o que locutor, repórteres e entrevistados diziam. José Augusto Ribeiro explicou que existem no Rio cerca de 150 mil surdos que agora poderão ver e “ouvir” o noticiário.<sup>147</sup>

Em 1989, a TV Globo veiculou a novela “Terceiro Pecado”, que traz um personagem surdo que se comunica em Língua de Sinais. A questão também ganhou espaço na imprensa paraense:

Linguagem dos surdos: Os personagens de Isabela Garcia, Felipe Camargo, Joana Fomm e Marcos Frota em “Terceiro Pecado”, têm que usar com desenvoltura a linguagem de sinais dos surdos. Para isto, o aprendizado dos dois primeiros começa essa semana. Marcos Frota, no entanto, embarcado para Portugal, onde se apresenta até 30 de julho com “cerimônia do Adeus”, deixa para aprender tudo na volta, em curso intensivo. Afinal, é ele o surdo da novela.<sup>148</sup>

Tanto no caso do telejornal como da novela, a visibilidade para a questão da comunicação dos surdos é alcançada devido ao tema estar sendo pautado na TV, com a possibilidade de alcançar milhões de pessoas. Em geral, até hoje, a grande mídia tem dificuldades em utilizar os termos mais adequados, como “língua” ou “Pessoa com

<sup>147</sup> Antenas Ligadas, Diário do Pará, 07 de agosto de 1986, p. 8. Coluna de Donizete Cesar.

<sup>148</sup> O elenco do Pecado, O Liberal, 27 de junho de 1989. p. 06, Caderno Dois.

Deficiência” (PCD). É comum a utilização de expressões rejeitadas pela comunidade surda, ou mesmo errôneas, como “surdo-mudo” e “portadores de deficiência”.<sup>149</sup>

Na reportagem sobre o jornal com tradução para surdos, é possível ler “Instituto de Surdos do Brasil”. Este órgão nunca existiu, é provável que a intenção tenha sido citar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a “linguagem gestual”, enquanto, na matéria sobre a novela, pode-se ler “linguagem de sinais”. Evidentemente, naquele momento, o conceito de que o uso dos sinais configurava uma língua estruturada, embora já embasado e defendido fora do Brasil, ainda não estava consolidado a partir de pesquisas no cenário nacional, nem mesmo entre surdos esta questão estava resolvida. Assim, provavelmente, a imprensa da época desconhecia esse debate, não podendo ser exigida dela uma precisão que, em larga medida, ainda não existia na época, embora esta questão seja relevante para pensar as primeiras décadas do século XXI, pois, como dito anteriormente, essas imprecisões ocorrem repetidamente ainda hoje.<sup>150</sup>

No campo da política partidária, a Língua dos surdos foi um tema que veio à tona nas eleições presidenciais de 1989, pois um dos candidatos, Guilherme Afif Domingos, pelo então Partido Liberal (PL), encampou a pauta da necessidade de maior acesso dos surdos brasileiros às informações, por meio da atuação de intérpretes nos programas de TV. No primeiro debate entre os presidenciáveis realizado na TV Bandeirantes, o candidato abriu sua fala oralizando e sinalizando a frase “juntos chegaremos lá”, e, posteriormente, manifestou seu descontentamento com as regras do debate, que não incluíram a tradução na “linguagem dos surdos”, como ele havia proposto.<sup>151</sup>

O candidato foi o único naquela eleição que teve todos seus programas eleitorais de TV traduzidos para os eleitores surdos.<sup>152</sup> Sua dedicação à causa chegou a ser ironizada pelo colunista Carlos Eduardo Novaes, que afirmou, em matéria no Jornal O Liberal, que a esposa do então candidato estava descontente, pois o casal teve que passar a dormir em

---

<sup>149</sup> Pessoa com Deficiência (PCD), atualmente, é a forma mais utilizada para se referir a surdos, cegos, cadeirantes, entre outros. As expressões que utilizavam o termo “portador” foram alvo de fortes críticas, pelo próprio conceito de portar, termo que transmite a ideia de alguém estar de posse de algo, mas pode deixar de estar a qualquer momento, deixar de portar, como uma bolsa, um documento ou uma arma. Essa reflexão pode ser observada no sítio do SIVC (Sistema Integrado de Vagas e Currículos para Pessoas com Deficiência). Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/porque.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>150</sup> Posso exemplificar com a notícia veiculada pelo sítio globoesporte.com em agosto de 2019, dando conta de que o clube de futebol Palmeiras havia contratado um jogador paraguaio surdo-mudo. Depois de algumas horas, provavelmente após alguém indicar a falha, o sítio retirou a palavra “mudo” da manchete, mas não alterou o domínio do sítio (endereço eletrônico da reportagem), que seguiu com o termo “surdo-mudo”. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/promessa-no-paraguai-meia-surdo-mudo-e-contratado-pelo-palmeiras-para-jogar-na-base.ghtml>. Acesso em: 09 ago. 2019. (as duas manchetes podem ser observadas nos apêndices deste trabalho – com e sem a expressão “mudo”).

<sup>151</sup> Afif: confronto entre dois, O Liberal, 19 de julho de 1989. p. 13, Caderno de Política.

<sup>152</sup> Pefelistas trocam Aureliano por Afif, O Liberal, 20 de setembro de 1989. p. 13, Caderno de Política.

camas separadas desde que Afif passou a aprender o “alfabeto dos surdos”, o que o levou a gesticular muito durante o sono.<sup>153</sup> Comentário que pode ser percebido também como uma forma de tentar criar uma caricatura, ou mesmo ridicularizar a língua sinalizada.

Essa pequena projeção da Língua de Sinais também ocorreu no território paraense, seja pela imprensa local que, como foi visto, noticiava algumas questões sobre o tema, mas também como resultado de uma dada militância surda, que se organizou em inúmeras associações em todo o país, inclusive no Pará, e passou a buscar a sistematização e a valorização de sua forma de comunicação.

A década de 1980, no Brasil e no mundo, representou um momento de expansão das lutas dos grupos considerados “deficientes”; suas pautas passaram a ser mais debatidas em congressos e com a formação de inúmeras instituições que os representavam. 1981 foi eleito pela ONU como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema: “Participação plena em igualdade de condições”. Em 1980, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes na cidade de Brasília; em 1981, o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu concomitantemente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife; e, em 1983, em São Bernardo do Campo, ocorreu o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.<sup>154</sup> Os surdos pleiteavam basicamente o direito ao que, na época, eles chamavam “linguagem mímica” (BRITO, 2013, p. 99). A professora Karin Strobel, liderança nos movimentos surdos, relembra um pouco daquele momento:

Agente brigava muito nesses congressos. Eu me lembro que tinha uma pessoa que dizia que a Língua de Sinais não era boa e os surdos se posicionavam e defendiam a Língua de Sinais. Havia muitos debates nesses fóruns. A gente fazia muita propaganda, sempre levava a bandeira da Língua de Sinais e camisetas com estampas. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 264).<sup>155</sup>

Esses fóruns e congressos estão inseridos no contexto da fundação de entidades de representação política, as quais passaram a encampar as lutas pelas garantias de direitos dos surdos. Em 1977, foi fundada, por profissionais ouvintes ligados à surdez, a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente auditivo (FENEIDA). Em 1987, um grupo de surdos, em votação realizada em assembleia, decidiu pela mudança de nomenclatura da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que existe até os dias atuais e é vinculada à Federação

---

<sup>153</sup> A madrugada dos candidatos, O Liberal, 22 de outubro de 1989, p. 02, Caderno Dois.

<sup>154</sup> Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>. Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>155</sup> Para mais detalhes sobre os movimentos sociais surdos, ver: Brito (2013) e Padovani Netto (2018).

Mundial dos Surdos (FMS). Como se pode abstrair da fala de Karin Strobel ao afirmar que uma pessoa dizia que a Língua de Sinais não era boa e os surdos se posicionavam defendendo-a, os surdos tinham muitas divergências com os movimentos que englobavam todos os tipos de “deficientes”, por isso, optaram por fortalecer e fundar suas próprias instituições de representação política.

Contudo, a gênese destas instituições de caráter nacional e mais combativas está nas associações locais. A associação de surdos mais antiga que se tem registro foi a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, fundada no Rio de Janeiro, em 1930, mas que acabou tendo vida breve, sendo que, a partir da década de 1950, várias associações de surdos passaram a ser fundadas em todo Brasil. Em um primeiro momento, estas associações tiveram um papel mais de construção de laços sociais na comunidade surda do que propriamente uma atuação política junto aos órgãos estatais, pois suas atividades eram de cunho esportivo, concursos de beleza e confraternizações (BARROS, 2014).

Nesse contexto, há um surdo paraense que teve participação destacada, principalmente na difusão dos sinais na capital paraense, trata-se de Cláudio Tholtoi Dias Pinto.<sup>156</sup> Nascido em Belém, em 25 de outubro de 1934, passou boa parte de sua vida no Rio de Janeiro, onde estudou durante a década de 1950 no então Instituto Nacional de Surdos Mudos e ajudou a fundar, em 1955, a Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal, posteriormente chamada de Associação Brasileira de Surdos – à época a capital federal era a cidade do Rio de Janeiro.<sup>157</sup>

Nas revistas do INSM, que eram organizadas pelos alunos, há algumas referências ao surdo paraense. Por exemplo, na edição de 1950, seu nome aparece na formação do grêmio estudantil da instituição:

---

<sup>156</sup> A grafia aparece “Tholtoi” nos seus certificados e em seus documentos oficiais, como na carteira profissional, e “Tholstoi” nas referências feitas ao seu nome nas publicações do Instituto Nacional de Surdos Mudos. Mais adiante, disponibilizo o certificado de fundador da Sociedade dos Surdos-Mudos. No apêndice II desta tese, disponibilizo outro certificado já com a nomenclatura de Associação Brasileira de Surdos.

<sup>157</sup> Há um material contendo fotos, certificados, correspondências etc. que eram de propriedade de seu Cláudio Tholtoi e que, após seu falecimento, foi disponibilizado por sua filha, Alice Pinto, ao professor de Libras do Instituto Federal do Pará Hermínio Tavares Sousa dos Santos, que me cedeu cópia do acervo.

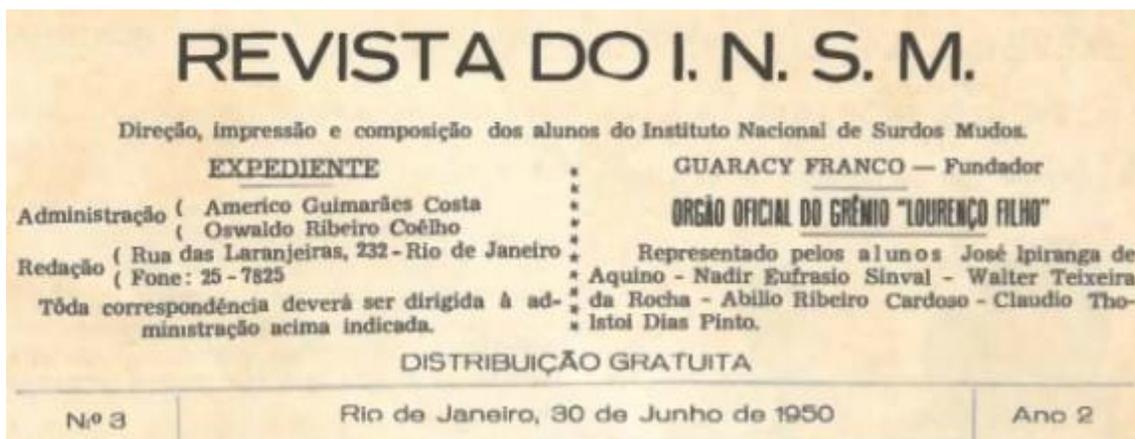


Fig. 52: Referência a Claudio Tholtoi como membro do Grêmio Estudantil do I.N.S.M. Último nome à direita – 1950.<sup>158</sup>

O documento traz ainda a informação de que a revista era impressa pelos alunos do Instituto, o que é bem factível, pois, entre os cursos de formação profissional oferecidos, há registros fotográficos e citações nos regimentos internos acerca do curso de tipografia, ainda no estatuto interno de 1901, validado pelo decreto n.º 3.964, é possível ler: “O ensino profissional compreenderá o seguinte: arte tipográfica, ofício de encadernador, de dourador, de sapateiro, ginástica”. Claudio Tholtoi atuou com registro profissional em gráficas do Rio de Janeiro na década de 1950.<sup>159</sup>

Ao retornar para Belém, em meados na década de 1970, Claudio Tholtoi trouxe o desejo de iniciar uma associação de surdos no Pará, aos moldes da que havia participado e ajudado a fundar no Rio de Janeiro, algo que de fato acabou ocorrendo com a inauguração da Associação dos Surdos do Estado do Pará (ASEP). Já falecido, “seu Claudio”, como era conhecido, deixou um acervo documental sobre sua vida. Nele, há vários indícios acerca da história dos surdos, como cartazes, certificados e fotografias de festividades.

<sup>158</sup> Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano II, n.º 03, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1950, p. 03. Acervo do INES.

<sup>159</sup> O documento pode ser acessado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-29-marco-19-01-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2021. Uma das fotos das atividades gráficas na década de 1940 pode ser vista em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/477/1/Oficina%20grafica.jpg>. Acesso em: 18 abr. 2021. O contrato de trabalho de Cláudio Tholtoi como gráfico pode ser visto no apêndice II desta tese.



Fig. 53: Título de sócio-fundador da Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal concedido a Claudio Tholtoi – 1959.<sup>160</sup>

Esse personagem está intrinsecamente entrelaçado à história da Língua de Sinais na capital paraense, embora tenha estudado no INSM, no contexto do oralismo, haja vista que, desde 1911, o estatuto, regulamentado por meio do Decreto n.º 9.198, trouxe, em seu artigo nono, a seguinte redação: “O método oral puro será adotado no ensino de todas as disciplinas”.<sup>161</sup> Apesar de haver certa repressão ao uso dos sinais, Claudio Tholtoi era fluente em Língua de Sinais. Isso corrobora a compreensão de que os surdos não eram passivos diante dos projetos que os ouvintes buscaram lhes impor. Ao retornar ao Pará, Claudio passou a se empenhar na alfabetização de vários surdos em Língua de Sinais. Assim, sua trajetória pessoal é parte importante para as análises dos processos da difusão da Libras em Belém.

Conforme o pesquisador Anchieta Bentes, “seu Claudio” e sua família chegaram em Belém em 1976, vindo acompanhar o irmão que havia sido aprovado em concurso público (BENTES, 2010). Já em 1980, em um de seus retornos ao Rio de Janeiro, Claudio buscou ajuda de um advogado, que produziu um documento escrito com um pedido de ajuda a um parente que vivia em Belém e poderia colaborar no encaminhamento do desenvolvimento da associação. O texto traz as seguintes informações:

<sup>160</sup> Acervo de Alice Pinto, filha de Cláudio Tholtoi.

<sup>161</sup> O documento pode ser consultado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

Otaviano de Menezes Bastos  
 Advogado  
 Rio de Janeiro, 15 de abril de 1980.  
 Meu caro primo Jacyntho  
 Tenho o prazer de apresentar-lhe o portador, meu amigo Sr. Cláudio Pinto  
 O Sr. Cláudio está necessitando de orientações para desenvolver a Associação  
 de Surdos Paraenses, certamente com a ajuda do Governo do Estado e de outras  
 autoridades.  
 Mesmo sabendo das limitações existentes, acredito que você será capaz de pelo  
 menos mostrar-lhe o caminho.  
 Certo de sua boa vontade e antecipando meus agradecimentos, subscrevo-me,  
 Otaviano.<sup>162</sup>

Não se pode identificar quem era o destinatário da correspondência, pois foi identificado apenas como “Jacyntho”, no entanto, é razoável depreender que Claudio Tholtoi via na interferência do advogado Otaviano de Menezes Bastos uma boa possibilidade de acessar, provavelmente, alguém com penetração na estrutura administrativa do Estado, no caso, o primo do advogado. Trata-se de um movimento realizado no sentido de construir, no Pará, uma entidade capaz de representar os surdos, os quais não possuíam uma organização política na capital paraense. Essa cultura de organização de entidades, seja de cunho classista ou de grupos sociais, é fundamental, no sentido de perceber a gênese dos futuros movimentos sociais encampados pelos surdos, que, em parte, foi debatido anteriormente com as lutas pela oficialização da Libras e valorização das escolas bilíngues.

Ao tratar desse tema, Peter Burke, em seu livro *História e teoria social*, aponta que o termo “movimento social” foi inicialmente utilizado por sociólogos americanos na década de 1950, e que Eric Hobsbawm foi um dos primeiros historiadores a fazer uso do conceito na obra *Rebeldes primitivos* (1959). O autor procura demarcar ainda que é necessário ter cuidado com a generalidade do conceito, pois este pode abarcar desde um tumulto de algumas horas até a ação de organizações permanentes.

Neste trabalho, penso os movimentos sociais surdos a partir do conceito de “mobilização”, que tem como um de seus pontos-chave a criação de organizações, observando que lugares com maior “cultura de associações” possuem mais chances de ter movimentos sociais bem-sucedidos (BURKE, 2012, p. 142-145). Essa característica de mobilização a partir de organizações representativas dialoga bem com o grupo social pesquisado nesta tese, pois ficou demonstrado que diversas conquistas de direitos da comunidade surda ocorreram através da ação de associações e federações que

---

<sup>162</sup> Acervo de Alice Pinto, filha de Claudio Tholtoi. A imagem do documento pode ser vista nos apêndices deste trabalho.

representam seus interesses, e, em Belém, teve sua representação embrionária por meio da Associação dos Surdos do Estado do Pará, fundada por Claudio Tholtoi.

Arlindo Gomes, um dos primeiros surdos que aprendeu Libras com Claudio Tholtoi nesse retorno à cidade de Belém, deu uma declaração sobre a importância dele para a difusão da Libras na capital paraense, destacando também a atuação da Associação de Surdos:

A educação dos surdos no Estado do Pará teve um momento muito decisivo a partir do momento em que o seu Cláudio Pinto esteve imbuído de fundar uma associação, ele também esperava as crianças surdas saírem das escolas especializadas, que naquela época a filosofia era oralista e não aceitava a Libras, e quando ele veio para Belém, ele esperava as crianças saírem das escolas e ensinava Libras, que ele já havia aprendido no Rio de Janeiro. Ele acreditava que a educação dos surdos podia ocorrer dentro do contexto da Língua de Sinais. A minha relação com ele começou quando eu comecei a estagiar na escola Astério de Campos, no período de 1989, eu o conheci e ele me convidou para eu o acompanhar nos órgãos públicos, no sentido de viabilizar parcerias com a associação de surdos que foi criada por ele, (...). Nisso nós começamos a instituir pequenas oficinas de Libras que atraíram muitos surdos, (...), o trabalho dele foi muito importante para a expansão da Libras, sobretudo em Belém, porque naquela época ele era o único surdo que genuinamente tinha fluência em Libras, ele distribuía bombons para as crianças surdas na porta das escolas e assim conversava com elas, eu vi aquilo e despertou uma paixão em mim, e eu aprendi também com ele. Nisso se encaminhou a divulgação da Língua de Sinais, por mais que tenha sido de uma forma meio escondida, restrita...não ampla.<sup>163</sup>

Observa-se que, embora Claudio Tholtoi tenha sido educado no INSM, no contexto do oralismo, que reprimia a utilização dos sinais, ele, muito provavelmente dentro de um processo de resistência dos surdos, apropriou-se da Língua de Sinais. Essa é uma grande evidência da agência dos sujeitos com surdez, no sentido da manutenção e propagação da Língua para as gerações futuras, haja vista que, naquele momento, o número de ouvintes fluentes em Língua de Sinais era extremamente pequeno, nem era usual a existência de cursos para ensiná-la.

A inserção que a Língua de Sinais, embora ainda timidamente, obteve junto à sociedade paraense durante a década de 1980 tem como ponto fundamental a agência das pessoas surdas, que, além de se organizarem para estabelecer diálogos e provocar o Estado, como Arlindo Gomes destacou no caso de Belém, ao afirmar que havia sido convidado por Claudio Tholtoi para o acompanhar nos órgãos públicos, no sentido de viabilizar parcerias com a associação de surdos, realizaram um verdadeiro trabalho de base ao fomentar a alfabetização de surdos, crianças e adultos nas portas das escolas, com

---

<sup>163</sup> Depoimento realizado de forma oral por meio da gravação de áudio via WhatsApp em 17 de janeiro de 2020.

a estratégia descrita pelo entrevistado, em que Claudio Tholtoi ganhava a simpatia das crianças oferecendo bombons para, em seguida, ensinar-lhes alguns sinais em Libras, e, posteriormente, através de pequenos cursos e oficinas que foram sendo realizados.

Nesse contexto, o chamado “método oral puro” passa a ser cada vez mais questionado, abrindo espaço assim para o que ficou conhecido como Comunicação Total, a qual, de acordo com a fonoaudióloga Marta Ciccone, em obra publicada pela editora Cultura Médica, não exclui as técnicas e os recursos para a estimulação auditiva, a adaptação de aparelhos amplificadores sonoros individuais, leitura labial, oralização, leitura e escrita, mas acrescenta a tudo isso uma liberdade estratégica para o uso de quaisquer outros recursos que possibilitem a comunicação, seja pela oralidade, pelo uso dos sinais, da datilologia, ou pela combinação destes métodos (CICCONE, 1990).

Desde o início da década de 1980, o método da Comunicação Total já vinha sendo lentamente pesquisado e defendido, fundamentalmente no campo da fonoaudiologia. Prova disso é que, ainda em 1982, Anette Scotti Rabelo defendeu sua dissertação de mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da PUC-SP, intitulada “Aplicação da abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos: estudo comparativo de duas crianças”. Nesta pesquisa, ao comparar uma criança submetida ao método Oral com outra que foi submetida ao método da Comunicação Total, a autora demonstra que ambas, com relação à oralidade, apresentaram o mesmo nível de emissão, bastante restrito.

Entretanto, ao pensar na comunicação em sua totalidade, considerando-se a linguagem gestual que a criança trabalhada com Comunicação Total utilizou, Anette Rabelo (1982) constata ser perceptível que ela adquiriu um vocabulário mais amplo e estruturas sintáticas mais variadas; além de assimilar mais conceitos e desenvolver uma linguagem mais rica e espontânea do que a criança sob a abordagem Oral. A autora conclui, então, que os métodos mistos, baseados na abordagem da Comunicação Total, são mais adequados para propiciar um melhor desenvolvimento da comunicação de crianças, que ela chama de “deficientes auditivas”, em especial as que apresentam perda profunda (RABELO, 1982).

Em sua tese, o professor Anchieta Bentes cita que, em 1980, foi realizado o primeiro curso de Comunicação Total no Estado do Pará, ministrado pela fonoaudióloga Anete *Scoth*, com o sobrenome grafado de forma divergente da autora da referida dissertação (BENTES, 2010, p. 81). É relevante destacar que o autor não apresenta a fonte desta informação.

A filosofia da Comunicação Total parece ter demorado mais para adentrar nas escolas especializadas. No caso de Belém, o Instituto Felipe Smaldone retardou mais a introdução do uso dos sinais, tornando-se uma prática da escola somente a partir do século XXI, quando da oficialização da Libras em 2002, enquanto a Escola Astério de Campos se adequou mais rapidamente à ascensão da Língua de Sinais. Para endossar esta afirmação, posso citar o depoimento do Sr. Edson Félix, pai de surdo, durante audiência pública sobre educação de surdos e a criação de escolas bilíngues em Libras/Português no município de Ananindeua, que ocorreu na Câmara Municipal da cidade, no dia 7 de novembro de 2019. Na oportunidade, Edson Félix e eu dividimos a mesa, e, em sua fala, expôs que, ao descobrir que seu filho era surdo, no início dos anos 2000, recebeu a orientação de que havia duas escolas de surdos em Belém, que, caso ele desejasse que seu filho aprendesse a Libras, deveria levá-lo ao Astério de Campos, mas se desejasse que a criança aprendesse a falar, deveria encaminhá-la ao Instituto Felipe Smaldone.

Conforme Bentes (2010, p. 84), ainda em 1996, o Instituto recebeu o curso “Bilinguismo no processo educacional do surdo”, ministrado pela linguista Lucinda Ferreira, demonstrando que houve interesse da instituição em buscar informações sobre as transformações que vinham ocorrendo. Em 2018, fiz um registro fotográfico da faixa do instituto, onde pode-se ler “Instituto Felipe Smaldone: Centro Educacional da Audio-Comunicação”, ou seja, neste letreiro, aparece ainda uma maior valorização da estimulação auditiva em detrimento do uso dos sinais, embora a Libras seja amplamente utilizada na escola. A fotografia pode ser observada no apêndice II dessa tese.

Segundo a professora Neuzilene Mesquita, que atua na Escola Astério de Campos desde 1986, a instituição aderiu ao método misto, que foi muito divulgado nos fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.<sup>164</sup> Todavia, nos documentos oficiais da unidade especializada, não há nada que faça referência à expressão “comunicação total”. O regimento interno de 1991, por exemplo, em seu artigo 45, que trata dos programas desenvolvidos na escola, no subitem “atividades complementares”, traz, na redação de sua alínea b), o termo “fala”, e na alínea c), “treinamento auditivo”, não havendo citação alguma à utilização de sinais neste documento.

Naquele momento, embora a Comunicação Total tenha aberto espaços para o uso dos sinais na educação de surdos, a Libras ainda não era uma realidade consolidada nas escolas em Belém, tanto que a entrevistada surda Ana Cristina, que cursava Artes na

---

<sup>164</sup> Depoimento colhido nas dependências da Escola Astério de Campos em 16 de dezembro de 2019.

antiga União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA), atual Universidade da Amazônia (UNAMA), instituição privada de nível superior, relatou que só passou a aprender Libras após ter se tornado professora do Astério de Campos, em 1992, e pelo contato com outra surda que trabalhava na escola. Perguntei se a entrevistada havia trabalhado na escola em que estudou na infância, o Instituto Felipe Smaldone. Ela forneceu uma resposta que a fez recordar um episódio triste:

Nunca trabalhei lá, antes, em 1992 eu fui lá pedir para irmã para eu trabalhar na escola, mas a freira me disse que eu não poderia trabalhar na escola, eu perguntei por que não poderia...**ela me respondeu que o surdo não pode dar aula, não sabe ensinar alguma coisa**, aí meu avô escreveu uma carta para alguém no Estado pedindo para eu trabalhar, me mandaram lá no departamento de Educação Especial, foi que me encaminharam para trabalhar no Astério de Campos, com um contrato temporário que durou 26 anos, depois eu tive que sair, mas voltei com outro contrato de mais 2 anos. (...) eu só aprendi a Língua de Sinais quando entrei para trabalhar na escola Astério de Campos em 1992 (sempre sinalizando), **quem começou a me ensinar a Libras foi a Rosemary Paes, foi a primeira inspetora surda, muitos surdos não sabiam nada, foram aprendendo aos poucos**. (grifo meu).

Novamente, é perceptível como o não conhecimento do outro e a consequente discriminação baseada em crenças estereotipadas fizeram com que uma pessoa surda, no seu trato com o mundo ouvinte, tenha sido desrespeitada e negligenciada em um direito básico do ser humano, o de trabalhar. Os espaços para pessoas “deficientes” trabalharem costumam ser escassos; em 1992, eram ainda mais. Para Ana Cristina, cursando uma licenciatura, nada mais esperado do que poder desempenhar suas atividades de professora na escola que era sua maior referência de vida, e onde poderia atuar junto aos seus pares surdos, mas suas expectativas foram frustradas ao ser comunicada pela freira “que o surdo não pode dar aula, não sabe ensinar alguma coisa”. Essa situação, em seguida, acabou levando-a a atuar na Escola Astério de Campos, onde conheceu outra personagem desta tese, Rosemary Paes, que foi quem acabou lhe ensinando a Língua de Sinais, em um momento em que, de acordo com seu testemunho, ao que se refere à apropriação da Libras, “muitos surdos não sabiam nada, foram aprendendo aos poucos”.

Ao receber a informação de que a entrevistada começou a atuar como professora na Escola Astério de Campos, em 1992, perguntei qual metodologia era usada, se a oralista ou sinais? Em sua resposta, Ana Cristina acabou por confirmar o que Neuzilene Mesquita havia informado antes, ela disse: “Usava as duas, era a Comunicação Total”. Isso demonstra que, embora os documentos oficiais, pelo menos os existentes atualmente no acervo da escola, não façam menção ao método misto, na prática pedagógica, os professores passaram a aderir gradualmente ao uso dos sinais.

No Instituto Felipe Smaldone, a resistência aos sinais foi maior. Ingrid Duarte afirmou em sua entrevista que, aos 4 anos, em 1993, foi levada ao instituto por sua mãe, mas que, ao ser avaliada, percebeu-se que já era uma criança surda bem oralizada, por isso foi dito à sua mãe que não havia motivos para ficar na escola. As freiras ressaltaram ainda: “Falaram para a minha mãe que se eu aprendesse Libras, eu iria ficar só na Libras e iria esquecer a minha oralidade, iria esquecer de falar”. Sobre a adesão do instituto ao uso de sinais, a percepção de Ana Cristina é de que: “no Smaldone demorou muito, de 1974 até o fim da década de 1990, lá não tinha Libras, só mudou mesmo com a lei de 2002”.

Entre conquistas e resistências, o começo dos anos de 1990 ficou marcado pelo avanço do trabalho de difusão da Libras em Belém, que teve como característica o esforço de o surdo que aprendia a Língua de Sinais alfabetizar o que não sabia, seja pelo contato pessoal, como no caso de Rosemary Paes e Ana Cristina, seja através de pequenos grupos de estudos. Nesse momento, Claudio Tholtoi já havia alfabetizado dois surdos que estavam em formação de magistério, em nível superior, o já citado Arlindo Gomes e o professor Fernando Negrão. Estes passaram a atuar no então Departamento de Educação Especial (DEES), que havia sido reformulado. De acordo com Bentes (2010), em 1995, assume o DEES a professora Odinéia Telles de Figueiredo, promovendo mudanças nos rumos da Educação Especial do Estado, fortalecendo o discurso de valorização das diferenças e buscando implementar as já existentes políticas de inclusão de alunos especiais na rede regular de ensino.

Arlindo Gomes relembrou aquele momento e destacou também o trabalho da professora ouvinte Déa Lobato:

Depois veio a professora Déa Lobato que trabalhou comigo no antigo DEES, ela tinha fluência em Libras e foi determinante para as escolas começarem a ensinar a Língua de Sinais, aí teve o também o professor Fernando e eu, nós começamos a instituir grupos de trabalho com os surdos, e íamos divulgando a Língua de Sinais no Estado do Pará. Depois nós fomos passar 15 dias fazendo curso no INES, foi um grupo de surdos e professores ouvintes, quando regressamos organizamos estratégias para o ensino de Libras com cursos e oficinas, aí o professor Cléber e a Socorro Bonifácio começaram a ministrar o curso deles, e o Arlindo Gomes começou, através de parcerias a ensinar Libras em vários municípios do Estado do Pará.

A presença de surdos e ouvintes com alguma fluência em Língua de Sinais trabalhando na estrutura do Estado, justamente no Departamento responsável pela educação especial, demonstra os espaços institucionais que foram sendo conquistados. Isso contribuiu para que as escolas de surdos passassem a receber orientações no sentido

de aderirem ao uso da Libras. Esse encaminhamento fica claro quando o próprio governo do Pará subsidia a ida de um grupo de professores ao Rio de Janeiro, para a realização justamente do curso citado por Arlindo Gomes, o qual ocorreu em julho de 1996. Dele participam 21 pessoas do Pará, sendo 11 surdos e 10 ouvintes, e se chamava “(1) LIBRAS (2) LIBRAS: Estratégias de pesquisa e aplicação a educação de surdos” (BENTES, 2010, p. 85). Entre os participantes, 03 profissionais que concederam depoimentos para esta tese, o próprio Arlindo Gomes e as professoras Socorro Bonifácio e Ana Cristina, possuem recordações do curso realizado, lembrando-o da seguinte forma:

Em 1992 eu comecei a trabalhar no Estado, em 1996 eu fui para o Rio de Janeiro para o congresso, tudo era em Libras, eu fiquei (expressão facial de perplexa – não oralizou, nem sinalizou), fomos um grupo de professores para o congresso no Rio de Janeiro, lá um surdo me disse que eu precisava usar a Língua de Sinais, depois vários surdos começaram a me ensinar e eu fui me empolgando, foi um presente para mim, a Língua de Sinais. O surdo me falou um monte de coisas lá no Rio, eu perguntei por que você está me brigando? Ele disse que eu precisava aprender Libras, que era melhor, era o futuro dos surdos, eu aceitei e eles foram me ensinando, até as provas de Libras...eram muito difíceis para mim, foi muito difícil aprender.

É importante notar que a aprendizagem da Libras é complexa e difícil, mesmo para uma pessoa surda, ainda mais tendo tido sua trajetória toda, até a vida adulta, dentro do oralismo. Assim, embora, desde 1992, Ana Cristina estivesse aprendendo a Língua de Sinais por meio do contato com Rosemary Paes, 4 anos depois, em 1996, ao interagir com outros surdos no Rio de Janeiro, sua fluência ainda não era tão grande, a ponto de um surdo lhe dizer que ela precisava aprender Libras.

Esse contato com a comunidade surda de fora de Belém, principalmente do Sul e Sudeste, parece ter sido muito relevante para os surdos paraenses. O impacto de ver surdos utilizando a Libras, algo que não era comum na capital paraense, abriu um caminho de grande interesse em aprender a língua e adentrar mais profundamente naquele novo mundo que se apresentava. Além de Ana Cristina, José Sinésio também deu um depoimento demonstrando perplexidade ao se deparar com os surdos usuários de Libras no Rio de Janeiro e em Caxias do Sul. Ele declarou:

Em 2001 eu tinha 31 anos de idade, 02 amigos meus me chamaram para passar um mês no Rio de Janeiro, foi em setembro, fomos para o INES, chegando lá fiquei perplexo de ver tantos surdos sinalizando, era muita gente e sinalizavam rápido, aqui em Belém eu só oralizava, infelizmente só havia aprendido que eu deveria falar. Depois nós fomos em um congresso em Caxias do Sul e novamente fiquei surpreso de ver tantos surdos sinalizando, eu perguntei se havia um intérprete de Libras na universidade e me disseram que sim que tinham, fiquei tão empolgado que não quis voltar para Belém.

Os dois entrevistados narram experiências semelhantes nas viagens que fizeram ao Rio de Janeiro, embora Ana Cristina tenha ido em 1996, e José Sinésio em 2001, ambos utilizam a mesma expressão para explicar o que sentiram diante de tantos surdos sinalizando, a saber: perplexidade. Essa descoberta da Libras, dentro de uma realidade diferente do que viviam em Belém, onde a Língua de Sinais ainda não era tão absorvida, mesmo pelos surdos, parece ter encantado os surdos paraenses, que passaram a vislumbrar a possibilidade de intensificar ainda mais a propagação da Língua em Belém e nas cidades do interior. Assim, as ações dos sujeitos surdos, suas organizações sociais e iniciativas no sentido da valorização da Libras acabaram por promover mudanças no interior da realidade comunicativa dos grupos surdos, e aos poucos nas estruturas das políticas de Estado, sobretudo no campo da educação.

Do ponto de vista institucional, alguns elementos podem ser observados para colaborar na reflexão acerca das transformações que foram ocorrendo. O próprio evento de 1996, no Rio de Janeiro, teve todas as despesas dos participantes custeadas pelo governo do estado do Pará. Isso demonstra que, naquele momento, o poder público passou gradualmente a redirecionar a maneira de conceber as ações educativas em relação aos surdos, começando assim o diálogo com a metodologia que passou a vigorar, nos anos seguintes, de forma predominante no meio acadêmico e nas escolas especializadas, no caso, o bilinguismo.

Prova de que as mudanças ocorreram de forma gradual é que, ainda em 1996, a SEDUC publicou o documento “Uma proposta para educação especial no Estado do Pará”, porém, a expressão “bilinguismo” não aparece em nenhum momento. A publicação não cita o Instituto Felipe Smaldone e, ao caracterizar a Escola Astério de Campos, faz da seguinte forma:

UEES Prof.º Astério de Campos: atende a alunos portadores de DA e de DMu com os seguintes programas: educação precoce (0 a 3 anos); maternal; jardim I e II; alfabetização; 1º grau (1ª a 4ª série). Oferece ainda atividades complementares como: comunicação de apoio, psicomotricidade, estimulação auditiva, informática, educação artística. Para melhoria desse atendimento, foi implantando em 1995, o **Centro de Audiologia e Audiometria** que avalia a capacidade auditiva do aluno e orienta o trabalho pedagógico que, com ele, poderá ser desenvolvido. Este centro representa um passo significativo ao bom atendimento da criança com dificuldade de audição. De um lado, porque, a partir de 1995, a família não precisa recorrer ao centro-sul do Brasil para realização de exames. E, finalmente – mas não menos importante- possibilita o diagnóstico precoce, o que facilita o atendimento e integração da criança. (PARÁ/SEDUC, 1996, p. 22). (grifo original da publicação).<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> Acervo do autor.

Percebe-se como os processos históricos estão ocorrendo por meio de permanências e rupturas. Assim, o mesmo governo, do então governador Almir Gabriel, que esteve à frente do Estado entre 1995 e 2002, lança, em 1996, o documento citado acima, no qual se reforça toda a estrutura do oralismo, com a escola ainda oferecendo atividades complementares, como, por exemplo, a estimulação auditiva, e destacando a estrutura médica que havia sido reforçada através da inauguração do Centro de Audiologia e Audiometria nas instalações da Escola Astério de Campos, evidenciando ainda a importância do diagnóstico precoce, o que teoricamente deveria ser realizado em um ambiente típico da medicina, como uma clínica ou hospital, e mantém a expressão usual das décadas de 1970 e 1980, a saber: integração da criança com surdez. Entretanto, também promove a ida dos 21 profissionais da educação de surdos para o curso sobre Libras e bilinguismo no Rio de Janeiro, em 1996.

Ainda que esta publicação da SEDUC não tenha trazido, em seu conteúdo, o debate que se fortalecia em torno da Língua de Sinais, a viagem realizada no mesmo ano para o curso no Rio de Janeiro foi um marco no sentido de representar a ocupação de espaços pela Libras em algumas escolas da capital paraense, sobretudo na Astério de Campos, uma vez que professores da UEES fizeram parte do grupo que participou do curso, enquanto vários outros participantes passaram a fomentar ainda mais a criação de oficinas e cursos de Libras pela cidade.

A interação do grupo do Pará, composto por vários surdos que protagonizaram este processo diante da nova realidade bilíngue que se consolidava no Sudeste, é percebida como fundamental para o rompimento com as estruturas oralistas predominantes nas escolas especializadas de Belém, principalmente na Astério de Campos, por ser uma instituição pública. Nesse sentido, Joseni Maia expõe sua percepção sobre esse contexto:

Nas primeiras gestões do Astério de Campos, da primeira diretora que eu não conheci, depois da diretora Joana Cerqueira, era somente oralidade, não tinha Libras de jeito nenhum, a gestão da professora Joana Cerqueira durou mais de 15 anos, depois mudou, passou a ser a professora Joaquina Silva. A oralidade predominou com ela por um tempo também, mas depois de um tempo, **a partir dos anos de 1980, os professores participavam de congressos no INES, no Rio de Janeiro, lá tinha essa metodologia** (faz o sinal de Libras), **um pouco depois alguns rapazes e moças foram lá e aprenderam, os professores também, e trouxeram para cá para a escola, então o tempo da oralidade passou** (usa sempre o sinal de oralidade) para a prática da Libras, a didática em Libras (sinal de Libras e fala ao mesmo tempo), chamaram bilíngue: português normal e a gesticulação própria dos surdos. Não sei o ano exato que introduziram isso lá, mas foi na gestão da professora Joaquina Silva. (grifo meu).

Joseni Maia cita a ida de professores da escola ao INES desde os anos de 1980. Nesse ponto, não há precisão nessa informação. Pode ser que alguns profissionais tenham ido por conta própria, ainda no contexto da Comunicação Total. O entrevistado destacou que começou a perceber o uso dos sinais através das trocas ocorridas durante as viagens para formação no INES. Ao dizer que “mais tarde rapazes e moças foram lá e aprenderam, os professores também, e trouxeram para cá para a escola”, certamente se refere ao grupo de profissionais que foi ao Rio de Janeiro, em 1996, assim como ao separar os professores dos rapazes e moças, estes últimos podem ser os surdos que foram por conta própria conhecer o que estava ocorrendo no Sul/Sudeste, como foi o caso, por exemplo, de José Sinésio. Entre os entrevistados, Joseni Maia é claramente o maior defensor do método oral, assim, chama a atenção sua frase para descrever as mudanças estruturais que ocorreram na forma dos surdos se comunicarem: “Então o tempo da oralidade passou”.

Emília Gonzalez recorda de ter presenciado o uso de sinais em uma viagem a São Paulo antes de sua aposentadoria. Ao ser perguntada se recordava de como a Língua de Sinais começou a ser introduzida em Belém, respondeu enfaticamente:

**Não, não sei nada, nem gosto.** Só lembro que vi na DERDIC,<sup>166</sup> em São Paulo, eles tinham isso lá, mas não era comum, até eu sair aposentada não tinha isso, nunca me interessei por isso. **Nós não fomos educadas para isso, não tivemos nenhum pouco de treinamento disso, pelo contrário era proibido fazer sinal, o que nos ensinavam era que era para proibir a criança de fazer sinal porque era uma oportunidade que se perdia de fazer a criança falar.** O que a gente via eram os sinais que eles criavam, não era a Libras ainda, lá pela escola eu nunca vi eles se comunicando assim, em Libras, graças a Deus. (levantou a mão para o céu), **só fui ver isso depois de aposentada.** (grifo meu).

Em sua resposta, a professora demonstrou o quanto se percebe como alguém que possui uma percepção negativa da Libras, e atrela isso à educação que recebeu, sendo ela um sujeito do seu tempo, que pensa conforme o meio em que foi formada, e que não buscou interação com os novos modelos educacionais que surgiram e se fortaleceram após sua aposentadoria. A entrevistada não soube precisar o ano, mas afirmou que ocorreu em meados da década de 1980. Ela destacou que teve contato com a Língua de Sinais em São Paulo, o que corrobora a percepção de que a difusão da Libras parece de fato ter se fortalecido a partir do Sudeste. Isso é bem razoável de se avaliar, uma vez que o maior e mais antigo instituto de educação de surdos fica no Rio de Janeiro.

---

<sup>166</sup> Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, entidade ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Chama a atenção o desprezo que a professora aposentada possui pelo universo dos sinais, mesmo ao se referir ao que viu na DERDIC, ela usa uma frase com tom repulsivo, “eles tinham isso lá”, e segue valorizando a importância do que aprendeu e utilizou como professora de surdos, que foi ensiná-los a falar e proibir os sinais. Por fim, destaca mais uma vez a diferença entre os gestos caseiros ou convencionados entre os surdos na escola e a Libras sistematizada, que ganhou força posteriormente, agradecendo a Deus por não ter convivido com ela enquanto trabalhou no ambiente da Escola Astério de Campos.

Na segunda metade da década de 1990, o contexto da educação de surdos em Belém já diferia do momento em que Emília Gonzalez lecionou, a Libras avançava e ocupava espaços que anteriormente lhe eram negados. Em 1997, por exemplo, parte do grupo de professores que esteve no Rio de Janeiro, no ano anterior, organizou-se e protagonizou um projeto de ensino na modalidade à época chamada “supletivo”, para surdos que estudavam no turno da noite e vinham de seguidas repetências. A concepção do trabalho era ministrar as disciplinas em Libras, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, uma abordagem bilíngue. O projeto funcionou na Escola Vilhena Alves e chegou a ganhar uma publicação em um documento do então DEES, chamado “Projeto Supletivo para Surdos”, que apresenta, como alguns itens da metodologia a ser desenvolvida, os seguintes procedimentos: “Leitura de imagens (no vídeo, em transparências ou em gravuras), utilizando a Língua de Sinais; Encenação do texto usando a Língua de Sinais; Leitura do texto em Língua Portuguesa (o aluno pode ler em Libras)” (BENTES, 2010, p. 86).

As transformações ocorriam na estrutura da SEDUC, mas ganhavam força também em outros espaços da sociedade, fundamentalmente pela ação de algumas pessoas, em sua maioria professores, que, ao retornarem do curso em 1996, passaram a fomentar a Libras em Belém. Nesse sentido, ganham protagonismo os cursos criados pelo professor surdo Cléber Couto e pela professora surda Socorro Bonifácio. Esta deu uma declaração sobre o contexto que envolveu sua ida para o curso no Rio de Janeiro e o início do curso de Libras em Belém, o qual foi pioneiro e fundamental para o desenvolvimento da Língua de Sinais na região metropolitana da capital paraense:

Eu era do grupo do Felipe Smaldone, então nós só oralizávamos, mas havia outro grupo de surdos que usavam sinais, mas tinha muito preconceito, ficava aquela coisa de chamar os surdos de macacos. Eu não entendia nada de Língua de Sinais, ficava nervosa e angustiada quando encontrava com esses surdos, porque eu não entendia nada. A primeira pessoa que me chamou para aprender Libras, na verdade me convidou para ir para o curso em 1996 no Rio de Janeiro, foi o Arlindo Gomes, eu fiquei em dúvida, conversei com várias pessoas, com minha mãe também, e ela disse para eu ir. Lá eu fiquei chocada, aquilo abriu a

minha mente, tantos surdos sinalizando, eu me envolvi definitivamente com a Língua de Sinais, e no retorno para Belém nós começamos a nos reunir para estudar Libras, depois o Cléber e eu abrimos o curso, era em um lugar que eu não lembro o nome, mas só deu 03 pessoas, depois foi para a APPD, mas tivemos problemas em manter o curso lá porque tinha que pagar uma taxa para a associação, em 1998 o curso foi para a UEPA e cresceu tanto que só o Cléber e eu não demos conta, tivemos que chamar mais surdos para nos ajudar.<sup>167</sup>

O relato de Socorro Bonifácio se aproxima de outros depoimentos já explorados neste trabalho, como a comparação entre surdos e macacos, fala já realizada pelas professoras Ana Cristina e Emília Gonzalez, e a perplexidade ao se deparar com a grande quantidade de surdos sinalizadores no Sudeste, relatos também feitos por José Sinésio e Ana Cristina. A atuação dessas pessoas surdas criou espaços de valorização e difusão da cultura surda, assim, os movimentos que estremeciam com os alicerces do oralismo tinham o protagonismo dos sujeitos surdos e foram aos poucos se enraizando socialmente. Dos poucos 3 alunos iniciais, em cerca de um pouco mais de 1 ano, com o curso já ocorrendo na Universidade do Estado do Pará, Cléber e Socorro Bonifácio já possuíam tantos alunos que não davam conta de serem os únicos professores, necessitando de novos professores surdos de Libras. O próprio fato de a UEPA receber em seu espaço físico os cursos é também uma forma de se avaliar que estavam sendo modificadas as concepções do Estado, em seus diversos órgãos, sobre os surdos e a Libras.

Fica perceptível que a década de 1990 aprofunda as transformações na educação de surdos, sobretudo acerca do uso da Libras. Em relação, por exemplo, às estruturas educacionais, é notório que elas se modificam a partir das ações humanas. O autor inglês Edward Thompson conseguiu captar a relação entre experiência e transformações, partindo das vivências dos indivíduos. Assim, ele destaca que a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional. Isso acaba por influenciar os métodos de ensino, seleção e aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002).

Pensando nas transformações ocorridas na educação das pessoas surdas, pode-se identificar que, no período compreendido por esta tese, as mudanças que ocorreram, ainda que de maneira gradual, acabaram por potencializar uma modificação radical, haja vista

---

<sup>167</sup> A entrevista foi concedida ao professor Hermínio Santos em 24 de setembro de 2019, e foi a mim gentilmente cedida e autorizada pela entrevistada e pelo professor. Conforme o pesquisador Anchieta Bentes, um dos professores ouvintes a fazer parte da comitiva paraense no curso no Rio de Janeiro, em 1996, o curso de Libras, dos professores Cléber Couto e Socorro Bonifácio, começou em 1997 na sede de uma entidade denominada “Comissão de Bairros de Belém” (BENTES, 2010, p. 85).

que, de combatida, a Língua de Sinais passou a ser o modelo, não apenas educacional, mas também social, que mais caracteriza a relação dos surdos com a escola e a percepção deles pela sociedade.

Atualmente, praticamente toda a estrutura pautada no método oralista foi desmontada, o bilinguismo é assumido como o método adequado para o ensino das pessoas surdas pelas políticas públicas, a formação dos professores que atuam com surdos é baseada neste princípio. O Brasil possui inúmeras universidades ofertando os cursos de Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue, e a Libras tem adentrado todos os espaços onde possam existir pessoas surdas. No entanto, é necessário compreender o protagonismo dos surdos diante das transformações ocorridas no interior desse processo histórico, valorizando assim a agência dos sujeitos surdos por meio de elementos como experiência, consciência, identidade e cultura.

A religião, fundamentalmente de setores do cristianismo, também foi um elemento importante na difusão da Língua de Sinais, principalmente por valorizar os surdos no sentido de enxergá-los como um grupo alvo do proselitismo da fé e, portanto, ter colaborado com o estímulo de missionários para aprenderem e ensinarem Libras, apesar de que também a ação de algumas igrejas colaborou para a manutenção de certos estigmas, haja vista que mantém a pregação de que a “deficiência auditiva” adentrou no mundo como sendo fruto do pecado, do erro humano. É possível encontrar afirmações dessa natureza em um dicionário denominado “Linguagem de Sinais”, publicado em 1992 pelos Testemunhas de Jeová, grupo religioso que mais se dedica à alfabetização de surdos em Libras e à consequente evangelização destes:

“Naquele tempo (...) destapar-se-ão os próprios ouvidos dos surdos (...) e a língua do mudo gritará de júbilo” (Isaías 35:5,6). Todos nós esperamos ansiosamente o dia em que Jeová vai agir para cumprir esta maravilhosa profecia inspirada! Todavia, enquanto aguardamos o Novo Mundo sob o Reino Milenar de Cristo, temos de enfrentar as duras consequências do pecado de nossos primeiros pais, Adão e Eva. Assim, vemo-nos confrontados com problemas como o da deficiência auditiva.<sup>168</sup>

Para as Testemunhas de Jeová, não há a possibilidade de curas milagrosas durante a vida humana, portanto, não pensam dentro de uma perspectiva que compreende a surdez enquanto uma “doença” a ser removida, como é comum em outros grupos cristãos, principalmente neopentecostais. O que existe é a compreensão de que apenas após o retorno de Cristo, quando se instalará um reinado de paz que durará mil anos, é que todos os males desaparecerão da Terra, entre eles, a surdez.

---

<sup>168</sup> Linguagem de Sinais. Sociedade Torre de Vigia de bíblias e tratados, 1992, p. 05.

Mesmo relacionando surdez ao pecado, as Testemunhas de Jeová possuem grande aceitação por muitos surdos, que, diante das dificuldades de comunicação em inúmeros espaços sociais, sentem-se contemplados pelo acolhimento em Língua de Sinais proporcionado pela igreja. Essa diretriz da igreja teve efeitos diretos na propagação da Libras, inclusive na capital paraense, pois, por meio da ação de grupos religiosos, entre os quais destaca-se o pioneirismo do trabalho das Testemunhas de Jeová, que, estando situada dentro do leque do cristianismo, caracteriza-se pelo forte caráter proselitista, havendo um grande investimento por parte da igreja para alcançar os surdos através da evangelização em Libras, missionários e surdos passaram a ser amplamente alfabetizados em Língua de Sinais.

Ainda em 1989, a Revista “Desperta!”, criada e mantida pelas Testemunhas de Jeová, já trazia uma reflexão sobre o que, na época, chamaram “linguagem de sinais”:

(...). Através deste meio muito eficaz de comunicação, os surdos se sentem à vontade uns com os outros. É ótimo quando os que podem ouvir e falar fazem esforço de aprender a linguagem dos sinais. Desta forma, as pessoas surdas e as falantes ficam mais integradas, em proveito mútuo. Pessoas que ouvem aprendem uma nova linguagem e enriquecem sua experiência cultural, e as pessoas surdas ganham maior acesso ao mundo dos que ouvem. É interessante que muitos surdos de nascença, ou desde a primeira infância, não se consideram deficientes. A diferença entre eles e os que ouvem é encarada como simples diferença de linguagem e como diferença cultural. Por outro lado, aqueles que ficaram surdos mais tarde na vida, devido a um acidente ou uma doença, muitas vezes sofrem um impacto psicológico mui diferente — uma profunda sensação de perda. Para muitos destes, a linguagem dos sinais é um remédio difícil, visto exigir aprender uma linguagem inteiramente nova. Muitos preferem obter treinamento de leitura labial e praticar continuamente para manter a linguagem que já desenvolveram.<sup>169</sup>

Chama a atenção o fato de a publicação já perceber a abordagem da pluralidade que existe na experiência da surdez, ao fazer a distinção entre os usuários da “linguagem de sinais” e os que preferem obter os treinamentos de leitura labial. O texto ainda traz uma caracterização importante sobre como parte dos surdos se compreende no debate acerca da deficiência e da diferença cultural, relacionando isso à experiência pessoal de cada surdo, caso tenham surdez de nascença ou adquirida posteriormente na vida adulta, questão muito relevante de fato para se analisar a relação que cada indivíduo vai ter com a comunidade surda e, em particular, com a Libras. A percepção da surdez enquanto diferença cultural foi um elemento que ganhou força nos movimentos identitários surdos, além de ser tema de inúmeros textos acadêmicos nas décadas seguintes.<sup>170</sup>

<sup>169</sup> Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/101989602?q=Linguagem+dos+surdos&p=par>. Acesso em: 08 fev. 2020.

<sup>170</sup> Ver: Kelman (2008); Machado (2010); Perlin (2011); Santos (2012); Perlin; Strobel (2014).

Diferentemente de outras religiões que, ao investirem na evangelização dos surdos, passam a utilizar intérpretes de Língua de Sinais, as Testemunhas de Jeová criaram as “Congregações em Sinais”, em que toda liturgia, assim como toda a socialização, é realizada na língua dos surdos, sendo frequentada por surdos e ouvintes fluentes. No Brasil, em 1990, ocorreu o chamado Congresso “Língua Pura”, simultaneamente em 68 cidades de todo o país, porém, naquele momento, somente as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo tiveram as sessões do congresso ministradas em “linguagem de sinais”,<sup>171</sup> realidade que em pouco tempo seria alterada com o avanço da igreja por todo território nacional, oferecendo cursos para seus membros e atuando na alfabetização de surdos por meio dos cursos de “linguagem de sinais”.

Em 1995, ocorreu o Congresso “Louvadores Alegres” em 156 cidades brasileiras, sendo que em 5 houve sessões em “linguagem de sinais”. Trago este dado para destacar que, nesse momento, Belém não aparece entre uma das 5 cidades,<sup>172</sup> porém, já no ano seguinte, em 1996, no Congresso “Mensageiros da Paz Divina”, 16 cidades promoveram sessões em “Linguagem de sinais”, entre as quais inclui-se Belém.<sup>173</sup> É possível entender a entrada da capital paraense no circuito de cidades que passam a ter eventos com a utilização de sinais, fundamentalmente, devido aos cursos de “Linguagem de sinais” que as Testemunhas de Jeová passaram a ministrar para seus membros interessados na evangelização de surdos. Na foto abaixo, pode-se observar a terceira turma do curso que ocorreu em Belém, em janeiro de 1996:

---

<sup>171</sup> Ver: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/201990006#h=17:0-23:0>. Acesso em: 6 fev. 2020.

<sup>172</sup> Ver: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/101995415>. Acesso em: 8 fev. 2020.

<sup>173</sup> Ver: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1996128?q=Linguagem+de+sinais&p=par>. Acesso em: 8 fev. 2020.



Fig. 54: Turma do curso de “Linguagens de Sinais” das Testemunhas de Jeová em Belém – 1996.<sup>174</sup>

A foto acima pertencente ao acervo pessoal da professora Sandra Conceição do Nascimento, que participou do curso, sendo a quarta pessoa da esquerda para direita, na terceira fileira. A professora esclareceu que é convertida aos Testemunhas de Jeová desde 1990 e atua como docente da Escola Astério de Campos desde 2010. Ela destacou que o curso realizado possuía o foco de ensinar a datilologia do alfabeto, alguns sinais “soltos” e diálogos curtos relacionados a temas bíblicos. A professora disse ainda que era critério para participação no curso que todos fossem membros da religião e que não possuíssem conhecimentos prévios da língua dos surdos. Até aquele momento, todos os participantes eram ouvintes.

O trabalho das Testemunhas de Jeová foi importante na disseminação da Língua de Sinais, principalmente pelo fato de que muitos surdos ainda não eram alfabetizados em Libras, assim, o projeto missionário da igreja ajudou a multiplicar o conhecimento dos sinais não apenas entre os evangelizadores ouvintes, mas também entre os próprios surdos. Um dos entrevistados surdos desta tese, Joseni Maia, foi um dos alfabetizados pelas Testemunhas de Jeová. Isso ocorreu somente no ano de 2001. Vale a pena observar o depoimento do entrevistado sobre sua experiência com o grupo religioso. Ao ser questionado como aprendeu Libras, Joseni Maia informou:

<sup>174</sup> Esclarecimentos concedidos em março de 2020 via aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp.

Me interessei em aprender Libras a partir do ano 2001, através de uma amiga que domina bem essa linguagem idem com o manual das Testemunhal de Jeová, que são os melhores educadores de surdos em todo o mundo. Eu ia nas reuniões deles. Também recebia a visita deles muitas vezes. Eles conversam com os surdos, ministram cursos dessa linguagem. Ensinam a ética e a esperança da Bíblia, para transformá-los em personagens humanos praticantes dos bons costumes, sem isso os surdos se transformam em verdadeiro animais aéticos. Eles são muito fáceis de absorver a má influência da classe marginal. Eu não sou membro das Testemunhas de Jeová, mas, sei que a educação em Libras por eles ministrada é a maior e a melhor de todas as divisões religiosas e educandários em todo o mundo. A metodologia era assim, os mestres todos se fingiam de surdos mudos e falavam exclusivamente por gesticulações e fatura se vídeos, pois eles sabem que sem ilustrações visuais é praticamente impossível educar surdos.

Novamente, a fala de Joseni Maia demonstra a concepção negativa que ele possui sobre os surdos, sempre os tratando por “eles”, ou seja, não se compreendendo como parte, mas sim como um observador externo, chegando a defender uma visão que os desumaniza, uma vez que compreende que, sem a religião, enquanto agente transformador, os não ouvintes se assemelham a animais sem padrões éticos. Em relação à ação missionária das Testemunhas de Jeová com surdos, Joseni Maia enaltece a organização e metodologia que este grupo religioso utiliza para alfabetizar e instruir surdos por meio da Língua de Sinais. Com isso, ela demonstra a importância deles na difusão da Libras na capital paraense, em um processo que teve início em meados da década de 1990, com a realização dos cursos de “Linguagem de sinais”, e foi se intensificando; adentrando os anos 2000, passou a ser mais estruturado, haja vista que passaram a ter um templo, em que toda celebração é realizada em Libras, e investiram nas visitas domiciliares nas residências das pessoas surdas, procurando criar laços comuns através do ensinamento da Língua de Sinais.

O entrevistado não possui dados concretos, fruto de pesquisas, para afirmar que as Testemunhas de Jeová são de fato os maiores e melhores educadores de surdos do mundo, mas realiza esta afirmação com muita convicção a partir de sua percepção das próprias experiências. Evidentemente, o fato de a religião ter se dedicado a desenvolver, desde a década de 1980, uma metodologia de alfabetização em Libras, a criação dos cursos, fomentar a existência de templos específicos e sessões de eventos, também específicas para surdos e ouvintes fluentes em Língua de Sinais, fortalece as certezas de Joseni Maia com relação ao protagonismo não apenas no Brasil, mas também mundial das Testemunhas de Jeová na educação dos surdos.

No Brasil, a Igreja Católica também possui um destacado papel na difusão da “linguagem de sinais”, principalmente através da ação de Vicente de Paulo Penido

Burnier, primeiro padre surdo do país, ordenado em 1951, e do padre norte-americano Eugênio Oates, que se radicou no Brasil a partir da década de 1940, onde passou a atuar inicialmente nos estados do Pará e Amazonas (ASSIS SILVA, 2011). Eugênio Oates publicou, em 1969, a primeira edição de um dicionário de “mímicas”, em que catalogou o que atualmente chamamos “sinais”, em uma obra chamada *Linguagem das mãos*, que defende o uso da *linguagem mímica* como um primeiro passo para levar os surdos a falarem (OATES, 1990).

Em sua tese, o professor Anchieta Bentes afirma haver registros que evidenciam que o padre Eugênio Oates visitava constantemente à Escola Astério de Campos em Belém, dizendo ainda que divulgava a fé católica por meio da Língua de Sinais, podendo ser considerado como o difusor dessa língua em Belém (BENTES, 2010). Ocorre que o autor não apresenta nenhum desses registros, ou seja, a afirmação, embora seja possível pelo fato de o padre ter atuado no Pará, carece de fontes para embasar tal proposição.

Esse cenário em que a Libras ganha cada vez mais adeptos, fomentada por surdos, ouvintes que se aproximaram da comunidade surda, por religiosos e por ações do próprio Estado, foi sendo cada vez mais provocado a dar respostas aos anseios de um grupo social estigmatizado, mas que, através da construção de movimentos de base, ligados a associações e projetos de criação de cursos de Libras, foi atraindo gradativamente mais pessoas e desenvolvendo uma dada consciência crítica sobre a situação do surdo no seu convívio com a comunidade ouvinte.

Pelo interesse de professores, e pelas lutas de pessoas surdas que começaram cada vez mais a cursar o nível superior, em pouco tempo, esse debate passou a ganhar espaço nas universidades, em diversos centros de pesquisas e na mídia, fortalecendo os movimentos sociais surdos, que, em 24 de abril de 2002, conquistaram a sanção da Lei 10.436, que oficializou a Libras como língua dos surdos no Brasil, um marco no sentido da garantia de direitos e a grande bandeira de luta da maioria dos grupos surdos organizados naquele momento, embora tais conquistas implementadas pela lei estejam ainda ocorrendo, ou seja, de forma lenta, o que impacta diretamente no cotidiano da vida social das pessoas que não possuem audição, situações que serão melhor pontuadas a seguir.

## **5.2 “É difícil participar do meio de ouvintes”: a vida em sociedade, e seguem as incompreensões**

Em 1997, o Brasil já vivia experiências na chamada indústria cultural, assim, fenômenos midiáticos de massa vinham se multiplicando nas últimas décadas, os campos do cinema, da música e do esporte produziam ídolos que levavam milhões de pessoas a consumir filmes, CDs e a lotarem os shows e eventos esportivos de artistas e atletas amados pelo público. Naquele momento, o elemento central que articulava essas diferentes linguagens, e a conseqüente fabricação de produtos para a massa, era a televisão, que, através de programas de auditório, veiculação de filmes e transmissões de eventos esportivos, criava verdadeiras comoções nacionais. Neste contexto, ganha destaque um produto em especial, marcado por adentrar a casa das pessoas em 6 dos 7 dias da semana, capaz de lançar modismos linguísticos, de vestuário, estilos de cabelo, musicais, entre outros, que tomavam conta do país de Norte ao Sul: as novelas.

As tramas televisivas levavam milhões de pessoas a acompanhar diariamente os dramas e alegrias vividos pelos personagens amados e odiados pelo público, algo que esta capacidade da TV, atualmente, parece estar ameaçada, haja vista a migração de grande parte dos artistas e dos telespectadores para as plataformas de internet. As empresas de comunicação televisiva, pensando a sociedade enquanto seu mercado consumidor, trataram de segmentar suas programações, ofertando atrações para todas as idades. Nesse sentido, as crianças eram um público importantíssimo, pois, além de criar uma cultura televisiva, fidelizando novas gerações para construir audiência, os pequenos costumavam levar seus pais a comprar produtos difundidos nos programas amados por eles.

Retomo o ano de 1997, pois, naquele momento, a aposta do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) para conquistar o público infantil era a novela “Chiquititas”, que retratava o cotidiano de um orfanato em que a trama se desenvolvia. Naquele ano, a novela virou um estrondoso sucesso no país. Grande parte das crianças brasileiras queriam falar, se vestir, dançar e cantar como as “chiquititas”, mas, como é possível imaginar, nem todas as crianças vivenciaram aquilo tudo da mesma forma, seja por questões financeiras que, muitas vezes, impediam o acesso aos produtos comercializados da novela, seja por outra questão que passa normalmente despercebida da maioria das pessoas, o fato de que existem crianças surdas, que naturalmente não conseguem ouvir a voz das personagens (em especial, as canções), mas que percebiam e compreendiam aquele fenômeno de massa. Isso porque as “chiquititas” estavam na TV não apenas na hora da telenovela, mas também durante os intervalos comerciais, cantando e dando

entrevistas nos programas de auditório, nas capas dos CDs, dos cadernos e demais materiais escolares, assim como nas decorações dos aniversários infantis. Assim, as crianças surdas eram capazes de desenvolver a mesma paixão por aqueles personagens da mesma forma que qualquer outra criança ouvinte, mesmo sem compreender bem o que estava sendo dito ou cantado por eles.

Essa situação, que deve ter sido vivida em todo país por inúmeras crianças surdas, foi relatada por Ingrid Duarte, a mais jovem entre os entrevistados, tendo 30 anos no momento em que me concedeu o seu depoimento, e que terá sua trajetória mais destacada neste momento do trabalho. Assim, em 1997, ela possuía apenas 08 anos, e, ao ser perguntada sobre quais memórias tinha de sua infância, a novela infantil veiculada pelo SBT foi logo lembrada:

Na televisão, na época não tinha legenda, então você tinha que ficar perguntando o que estão falando, o que estava acontecendo, e na maioria das vezes não tinham paciência para me explicar, por mais que eu assistisse por exemplo, Chiquititas, que eu era criança, com dificuldade eu conseguia até entender todo o contexto da novela, eu gostava das músicas, mas para eu entender era complicado, eu tinha primeiro que ler a letra das músicas para depois eu tentar cantar junto.

Como já explicitado antes, embora a surdez agregue experiências coletivas, há muitas particularidades desenvolvidas por cada indivíduo. De forma geral, os surdos encontram grandes dificuldades com a Língua Portuguesa. No caso da entrevistada citada acima, embora criança, a ausência das legendas na TV é que lhe atrapalhava para obter uma melhor compreensão dos programas, e fazia com que ficasse dependente das explicações de outras pessoas, que nem sempre tinham paciência para tal. Já com relação à novela infantil “Chiquititas”, era justamente a possibilidade de ler as letras das canções que a ajudava a tenta cantar junto.

Tais especificidades acabam forjando um conjunto de vivências pouco compartilhadas por outras crianças, ainda mais quando a criança surda não frequenta/frequentou as escolas especializadas, ou seja, não conviveu com seus pares, e muitas vezes não tem a percepção de que existem outras pessoas surdas no mundo. A atriz francesa surda Emmanuelle Laborit<sup>175</sup> chega a afirmar que acreditava ser a única pessoa que não ouvia, e que estava destinada a morrer criança, pois não conhecia nenhum adulto que fosse como ela, até que, certo dia, descobriu que existia um futuro possível, já

---

<sup>175</sup> Emmanuelle Laborit é uma atriz francesa e diretora do Teatro Visual Internacional. É surda de nascença. Venceu o Prêmio Molière de revelação teatral em 1993. É a primeira atriz surda a receber essa premiação na França, além de ser embaixatriz da Língua de Sinais Francesa.

que conheceu Alfredo, que era adulto e surdo. Ela completa ainda dizendo que essa lógica cruel permanece quando as crianças surdas não se encontram com um adulto surdo (LABORIT, 1994).

De certa maneira, esse isolamento foi vivido por Ingrid Duarte, que teve sua trajetória escolar toda vinculada às escolas “inclusivas”, que é a forma de se denominar as escolas da rede regular de ensino, as quais não são especializadas em alguma “deficiência”. Ela segue com seu depoimento, lembrando sua infância:

Era muito complicado porque eu sempre fui uma criança isolada, na minha escola eram só ouvintes, eu era a única surda da sala, e sentava bem na frente. Então foi bem complicado porque você tem que *tá* sempre pedindo para a pessoa repetir o que ela *tá* tentando dizer.

A decisão de matricular uma pessoa surda apenas na rede regular de ensino costuma ter como consequência o isolamento descrito acima, algo que muitas vezes se prolonga até a vida adulta, pois, ao não interagir com outras pessoas surdas, normalmente esse indivíduo não aprende a Língua de Sinais, tampouco costuma participar de algum grupo de surdos oralizados não usuários da Libras, os quais são cada vez mais raros no Brasil, haja vista a superação do método Oral na escolarização dos surdos, na maioria dos casos, entre as pessoas não ouvintes mais jovens. Ainda que ela a entrevistada oralize, costuma também ser usuária da Libras, como já foi inclusive demonstrado anteriormente através da pesquisa intitulada “Mães Ouvintes com Filhos Surdos” (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007).

No caso de Ingrid Duarte, não foi diferente. Surda de nascença, estudante por toda educação básica de escolas “inclusivas”, ela não construiu relações sociais na comunidade surda, enquanto não conseguia estabelecer laços afetivos com os grupos de ouvintes; situação que perdurou por anos, o que a fez vivenciar não apenas uma infância isolada, mas também sua adolescência e, ainda, parte da vida adulta. Mesmo diante de todas as dificuldades passadas, seja em meio à falta de metodologias que a contemplassem na escola, seja pelo drama emocional de praticamente não possuir amigos, aos 22 anos, ela prestou vestibular para o curso de Química da Universidade Federal do Pará (UFPA), e foi aprovada, fato que naturalmente motivou grande alegria nela e em sua família, mas que, em pouco tempo, traria outra gama de frustrações. Ela relatou sobre esse período: “Eu passei na federal em 2011, só em 2013 para 2014 que foi inaugurado um núcleo de inclusão social, que agora é o núcleo de acessibilidade, nessa época já era para eu estar quase me formando, mas ainda estava nos primeiros períodos”.

A falta de uma estrutura de acessibilidade nos primeiros anos do curso e o consequente atraso em relação às disciplinas acabaram por trazer consequências mais graves no campo emocional. Ingrid Duarte descreveu como viveu um verdadeiro processo de adoecimento naquele período, e como tudo aquilo estava conectado com sua história de pessoa surda:

Eu passei em Química, mas eu não gostava do curso, eu achava que iria gostar, mas de novo eu era a única surda no meio dos ouvintes. Foi a pior fase da minha vida. Os conteúdos eram muito diferentes do ensino médio, muito difíceis, muito cálculo, muitos trabalhos em grupos, isso gerava muita dificuldade, porque como eu fui uma criança isolada, eu não gostava de fazer grupo. Eu tinha receio do que iriam pensar e falar de mim, as pessoas já sabiam que eu tinha problema de audição, então eu achava que elas pensavam que eu não iria entender todo o trabalho, então na maioria das vezes eu ficava sozinha, ou eu nem conseguia fazer o trabalho porque eu me sentia uma inútil que não conseguia fazer nada direito. Aí eu fui abandonando aos poucos a faculdade, trancava, destrancava, trabalhava, pedia demissão e voltava a estudar, e nesse período da faculdade eu desenvolvi uma depressão, era muita pressão, tudo que eu queria estava dando errado, minha família me criticando, todo mundo querendo que eu me formasse logo, todo mundo já estava se formando e eu via aquilo assim, tipo, que eu não conseguia ser como eles, que é o que a minha mãe queria, como a minha irmã, meus amigos estão, formados, trabalhando. Isso tudo foi bem difícil para mim, eu não tinha muitas amizades, eu não tinha com quem contar, era muito difícil para eu falar sobre isso, sobre o meu sofrimento, sobre a minha depressão. Eu pensei em suicídio, em acabar com aquela situação que estava me fazendo muito mal.

Certamente, Ingrid Duarte representa um grande número de surdos que vivenciaram/vivem esse desencontro com o mundo ouvinte em que estão inseridos, onde não se encontram nos espaços escolares, nas universidades, sentem-se sozinhos, cobrados e desenvolvem baixa autoestima, aponto de se sentirem “inúteis”, termo utilizado por ela. Todo esse contexto costuma gerar conflitos familiares e acaba por instalar doenças de caráter emocional, como estresse, ansiedade e, como relatado pela entrevistada, um quadro de depressão, que a levou até mesmo a pensar em suicídio.

Ademais, o relato da entrevistada revela que ela se sentia o tempo todo sendo comparada e se autocomparando com os ouvintes, sendo estes o parâmetro do que é ser alguém inteligente, capaz e que dá conta das atividades da vida: “Eu tinha receio do que iriam pensar e falar de mim”, “todo mundo querendo que eu me formasse logo, todo mundo já estava se formando (...)”, “eu não conseguia ser como eles, que é o que a minha mãe queria, como a minha irmã, meus amigos estão, formados, trabalhando”.

As instituições que recebiam as pessoas surdas estavam completamente despreparadas para lidar com tal diferença, embora a legislação, há alguns anos, já houvesse trazido avanços. Isso não parecia ter sido implementado de forma significativa, pelo menos não na UFPA, no curso de Química, para focar no caso debatido nesta seção.

O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a já citada Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, trazendo, por exemplo, alguns artigos importantes para o contexto analisado. Destaco, neste ponto, o artigo 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.<sup>176</sup>

Embora o decreto tenha sido publicado em 2005, entre 2011 e 2015, período em que Ingrid Duarte frequentou o curso de Química da UFPA, não houve por parte dela a percepção da implementação dos itens dispostos no artigo 14 acima citado, ainda que a situação dela, mesmo sendo surda, seja pouco modificada, a priori, com as medidas elencadas, haja vista que, naquele momento, ela não era alfabetizada em Libras, e praticamente todos os incisos buscam inserir elementos para a inclusão das pessoas surdas por meio da Língua de Sinais.

<sup>176</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 16 abr. 2020.

Evidentemente, a legislação apontou para um caminho de avanço para garantia de acesso e permanência de surdos na escola básica e na universidade, uma vez que traz a obrigatoriedade da garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação. Isso pontua a necessidade de inserção da diferença linguística dos surdos nesse processo, flexibilizando, inclusive, as formas de avaliação, como descrito no item VII, que chega a tratar sobre adoção de mecanismos avaliativos alternativos.

Caso todas essas medidas tivessem se tornado realidade com mais celeridade e Ingrid Duarte tivesse recebido um encaminhamento para ser alfabetizada em Libras, ela poderia ter sido melhor assistida, com outra percepção sobre tudo o que viveu na universidade naquele momento, haja vista que o acolhimento na instituição teria sido mais confortável. Assim, a entrevistada poderia ter se motivado a aprender Libras, caso esta língua estivesse inserida no contexto linguístico da universidade.

A interlocutora explicou, ainda, um pouco sobre como buscou inserir medidas que poderiam ajudá-la no sentido de garantir sua aprendizagem durante as aulas, e qual foi o retorno que teve por parte dos professores:

Não tinha intérprete, mas eu também não sabia Libras. Mesmo que eu falasse para que os professores falassem de frente para mim, não virassem nem para um lado nem para outro, com mais calma, eu explicava sobre meu problema de audição, mas era difícil porque nenhum deles se adaptava a maneira que eu pedia para eles, e isso me fazia desistir, na hora da prova eu pensava: como é que eu vou fazer essa prova, se eu não entendi nada? Aí eu tirava zero, ficava agoniada, ficava triste, me sentia a pior pessoa do mundo, e a minha família achava que o problema estava em mim, que faltava esforço e não entendiam que a sociedade estava me fazendo mal.

A postura tomada pelos professores indica que os sistemas de ensino costumam ser organizados para atender um dado aluno padrão, chamado atualmente como um ser humano típico, ou seja, vidente, ouvinte, sem deficiência intelectual ou inserido no espectro autista. Apesar disso, esse grupamento traz uma série de diferenças no seu interior, mas que costumam ser pouco percebidas e acabam homogêneas nas suas formas de aprendizagem e no momento de verificá-la, tanto que Ingrid Duarte relata que não entendia nada durante as aulas, mas, em seguida, via-se obrigada a realizar as avaliações que não eram aplicadas de forma a respeitar suas idiossincrasias, resultando em nota zero e acúmulo de frustrações e problemas emocionais.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ao analisarem universidades francesas, constataram algo que dialoga com este debate, apontando para a angústia ante os vereditos totais, brutais e parcialmente imprevisíveis das provas tradicionais. Os autores destacam que as instituições de nível superior acabam priorizando a lógica da manutenção de um

modelo que se pretende hegemônico, gerando assim sua reprodução, a qual impõe o exame como a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino, já que ele acaba por impor uma definição social do conhecimento e da maneira como deve ser manifestado, oferecendo assim um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU; PASSERON, 1992). A ideia de reprodução cultural pensada por Bourdieu e Passeron ajudam a compreender como modelos hierarquizados, que privilegiam uns grupos sociais em detrimento de outros, passam de geração em geração, fazendo uso das instituições do Estado, fundamentalmente, as de ensino, para perpetuar formas de organização social geradoras de privilégios e dominação.

Marilda Moraes Garcia Bruno fez um dos poucos estudos sobre o acesso e a permanência de surdos no nível superior, questionando sobre como são formados ou preparados os professores do ensino superior na perspectiva da educação inclusiva. Como a comunidade universitária reage diante da diferença cultural, social, intelectual, sensorial ou de qualquer natureza? Os currículos são flexíveis, abertos à diversidade e à diferença? A prática pedagógica contempla as necessidades específicas e educacionais nesse âmbito de ensino? Diante dessas questões, a pesquisadora observou que não são apenas situações ligadas ao campo dos direitos sociais ou do “direito à diferença” como direito fundamental; mas que passam também por uma questão cultural, pela maneira de pensar o outro, o diverso e o diferente, cabendo refletir sobre como os planos de desenvolvimento institucional e os projetos político-pedagógicos dos cursos universitários têm pensado, repensado ou reagido diante da diferença e da deficiência.

Como o currículo e a prática pedagógica têm lidado com níveis diferenciados de produção da Língua Portuguesa? E a prática pedagógica, contempla as necessidades específicas e educacionais nesse âmbito de ensino? E os alunos de culturas distintas, linguagens e códigos diferenciados, têm os seus exames vestibulares e suas avaliações pedagógicas, no decorrer do curso, adequados às suas diferenças e às suas necessidades educacionais? A ausência de respeito à diversidade, à diferença, de valorização do lugar do outro diverso e do “deficiente” na cultura universitária acabam sendo grandes empecilhos no sentido de garantir o direito de as pessoas surdas concluírem seus cursos de graduação, sobretudo quando não são de áreas específicas ligadas à surdez, como o curso de Letras/Libras (BRUNO, 2011).

É no interior dessa estrutura, a qual gera pouca empatia, que, em geral, os surdos brasileiros que conseguem alcançar o nível superior estão inseridos. Esse conjunto de

incompreensões e o sentimento de não pertencimento, muitas vezes, os levam a negar a surdez e buscarem se enquadrar na sociedade que lhes oprime. Nesse sentido, Ingrid Duarte declarou: “É difícil participar do meio de ouvintes quando você precisa que a pessoa tenha paciência. Por isso muitos surdos queriam ser iguais aos ouvintes”. Ela disse ainda:

Antigamente eu não me aceitava, as pessoas riam de mim e eu criei um medo de falar que era surda e não ser aceita pelas pessoas. Várias vezes eu escondia o meu aparelho auditivo, no ônibus, na escola, eu omitia a minha surdez, eu tinha preconceito comigo mesma, com o tempo foi que eu passei a me aceitar.

A aceitação que a entrevistada diz que passou a ter acerca de sua surdez foi fruto de um processo de reconhecimento de seus pares surdos, ou seja, Ingrid Duarte só encontrou seu lugar no mundo quando passou a aprender Libras e pertencer de fato a uma comunidade de surdos, em que teve a oportunidade de compartilhar experiências comuns e se sentir pertencente a um grupo que compreendia as dificuldades vividas por ela. Isso fica claro quando comenta sobre como aprendeu Libras:

A Libras entrou depois na minha vida, só com 26 anos que eu conheci a escola Astério de Campos, estudei no pré-vestibular, porque eu queria tentar outro curso. Mudou tudo, não apenas a minha autoestima melhorou bastante, mas também a minha convivência. Então eu me inscrevi no CAS, fiz o curso básico e intermediário com a professora Fernanda, a partir daí eu comecei a ter vários amigos surdos, aí eu aprendia também com eles. Eu tinha facilidade de aprender muito rápido Libras e hoje eu já consigo me comunicar bem com meus amigos surdos, e a gente tem um grupo, a gente passeia, vai para o cinema, vai para festa, viaja, isso melhorou muito a minha vida, eu troquei as amizades ouvintes, pelas amizades surdas, hoje tenho mais amigos surdos e posso dizer que me sinto completamente bem com eles, porque assim, de surdo para surdo, a gente se entende, além da Libras, tem as experiências iguais que a gente já passou, a gente sabe que não é fácil ser surdo na sociedade, onde você é excluído no meio dos ouvintes.

Adentrar no curso Pré-vestibular da Escola Astério de Campos representou um momento novo na vida de Ingrid Duarte, e causou um certo estranhamento para alguns professores. Posso socializar a minha experiência neste caso. Fui professor dela no cursinho, eu estava acostumado a ministrar as aulas em Libras, mas ela desconhecía os sinais, então, para contemplá-la, era necessário sinalizar para os demais estudantes e falar para que ela fizesse a leitura orofacial. Realizar a fala e os sinais de forma concomitante era bastante estranho e complexo, pois as mãos tendem a querer sinalizar conforme a estrutura da frase pronunciada em Português. Assim, o desafio era para todos: para Ingrid Duarte, para seus colegas de turma e para os professores.

No entanto, essa situação foi rapidamente superada, pois, como a entrevistada narrou, sua aprendizagem de Libras, assim como seu entrosamento no meio dos demais

surdos, ocorreu de forma rápida e com extrema facilidade, haja vista que, como foi destacado em sua fala, além da Libras, os surdos têm uma gama de experiências comuns, principalmente com relação à discriminação da sociedade ouvinte, o que fortalece os laços identitários.

O envolvimento com a comunidade surda foi tão transformador para Ingrid Duarte que, em 2018, ela abandonou o curso de Química após ser aprovada em Letras/Libras na UFPA e em Pedagogia Bilíngue na UEPA. De acordo com ela, foi um momento de indecisão, uma vez que, nos dois cursos, havia Libras, mas como na UFPA sua aprovação foi pela chamada cota PCD (Pessoa com Deficiência), que dá direito a uma vaga, logo, temeu novamente ser a única surda em meio aos ouvintes e optou pelo curso da UEPA, formado predominantemente por pessoas não ouvintes, inclusive amigos. No momento desta entrevista, ela descreve sua vida da seguinte maneira:

É a melhor fase da minha vida, eu me adaptei rápido à Libras, aprendi muitas coisas que eu não imaginava aprender, fiz muitas amizades, os professores lá são muito compreensíveis, me explicam com calma, e eu procurei ajudar os surdos com português, como eu sei um pouco mais, eu ensino eles, e eles me ensinam Libras, tem uma troca, isso melhorou muita a minha autoestima e eu comecei a trabalhar lá também, e era isso que eu precisava para minha autoestima, porque se eu estivesse no mesmo curso de Química, eu estaria me torturando e sofrendo, eu sei que as coisas melhoraram na UFPA, agora tem intérprete, mas eu não queria passar pela mesma humilhação que eu passei.

A trajetória de Ingrid Duarte se diferencia da dos demais surdos entrevistados, não apenas por ser a única que não conviveu com outros surdos até a idade adulta. Na segunda seção, debati as chamadas interseccionalidades, que são as diferentes experiências identitárias vividas por um indivíduo. Desse modo, a vida da referida entrevistada acabou rendendo mais análises, principalmente ao refletir sobre “outras vivências de surdos”. Afirmo isso, neste momento, para adentrar no aspecto pessoal da vida da entrevistada e aceito de ser debatido por ela sem nenhuma restrição, que é a sua sexualidade, haja vista que Ingrid Duarte é homossexual e tem uma postura de afirmação dessa condição perante a sociedade. Isso desperta outros questionamentos sobre sua vida, uma vez que, sendo mulher, surda e gay, certamente ela é formada por muitos outros elementos para além dessas categorias, que não podem ser analisadas isoladamente, pois o ser humano é um todo complexo, mesmo que multifacetado, o que não nega o fato de que tais categorias demarcam sobreposições de exclusão que também foram investigadas na entrevista. Assim, a entrevistada relatou sua percepção sobre essas questões ao responder à seguinte pergunta: “Você é surda e é homossexual, em algum momento esses preconceitos se cruzam ou são vividos de forma separada?”. Ela respondeu:

Só olhando não dá para saber que eu sou surda, só se a pessoa me perguntar, como homossexual, eu tenho uma namorada, minhas namoradas sempre foram ouvintes, e eu sofro preconceito sim, por ser homossexual e feminina, a sociedade é machista, o meu pai é preconceituoso, a minha mãe já aceita melhor, mas o meu pai não, ele é muito machista por conta da religião dele, mas eu respeito. Quando você assume ser surda e ser lésbica, as pessoas pensam que você não é normal, já não basta ser surda, ainda é lésbica. Isso eu ouvi da minha mãe, ela me disse que eu já sofria por ser surda, que as pessoas me olhavam torto e eu ainda ser lésbica, que a sociedade iria me olhar mais torto ainda. O engraçado é que foi mais difícil me aceitar enquanto surda do que enquanto lésbica. Desde os 10 anos de idade eu já sabia que era lésbica, eu não aceitei logo de cara, mas pelos meus 15 anos eu comecei a formar mais minha opinião, a debater mais sobre isso e a compreender a minha homossexualidade, mas a minha surdez não foi fácil entender, foi um período muito complicado, porque eu só convivia com ouvintes, desde a infância até a vida adulta. Mas atualmente eu já me aceitei, eu sei do meu papel como surda e lésbica, e até ajudo minhas amigas, porque têm outras surdas lésbicas no meu grupo de amigas.

Nota-se que Ingrid Duarte, sendo surda, caso não esteja utilizando aparelho auditivo, e sendo lésbica, com características femininas, expressão usada por ela, acaba tendo, a princípio, esses dois eixos de exclusão não sendo perceptíveis. Evidentemente, ao exercer sua afetividade, como estar de mãos dadas com uma namorada, ou eventualmente necessitar se comunicar com alguém, sua sexualidade e surdez vêm à tona e ela passa a se relacionar com as reações de preconceito da sociedade.

“Quando você assume ser surda e ser lésbica, as pessoas pensam que você não é normal, já não basta ser surda, ainda é lésbica”. Essa frase traz claramente a carga da dupla exclusão, e o engessamento sobre o que é considerado ser normal. Não é por acaso que, como ficou demonstrado nas seções anteriores, a sociedade majoritária ouvinte construiu projetos para normalizar surdos, no sentido de torná-los o mais próximo possível do padrão ouvinte.

Em relação à sexualidade, até hoje setores conservadores propagam a eficácia de uma terapia de reversão da homoafetividade, a popularmente chamada “cura gay”, que visa condicionar a sociedade a uma norma heteronormativa, também conhecida pelos nomes “Terapia da Reorientação Sexual”, “Terapia de Conversão” ou “Terapia Reparativa”. A “cura gay” consiste no conjunto de técnicas que tem o objetivo de extinguir a homossexualidade de um indivíduo, sendo tais práticas vedadas pelos Conselhos Federais de Psicologia e de Medicina. Tal debate ganhou muita repercussão na sociedade brasileira devido ao deputado federal do PSDB de Goiás, João Campos, que foi quem protocolou na Câmara dos Deputados, em 2011, um PDC (Projeto de Decreto Legislativo) para suspender a resolução do Conselho Federal de Psicologia, tendo sido aprovado em 18 de junho de 2013, pela Comissão de Direitos Humanos e

Minorias da Câmara dos Deputados. O projeto acabou sendo arquivado na Câmara dos Deputados.<sup>177</sup>

A entrevistada destaca ainda algo relevante, o fato de, no processo de seu autoconhecimento e conseqüente aceitação, ter conseguido lidar melhor com o fato de ser lésbica, algo resolvido ainda na adolescência, do que com o fato de ser surda, situação que só conseguiu equacionar na vida adulta, mesmo tendo conflitos familiares que persistiram no tempo por ser gay, fundamentalmente, com seu pai. Trata-se de um caso particular que não pode ser universalizado, pois cada indivíduo surdo e homossexual acumula suas próprias experiências e acaba por lidar com elas de diferentes maneiras, mas é relevante observar que os dramas pessoais são vividos nas incompreensões da sociedade, inclusive no interior da própria família.<sup>178</sup>

As falas da interlocutora demonstram o processo doloroso pelo qual passou; apresentam também uma saída desse quadro, através de um certo reconhecimento de seus pares e um conseqüente sentimento de pertencimento, de encontrar o seu lugar no mundo. José Sinésio possui uma experiência similar, a diferença é que já convivía em meio a outras pessoas surdas, mas relatou o mesmo sentimento de “libertação”, de descobrir uma nova vida ao se envolver na comunidade surda sinalizadora, a mesma sensação de encontrar o seu espaço na sociedade.

Na seção anterior, está transcrito o trecho de sua entrevista em que conta sobre seu deslumbramento ao chegar em Caxias do Sul e se deparar com um evento lotado de surdos sinalizando. Ele acabou por revelar ainda algo mais sobre os impactos que a viagem ao Rio Grande do Sul, em 2001, trouxe para sua vida:

Eu comecei a ter contato com a Libras aos 31 anos de idade, antes dos 31 uma professora minha já havia me falado que eu precisava cursar Libras, mas eu não queria porque a minha mãe havia me falado que se eu ficasse usando sinais o meu pulmão ficaria atrofiado e a minha voz iria sumir, mas isso eram as irmãs que passavam essas informações para minha família, e a minha mãe ficou com esse trauma, tanto que eu tive que começar a fazer natação para não deixar o meu pulmão atrofiar. Só depois que dois amigos surdos começaram a me ensinar a Língua de Sinais, aquilo abriu a minha visão, foi como uma mágica, eu não queria mais lembrar de antes dos meus 31 anos, foi uma nova vida para mim, agora já são 19 anos de uma nova vida. Falei para minha mãe que eu ia ficar no Sul, ela não gostou, me disse se eu havia esquecido que o meu pulmão iria atrofiar, eu disse para ela que isso era besteira, eu queria aprender Libras, queria fazer parte daquele mundo e não do mundo onde minha comunicação era sempre travada.

---

<sup>177</sup> Disponível em: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/376191509/entenda-o-projeto-da-cura-gay>. Acesso em: 19 abr. 2020.

<sup>178</sup> Para mais informações sobre surdez e homossexualidade, ver: *Surdos e Homossexuais: A (des)coberta de Trajetórias Silenciadas*: Abreu; Silva; Zuchiwschi (2015).

A profundidade dessa história contada chama atenção, pois basta avaliar que por 31 anos o agora professor se viu inibido da possibilidade de aprender Libras e ter o que ele mesmo chama de “nova vida”. Uma das razões para o seu afastamento da Língua de Sinais, segundo o entrevistado, foi a internalização por parte de sua mãe, de uma concepção difundida pelas freiras do Instituto Felipe Smaldone, que aparentemente, no ímpeto de manter o *status quo* do modelo oralista, causavam pânico nos responsáveis dos alunos ao dizerem que a prática da Libras e o conseqüente abandono dos treinamentos de estímulo para desenvolver a fala ocasionariam o atrofiamento dos pulmões dos surdos.

A capacidade de introjeção dessa narrativa foi tão grande que, na idade adulta, ao decidir se envolver com a comunidade surda sinalizadora, José Sinésio ainda foi lembrado pela mãe da real possibilidade de ter os pulmões atrofiados como consequência dessa escolha, mas, já crente de que isso não passava de uma lenda, sustentou sua decisão de buscar um novo mundo para fazer parte. Cumpre lembrar que, na seção anterior, há uma declaração de Ingrid Duarte afirmando que foi dito à sua mãe que, caso aprendesse Libras, esqueceria de como falar, corroborando o argumento de que havia a intenção no Instituto Felipe Smaldone de se evitar ao máximo a Língua de Sinais.

Embora José Sinésio tenha dito que queria fazer parte “daquele mundo”, da Libras, e não do mundo em que sua comunicação era sempre travada, ainda que adentrar a comunidade surda sinalizadora tenha de fato, em muitos casos, esse efeito libertador por meio, fundamentalmente, do sentimento de pertencimento a uma comunidade de pares, os surdos ainda continuam a viver no interior de uma sociedade majoritariamente ouvinte, que desconhece a Libras e pouco se preocupa no sentido de dar acessibilidade aos surdos nas atividades da vida cotidiana, as quais necessitam de interação entre ouvintes e não ouvintes.

Nesses momentos, o que fica perceptível é que seguem as incompreensões.<sup>179</sup> Assim, ir ao banco, ao médico, a uma loja ou em qualquer outro espaço de atendimento público para solucionar uma questão burocrática, realizar a troca de uma roupa, resolver

---

<sup>179</sup> Há alguns lugares no mundo em que o número de surdos é muito grande proporcionalmente ao número de ouvintes, assim, a Língua de Sinais ganha tanto protagonismo que mesmo as pessoas que ouvem aprendem a sinalizar, proporcionando aos surdos uma vida sem terem que lidar com as constantes incompreensões. Posso destacar, neste ponto, a Ilha de Martha’s Vineyard, litoral dos Estados Unidos. Sobre essa ilha, ver: Sacks (1999, p. 09). Bengkala, pequena vila do norte de Bali, é outro caso. Para mais informações, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/revista-47615587>. Acesso em: 22 abr. 2020. É interessante destacar também que há registros de grupos de surdos isolados que desenvolveram Línguas de Sinais próprias. Conforme Silva e Quadros (2019), há aproximadamente doze línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas no Brasil, identificadas nas zonas rurais e em comunidades indígenas.

um assunto sobre o plano da operadora de celular ou mesmo ser atendida em um consultório, por vezes, torna-se uma tarefa permeada de tensões, irritações e desrespeito.

Ingrid Duarte falou sobre situações vividas em espaços clínicos:

Quando vou ao médico, antes minha mãe me levava, depois passei a ir sozinha, mas por exemplo, quando é ordem de chegada, eu aviso para a atendente que eu tenho problema de audição, para ela me dizer quando me chamarem, aí respondem tá ok, mas já aconteceu muitas vezes de me chamarem não sei quantas vezes, e eu estar ali bem na frente da atendente e eu não estar escutando nada, aí a médica vem e pergunta se eu sou a Ingrid, por que que eu não entrei no consultório, aí eu digo que sou surda, que avisei a atendente, aí ficam sem graça, pedem desculpa, mas na hora que ficam me chamando, fica parecendo que eu sou lesa, que não estou prestando atenção, é melhor quando tem o painel com o número de chamada.

Os aborrecimentos relatados pela entrevistada, por lei, não deveriam ocorrer, haja vista que, pelo menos ao que concerne ao Sistema Único de Saúde (SUS), assim como qualquer outro serviço que seja de concessão pública, é garantida pela Lei n.º 10.436/2002 a acessibilidade das pessoas surdas por meio da Libras. O art. 2º traz a seguinte redação:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.<sup>180</sup>

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou a lei supracitada, em seu capítulo VII, que trata de forma específica sobre o acesso aos serviços públicos de saúde por parte dos surdos, é mais enfático ao tratar da questão, trazendo a seguinte redação no inciso IX do art. 25:

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;<sup>181</sup>

Embora, em larga medida, as regulamentações estatais com relação aos surdos continuassem sendo desrespeitadas, e o inciso IX é um exemplo disso, haja vista que, no final da década de 2010, não era uma realidade haver profissionais capacitados para o uso da Libras no interior do sistema público de saúde, muitos surdos passaram a ter

---

<sup>180</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 1 jul. 2020.

<sup>181</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 1 jul. 2020.

consciência de que eram cidadãos, possuíam direitos e de que havia um conjunto de regras legais que os amparavam, o que, na prática, não impedia/impede que continuassem sofrendo com situações de preconceito e falta de acessibilidade nas mais diferentes e banais circunstâncias do dia a dia. Situações que, para as pessoas ouvintes, podem ser vividas com extrema naturalidade, como ir a uma pizzaria ou receber uma mensagem via aplicativo de mensagens, como o WhatsApp; para as pessoas que não ouvem, podem se tornar motivos para grandes aborrecimentos.

Em maio de 2019, o jovem surdo Darlem Herciton, que à época possuía 22 anos e cursava o terceiro semestre de Pedagogia Bilíngue na Universidade do Estado do Pará, residente no município paraense de São Miguel do Guamá, distante cerca de 145 quilômetros da capital, Belém, resolveu ir com um grupo de amigos, todos surdos, a uma pizzaria da cidade. Algo que, a princípio, pode ser visto como uma situação comum e que, teoricamente, não deveria ocasionar nenhum tipo de constrangimento, mas não foi o que ocorreu. Abaixo, é possível observar a publicação feita por este rapaz no Facebook, em 26 de maio de 2019, narrando sua experiência e de seus amigos na pizzaria:



Fig. 55: Publicação do surdo Darlem Herciton, de São Miguel do Guamá, no Facebook – 2019.<sup>182</sup>

A publicação, denunciando sua raiva diante do vivido na pizzaria, onde teve sua conta mal calculada e ainda observou algum tipo de deboche com relação à Libras, gerou desdobramentos nos comentários. Destaco um deles e a resposta do jovem surdo para análise:

<sup>182</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=539194093152332&id=100011852375864](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=539194093152332&id=100011852375864). Acesso em: 27 maio 2019.

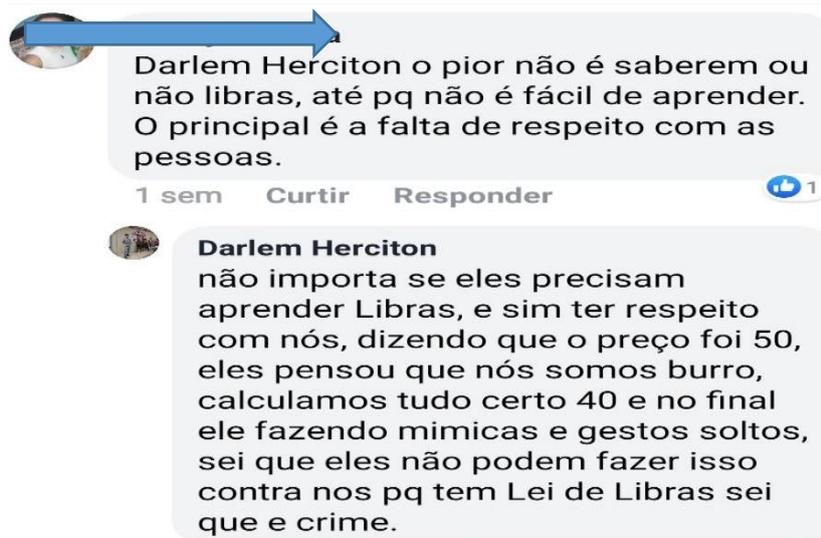


Fig. 56: Comentário na publicação da figura 52 – 2019.<sup>183</sup>

A publicação do jovem surdo destaca duas questões importantes de serem pontuadas. A primeira é a percepção dele com relação ao erro no cálculo da conta, apontada na publicação inicial e explicitada no comentário, afirmando que o consumo havia custado R\$ 40,00, mas foi cobrado R\$ 50,00. Para ele, esse “erro” teria sido proposital por parte dos funcionários da pizzaria, os quais teriam imaginado a incapacidade dos surdos de realizarem a soma dos valores referentes aos produtos consumidos.

Não é possível validar essa versão como verdade, mas, nesta discussão, o que de fato importa é como os surdos se perceberam naquela situação, ou seja, que, em várias circunstâncias envolvendo dinheiro, por não serem ouvintes, naturalmente, a partir da leitura de cada caso, uma vez que as intenções dos ouvintes são analisadas por meio de vários elementos, como a cordialidade, os gestos, a empatia etc., os surdos desconfiam que as pessoas que possuem audição tentam levar vantagem sobre eles, apostando que não são capazes de perceber que estão sendo enganados. Tal percepção não se pauta em um caso isolado, mas na construção de múltiplas vivências que se acumulam e são compartilhadas entre seus iguais.

A segunda questão a ser destacada é a “brincadeira” dos atendentes ao imitar o uso da Libras com gestos soltos para ironizar os jovens surdos. A língua se tornou, para a comunidade surda sinalizadora, o elemento mais forte capaz de gerar identidade. É

<sup>183</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=539194093152332&id=100011852375864](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=539194093152332&id=100011852375864). Acesso em: 27 maio 2019.

através dela que praticamente, de forma imediata, os surdos se reconhecem e são reconhecidos, portanto, a Língua de Sinais ganhou um ar de “sacralidade” na comunidade surda. Não é à toa que ocorreram algumas polêmicas que foram geradas quando humoristas resolveram imitar intérpretes de Libras na TV e na internet, pois tais situações foram vistas como deboche e falta de respeito.

Para exemplificar essa questão, trago o caso de maior repercussão no período, que envolveu o humorista Whindersson Nunes, cuja trajetória está ligada ao universo da internet. Ele manteve o posto de maior canal do YouTube brasileiro até o início do ano de 2018, quando passou a ocupar o segundo lugar, com cerca de 26,7 milhões de inscritos. Sua fama nas redes sociais acabou por lhe abrir espaços na televisão e no cinema. O humorista causou polêmica e despertou os protestos da comunidade surda ao criar um esquete explorando uma caricatura da Libras de forma irônica, simulando ser um intérprete de Libras que, na verdade, fazia gestos aleatórios ao traduzir as falas do apresentador Luciano Huck no Programa “Caldeirão do Huck”, transmitido no dia 30 de junho de 2018.<sup>184</sup>

Ocorre que grande parte da população surda passou cada vez mais a se sentir “empoderada”, para usar um termo que se tornou usual durante a década de 2010 para designar minorias conscientes e ativas na busca pelos seus direitos. Assim, apoiando-se no corpo jurídico institucionalizado, Darlem cita a Lei de Libras para descrever aquela situação como um crime. Embora a lei não trate explicitamente da circunstância de discriminação por ser zombado por alguém, ela ganhou um status de redentora dos surdos, sendo percebida muitas vezes dessa forma na comunidade, como um respaldo jurídico que pode ser acionado nas diferentes situações em que pessoas surdas se sintam violadas em algum de seus direitos.

Outras situações corriqueiras entre ouvintes são as trocas de áudios via telefone celular. Isso pode parecer algo extremamente óbvio, que não se deve tentar realizar comunicação com alguém que não escuta através de uma ligação telefônica ou de mensagens de voz via aplicativos de celular, mas, na prática, não parece ser tão óbvio assim, pelo menos dois personagens surdos com depoimentos neste trabalho destacaram que vivenciam essa situação. Ingrid Duarte declarou: “Outra coisa interessante é que as pessoas me enviam áudio no WhatsApp, eu peço para não mandarem, mas as pessoas mandam áudio”. Já Arlindo Gomes, sendo diretor da Escola Astério de Campos, explicou

---

<sup>184</sup> Fonte: <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2018/07/whindersson-nunes-causa-polemica-no-caldeirao-do-huck-e-se-desculpa>. Acesso em: 9 maio 2021.

que já ocorreu de profissionais da escola tentarem justificar atrasos ou faltas enviando-lhe mensagens de áudio via aplicativo de celular.

Observa-se que, na fala da primeira entrevistada, ela afirma que pede para não enviarem os áudios, mas continuam enviando; e, no segundo caso, os profissionais, mesmo atuando em uma escola de surdos, que possui um diretor nesta condição, demonstram desatenção com algo aparentemente elementar. Isso traz a reflexão sobre as situações em que os surdos necessitam se relacionar com pessoas que não desconhecem suas idiossincrasias, uma vez que, frequentemente, pessoas que convivem em ambientes com inúmeros surdos nem sempre demonstram a devida atenção.

Embora sejam notórias as conquistas da comunidade surda nas duas primeiras décadas do século XX, com a valorização e difusão da Língua de Sinais, inclusive através de avanços significativos nas legislações, as práticas sociais ainda impõem aos surdos uma realidade de muitas dificuldades em diversas ações da vida cotidiana, as quais continuam criando barreiras comunicacionais e seguem gerando incompreensões e estigmas. Assim, ir a uma consulta médica, ao shopping, a uma pizzaria ou mesmo receber uma mensagem de celular, entre tantas outras situações do dia a dia, são circunstâncias que colocam as pessoas surdas em uma posição muitas vezes desconfortável, embora, como ficou demonstrado pela análise das fontes, a postura dos surdos seja cada vez mais de denunciar e lutar pela transformação da realidade social desfavorável a eles, e não de silenciar diante dela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste trabalho, creio ser importante destacar que a construção narrativa e analítica do texto não seria possível sem a percepção da História enquanto processos de transformações sociais. Assim, as ações dos sujeitos históricos tiveram protagonismo no intuito de compreender as relevantes mudanças que ocorreram na vida das pessoas surdas durante os 59 anos mais detalhadamente enfocados, entre 1960 e 2019. Em História, as transformações não costumam ser fenômenos de simples compreensão, até ideias novas superarem ideias antigas. Nesse sentido, costuma haver um imbricamento, em que modelos antigos ainda não foram suficientemente superados, mas as novas ideias já aparecem com força; são as permanências do passado que, por vezes, ainda que em diferentes escalas, mantêm-se mesmo quando os novos ideais já parecem consolidados.

Essa reflexão é adequada para pensar os percursos trilhados pelos grupos de surdos destacados nesta tese, haja vista que, embora, na atualidade, exista uma percepção da consolidação da Língua de Sinais, da valorização de um discurso que compreende as diferenças entre os grupos humanos e de uma maior organização dos surdos enquanto grupo identitário que tem ocupado alguns espaços sociais importantes nas últimas décadas, como, por exemplo, as universidades, ainda hoje sobrevivem estigmas que foram permanecendo no senso comum, mesmo em meio a todas estas transformações sociais, tais como a crença na incapacidade cognitiva de pessoas surdas, questão que tende a afastá-las de atividades de maior elaboração intelectual; o pensamento de que pessoas surdas são exóticas/estranhas por se comunicarem com as mãos, ou mesmo que são profundamente infelizes por não poderem ouvir.

É nessa relação com o mundo ouvinte, o qual comumente os estigmatiza, que os surdos acabam tendo prejuízos em diversos aspectos de suas vidas, como em questões emocionais, profissionais, de lazer, e mesmo nas garantias básicas do Estado de Direito, como saúde, segurança e educação. Não ouvir poderia ser apenas uma experiência de diferença cultural, em que um dado grupo da sociedade, ou mesmo grande parte desse grupo, valoriza a visualidade e uma língua gestual, porém, esta diferença acaba por estruturar hierarquias sociais, construindo barreiras, as quais vêm sendo contestadas pela ação de sujeitos com surdez que promovem o enfrentamento dessa realidade desfavorável aos próprios surdos.

O desmonte da estrutura educacional oralista é um dos maiores exemplos dessa agência dos surdos sobre os assuntos que lhes dizem respeito. A organização de entidades e a inserção de surdos em espaços como as universidades fortaleceram lemas como: “Nada sobre nós, sem nós”. Trata-se de um princípio que busca reivindicar o direito de participar ativamente sobre os projetos pensados para as pessoas não ouvintes. O campo da educação foi, sem dúvida, um dos mais impactados por este debate, haja vista a contestação a um modelo baseado na adaptação dos surdos à sociedade majoritária ouvinte, resguardando o direito dos grupos surdos favoráveis ao oralismo, os quais precisam ser respeitados e terem garantidos os meios de manterem suas opções, assim como precisam ser garantidos os direitos dos grupos sinalizadores, os quais formam flagrante maioria atualmente entre os surdos.

Foi no interior das escolas para surdos que as experiências sociais de oralizar, sinalizar, ler lábios, treinar os resquícios auditivos, aprender uma profissão, participar de festas, brincar etc. foram intensificadas, adaptadas ou reprimidas (no caso dos sinais). Desse modo, era “no chão da escola” que se construía uma cultura escolar oralista, em constante diálogo com o que era constituído como cânone na época, que preconizava as concepções médicas no ensino dos surdos, legitimadas pelo discurso científico edificado majoritariamente por médicos e professores ouvintes.

Pensando a partir das referências da Nova História Cultural, é possível refletir sobre os cenários construídos no interior da educação de pessoas surdas por meio de um de seus paradigmas, a noção de “práticas”. Peter Burke (2005) destaca que a História da linguagem, mais especificamente, a História da fala, é um campo que a História das práticas está começando a investigar, ou mais exatamente a compartilhar com sociolinguistas que têm tido a necessidade de dar uma dimensão histórica aos estudos da linguagem.

As práticas possibilitam pensar as ações como elas ocorrem em suas práticas sociais entre os indivíduos, as quais costumam ser diferentes do que é estabelecido por cânones institucionais mais formais. Assim, Burke (2005) chama a atenção também para o fato de que essa abordagem privilegia a história das práticas religiosas (religiosidades), e não da Teologia; da fala, e não da Linguística; do experimento, e não da teoria científica. Nesse sentido, embora houvesse uma normativa para que a Língua de Sinais fosse reprimida nas instituições de ensino, na prática social, os surdos seguiam criando formas de sinalizar; ainda que não fosse dentro de um padrão estabelecido com o status de língua, criavam sinais para atingir o objetivo de se comunicar. José Sinésio, ao ser perguntado

sobre como era o uso dos sinais na Escola Felipe Smaldone, forneceu uma resposta que se configura como um exemplo que dialoga perfeitamente com essa discussão:

Não havia a Libras sistematizada, usávamos alguns gestos livres, por exemplo: fazíamos esse gesto aqui quando queríamos falar de um filme antigo, o nome do filme era submarino. Nós viemos a imagem no filme e fazíamos a mímica, nós criávamos os gestos para nos expressar, então fazíamos o gesto do submarino para dizer uns para os outros que tínhamos assistido ao filme, na época nem conhecíamos a Língua de Sinais e também os sinais eram proibidos para gente, nossa comunicação tinha que ser toda oralizada na escola.

Embora houvesse uma norma, que José Sinésio indica que era proibir o uso dos sinais na escola, a prática social dos surdos era subversiva ao que estava instituído enquanto regra. Assim, os estudantes criavam gestos, convencionando formas de comunicação entre eles, promovendo uma verdadeira resistência cultural com relação ao que estava sendo imposto e que contrariava a maneira pela qual os surdos se sentiam mais confortáveis para estabelecer a comunicação.

Todos os surdos entrevistados acompanharam, de algum modo, os processos de mudança do paradigma oralista para o da Língua de Sinais ao longo de suas vidas. José Sinésio e Ana Cristina, por exemplo, estudaram desde que eram crianças no Instituto Felipe Smaldone, vivenciaram a repressão aos sinais e acompanharam as transformações que ocorreram na escola. Ao ser perguntada se, no Astério de Campos, a Língua de Sinais começou a ser usada primeiro em relação ao Felipe Smaldone, a entrevistada disse:

Sim, no Smaldone demorou muito, de 1974 até o fim da década de 1990, lá não tinha Libras, só mudou mesmo com a lei de 2002, foi como que uma política de intervenção, porque foi uma guerra entre oralismo x sinais, foi uma grande guerra (sinal guerra), que envolveu inclusive as decisões lá na Itália. Houve grande influência da lei assinada pelo Lula em 2002, aí as irmãs ficaram preocupadas com o futuro da educação de surdos, um grupo de surdos foram lá com as freiras dizer que os surdos precisavam usar a Língua de Sinais, aí elas aceitaram as duas formas, a Língua de Sinais e o oralismo. Um dia encontrei um surdo aluno do Felipe Smaldone, eu falei “oi”, não fiz sinal, só falei “oi”, e ele não entendeu, eles estão perdendo a leitura labial, estão usando mais a Língua de Sinais do que o oralismo.

José Sinésio também destaca a importância da Lei n.º 10.436 para a efetivação das mudanças na educação dos surdos no instituto:

(...) eu me mudei em 2002 para Porto Alegre, tive contato com os intérpretes, muita gente sinalizando, em abril a Libras foi oficializada e houve uma grande festa entre os surdos, no Sul a Língua de Sinais era muito forte, enquanto que em Belém o oralismo ainda permanecia prevalecendo. Eu voltei à Belém e fui no Felipe Smaldone, falei com a irmã sobre a lei da Libras, sobre esse novo momento para os surdos no Brasil, mas ela ficou triste. Com o tempo a Libras adentrou a escola e quando retornei lá, as irmãs já sinalizavam.

Em ambos os depoimentos, fica perceptível o quanto a mudança de paradigma ocorreu através de um processo complexo, em que o projeto oralista, defendido majoritariamente por ouvintes, não cedeu facilmente ao modelo que valoriza a Língua de Sinais, defendido pela maioria das pessoas surdas. Ana Cristina destaca que “foi uma guerra”, surdos tiveram que ir ao instituto interceder em favor do uso dos sinais; José Sinésio afirma que conversou com uma irmã (freira) sobre a necessidade do uso da Libras na escola e “ela ficou triste”. Nos dois depoimentos, há um destaque para a importância da conquista legal com a Lei n.º 10.436/2002. A partir da oficialização da Libras como primeira língua dos surdos no Brasil, as escolas de surdos passaram a ter que acelerar a adequação ao que estava instituído, agora, enquanto política de Estado no país.

Não se trata de um determinismo em compreender as mudanças a partir da lei, mas sim perceber a resposta legislativa como uma construção e conquista de movimentos de base, que culminaram, naquele momento, com a promulgação da chamada “Lei de Libras”, que acabou sendo o instrumento capaz de minar a resistência nas escolas especiais contra os sinais. O declínio do modelo oralista é evidente, e fica ainda mais notório quando Ana Cristina afirma que, mais recentemente, cumprimentou um aluno do Instituto Felipe Smaldone oralizando “oi”, e ele não entendeu. A professora atribuiu o ocorrido ao fato de a leitura labial não ser mais uma prática comum na escola.

As novas gerações de pessoas surdas têm crescido em um cenário no qual, de forma geral, as questões relativas aos direitos desses grupos se encontram em constantes debates, com organizações que promovem um ambiente político de reivindicações e esclarecimento de seus pares. A apropriação da Libras pela maior parte dos surdos gerou um sentimento de pertencimento ao grupo e a percepção de um forte elo entre eles.

Nesse sentido, embora com os avanços conquistados, no início do século XXI, ainda existem muitas incompreensões que prejudicam os surdos, como a manutenção de estigmas e ações de desconhecimento e desrespeito em diferentes espaços frequentados por sujeitos com surdez. A escola tem protagonismo neste contexto pela própria proporção afetiva e de tempo que se passa nela, mas essa reflexão cabe também a hospitais, delegacias, pizzarias, lojas, repartições públicas etc.

O fortalecimento da noção identitária no interior da surdez vem fazendo com que, cada vez mais, essas pessoas, ao se depararem com circunstâncias de violação dos seus direitos, recorram a mecanismos de denúncia, em espaços formais ou mesmo pelas redes sociais. Assim, realiza-se um movimento que rompe com o silenciamento de momentos em que as pessoas possuíam poucas referências a respeito de como questionar e fazer um

enfrentamento contra aqueles que, de alguma forma, as privam de direitos ou as constroem. Ao constatar os laços identitários entre os surdos, não se defende que as relações entre eles sejam necessariamente harmoniosas. Afirmar isso seria, de certa forma, negar-lhes a humanidade, as contradições e divergências internas presentes em qualquer grupamento humano.

Para finalizar este trabalho, creio ser relevante reafirmar o direito e a necessidade que as pessoas têm de possuírem referências de suas histórias, de conectarem suas vidas com os fios da história de gerações passadas e, assim, criarem sentido. Nesse ponto, a noção de grupo humano, de identidade de grupo, no sentido do compartilhamento de experiências comuns no tempo, é significativa e essencial.

O historiador britânico Eric Hobsbawm percebe bem essa questão ao analisar o tempo presente. O autor defende que a destruição do passado, ou seja, dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX (HOBSBAWM, 1995). Para ele, quase todos os jovens de hoje crescem em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm que ser simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995).

Estendo o pensamento de Hobsbawm para as duas primeiras décadas do século XXI e finalizo este texto com a tentativa de ter cumprido com o trabalho do historiador que buscou, a partir de uma linguagem simples, sem abrir mão da densidade e do rigor esperado de uma tese de doutoramento, construir, com base em suas fontes, um trabalho que colabore para que a sociedade ouvinte possa vir a ter um maior conhecimento acerca das histórias vivenciadas pelas pessoas surdas.

Espera-se, sobretudo, que os próprios grupos de surdos possam, por meio dos conhecimentos produzidos neste estudo, que serão paulatinamente disponibilizados em Língua de Sinais, melhor se reconhecerem nesse passado, e sejam capazes de conectar experiências de surdos de diferentes gerações, facilitando assim a constituição de sentidos neste diálogo presente/passado, passado/presente, apontando para uma expectativa futura que possa engendrar, cada vez mais, uma maior consciência sobre a pessoa surda no exercício de sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, F. S. D., SILVA, D. N. H; ZUCHIWSCHI, J. Surdos e Homossexuais: A (Des)coberta de Trajetórias Silenciadas. *Temas em Psicologia*, Vol. 23, n.º 3, p. 607-620, 2015.
- ALBERTI, Verena. *Fontes Oraís - Histórias dentro da História*. In Fontes históricas. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALBRES, Neiva Aquino. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS, Campo Grande, 2005.
- ALUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem Geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ÁLVARO, Bruno G. Diálogo de surdos ou voz que clama no deserto? Um breve ensaio sobre o revisionismo historiográfico na medievística brasileira do século XXI. *Veredas da História*, [online], v. 9, n. 2, p. 7-20, dez, 2016.
- AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: *Usos e abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Desfiles cívicos escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 37, n. 3, p. 269-276, July-Sept., 2015.
- ASSIS SILVA, César Augusto. Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camila Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. *Revista Per Cursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucetec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BARROS, Eudenia Magalhães. *Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas*. Apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726\\_ARQUIVO\\_EUDENIA\\_MAGALHAESArt igoCompleto.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIA_MAGALHAESArt%20igoCompleto.pdf). Acesso em 12 de abril de 2021.
- BARROS, José D' Assunção. História, imaginário e mentalidades: delineamentos possíveis. *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, p. 11-39, jan./jun. 2007.

BARROS, José D' Assunção. História e saberes PSI – considerações interdisciplinares. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.8, n.2, p. 252-285, Jul./Dez. 2011.

BARROS, José D' Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENCOSTA, M. L. A. Desfiles Patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. Formas de trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2010.

BERNARDELLI, Rosy M. C. Experiência no ensino de História para alunos surdos. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

BOSI, Éclea. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org) – *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P. & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3ªed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

BRITO, F. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2013.

BRUNO, M. M. G. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 92, n.º 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: Unesp, 1995.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2012.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. São Paulo: Unesp, 2017.

BURKE, Peter & PORTER, Roy (org.). *História Social da Linguagem*. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMPELLO, A. R. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. - Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. O implante coclear como ferramenta desenvolvimento linguístico da criança surda. Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, v. 8, n.º 1/2, Jan/dez 1998, p. 74-84.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.º1, 2000, p.99-116.

CICCCONE, Marta. *Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: *Usos e abusos da História Oral*. AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. El Potencial Epistemológico y Teórico de la Historia Oral: De la Lógica Instrumental a la Descolonización de la Historia. Teoria crítica dos direitos humanos no século XXI / Alejandro Rosillo Martínez... [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DECCA, Edgard de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Edivaldo da Silva. Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1984). Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvam – SE, 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: Memória, tempo e Identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. BOSI, Éclea. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2003.

DOSSE, François. *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio, 1994.

ELIAS, Tania Maria. O início do trabalho de História na 5ª série. *Arqueiro*, Rio de Janeiro: INES, v. 3, p. 23-24, jan./jun. 2001.

FAVORITO, Wilma. O difícil são as palavras': representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, São Paulo, 2006.

FELIX, Gil. Prólogo: o anticapitalismo dos surdos. In: FELIX, Gil; LAGE, Aline. (Orgs) *Surdez e capitalismo*. Bremen (GER), El Triple, 2021

FELIX, Gil; LAGE, Aline. *Surdez e capitalismo*. Bremen (GER), El Triple, 2021.

FELTEN, Eduardo F.; FAULSTICH, Enilde. . O signo linguístico e as imagens históricas: a criação de sinais-termos na LSB. *Revista Comunicaciones en Humanidades*, v. 1, n.º 04, p. 335-245, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi*: Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: *Tempo presente e usos do passado*. VARELLA, Flávia Florentino...[et al.] (Org). Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2012.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, São Paulo, LTC,1989.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

GIANINI, Marcelo. Diálogo de surdos: reflexões acerca do ensino de teatro na educação básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos). Tese de Doutorado – Programa de pós-graduação em artes cênicas – escola de comunicação e artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GREGORIO, Guilherme Brenner Oliveira; CECILIO, Diogo de Souza; ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). *Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes*. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 302317.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, N. B. O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (PPGCOM/FAC). Brasília, 2015.

KAINGANG, Azelene. Depoimento de uma militante. In: PINSKY, Carla Bassanezi Pinsky & PEDRO, Joana Maria. *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In *Surdez e bilinguismo*. FERNANDES, Eulalia (org.). 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KELMAN, C. A.; SANTOS, P. J. A. DOS. Em Outras Palavras. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. Especial, p. 808-819, 11 dez. 2020.

LABORRIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. São Paulo: BEST SELLER, 1994.

LAFUENTE, Lilian Signorini. O Ensino de História para alunos com surdez. Monografia de conclusão de curso de graduação em História – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2014.

LAMEIRÃO, Tuanny Dantas. Letramento visual no ensino de história para Surdos: bases para formulação de um protocolo de uso de imagens em aulas de história. 2020. Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

LANNA JÚNIOR, M.C.M. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

LARA DA COSTA, Maria Claudia. *SURDOS NO PLURAL: Uma etnografia de sociabilidades e experiências de surdos na cidade de Curitiba*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFPR, 2010.

LEAL, A.F. Triagem de pacientes para implantes cocleares através de questionário online: Perfil do grupo de pacientes pré e peri-linguais não convocados. *Arq. Otorrinolaringol.* 2010; n.º 14(2), p.184-191.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. Histórias além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar. *Redoc: Rio de Janeiro*, maio/Ago 2020, v. 4 n.2 p. 178-192.

LOPES, Valnei. A aula como desafio à experiência da história. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MACHADO, P. C. Diferença cultural e educação bilíngue (Libras/Português). Tese de doutorado. - Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *Revista Ponto Urbe*, São Paulo, 2007.

MATTOS, Camila Oliveira. *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras*. 2016. 140 f. Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MATTOS, Camila Oliveira; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história. *Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, v. 25, n. 1, 2020, p. 135-148.

MENDES, Bruno. Relações de força e relações de sentido: Michel Foucault e Paul Ricoeur revolucionam a historiografia. *Revista de Teoria da História* Ano 2, n. 5, p; 152-176, junho/ 2011.

MESQUITA, Vanda Sarmento Borges et al. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. *Fazendo História*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 2, n. 3, p. 39-47, 2009.

MIGNOLO, Walter D. El pontencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En libro: *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela. 2002.

MUNIZ, Érico Silva; LIMA, Jonata Souza de. Usos da cultura digital na educação dos surdos: a BNCC e as práticas no ensino de história. *Revista Espaço*, v. 52, p. 107-127, 2019.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n.º 25/26, p. 163-174, set. 92/ago. 93.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: O ensino de história e a criação do fato. PINSKY, Jaime (Org). 14ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.

NICOLAZZI, Fernando & LOPES, Valdeci Araújo de. “A história da historiografia e a atualidade do historicismo: perspectivas sobre a formação de um campo”. In: Flávia Florentino Varella et. al. (orgs.), *A dinâmica do Historicismo*: revisitando a historiografia moderna. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

OATES, Eugênio. *Linguagem das mãos*. Aparecida: Santuário, 1990.

PADOVANI NETTO, Ernesto. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de história: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. *História e Diversidade*, n.º 1, v. 9, p. 126-143, 2017.

PADOVANI NETTO, Ernesto. Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

PADOVANI NETTO, Ernesto. *Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de História e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino*. Belém: Paka-Tatu, 2019.

PADOVANI NETTO, Ernesto. O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos. *História Hoje*, v. 7, n.º 14, p. 196-217 – 2018.

PADOVANI NETTO, Ernesto. Respeitando as diferenças: a sala de recursos multifuncionais como espaço de construção de materiais didáticos de história para alunos surdos. Anais do XXX Simpósio Nacional de História: história e o futuro da educação no Brasil. Recife, 2019a.

PADOVANI NETTO, Ernesto. Canal história em Libras: de produto do PROFHISTÓRIA a um projeto do governo do Pará. Anais do I Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA: a pesquisa e a formação de professores no contexto do PROFHISTÓRIA. Salvador, 2019b.

PAIXÃO, Eduardo Henrique Lima. Repertório de ação do movimento Surdo no Brasil – campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Dissertação de mestrado. Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, 2018.

PARADA, M. Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 7. 1998, Vassouras. Anais.

PEREIRA, C. C. A. F. & POKER, Rosimar Bortolini. O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. Espaço. Rio de Janeiro: INES, n. 38, p. 73-78, jul./dez. 2012.

PEREIRA, C. C. A. F. Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue. Educação Básica Revista, v. 3, n. 1, p. 129-140, 2017.

PEREIRA, C. C. A. F. Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos de São Paulo. História & Ensino, v. 23, p. 159-172, 2017.

PEREIRA, C. C. A. F. Cultura escolar de Surdos: História, memória e representações nas escolas municipais para Surdos de São Paulo (1970-1990). Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em história, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2018.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lílian. *Fundamentos da Educação de Surdos*. UFSC: Florianópolis – SC, 2006.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.º 2/2014, p. 17-31.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: *Novos temas nas aulas de História*, PINSKY, Carla Bassanezi (Org). 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, n.º 3, v. 2, 1989, p. 3-15.

RABELO, Annete Scotti. Aplicação da abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos: estudo comparativo de duas crianças. 1982. 64 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.

ROCHA, Solange. Maria. A mídia televisiva no processo de socialização da pessoa surda. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 1994.

ROCHA, Solange. Maria. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. Rio de Janeiro, INES, 2007.

ROCHA, Solange. Maria. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de doutorado - Programa de

Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, J. R., VIEIRA-MACHADO, L. M. da C., VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2020.

RUBIO, Juliana. A. S. & QUEIROZ, Luana. S. A aquisição da Linguagem e Integração Social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo. São Roque – SP: Faculdade de São Roque, *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, vol. 5, n.º 1, 2014. Disponível em [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Luana.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luana.pdf). Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2º ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Tatiane Militão de et al. O ensino de História em Libras e sua viabilidade. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). *Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes*. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 384-397.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida: Ceprosord, 1990.

SANCHES, Danielle. História silenciosa. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 12 set. 2007.

Sant'Anna SBG. O implante coclear e a atuação fonoaudiológica. In: Silva PB, David RHF. (Orgs.) *Cadernos da Fonoaudiólogo: Audiologia*. São Paulo: Lovise, 2008.

SANTOS, Hermínio Tavares S. dos. Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. UEPA, Belém, 2012.

SANTOS, Naiara da Silva Dias dos. O ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA. Monografia de conclusão de curso em História. Universidade do Estado da Bahia (Uneb), 2017.

SANTOS, P. J. A. Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Orgs.). *Aprendizagens históricas: gêneros e etnicidades*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, p. 176-181.

SANTOS, P. J. A. Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, P. J. A.; CARVALHO FILHO, S. A.; KELMAN, C. A. Desafios do ensino de História para alunos surdos em uma escola inclusiva da Baixada Fluminense. *Transversos*, n.º 15, 2019, p. 518-539.

SANTOS, P. J. A; CARVALHO FILHO, S. A. O roteiro imagético no ensino de História para alunos surdos. In: 5º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, 2019. Aprendendo História: Ensino. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 374-383.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos; KELMAN, Celeste Azulay. Orientações para o ensino de História em classes com alunos surdos incluídos. In: BUENO, André; CREMA, Everton; NETO, José Maria (Org.) Ensino de História e Diálogos Transversais. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 210-217.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SEIXAS, C. P. O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961). Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. BURKE, Peter (Org.). São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, A. B de P; PEREIRA, M. C. C; ZANOLLI, M.L. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 23 n. 3, Jul-Set 2007, pp. 279-286.

SILVA, Berenice. A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uel\\_hist\\_artigo\\_berenice\\_ribeiro\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_berenice_ribeiro_da_silva.pdf). Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

SILVA, L. M. Ensino de História para os surdos: Um estudo de caso na Escola Especial Keli Meise Machado. In: 30 Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2019, Recife. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil. Recife: UFPE, 2019. v. 01. p. 01-400.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais de uma professora surda com alunos ouvintes. Tese de Doutorado - Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. Subjetividade e surdez. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2009. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE\\_1690.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_1690.pdf). Acesso em 11 de julho de 2021.

SILVA. S. D.; QUADROS, Ronice Muller de. *Braz. J. of Develop.* Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019.

SILVA, Paul Roberto Martins da. Ensinando história para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, V. J. S; FAGUNDES, E. A. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, v. 1, p. 26209-26221, 2015.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aqui?*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 1996.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do Surdo no Brasil*. Campinas: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria. Parecer sobre a proposta de tese de doutoramento de Nídia Regina Limeira de Sá, de 8 de outubro de 1999. Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999. pp 1-5.

STEINBERG, J. O historiador e a *questione della lingua*. In: *História Social da linguagem*. BURKE, Peter & PORTER, Roy (org.). São Paulo: UNESP, 1997.

STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2019.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IacxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcFMvn8R-QI\\_kHYjV-yPgDVAdU](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IacxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcFMvn8R-QI_kHYjV-yPgDVAdU). Acesso em 24 de julho de 2019.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira; CAVALCANTE, Simone Joaquim. Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. Anais eletrônicos... Campina Grande: Realize, 2014, v. 1. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_13\\_0\\_8\\_2014\\_18\\_04\\_50\\_idinscrito\\_33019\\_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_0_8_2014_18_04_50_idinscrito_33019_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf). Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira; CAVALCANTE, Simone Joaquim. O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?). 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. São Paulo: UNICAMP, 2001.

THOMPSON, E. P. *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a Memória: Questões sobre a relação da História Oral e as memórias. Projeto História. São Paulo, EDUC, abr. 1997, p. 51-71.

STOKOE, W.C. Sign Language structure: An outline of the visual communication system for the American Deaf. Buffalo: Buffalo University, 1960.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. Arqueiro. Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 31-39, jan./jun. 2003.

VALADARES, Virgínia Maria Trindade. *A Sombra do poder: Martinho de Melo e Castro e a administração da capitania de Minas Gerais (1770 – 1795)*. São Paulo: Hucitec, 2006.

VAZ, A. C. Práticas Escolares nas festividades da ‘Semana da Pátria’ e ‘Dia do Trabalho’ em Minas Gerais (1937- 1945) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas – RS. In: NUNES, Francivaldo; KETTLE, Wesley (orgs.). Desafios do Ensino de História e prática docente. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018, p. 99-105.

WARDE, M. Contribuição da História para a Educação. Em Aberto, Brasília: n.º 47, julho/setembro, 1990.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washinton, Gallaudet University Press, 1996.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

#### **Obras utilizadas como fontes**

BACELLAR, Arnaldo Oliveira de. A surdo mudez no Brasil. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Tese de doutoramento originalmente apresentada a Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926).

FARIA DORIA, Ana Rímoli. Compêndio de educação da criança surda-muda. Rio de Janeiro: [s. l.], 1954.

FARIA DORIA, Ana Rímoli. Ensino Oro Áudio Visual para os deficientes da audição: síntese método. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958.

FARIA DORIA, Ana Rímoli. Introdução à Didática da Fala. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959.

FARIA DORIA, Ana Rímoli. Manual de educação da criança surda. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1961.

GAMA, Flausino José da. Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos. Rio de Janeiro, INES, 2011. (Originalmente publicado em 1875).

SMALDONE, Felippo. Gráfica Salesiana Offset, Belém, ano ?

#### **Fontes eletrônicas**

<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8133>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 15 de junho de 2018.

<https://wol.jw.org/pt/wol/pc/r5/lp-t/1200024308/6/0>. Acesso em 14 de junho de 2018.

<https://www.facebook.com/mundoimplantecoclear/photos/rpp.809350202492576/1863328987094687/?type=3&theater>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26974-28-julho-1949-3379189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

<https://www.bibliaonline.com.br/tb/rm/10>. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em 01 de março de 2019.

[https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_13\\_f079e26cae49f7](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_13_f079e26cae49f7). Acesso em 02 de março de 2019.

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-criou-a-linguagem-de-sinais-para-surdos/>. Acesso em 02 de março de 2019.

<http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>. Acesso em 02 de março de 2019.

<http://museuimperial.museus.gov.br/diario-d-pedro-ii.html?limitstart=0>. Acesso em 03 de março de 2019.

<https://www.jstor.org/stable/i40187536>. Acesso em 07 de março de 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-29-marco-1901-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de março de 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de março de 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26974-28-julho-1949-379189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de abril de 2019.

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=539194093152332&id=100011852375864](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=539194093152332&id=100011852375864). Acesso em 27 de maio de 2019.

<https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/colunistas/claudio-humberto/dialogo-de-surdos-1010490.html>. Acesso em 11 de junho de 2019.

<https://www.cartacapital.com.br/revista/768/dialogo-de-surdos-3474.html>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Venezuela-um-dialogo-de-surdos-aos-gritos/6/36386>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

<http://www.academia.org.br/artigos/dialogo-de-surdoshttps://economia.estadao.com.br/blogs/celso-ming/dialogo-de-surdos>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2018/09/primeira-pos-doutora-surda-da-usp-conta-trajetoria/>. Acesso em 12 de junho de 2019.

<https://www.ibahia.com/nem-te-conto/detalhe/noticia/luciano-e-acusado-de-expulsar-interpretre-de-libras-do-palco-por-chamar-atencao-entenda/> acesso 14/06/2019

<https://www.facebook.com/darlene.nunes/posts/10219431840052595>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciarviolencia-domestica-por-falta-de-interpretres-23597017>. Acesso em 31 de agosto de 2019.

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IcaxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcFMvn8R-QI\\_kHYjV-yPgDVAdU](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf?fbclid=IwAR0e4IcaxMssYzjiKTIUJET81K-tWccDjpcFMvn8R-QI_kHYjV-yPgDVAdU). Acesso em 24 de julho de 2019

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2303344173039189&id=100000908869410](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2303344173039189&id=100000908869410). Acesso em 26 de julho de 2019.

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2343352455705027&id=100000908869410](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2343352455705027&id=100000908869410). Acesso em 26 de julho de 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publica-caoriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de março de 2019.

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=611547975951466&id=100012888071165](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=611547975951466&id=100012888071165). Acesso em 13 de agosto de 2019.

<http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

<https://www.passeidireto.com/arquivo/1208614/manifeto-surdos-oralizados>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

<https://www.diferenca.com/surdo-e-deficiente-auditivo/>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://www.direitodeouvir.com.br/blog/surdo-deficiente-auditivo-diferenca>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://www.tribunamt.com.br/2018/09/12/surdo-ou-deficiente-auditivo/>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://www.inclusive.org.br/arquivos/2960>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://desculpenaoouvi.com.br/fundacao-da-abrasso-associacao-brasileira-de-surdos-oralizados/>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://www.facebook.com/AbrassoBr/>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

<https://adap.org.br/>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 de setembro de 2019.

<https://desculpenaoouvi.com.br/adap-associacao-dos-deficientes-auditivos-pais-amigos-e-usuarios-de-implante-coclear/>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/22/internacidadesdf,783595/comunicacao-com-surdos-esbarra-no-desinteresse-de-instituicoes.shtml>. Acesso em 22 de setembro de 2019.

<https://extra.globo.com/noticias/mundo/homem-surdo-agredido-por-policiais-enquanto-tenta-se-comunicar-por-linguagem-de-sinais-na-california-11634955.html>. Acesso em 24 de setembro de 2019.

<https://oglobo.globo.com/mundo/homem-surdo-desarmado-morto-pela-policia-nos-eua-19978674>. Acesso em 24 de setembro de 2019.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em 24 de outubro de 2019.

<https://journals.openedition.org/pontourbe/1602>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2019.

<https://journals.openedition.org/pontourbe/1966>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

<https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/educacao-politicas-sociais/haddad-nao-fechara-escolas-especiais/>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491718-COMISSAO-MUDA-RESOLUCAO-DE-CONSELHO-PARA-GARANTIR-ACESSO-A-EDUCACAO-ESPECIAL.html>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-pormelhores-condicoes-de-ensino.html>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/manifestantes-defendem-educacao-especial-para-deficientes-auditivos.html>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/surdos-fazem-manifestacao-no-gramado-do-congresso/>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/19/surdos-querem-escolas-bilinguas-com-codigo-de-libras>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 28 de outubro de 2019.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2019.

<https://conceito.de/logopedia>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

<https://agenciapara.com.br/noticia/14236/>. Acesso em 01 de dezembro de 2019.

<http://www.museudoaparelhoauditivo.com.br/>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.

<http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lpt/101989602?q=Linguagem+dos+surdos&p=par>. Acesso em 08 de fevereiro de 2020.

<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/201990006#h=17:0-23:0>. Acesso em 08 de fevereiro de 2020

<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/101995415>. Acesso em 08 de fevereiro de 2020

<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1996128?q=Linguagem+de+sinais&p=par>. Acesso em 08 de fevereiro de 2020.

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uel\\_hist\\_artigo\\_berenice\\_ribeiro\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_berenice_ribeiro_da_silva.pdf). Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_13\\_08\\_2014\\_18\\_04\\_50\\_idinscrito\\_33019\\_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_04_50_idinscrito_33019_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf).

Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_S A3\\_ID12614\\_17082016235135.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_S A3_ID12614_17082016235135.pdf). Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

[http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page\\_id=40](http://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/?page_id=40). Acesso em 16 de março de 2020.

<http://institutofilipposmaldone.com.br/manaus/instituto-filippo-smaldone/>. Acesso em 16 de março de 2020.

[http://institutofilipposmaldone.com.br/pousoalegre/?page\\_id=40](http://institutofilipposmaldone.com.br/pousoalegre/?page_id=40). Acesso em 16 de março de 2020.

[http://institutofilipposmaldone.com.br/belem/?page\\_id=40](http://institutofilipposmaldone.com.br/belem/?page_id=40). Acesso em 16 de março de 2020.

[https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_13\\_f079e26cae49f7](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_13_f079e26cae49f7). Acesso em 02 de março de 2019.

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-criou-a-linguagem-de-sinais-para-surdos>. Acesso em 02 de março de 2019.

<http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>. Acesso em 02 de março de 2019.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 16 de abril de 2020.

<https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/376191509/entenda-o-projeto-da-cura-gay>. Acesso em 19 de abril de 2020.

<https://globoesporte.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/promessa-no-paraguai-meia-surdo-mudo-e-contratado-pelo-palmeiras-para-jogar-na-base.ghtml>. Acesso em 09 de agosto de 2019.

<https://www.bbc.com/portuguese/revista-47615587>. Acesso em 22 de abril de 2020.

<https://oglobo.globo.com/esportes/brasil-faz-historia-com-primeira-medalha-de-ouro-nas-surdolimpiadas-21633806>. Acesso em 15 de junho de 2020.

<https://oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendou-escola-regular-para-surdos-2801493>. Acesso em 24 de junho de 2020.

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491718-COMISSAO-MUDA-RESOLUCAO-DE-CONSELHO-PARA-GARANTIR-ACESSO-A-EDUCACAO-ESPECIAL.html>. Acesso em 24 de junho de 2020.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,Decreto%20n%C2%BA%2042.728%2C%20de%203%20de%20Dezembro%20de%201957a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro&text=1%C2%BA>

% 20Fica% 20institu% C3% ADda % 2C% 20no% 20Instituto,do% 20Surdo% 20Brasileiro % 20(C.E.S.B.). Acesso em 26 de julho de 2020.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm#:~:text=L8742&text=LEI%20N%C2%BA%208.742%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assist%C3%Aancia%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm#:~:text=L8742&text=LEI%20N%C2%BA%208.742%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assist%C3%Aancia%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art..) Acesso em 13 de agosto de 2020.

<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em 19 de março de 2021.

<https://www.selursocial.org.br/porque.html>. Acesso em 12 de abril de 2021.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-29-marco-1901-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de abril de 2021.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de abril de 2021.

<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/477/1/Oficina%20grafica.jpg>. Acesso em 18 de abril de 2021.

<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/21173>. Acesso em 09 de julho de 2021.

<https://conceito.de/logopedia#:~:text=A%20logopedia%2C%20mais%20vulgarmente%20conhecida,da%20voz%20e%20da%20degluti%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 14 de julho de 2021.

<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL9184-5598,00-SURDO+PRESO+POR+EM+GANO+E+SOLTO+APOS+DIAS.html>. Acesso em 17 de julho de 2021.

<https://www.midianews.com.br/policia/policial-militar-mata-jovem-surdo-com-tiro-no-torax-em-cuiaba/184748>. Acesso em 17 de julho de 2021.

<http://cursosalvador dali.blogspot.com/2014/09/sign-writting.html>. Acesso em 26 de abril de 2022.

### **Vídeos na internet**

Provocações/ Sueli Ramalho; 2012. 1 vídeo (24min 22seg). Publicado pelo portal TV Cultura. [https://tvcultura.com.br/videos/68840\\_provocacoes-sueli-ramalho-2012.html](https://tvcultura.com.br/videos/68840_provocacoes-sueli-ramalho-2012.html). Acesso em 15 de agosto de 2019.

As coisas que cansam os surdos. 2018. 1 vídeo (6min 13seg). Publicado pelo canal Visurdos. <https://www.youtube.com/watch?v=HY7GfRmPPIk&t=277s>. Acesso em 29 de junho de 2020.

### **Jornais**

#### **Acervo da biblioteca pública Arthur Vianna**

Aurélio inaugura escola para surdos que conta com 18 alunos. O Liberal, ano XII, n.º 3.346. Belém, 17 de maio de 1961, p. 03.

**Acervo da hemeroteca digital (<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>)**

Alcyr Castro, Diário do Pará, Belém, 16 de janeiro de 1985, p. 2, caderno Cinema.

Antenas Ligadas, Diário do Pará, 07 de agosto de 1986, p. 8. Coluna de Donizete Cesar.

Chermont encaminha apelo para a Celpa. Diário do Pará, Belém, 28 de agosto de 1986, p. 02, caderno Urgente.

As artes visuais ingressam na Educação Especial. Diário do Pará, Belém, 22 de janeiro de 1987, p.01, Caderno D.

Esporte estudantil: atletismo diz porque é esporte base, Diário do Pará, Belém, 22 de junho de 1987, p. 02, caderno de esportes.

Os campeões do 1º CEP, Diário do Pará, Belém, 03 de julho de 1987, p. 04, caderno de esportes.

Esporte estudantil: Atletismo foi o destaque da semana dos XXIX JEP's, Diário do Pará, Belém, 14 de setembro de 1987, p. 07, caderno de esportes.

Classificação geral dos colégios na disputa do atletismo, Diário do Pará, Belém, 21 de setembro de 1987, p. 03, caderno de esportes.

Esporte estudantil: os campeões por modalidade, Diário do Pará, Belém, 22 de outubro de 1987, p. 04, caderno de esportes.

Esporte e saúde: nossa criança especial, Diário do Pará, 29 de novembro de 1987. p. 4, caderno Esportes.

A vanguarda chinesa, Diário do Pará, Belém, 08 de abril de 1989, p; 4, caderno Zózimo.

O elenco do Pecado, O Liberal, 27 de junho de 1989. p. 06, Caderno Dois.

Afif: confronto entre dois, O Liberal, 19 de julho de 1989. p. 13, Caderno de política.

Recuando, negociando, aprendendo, Diário do Pará, Belém, 06 de abril de 1990, p. A5, caderno Nacional.

Um estranho ritual, Diário do Pará, Belém, 27 de abril de 1990, p. A2, caderno Política Local.

Guerra entre sírios e cristãos, entra no quinto mês no Líbano, O Liberal, Belém, 15 de junho de 1989, p. 18, caderno Internacional.

Pefelistas trocam Aureliano por Afif, O Liberal, 20 de setembro de 1989. p. 13, Caderno de Política.

A madrugada dos candidatos, O Liberal, 22 de outubro de 1989.p. 02, Caderno Dois.

As crianças deficientes são ouvidas no Pará, O Diário do Pará, 25 de novembro de 1989.p. A5, caderno Política nacional.

Trágica perda de rota do boeing, O Liberal, Belém 31 de dezembro de 1989, p. 5, caderno Retrospectiva.

Previdência é providencia: mais 43,8 milhões na saúde do Pará, O Diário do Pará, 21 de janeiro de 1990. p. A11, caderno Cidade

Previdência é providencia: mais 43,8 milhões na saúde do Pará, O Diário do Pará, 22 de janeiro de 1990. p. A11, caderno Cidade.

No ponto do acordo, Diário do Pará, Belém, 06 de junho de 1990, p. A5, caderno Nacional.

A dieta do chocolate, Diário do Pará, Belém, 05 de dezembro de 1990, p. A6, caderno Opinião.

Perigo no ar, Diário do Pará, Belém, 23 de dezembro de 1990, p. B11, caderno Turismo.

#### **Acervo próprio:**

Professora surda viraliza com protesto contra críticas. O Liberal, Belém, 06 de novembro de 2017, p. 11, caderno Cidades.

#### **Outras Fontes escritas:**

##### **Acervo próprio:**

LINGUAGEM DE SINAIS. Cesário Lange - SP: Sociedade Torre de Vigia de bíblias e tratados. 1992.

FELIPO SMALDONE. Jotaba – PIME (Gráfica Salesiana), Belém: ano (?).

PARÁ. SEDUC. Uma proposta para educação especial no Estado do Pará. SEDUC, 1996.

##### **Acervo de Alice Pinto:**

Bilhete de Otaviano de Menezes Bastos – 1980.

##### **Acervo da escola Astério de Campos:**

Projeto Político Pedagógico (PPP) – Escola Astério de Campos, 2018.

Regimento interno da escola Astério de Campos – 1961.

Regimento interno da escola Astério de Campos – 1971.

Regimento interno da escola Astério de Campos -1982.

Regimento interno da escola Astério de Campos – 1991.

##### **Acervo do Instituto Felipe Smaldone – Belém:**

Projeto Político Pedagógico (PPP) – Instituto Felipe Smaldone, 2018.

**Acervo do INES – Rio de Janeiro (disponível também no sítio eletrônico: <http://www.ines.gov.br/>).**

Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ano I, n.º 01, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1949.

Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949.

Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ano II, n.º 03, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1950.

Revista de Ensino ao Surdo. Ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 1954.

Revista de Ensino ao Surdo. Ano I, n.º 03, Rio de Janeiro, 1954.

Revista de Ensino ao Surdo. Ano II, n.º 04, Rio de Janeiro, 1955.

### **Decretos, Leis, resoluções e similares**

#### **Acervo da DERDIC – São Paulo:**

BRASIL, Proposta curricular para deficientes auditivos. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Proposta curricular para deficientes auditivos. Brasília, DF: MEC, 1979.

#### **Disponíveis na internet (sítios da internet já citados em fontes eletrônicas):**

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

Decreto n.º 9.198 de 12 de dezembro de 1911 - Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Decreto de n.º 26.974 de 28 de julho de 1949 – Validou o regimento interno do INSM.

Decreto n.º. 42.728 de 3 de dezembro de 1957 – Instituiu a Campanha de Educação para o Surdo Brasileiro.

Decreto n.º 3174 de 21 de outubro de 1960 – Fundação da escola Astério de Campos.

Decreto 5.626/2005 de 22 de dezembro de 2005 – Regulamenta a lei 10.436/2002.

Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Normatiza as salas de recursos multifuncionais.

Decreto Legislativo n.º 2846/10 – Altera a resolução n.º 4/10 do CNE/CEB.

Lei Federal 8.069/90 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Trata do acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Lei Federal 10.172/01 de 09 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação.

Lei n.º 10.436/2002 de 24 de abril de 2002– Oficializou a Libras como língua materna dos surdos no Brasil.

Lei 10.741 de 01 de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei brasileira de inclusão.

Resolução n.º2/2001 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Resolução n.º 4/2009 do CNE/CEB de 02 de outubro de 2009 – Normatiza o Atendimento Educacional Especializado.

Resolução n.º 4/10 do CNE/CEB de 13 de julho de 2010 – Institui a obrigatoriedade da matrícula de alunos especiais na rede regular de ensino.

### **Figuras:**

#### **Acervo da escola Astério de Campos**

Fig. 06: Governador Alacid Nunes entregando fogão na escola Astério de Campos (1967).

Fig. 07: Instituto Astério de Campos (1967).

Fig. 08: Regimento interno da escola Astério de Campos – 1961.

Figs. 10 e 11: Congressos no Rio de Janeiro – 1970.

Fig. 15: Professora ensinando concepções de passado, presente e futuro através da escrita e da oralização. Astério de Campos, ano (?).

Figs. 16 e 17: Oficinas profissionalizantes (artesanato e carpintaria) – ano (?).

Fig. 25: Criança surda aprendendo a pronunciar os nomes das frutas – ano (?).

Fig. 26: Crianças surdas submetidas a terapia com música – ano (?).

Fig. 27: Equipamento sonoro utilizado com alunos na sala de aula 01 – ano (?).

Figs. 28 e 29: Equipamentos sonoros utilizados com alunos em sala de aula 02 e 03 – ano (?).

Fig. 37: Crianças brincando na escola Astério de Campos – ano (?).

Figs. 40 e 41: Festas Juninas na escola Astério de Campos – ano (?).

Figs. 42 e 43: Desfiles escolares de 07 de setembro – ano (?).

Fig. 45: Abertura dos Jogos Estudantis Paraenses – ano (?).

Fig. 46: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 01 – 1983

Fig. 47: Cronograma de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes 02 - 1983.

Fig. 48: Primeira página do Instrumento de Avaliação – 1983.

Fig. 49 Aluna surda submetida à terapia da fala na escola Astério de Campos. Década de 1980.

Fig. 50: Estudantes em sala utilizando fones de ouvido na escola Astério de Campos. Década de 1980.

### **Acervo do INES**

Fig. 51: Referência a Cláudio Tholtoi como membro do Grêmio Estudantil do I.N.S.M. - 1950.

### **Acervo de Alice Pinto**

Fig. 52: Título de sócio fundador da Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal concedido a Cláudio Tholtoi - 1959.

### **Acervo de Sandra Conceição do Nascimento**

Fig. 53: Turma do curso de “Linguagens de Sinais” dos Testemunhas de Jeová em Belém - 1996.

### **Acervo de Emília Rodrigues Gonzalez**

Fig. 09: Conteúdo curricular do curso de formação de professores – INES, 1967.

### **Acervos da internet (Já referenciadas em fontes eletrônicas)**

Fig. 01 – Publicação compartilhada por surdos no Facebook – 2019.

Fig. 02: Publicação 01 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018.

Fig. 03: Publicação 02 de Ingrid Duarte no Facebook – 2018.

Fig. 04: Publicação de aluna surda da escola Astério de Campos no Facebook – 2019.

Fig. 05: *Meme* da página Mundo Implante Coclear no Facebook - 2018.

Fig. 14: Pintura: Padre Felipe Smaldone em destaque e ao fundo freira ensinando criança surda a oralizar ou “ler os lábios”. Ano (?) autor (?).

Fig. 54: Publicação de surdo de São Miguel do Guamá no Facebook – 2019.

Fig. 55: Comentários na publicação da figura 52 – 2019.

### **Fontes Orais**

Arlindo Gomes de Paula, depoimento cedido através de áudio de WhatsApp em janeiro de 2020.

Emília Rodrigues Gonzalez, entrevista filmada em maio de 2018 na residência da entrevistada.

Neuzilene Mesquita, depoimento cedido em dezembro de 2019 na escola Astério de Campos.

### **Fontes Sinalizadas**

José Sinésio Torres Gonçalves Filho, Entrevista filmada em janeiro de 2019 na Universidade Federal Rural da Amazônia.

Socorro Bonifácio, entrevista filmada pelo professor Hermínio Santos em setembro de 2019, cedida pelo produtor e autorizada pela entrevistada.

### **Fontes Sinalizadas/Orais**

Ana Cristina Chaves Neves da Silva, entrevista filmada em dezembro de 2018 nas dependências da escola Astério de Campos.

Ingrid Luzia Duarte Cardis, entrevista filmada em agosto de 2019 nas dependências da escola Astério de Campos.

Joseni Maia da Silva, entrevista filmada em fevereiro de 2018 na residência do entrevistado.

Laide Nazaré da Silva, entrevista filmada em fevereiro de 2018 nas dependências da escola Astério de Campos.

Rosemary Paes de Souza, entrevista filmada em fevereiro de 2018 nas dependências da escola Astério de Campos.

### **Depoimento escrito**

Sandra Conceição do Nascimento, depoimento enviado por mensagens de texto via WhatsApp em março de 2020.

## APÊNDICE I - Roteiros de entrevistas

Perguntas realizadas durante as entrevistas:

Entrevistada: Emília Rodrigues Gonzalez

Data da entrevista: maio de 2018

Qual o seu nome?

Qual sua idade?

Qual a sua formação?

A senhora já era servidora pública do Estado?

Em que ano a senhora começou a trabalhar com surdos?

E depois, a criança era encaminhada para outra escola?

Na tentativa de querer falar, a senhora percebia se os alunos sentiam desconfortos, dores na garganta? Ou se irritavam devido às dificuldades?

E as oficinas profissionalizantes? Havia em todas as escolas?

Como funcionavam as oficinas na escola?

Só estudavam surdos ou surdos com outras deficiências também estudavam na escola?

Havia material didático?

A senhora lembra de alunos que tenham terminado o ensino médio ou se formado no nível superior?

Há muitas fotos das festas juninas, como elas ocorriam?

A senhora tem alguma memória da Língua de Sinais? A senhora lembra como apareceu entre os surdos em Belém?

A senhora parece ter se dedicado muito ao seu trabalho, fala com entusiasmo sobre o assunto, era esse o clima na escola?

Como a senhora viu essa mudança do oralismo para a Língua de Sinais? Na sua opinião, por que ocorreu isso?

O oralismo tentava facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas e entre os surdos? A comunicação oral não se mostrava ineficiente?

Entrevistada: Rosemary Paes de Souza (nome de solteira)

Data da entrevista: fevereiro de 2018

Como a senhora gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome?

Nome completo?

Qual sua idade?

Em que ano aproximadamente a senhora estudou na Escola Astério de Campos?

Os professores aceitavam os gestos ou evitavam?

Havia oficinas de marcenaria, artesanato, jardinagem e culinária. Isso era uma preocupação para dar formação profissional para os surdos?

Por que a senhora não participava das oficinas?

A senhora sabe se seus amigos que aprenderam ofícios nestas oficinas trabalharam posteriormente nessas áreas?

Há muitas fotos de desfiles escolares, a senhora lembra disso? A senhora participava?

Como a senhora compara a educação de surdos naquela época da oralização e agora em Libras? Qual a senhora acha melhor?

Atualmente, em relação à classe social, renda, a senhora se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como a senhora se identifica com relação à cor da sua pele?

Entrevistada: Laíde Nazaré da Silva

Data da entrevista: fevereiro de 2018

Como a Sra. gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Quando a senhora estudava no Astério de Campos, eram utilizados sinais dentro da escola?

Vocês tinham que escrever os nomes nos livros?

A senhora vinha de ônibus para a escola?

As oficinas eram para os alunos aprenderem uma profissão?

Com quantos anos a senhora aprendeu Libras?

A senhora gostou de estudar mais com a oralização de antes ou com a Libras agora?

Atualmente, em relação à classe social, renda, a senhora se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como a senhora se identifica com relação à cor da sua pele?

Entrevistado: Joseni Maia da Silva

Data da entrevista: fevereiro de 2018

Como o senhor gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Quando o senhor estudou no Astério, usavam sinais?

Os treinamentos doíam?

Antes a escola ensinava os surdos a aprender a falar e desenvolver a audição, o senhor gostava?

Até qual idade os alunos ficavam na escola?

E paravam de estudar?

Quando foi que a Libras começou a aparecer? Como o senhor viveu a transformação do oralismo para a Língua de Sinais?

Atualmente, em relação à classe social, renda, o senhor se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como o senhor se identifica com relação à cor da sua pele?

O senhor poderia me explicar como aprendeu Libras?

As testemunhas de Jeová lhe ensinaram também?

Como era? Eles iam na sua casa?

E como era o método de ensino deles da Libras?

Qual a sua formação e como foi trabalhar no Astério?

Onde o senhor estudou a faculdade? Qual faculdade ou universidade?

Entrevistada: Ana Cristina Chaves Neves da Silva

Data da entrevista: dezembro de 2018

Como a senhora gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

A senhora morou na escola? No regime de externato? (Felipe Smaldone)

Era pago?

Como era a leitura labial?

No Felipe Smaldone, havia equipamentos para estimular a fala e a audição?

A senhora sentia dores para tentar falar e ouvir?

A senhora gostava da escola, como são suas lembranças desse período?

Alguém tentava usar sinais?

Mas, no Felipe Smaldone, os surdos queriam usar sinais, tentavam sinalizar?

Os professores que foram daqui do Pará não sabiam nada de Língua de Sinais?

Quando a senhora chegou em 1992 para trabalhar no Astério, qual metodologia era usada? Oralista ou Sinais?

No Felipe Smaldone, os surdos aprendiam profissões? Por exemplo: marcenaria, culinária, etc.

Havia banda na escola?

A senhora sabe como os sinais começaram a ser usados na escola?

No Astério, a Língua de Sinais começou a ser usada primeiro em relação ao Smaldone?

A senhora conhece surdos que preferem o oralismo e não gostam de Libras?

Na sua opinião, o que é melhor, o oralismo ou a Língua de Sinais?

Mas há grupos de surdos que não gostam do oralismo?

Na sua opinião, como se deu a mudança do oralismo para o bilinguismo nas escolas?

Então o oralismo lhe ajudou?

A senhora ainda frequenta a Escola Felipe Smaldone? Chegou a trabalhar na escola?

A senhora gostou de estudar mais com a oralização de antes ou com a Libras agora?

Atualmente, em relação à classe social, renda, a senhora se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como a senhora se identifica com relação à cor da sua pele?

Consulta por escrito, por meio do WhatsApp, em 10 de março de 2021.

A senhora lembra se havia crianças negras no Felipe Smaldone? Caso sim, como era a relação entre brancos e negros (crianças, professoras, gestoras etc.)

Entrevistada: José Sinésio Torres Gonçalves Filho

Data da entrevista: janeiro de 2019

Como o senhor gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome completo?

Qual a sua idade?

Entre quais anos o senhor estudou na Escola Felipe Smaldone?

O senhor chegou a estudar no regime de internato?

Quais suas lembranças das suas vivências na escola Felipe Smaldone?

Como foi a sua experiência com o método oral e com os treinamentos para falar?

O senhor sentia dores na garganta ao tentar falar?

O senhor é oralizado?

A opção em fazer a entrevista em língua de sinais é uma opção política?

Como era o uso dos sinais na Escola Felipe Smaldone? Os surdos tentavam sinalizar?

Quando o senhor teve contato com a Língua de Sinais?

Havia banda de música na escola?

Quando o senhor percebeu que os sinais começaram a ser aceitos socialmente e nas escolas de surdos?

O senhor lembra da ação de igrejas na difusão da Língua de Sinais em Belém?

O senhor procurou a escola para tentar trabalhar lá depois de adulto?

Atualmente, em relação à classe social, renda, o senhor se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como o senhor se identifica com relação à cor da sua pele?

Entrevistada: Ingrid Luzia Duarte Cardis

Data da entrevista: agosto de 2019

Como a senhora gostaria que fosse esta entrevista? Através da oralidade ou em Libras?

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Nasceu onde?

A senhora nasceu surda?

Qual as suas memórias de infância? Da relação com as outras crianças ouvintes?

Como foi o seu contato com a Libras?

A senhora estudou Química na UFPA, como foi essa experiência?

Como era a relação com os ouvintes?

Como a senhora desenvolveu a oralização?

No seu dia a dia, quais experiências você já viveu onde faltaram com respeito com a senhora?

A senhora é surda e homossexual. Em algum momento, esses preconceitos se cruzam ou são vividos de forma separada?

Atualmente a senhora faz Pedagogia Bilíngue na UEPA, como foi essa mudança na sua vida?

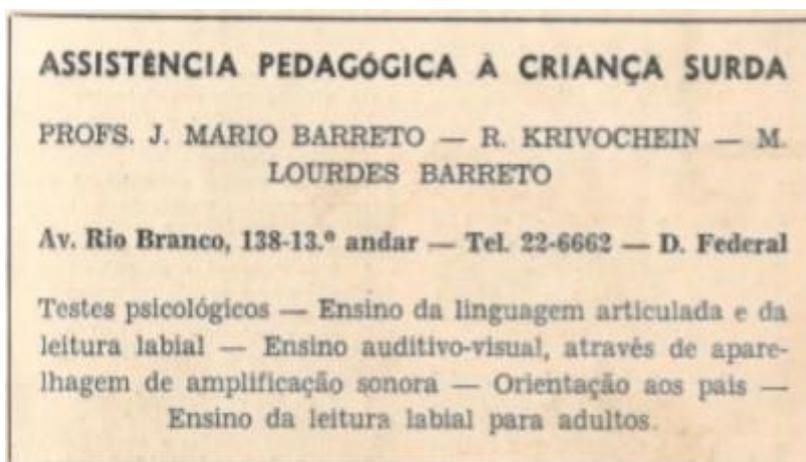
Atualmente, em relação à classe social, renda, a senhora se considera pobre, classe média, rica ou outra classe?

Como a senhora se identifica com relação à cor da sua pele?

## APÊNDICE II – Imagens

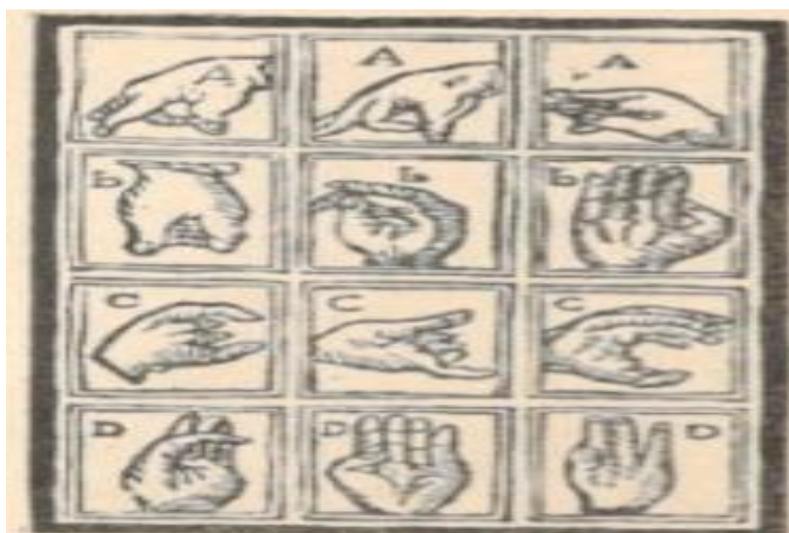
As imagens presentes neste apêndice dialogam, em alguma medida, com diferentes momentos do texto escrito, porém, não foram utilizadas no corpo da tese por não estarem dentro do recorte temporal (1960-2019), por ter havido a opção por outra imagem semelhante ou por serem complementares à outra fonte mais bem investigada no trabalho.

Anúncio de assistência pedagógica a crianças surdas no contexto do oralismo e a mais antiga representação do alfabeto manual/digital que se tem conhecimento:



Fonte: Revista de Ensino ao Surdo. Ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 1954.

Representação produzida em madeira e extraída da obra do monge franciscano Cosmas Rosselius produzida em 1579 e intitulada em Latim: “*Thesaurus Artificiosae Memoriae*” (“Tesouros artificiais de Memória”).

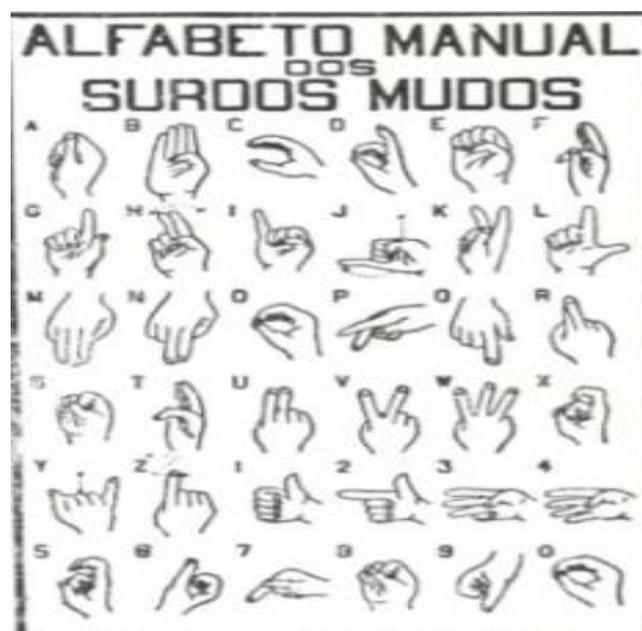


Fonte: Revista de Ensino ao Surdo (n.º2), 1954, p. 09.

## Alfabetos manuais:



Fonte: GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Originalmente publicado em 1875).



Fonte: Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ano I, n.º 02, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949.

Única criança notadamente negra no livro *Felippo Smaldone*, sendo examinada pela pediatra:



SMALDONE, Felippo. Gráfica Salesiana Offset, Belém, ano ? p. 43.

Documentação de Claudio Tholtoi:  
Título de sócio-fundador da Associação Brasileira de Surdos em nome de Cláudio Tholtoi em 1962:



Fonte: Acervo de Alice Tholtoi

Registro de trabalho de Claudio Tholtoi na Gráfica Eyrú Ltda., no Rio de Janeiro:

8	9
<p>10 meses.</p> <p>CONTRATO DE TRABALHO</p>	<p>11 anos e 4 meses</p> <p>CONTRATO DE TRABALHO</p>
<p>No e do estabelecimento, empresa ou instituição.....</p>	<p>Nome do estabelecimento, empresa ou instituição.....</p>
<p><b>RODENA</b> INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE PRODUTOS DENTÁRIOS LTDA.</p>	<p>Gráfica Eyrú Ltda</p>
<p>Cidade: <u>Rio de Janeiro</u></p>	<p>Cidade: <u>Rio de Janeiro</u></p>
<p>Estado: <u>D. F.</u></p>	<p>Estado: <u>da Guanabara</u></p>
<p>Rua: <u>Alcides Alcino - 33/37 -</u> <u>2º - 55/203/4</u></p>	<p>Rua: <u>General Balduel</u> <u>n.º 236</u></p>
<p>Espécie do estabelecimento: <u>Indústria dentária</u></p>	<p>Espécie do estabelecimento: <u>Dipografia e Artes Gráficas</u></p>
<p>Natureza do cargo: <u>Aux. de Prata</u></p>	<p>Natureza do cargo: <u>Escadador</u></p>
<p>Data da admissão: <u>1</u> de <u>8</u> de 19<u>55</u></p>	<p>Data da admissão: <u>1</u> de <u>outubro</u> de 19<u>64</u></p>
<p>Registro n.º: <u>61</u> a fl. <u>41</u></p>	<p>Registro n.º: <u>1 (un)</u> a fl. <u>35</u></p>
<p>Remuneração (especificar): <u>Dois mil e quinhentos cruzeiros mensais</u></p>	<p>Remuneração (especificar): <u>R\$ 1.800,00 (Hum mil e oitocentos cruzeiros) por dia</u></p>
<p><u>RODENA</u> Assinatura do empregador: <u>Walter Mendes de Castro</u></p>	<p><b>GRÁFICA EYRÚ LTDA.</b> Assinatura do empregador: <u>Walter Mendes de Castro</u></p>
<p>Data da saída: <u>31</u> de <u>março</u> de 19<u>57</u></p>	<p>Data da saída: <u>30</u> de <u>junho</u> de 19<u>76</u></p>
<p><u>RODENA</u> Assinatura do empregador: <u>Walter Mendes de Castro</u></p>	<p><u>GRÁFICA EYRÚ LTDA.</u> Assinatura do empregador: <u>Walter Mendes de Castro</u></p>

Fonte: Acervo de Alice Tholtoi

Documento produzido pelo advogado Otaviano de Menezes Bastos solicitando ajuda  
para a fundação da Associação de Surdos do Estado do Pará:

OTAVIANO DE MENEZES BASTOS  
advogado

Rio de Janeiro, 15 de Abril de 1980.

Meu caro primo Jacyntho

Tenho o prazer de apresentar-lhe o portador meu amigo Sr. Claudio Pinto, Presidente da Associação dos Surdos do Estado do Pará.

O Sr. Claudio está necessitando de orientações para desenvolver a Associação dos Surdos Paraenses certamente com a ajuda do Governo do Estado e outras autoridades.

Mesmo sabendo das limitações existentes, acredito que você será capaz de pelo menos mostrar-lhe o caminho.

Certo de sua boa vontade e antecipando meus agradecimentos, subscrevo-me,

  
Otaviano

Ficha de proposta para filiação à Associação dos Surdos do Estado do Pará (ASEP):

 **Associação dos Surdos do Estado do  
Pará**

PROPOSTA Nº.....

Proponho para sócio o Sr:.....  
 :.....  
 Residência:.....  
 Bairro:.....Estado:.....  
 Nascido em:.....Idade:.....anos. Estado civil:.....  
 Naturalidade:.....Nacionalidade:.....  
 Profissão:.....Onde trabalha:.....  
 :.....  
 Endereço:.....Tel:.....  
 Bairro:.....Estado:.....  
 Sabe ler ?.....Esporte que pratica ?.....  
 :.....  
 Pai:.....  
 Filiação :  
 Mãe:.....  
 Documento de Identidade:.....  
 Carteira Profissional:.....Série:.....

..... (Sócio proponente nº.....) ..... (Assinatura do proposto)  
 Admitido em.....de.....de 19.....

**DECLARAÇÃO DE FAMÍLIA**

Nome da esposa(o).....  
 Idade:.....anos. Nacionalidade:.....  
 Quantos filhos:.....Nome dos filhos solteiros:.....  
 :.....  
 Belém,.....de.....de 19.....  
 :.....  
 Visto de Presidente ..... Secretário

N.B. — Pedimos aos sócios que mandem as propostas juntamente com  
 2 fotos 3X4.

Fonte: Acervo de Alice Tholtoi

Logo da Pastoral dos Surdos:



Fonte: <https://www.facebook.com/Pastoral-do-Surdo-Planaltina-DF-1426959970924677/>

Manchete do sítio globoesporte.com com a expressão “surdo-mudo”; e manchete alterada, sem o termo “mudo”:

palmeiras

**Promessa no Paraguai, meia surdo-mudo é contratado pelo Palmeiras para jogar na base**

Gustavo Peralta, de 18 anos, já disputou competições pelo sub-20 antes mesmo de assinar

Foto: Reprodução/Twitter

**Promessa no Paraguai, meia surdo é contratado pelo Palmeiras para jogar na base**

Gustavo Peralta, de 18 anos, já disputou competições pelo sub-20 antes mesmo de assinar

Fonte: <https://globoesporte.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/promessa-no-paraguai-meia-surdo-mudo-e-contratado-pelo-palmeiras-para-jogar-na-base.ghtml>

Letreiro na fachada do Instituto Felipe Smaldone – 2018:  
“Instituto Felipe Smaldone: Centro Educacional da Áudio-Comunicação”.



Fonte: Acervo do autor