

# UMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE SURDOS

## A HISTORIOGRAPHY OF LINGUISTIC EDUCATION FOR DEAF STUDENTS

Denise Terezinha Machado de Melo<sup>1</sup>

dtmm@ig.com.br

José Marcelo Freitas de Luna<sup>2</sup>

mluna@univali.br

Veridiane Pinto Ribeiro<sup>3</sup>

veri.mega@hotmail.com

**Resumo:** A inclusão escolar é uma política educacional que propõe a abertura das escolas às diferenças. Depois de criadas as primeiras classes especiais para atender crianças com deficiência em nosso país, vêm sendo desenvolvidas alternativas de atendimento que têm como objetivo principal garantir o direito ao acesso e permanência desses alunos na escola. A educação de surdos também está sendo estruturada, buscando atender às diretrizes nacionais para a educação especial e a acessibilidade à Língua Brasileira de Sinais. Porém, há evidências de que estas crianças já estavam nas escolas antes de serem sancionadas as políticas de inclusão. É possível encontrar relatos e registros da forma como esses alunos eram atendidos, e assim, descrevermos a evolução deste processo, pontuando movimentos que levaram à idealização e implantação de programas, bem como descrevermos a contribuição de muitas pessoas que fizeram parte destes acontecimentos históricos. O presente artigo, por meio de uma abordagem historiográfica, objetiva descrever o contexto político e educacional das décadas de 1960 a 1990 no Brasil, relacionando-o à formação e ao desenvolvimento da educação linguística de surdos em Itajaí.

Palavras-chave: Surdez. Educação. História.

**Abstract:** School inclusion is an educational policy characterized by the opening of schools to all. Once the first special classes to serve children with disabilities in Brazil have been created, they have been developed for alternative service whose main objective is to guarantee the right of access and permanence of these students in school. The deaf education is also being structured to follow the national guidelines for special education and the accessibility of Brazilian Sign Language. However, there is evidence that these children were already in school before the inclusion policies have passed. Reports and records of how these students were approached can be found. These sources allow us to describe the evolution of this process, pointing out the movements that led to the idealization and implementation of programs. They also allow us to describe the contribution of many people who were part of these historic events. This article, through a historiographical approach aims to describe the political and educational context of the decades of 1960-90 in Brazil, linking the training and development of language education of the deaf in Itajaí.

Keywords: Deafness. Education. History.

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Itajaí Rua Uruguai, 458, 88302-202, Itajaí, SC, Brasil.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999), com estágio sanduíche na Universidade de Cambridge (Inglaterra); e pós-doutorado, entre 2010 e 2011, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). Atualmente, é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), com publicações nas áreas de Linguística e Educação.

<sup>3</sup> Professora de Libras. Mestre em Educação, Doutoranda em Estudos da Tradução.

## 1 Introdução

A inclusão escolar é uma política educacional que defende a abertura das escolas às diferenças. Desde 1990, quando foram criadas as primeiras classes especiais para atender crianças com deficiência em nosso país, vêm sendo desenvolvidas alternativas de atendimento com o objetivo principal de garantir o direito ao acesso e permanência na escola. Paula, Regen e Lopes (2005, p. 37), a propósito, afirmam que

Em meados do século XX, começaram a surgir no país as instituições especializadas, que adotaram modelos diferentes de atuação conforme as circunstâncias, os agentes de sua constituição e o tipo de deficiência a que se destinavam. Estas apresentaram um caráter assistencial e segregador, que ainda condiciona o cenário atual.

De fato, métodos e filosofias educacionais foram criadas e difundidas em escolas da rede pública municipal e estadual, bem como em entidades filantrópicas de todo Brasil. Como exemplo, o documento elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (2002, p. 18) destaca, a princípio, dois programas: Programa de Capacitação de Recursos Humanos, para a integração do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino, composto de diversos projetos; Programa de Desenvolvimento e Expansão de Tecnologia Adaptadas, que visa equipar adequadamente as modalidades alternativas de atendimento a serem gradualmente implantadas nas escolas.

Existem, hoje, diversos programas criados nesses âmbitos para esse fim. Segundo Quadros (2006), a educação de surdos também está sendo estruturada em nosso estado, buscando atender às diretrizes nacionais para a educação especial e à acessibilidade à Língua Brasileira de Sinais. Porém, essas crianças já estavam nas escolas antes de serem sancionadas as políticas de inclusão. É possível encontrar relatos e registros da forma como esses alunos eram atendidos e, assim, descrevermos a evolução deste processo, pontuando movimentos que levaram à idealização e à implantação de programas em andamento.

Com essa hipótese, o interesse de descrever as estratégias metodológicas empregadas para a educação de surdos, no memorial de Itajaí durante o período de 1966 a 1994, foi em nós despertado.

Através da abordagem historiográfica, “em seu objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento linguístico, em um determinado contexto[...]” (LUNA, 2000, s.p.), nosso objetivo, neste estudo, foi descrever o contexto político e educacional do período, relacionando-o à formação e ao desenvolvimento da educação linguística de surdos em Itajaí. Com essa orientação, uma prática pedalinguística só pode ser completamente entendida e explicada, quando vista através da ótica da rede de fatores que constituem a sua manifestação. No caso específico do presente estudo, fazem parte dessa rede movimentos políticos,

sociais e educacionais, ocorridos no Brasil, em Santa Catarina e Itajaí, durante o período que compreende as décadas de 1960 a 1990.

O artigo está dividido em quatro seções: na primeira, contextualizamos a abordagem historiográfica; na segunda, apresentamos um breve resgate da história da educação no Brasil; na terceira, a contextualização da educação linguística de surdos no Brasil e em Santa Catarina; e, na quarta seção, chegamos ao foco principal, que vem a ser a descrição e a análise do conteúdo do ensino, na cidade de Itajaí, durante as décadas de 1960 a 1990.

## **2 Historiografia: uma breve consideração**

Pesquisar historiograficamente demanda uma organização de significados para se delinear adequadamente uma pesquisa. Para tanto, faz-se necessária a conceituação do termo “historiografia”. Para esse fim, citamos Brekle (1986), que nos revela que,

Neste sentido, a razão para uma historiografia da ciência é tentar manter disponível o conhecimento que foi acumulado ao longo do tempo, como forma de comunicar para gerações futuras de linguistas o que gerações anteriores pensaram sobre problemas linguísticos no sentido geral, e que tentativas de soluções eles fizeram. (p. 5, tradução nossa).

Luna (2000) apresenta como objetivo central da Historiografia da Linguística, doravante HL, as pesquisas que visam à reconstrução do conhecimento linguístico mediante interpretações críticas do processo dessa produção, em seu contexto histórico e sociocultural. Para reconstruir as práticas linguísticas de um determinado período, a HL explora o papel dos agentes no processo de desenvolvimento do conhecimento e identifica o contexto e suas influências sobre o conhecimento linguístico, ou seja, explora a dimensão pessoal e social para reconstruir as práticas linguísticas passadas, tomando como base fontes primárias e complementares de pesquisa, como textos não publicados, memória oral e formas não tão teorizadas, considerados como produções marginais.

A simples característica de se fazer história, como ato em si, independentemente do procedimento utilizado e dos objetivos que se tentem alcançar, diferencia o homem de qualquer espécie por ele conhecida. Da história dependem os acervos culturais tanto quanto os avanços científicos que o homem produz. É, portanto, por intermédio da acumulação desses dados históricos e o seu posterior processamento que o homem consegue avançar no seu caminho existencial, sem precisar começar desde o início a cada nova geração. Ele constrói seu caminho a partir do ponto onde seus antecessores pararam.

### 3 Principais ideias educacionais vigentes no Brasil durante as décadas de 1960 a 1990

Com base em Saviani (2008), apresentamos aqui um breve histórico da educação no Brasil nas décadas de 1960 a 1990, entendendo que o que aconteceu no cenário educacional brasileiro, no período mencionado, também teve seus reflexos no contexto por nós delimitado para esta pesquisa.

O cenário ideológico brasileiro no início da década de 1960 é marcado pelo clima de nacionalismo desenvolvimentista, que permeou também a educação. A escola é vista como o lugar do estudo e do conhecimento do Brasil, e poderia mostrar o caminho da emancipação nacional. Encontramos aqui conquistas marcantes na educação brasileira, como a aprovação da primeira LDB, em 1962, consagrando a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino. Ainda no mesmo ano, aconteceu a instalação do Conselho Federal de Educação e a elaboração, aprovação e homologação do Plano Nacional de Educação tendo como um dos seus principais idealizadores Anísio Teixeira.

Como o direito de voto estava condicionado à alfabetização, os governantes organizaram campanhas, programas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos. A preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira fez com que a educação fosse vista como instrumento de conscientização. “A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 317).

Após o golpe militar de 1964, segundo Saviani (2008), a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência (política favorável às empresas estrangeiras). Há, nesse período, a interrupção de toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular, que teve a concepção de Paulo Freire como a mais conhecida orientação seguida pelos movimentos. Segundo Saviani, na década de 1960, assistimos, no Brasil, ao auge e ao declínio da pedagogia nova, que deu lugar à pedagogia tecnicista na segunda metade da década, evidenciada pela ênfase nos métodos e técnicas de ensino, uma política educacional adequada ao rápido desenvolvimento econômico e social do país. Ou seja, há alteração nas bases organizacionais da educação, que foram ajustadas às necessidades do “modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI 2008, p. 364). O papel da educação era visto como importante para o desenvolvimento e a consolidação dessas relações.

Essa orientação, convertida em pedagogia oficial com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, esteve na mira das tendências críticas a partir da segunda metade dos anos de 1970 e nos anos de 1980, mas manteve-se como referência da política educacional, embora flexibilizada, mesmo na nova República.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 365):

Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001.

A década de 1980 teve como particularidade a busca de teorias que não apenas servissem como alternativas à pedagogia oficial, mas que se contrapusessem a ela, ou seja, que não mais servissem aos interesses dominantes, mas que fossem articuladas aos interesses dos dominados. São exemplos de pedagogias “contra-hegemônicas” desse período: Pedagogias da “educação popular”, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica. No entanto, segundo Saviani (2008), os resultados dessas pedagogias não foram muito animadores.

Essa década também foi marcada pelo forte movimento “organizativo-sindical” envolvendo os professores dos três graus de ensino e por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, divulgada pelo crescente número de livros e revistas de educação surgidas no período.

Percebemos que, no novo contexto da década de 1990, caracterizado em termos econômico-políticos de neoliberalismo e chamado de pós-modernismo o clima cultural próprio dessa época, há também uma nova fase das ideias pedagógicas que não é fácil caracterizar, já que, de acordo com Saviani, é marcada por “descentramento e desconstrução das ideias anteriores” (SAVIANI, 2008, p. 428).

Saviani (2008) afirma ainda que testemunhamos, na última década do século XX, o que se expressa no neoprodutivismo. As transformações materiais exigiam um capital humano que excluía pessoas consideradas inadequadas para as funções exercidas na produção industrial. Os caminhos trilhados pela educação foram paralelos aos objetivos das necessidades capitalistas da época. Do neoprodutivismo, passamos pelo neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo em busca de uma “pedagogia da qualidade total” e da “pedagogia corporativa”. Independentemente dos nomes dados às teorias, todas tinham um ponto em comum: “a pedagogia da exclusão”.

#### **4 Os principais pensamentos sobre a educação de surdos no Brasil e em Santa Catarina**

Sem dúvida, a educação de surdos vem passando por mudanças ao longo dos séculos e vem apresentando progressos jamais pensados por nossos ancestrais em meados do século X a.C., como nos revela Thoma (2006, p. 10-11):

Através dos tempos, os discursos sobre a surdez e os surdos localizados nos discursos dos sujeitos com deficiência vêm sendo constituídos por diferentes interpretações. Assim, tem-se desde a necessidade de eliminação entre os espartanos e gregos, passando pelo conformismo piedoso do Cristianismo, pela segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas” e

“esconjuradores” da Idade Média, pelo paradigma da institucionalização do século XVIII em diante e o paradigma de serviços do século XX, até as políticas de inclusão escolar e social no século XXI.

A partir da democratização da educação, nossa sociedade vem buscando alternativas que favoreçam a acessibilidade de pessoas com deficiência nos seus diversos setores. A escola tem um papel fundamental nesse processo, por representar a instituição que prepara o sujeito para a vida em sociedade.

A história da educação de surdos, no Brasil, tem como marco a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, a primeira instituição criada para o atendimento educacional de pessoas surdas em nosso país, fundada no Rio de Janeiro em 1857. Soares (1999) ressalta que, apesar de se propagar que fazia parte do dever do Estado, a educação dos surdos esteve situada no terreno do favor e da filantropia, como demonstra o artigo 3º do Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, elaborado em 15 de dezembro de 1857: “Art.3º A inspeção superior do Instituto he confiada à Comissão composta das pessoas caridosas, que promoverão o seu estabelecimento, e assignarão o seu Programa” (SOARES, 1999. p. 54).

Segundo Soares (1999), o INES passou por uma mudança profunda a partir de 1951, com relação aos aspectos metodológicos do ensino, à estrutura e à criação de serviços. Ainda em sua obra, Soares apresenta a trajetória da educação de surdos no Brasil durante a década de 1950 e mostra que predominavam a proposta de oralização do surdo bem como a priorização do trabalho clínico em relação ao pedagógico. Na aquisição do método oral<sup>4</sup> não havia, por parte dos educadores, preocupação com conteúdos escolares, apenas com o desenvolvimento da linguagem oral. Isto se justifica, segundo a autora, pela necessidade socioeconômica do país. A condição de extinguir o ócio e tornar-se produtivo levou a população à busca de preparação para o trabalho. No caso dos surdos, havia a necessidade da reabilitação da fala para entender e fazer-se entender no mercado de trabalho.

É também neste período que o Instituto recebe investimentos que foram injetados na formação de professores para educação de surdos.

Na gestão da professora Ana Rimoli, iniciada em 27 de fevereiro de 1951, e estendendo-se até 7 de abril de 1961, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos assumiu a implantação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, no Brasil. Esse curso tinha a duração de três anos, e era equivalente aos cursos de grau médio. Funcionava em regime de externato para os alunos residentes no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e em regime de internato para os alunos dos outros Estados. (SOARES, 1999, p. 70).

<sup>4</sup> Segundo Soares (1999), oralismo ou método oral é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode constituir-se em interlocutor por meio da linguagem oral.

Segundo Soares, foi na gestão de Ana Rimoli que o método oral foi oficialmente adotado no INES, e foi dos Estados Unidos que veio a maior parte das publicações que serviram de base para o trabalho da professora.

De acordo com Albres (2005), foi na década de 1960 que William Stokoe, do Departamento de Linguística da Gallaudet, Universidade de Surdos, nos EUA, conclui que as línguas podem ser orais-auditivas ou gestuais-visuais. Seguindo a abordagem estruturalista, ao estudar a língua de sinais, foi o primeiro a descrever e registrar, minuciosamente, a formação dos sinais. Mas, no Brasil, ainda prevalecia o entendimento de que esses gestos eram prejudiciais às pessoas surdas. A Língua de Sinais Brasileira só seria reconhecida quatro décadas depois (ALBRES, 2005, p. 28). Os surdos brasileiros buscaram alternativas de se comunicarem através da Língua de Sinais e se organizaram em forma de associações para viverem aí a sua cultura. Surgiram assim as primeiras associações de surdos no Brasil.

Segundo Albres (2005), na década de 1960, já havia dificuldades financeiras para enviar as crianças surdas do país ao INES, no Rio de Janeiro, pois o Instituto passava por crises econômicas. Então, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Instituto Pestalozzi, que se caracterizavam como entidades filantrópicas e tinham como clientela as pessoas “excepcionais”, também os surdos em outras regiões do país passaram a ser atendidos. Posteriormente, foram criadas diretorias de educação especial vinculadas à secretaria de educação de cada estado e, conseqüentemente, escolas especiais para surdos.

Para Albres (2005), como o INES já não era, na década de 1970, a única escola especial, o MEC teve a necessidade de orientar a proposta curricular para os surdos, que foi publicada em 1979 para ser colocada em execução em todo país, assumindo como proposta de ensino o Oralismo.

A partir dos primeiros anos da década de 1980, o oralismo tornou-se alvo de duras críticas (ALBRES, 2005); nesse período, algumas escolas passaram a adotar a abordagem de Comunicação Total<sup>5</sup>.

De acordo com o relatório anual da FENEIS (2003), a criação das associações foi, sem dúvida, um passo decisivo para a autonomia dos surdos. Surgiu, então, no Rio de Janeiro em 1977, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, conhecida como FENEIS. Iniciou representada por ouvintes, e, em 1987, os surdos assumiram sua liderança.

Nesse período, os surdos passam a defender o uso e a divulgação da Língua de Sinais, principalmente dentro das escolas, para que tivessem acesso ao conhecimento ensinado por ela, e não apenas em associações e ambientes informais, como vinha acontecendo.

---

<sup>5</sup> “A abordagem educacional da Comunicação Total (CICCONE, 1996) advoga o uso de todos os meios (fala, sinais, sistemas artificiais) que possam facilitar a comunicação. Capovilla (2001, p. 1483, in: ALBRES, 2005, p. 36) ressalta que a característica mais importante é que a “ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente”.

Já na década de 1990, segundo Albres (2005, p. 36), surgem no Brasil as primeiras experiências com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula inclusiva. A década de 1990, então, caracteriza-se pela convivência de ações educativas conforme as propostas Oralista, de Comunicação Total e princípios da proposta Bilíngue<sup>6</sup> de educação de surdos.

Em Santa Catarina, no ano de 1956, já havia salas de alfabetização para surdos. Schmitt (2007) relata, em seu trabalho, a interessante trajetória do professor surdo Francisco Lima Junior (Chiquito), de Florianópolis, que foi aluno interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, de 1937 a 1946. Quando retornou para Florianópolis, aos 18 anos, passou a procurar pessoas surdas e, em 1955, a comunidade surda fundou o Círculo de Surdos-Mudos em Santa Catarina. Francisco percebeu que os surdos que frequentavam sua casa eram, em sua maioria, analfabetos; passou então a alfabetizá-los. Em 1961, conquistou o primeiro espaço de educação de surdos, que foi estruturado na Escola Celso Ramos, para atender 15 alunos. A proposta pedagógica foi elaborada por ele, segundo quem tinha como objetivos principais ensinar a língua de sinais e propiciar o acesso à leitura e escrita da língua portuguesa.

Em 1969, o governo do estado autorizou a criação da Escola para Surdos em Florianópolis. Surge, assim, a primeira escola para surdos em Santa Catarina. Porém, em 1969 também foi criado, em um espaço do Hospital Infantil de Florianópolis, o Instituto de Audição e Terapia da Linguagem – IATEL, um espaço clínico terapêutico com proposta oralista, e os alunos da escola de surdos aceitaram transferir-se para esse local.

Em 6 de maio de 1968, por intermédio da Lei n. 4.156, foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, responsável pela política de educação especial no Estado.

De acordo com Schmitt, Silva e Casanova (2003), em 1988 foi assegurado aos alunos com necessidades educacionais especiais frequentar a rede regular de ensino e também foram implantadas as salas de recursos para surdos, com o objetivo de dar-lhes suporte técnico-pedagógico em horário complementar. Nas palavras dos autores:

O processo de educação de surdos teve poucos avanços tanto do ponto de vista acadêmico quanto social-linguístico. Entre 1988 e 1999, a FCEE desenvolveu um processo investigativo para avaliar a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo que os resultados foram negativos, entre eles, mencionamos a questão do preconceito, a falta de capacitação dos profissionais e a questão da língua de sinais brasileira. Dados recentes do IBGE computam 178.000 surdos em Santa Catarina, no entanto, apenas 1650 alunos surdos estão devidamente matriculados na rede regular de ensino [...] (SCHMITT, SILVA e CASANOVA, 2003, p. 01).

<sup>6</sup> “A proposta bilíngue advoga que não privilegia uma língua, mas busca dar condições às crianças surdas de desenvolverem-se em língua de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, podendo usar a modalidade oral-auditiva e ou escrita” (ALBRES, 2005, p. 38).

A educação de surdos continua sendo o “nó” da educação especial, principalmente na questão da comunicação. Pelo fato de não falarem, os surdos eram tidos como sujeitos incapazes de aprender. Os índices mostram que ainda existem pessoas surdas fora da escola e, em alguns casos, essas pessoas são matriculadas em escolas que atendem outras deficiências que não a deles, pois muitos pais desconhecem os procedimentos ideais a serem tomados com os filhos surdos.

## **5 A trajetória da educação de surdos em Itajaí**

Em Itajaí, a primeira escola a oferecer atendimento aos alunos surdos foi a Escola Estadual Vitor Meireles; professores que receberam formação no INES iniciaram o processo de reabilitação da fala nessa escola no ano de 1967.

Em 1981, é fundado, nas dependências da Universidade do Vale do Itajaí, o SAPS – Setor de Atendimento à Pessoa Surda. Esse setor atua em parceria com o curso de fonoaudiologia e tem como filosofia educacional o bilinguismo (língua de sinais brasileira e língua portuguesa falada).

No ano de 1997, é fundado o Cemespi – Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico especial no contraturno às crianças com deficiência matriculadas em escolas de toda rede municipal. As crianças surdas recebem atendimento com professores surdos, aprendendo Libras, e com professor ouvinte bilíngue, aprendendo língua portuguesa.

A partir da coleta de material didático e da memória oral dos educadores de surdos que atuaram na cidade de Itajaí durante os anos de 1966 a 1994, foi possível descrevermos as estratégias metodológicas de que se valiam esses educadores para o ensino da língua portuguesa para os surdos.

### **5.1 1º Período “Educação Domiciliar”: 1967 a 1968**

A educação, atingida por uma política nacional que objetivava a produtividade e o progresso industrial, tem por compromisso garantir capital humano plenamente capacitado para o trabalho. As pessoas com deficiência passaram a agregar a rede de elementos indispensáveis ao objetivo de crescimento industrial. As pessoas surdas também faziam parte deste processo, para tanto a preocupação com a comunicação desses sujeitos no ambiente de trabalho passou a ser prioridade em sua educação. Desta forma, a filosofia oralista predominou nas escolas que atendiam crianças surdas.

No Estado de Santa Catarina, professores vinculados às escolas estaduais começaram a ser selecionados para serem contemplados com bolsas de estudo em cursos de Especialização para Educação de Surdos, a serem ministrados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto de Educação de Surdos – INES.

Em Itajaí, no ano de 1967, a professora Herondina Ferreira de Araújo e Silva foi contemplada com a bolsa de estudos e ficou um ano morando no Rio de Janeiro para concluir o curso. Ao retornar, outra professora também seguia rumo ao INES para fazer o mesmo curso. Trata-se da professora Doroti Chaves Vieira.

A professora Herondina afirmou, em seus relatos para este estudo, que, em sua formação, foram abordados aspectos relacionados à anatomia e à fisiologia do ouvido, exercícios fonoarticulatórios para a reabilitação da fala, desenvolvimento da linguagem e artes. Esta última disciplina tinha como objetivo preparar os professores para produzirem seu próprio material didático, visto que não havia recursos públicos para a compra de materiais específicos para educação de surdos.

Enquanto a professora Doroti estava no Rio de Janeiro se preparando para somar com a professora Herondina, esta última não passou um ano esperando o retorno da colega de trabalho para dar início às atividades. Como ainda não havia um local apropriado em espaços escolares para atender crianças surdas, a professora Herondina iniciou, em 1968, as atividades em sua própria residência, ou nas residências das crianças que tinham dificuldade de locomoção. A professora também relatou que, mesmo tendo recebido formação para trabalhar com pessoas surdas, atendia todo tipo de deficiência, pois não havia professores que pudessem fazer esse trabalho. Ela era voluntária e atuava em período contrário ao do Ensino Regular. Por isso, o período foi, por esse grupo, denominado “Educação Domiciliar”.

A primeira criança atendida pela professora Herondina em sua residência foi uma menina de oito anos. Ela fora levada pelos pais que, quando souberam da existência de uma professora com formação na área residindo na região, foram ao seu encontro apresentando a filha surda e a necessidade de que fosse alfabetizada.

Em seus relatos, a professora nos expôs suas estratégias de ensino, que eram baseadas em treinamento orofacial, e a confecção própria do material didático, com ênfase em desenhos.

Os depoimentos abaixo revelam as expectativas da professora em relação ao seu trabalho e à forma como o desenvolvia:

*“A menina já soltou a fala, era totalmente surda e inclusive aqui no quintal tinha um sapo e eu comecei a trabalhar os fonemas do ‘s’, unir já com o ‘a’... E depois com o tempo que eram fonemas plosivos e cheguei a palavra ‘sapo’. Com desenho, eu já comecei ali mesmo a fazer o material ‘pa – pa – pa’ e a menina disse ‘sapo’”. (DP Prof<sup>a</sup> Herondina).*

Em outro trecho:

*“Junto com a fala nós dávamos a escrita, aquela coordenação motora, coordenação fina. Nós éramos professores integrais, tanto de educação física, nós levamos para rua, para o*

*pátio e fazíamos a Educação Física das crianças, vocalizando ou não, quer dizer, de todas as maneiras, tudo para treinar o aparelho fonador, porque isso aqui precisa ser exercitado. O aparelho fonador precisa. . . tanto o nosso, o do ouvinte quanto o de um deficiente auditivo. Tem que exercitar para poder soltar a fala. Nós tínhamos que fazer vocalização, porque no curso tinha um professor só para isso”. (DP Prof<sup>a</sup> Herondina).*

Esse período foi marcado pela tentativa de alfabetizar crianças surdas mesmo sem um espaço adequado. A determinação de uma professora que objetivava cumprir com o papel para o qual fora preparada. Até que encontrassem uma escola que cedesse espaço para a alfabetização de surdos, sua residência foi o endereço da educação dessas crianças. O método que aprendera no curso fora o oralismo puro, e sua meta foi ver os surdos falando, lendo e escrevendo.

## **5.2 2º Período “Casinhas Azuis”: 1968 a 1979**

Com o regresso da professora Doroti, no final de 1968, após concluir o curso no INES, as duas professoras foram ao encontro do professor Laudelino José de Novaes, inspetor escolar, como era chamado o responsável pela educação regional na época, e solicitaram um local adequado para atender as crianças surdas. Foi, então, cedida uma sala no Grupo Escolar Vitor Meireles, onde a professora Herondina já era lotada. Mas as salas ficavam nos fundos da escola, eram de madeira na cor azul. Por esse motivo, o período foi denominado por esse grupo de “casinhas azuis”.

As professoras Herondina e Doroti iniciaram o atendimento aos alunos nessa escola em 1968, contando com a ajuda do Dr. Osório Machado, médico do Posto de Saúde na época, que se prontificou a divulgar o atendimento em rádio, jornais e mesmo de boca em boca, com o objetivo de chamar as crianças surdas para a escola.

As professoras relatam que receberam alunos de diferentes idades, desde crianças de colo até adultos. As professoras dividiam a turma por filas, e um dos critérios para a divisão era o tamanho das crianças, não o nível de escolaridade. Os primeiros alunos foram da professora Herondina; com a chegada da professora Doroti, outros alunos também ingressaram e estes foram seus alunos; o mesmo acontecia com a chegada de novos professores e novos alunos.

O ingresso de alunos era constante, pois eram oriundos não apenas da cidade de Itajaí, mas de toda região, que abrange pelos menos quatro cidades vizinhas. As crianças não tinham um período fechado para iniciar o programa e encerrá-lo. Elas frequentavam o programa enquanto ainda necessitassem de mais intervenções e estímulos para o desenvolvimento da fala. O objetivo era prepará-las para a inserção no ensino regular, inclusos com alunos ouvintes, aprendendo através da fala e leitura labial. As professoras relataram que algumas crianças levaram mais de cinco anos para serem

liberadas para o ensino regular; outras jamais saíram do programa e, conseqüentemente, nunca frequentaram o ensino regular.

No ano de 1969, outra professora retornou deste mesmo curso no Rio - Maria Sueli Feuski Aduara. Quando a professora chegou à Escola Vítor Meireles, em 1970, foi-lhe confiada uma fila de alunos que ingressavam no programa naquele mesmo ano. A professora relata que as crianças com deficiência não costumavam sair de casa e, por isso, havia o processo de ambientação antes de iniciar a escolaridade. As crianças eram muito desconfiadas e tímidas e precisavam sentir-se seguras na escola ao estarem longe da família.

Todas as professoras relataram que as crianças surdas não tinham contato com as demais crianças da escola nem o horário do recreio era o mesmo. Alguns pais eram participativos e ajudavam no processo; outros, não. Foi um consenso entre as professoras a compreensão de que se tratava de um trabalho que exigia paciência. Os resultados esperados eram buscados com muita persistência, pois, muitas vezes, decorriam meses para a criança soltar um único som, acontecimento comemorado por todos.

As atividades, na época, eram planejadas pelas próprias professoras a partir do conhecimento adquirido no curso do INES. As atividades não se baseavam apenas em princípios educacionais, mas também profissionais. As professoras aprenderam a bordar, tricotar, fazer crochê e pintura no INES. O que aprenderam, ensinavam para os alunos, para que pudessem ter uma atividade laboral. Elas também buscavam uma constante interação com os pais, para que eles pudessem dar apoio e continuidade ao trabalho em casa, como relata a professora Doroti:

*“E ali nós trabalhamos. Era ter interação de filhos com os pais. Nós não excluíamos os pais. Os pais ficavam dentro da sala de aula e participavam da nossa aula. Então, era esse o nosso propósito, fazer com que o trabalho ali da escola também seria continuado, porque os pais também tinham que saber preparar, para dar continuidade em casa. Para tratar o filho tal qual nós”. (Dp. Prof<sup>a</sup> Doroti).*

A ênfase das atividades estava na funcionalidade da língua portuguesa, com vocalização de fonemas apoiada na visualização de objetos da realidade dos alunos.

*“Por exemplo, se estávamos falando sobre o ovo, então explicava o que era o ovo, mostrava o ovo, ia no galinheiro, no caso, ia no supermercado, mostrava o ovo. As diversas situações do ovo e visualizavam, escrevia a palavrinha.” (Dp. Prof<sup>ª</sup> Herondina).*

O trabalho era muito difícil e longo, como se depreende deste depoimento da professora Doroti:

*“Muito difícil, muito difícil. Me lembro bem, a criança chegava, primeiro assim, a gente dava muito trabalho com recorte pra ela, me lembro das aulas com espelho, a gente tinha um batom forte. Você punha a mãozinha dela na tua garganta e vice-versa né? Ela via que eu fazia “a”, esse era o “a”. Então ela via que minha vibrava e a dela não. Então ficava muito tempo no “a” assim, que é a primeira, e ele não fazia o “a”, só depois que ele ia vendo... isso depois de muito trabalho... aí ele via que o dele vibrava também e aí ele via que estava soltando o som. E tinha muito exercício: soprar o balão, soprar língua de sogra e depois tinha... não me lembro tudo... assim o “PA”, lembro que o “PA” era uma das primeiras silabazinhas: PA – PA – PA num papelzinho, a gente fazia muito exercício com um copinho, aquele de tomar água, ele pulava assim... então era assim nosso trabalho, muito difícil.” (Dp. Profª Doroti).*

Destacamos também o relato das estratégias utilizadas pela professora Maria Sueli:

*“Primeiro ambientava, depois fazia exercícios de sopro, fazia muito exercício respiratório, porque as crianças respiravam mal e não podiam emitir som também, já era difícil emitir som. A gente as crianças, uns que eram maiores, até a caminhar, porque como eles não ouviam eles não tinham ritmo, caminhavam feio. Tinha que ensinar tudo, tudo... e... principalmente eu saía muito com as crianças, levava no supermercado pra ver como funcionava, levava as crianças no departamento de saúde quando tinha que extrair dente ou pra tomar vacina. Uma vez levei no aeroporto lá em Navegantes (...) A gente ia trabalhar aquela palavra “avião”, ou alguma outra palavra conforme eles estavam, porque cada um era cada um, cada criança era diferente. Era a parte de som e a parte da escrita. Junto. E ia alfabetizando a criança”. (Dp. Profª. Maria Sueli).*

A professora Herondina trabalhou neste programa até 1978; a professora Doroti, até 1971; e a professora Maria Sueli, até 1976. Com a saída dessas duas últimas professoras, a professora Herondina solicitou auxílio de estagiárias cedidas pelo Estado. Com a saída da professora Herondina, as estagiárias (Jania e Célia) assumiram as turmas até a transferência deste trabalho para as dependências da Universidade do Vale do Itajaí, em 1981.

Observamos, nesse período, a conquista de um espaço para a educação dos alunos surdos em Itajaí. Vimos essa característica também no cenário nacional, já que, a partir da década de 1970, o INES não era a única escola especial para surdos no Brasil. Em Santa Catarina, é também a partir de 1968, com a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), e, em 1969, com a criação da Escola para Surdos em Florianópolis, que se percebe o surgimento de algumas iniciativas por parte de pessoas interessadas na educação dos surdos, sendo depois idealizadas através de projetos com apoio do governo.

### 5.3 3º Período “Centro de Desenvolvimento Humano – CDH-50”: 1981 a 1994

O atendimento às pessoas surdas deixou de ser oferecido no Grupo Escolar Vitor Meireles e passou para o Centro de Desenvolvimento Humano – CDH-50, no ano de 1981. Houve uma reformulação na organização do atendimento. Os professores não seriam mais os responsáveis por todas as atividades de desenvolvimento da pessoa surda. Professores e fonoaudiólogos passaram assumir funções, conforme sua formação e atribuição. Os alunos frequentavam programa no contraturno. Frequentavam a escola regular em um período e o programa, em outro.

Foi um período de transição entre o oralismo e a comunicação total, que se apresentou bastante estruturada dentro da UNIVALI no setor do SAPS, conforme artigo publicado por Rebelo et al. (2011), “Pistas sinestésicas: uma estratégia facilitadora para a alfabetização de pessoas surdas”. As autoras introduzem o artigo afirmando: “A comunicação total superou impasses anteriores, resgatando de ambas formas de desenvolver a comunicação”. Essa filosofia educacional foi difundida por toda rede educacional da região onde atendiam pessoas surdas, assessorada pela equipe do centro.

Durante a transição do oralismo para a comunicação total, a equipe de profissionais desse setor, com base na literatura e práticas com a pessoa surda, elaborou um modelo padrão de Pistas Sinestésicas para auxiliar no aprendizado da língua oral, bem como no processo de alfabetização, pressupondo aquisição de fala e conseqüente aquisição da escrita.

As estratégias eram atividades planejadas de interação com os pais e familiares, bem como com pessoas externas à escola, ênfase na funcionalidade da língua portuguesa, com vocalização de fonemas apoiada na visualização de objetos da realidade dos alunos e a confecção de material didático complementar ao livro de alfabetização.

A fonoaudióloga Evanice Silva do Carmo, que foi a primeira a ser contratada pelo CDH para iniciar o trabalho, em seus relatos para nosso estudo, afirma que

*“[...] aqueles que não conseguiam se oralizar viviam num mundo fechado. Porque tu imaginas: a deficiência auditiva era muito dolorida. Te imagina vivendo num mundo sem som. Para eles foi excelente porque a inteligência deles é preservada e eles precisavam de um canal comunicativo. Quando a deficiência auditiva vem, a não ser que ela venha associada a outras patologias, normalmente o surdo é inteligente. Só que precisa de um canal comunicativo”.* (Dp. Fga Evanice).

Em se tratando da atuação pedagógica, destacamos um fragmento dos relatos da professora Margareth de Souza Zeredo. Ela atuava no CDH como professora de alfabetização:



## 6 Considerações Finais

O clima de nacionalismo desenvolvimentista que marcou a década de 1960, e as campanhas de alfabetização devem ter-se refletido na preocupação em escolarizar os surdos (ou melhor, oralizá-los, já que não havia preocupação com conteúdos escolares), e prepará-los para o trabalho. Os reflexos desses movimentos brasileiros puderam ser percebidos em Itajaí com a aplicação do método oral, preparando professoras que foram enviadas ao INES para formação em uma metodologia que compreendesse a filosofia oralista.

É interessante observar que o professor surdo Francisco, de Florianópolis, que iniciou a educação dos surdos em Santa Catarina e foi educado no INES, ensinava a língua de sinais para seus alunos. Pode ser tomada como evidente a influência que recebeu por participar das associações de surdos que defendiam o uso da língua de sinais. No entanto, no mesmo período, nesse Estado, foi criado um espaço no hospital infantil com metodologias em ensino voltadas para a filosofia educacional oralista, para onde foram transferidos os alunos do professor.

Na década de 1970, o papel da educação estava relacionado ao rápido desenvolvimento econômico e social do país. Observamos a ampliação das escolas especiais, a proposta curricular do MEC para a educação dos surdos e a criação das associações de surdos; em Santa Catarina, já temos a FCEE. Algumas escolas no Brasil iniciam nos primeiros anos de 1980 o método da comunicação total, que também foi adotado em Itajaí.

A década de 1980 teve como particularidade, na educação nacional, a busca por pedagogias contra-hegemônicas e o forte movimento “organizativo-sindical”. É também na década de 1980 que o oralismo passa a ser alvo de duras críticas, ganhando força a criação das associações de surdos. Esse fato parece ter sido um passo decisivo para as mudanças ocorridas nas políticas educacionais para surdos no Estado.

O contexto educacional da década de 1990 não é fácil de ser caracterizado, segundo Saviani. Para o autor, o período é marcado pelo lema “aprender a aprender” e aprender é visto como atividade construtiva do aluno. Os surdos, que já defendiam o uso e divulgação da Língua de Sinais desde os anos 1980, passam, na década de 1990, a ter as primeiras experiências de bilinguismo no Brasil. A década de 1990 ficou reconhecida pela convivência das filosofias educacionais do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo na educação dos surdos.

Em Itajaí os períodos que iniciaram a educação de surdos chamados pelos autores deste estudo de “educação domiciliar” e “casinhas azuis” corresponderam às metodologias educacionais adotadas na filosofia oralista. O terceiro período deste estudo, chamado de “profissionalização da abordagem terapêutica e educacional”, corresponde ao momento histórico por que o país passava, pela transição do oralismo para a comunicação total, sendo em seguida adotada a comunicação, em que o

SAPS teve papel fundamental na medida em que, em parceria com o curso de Fonoaudiologia da Univali, criou estratégias de alfabetização que foram denominadas de “pistas sinestésicas”. Atualmente, em Itajaí, a política educacional para surdos é a mesma adotada no Brasil e em Santa Catarina, qual seja, a educação bilíngue.

## Referências

ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em: [www.editora-ararazul.com.br/cadernoacademico/007\\_teseneiva.pdf](http://www.editora-ararazul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf). Acesso em: 19 jul. 2011.

BREKLE, H. E. What is the history of linguistics and to what end is it studied? A didactic approach. In: BYNON, T. & PALMER, F. R. (eds). **Studies in the history of western linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO. Disponível em: [www.feneis.com.br/arquivos/relatorio2003.doc](http://www.feneis.com.br/arquivos/relatorio2003.doc) Acesso em: 19 jul. 2011.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Trajetória do processo de integração no Estado de Santa Catarina**. São José: ?, 2002.

HOFF, S.; et al. **Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira, localizadas no Estado do Paraná**. Maringá: UEM, 1992.

LUNA, J. M. F. de. **O português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática – Ensínávamos e aprendíamos a língua do Brasil**. Itajaí: Ed. da UNIVALI; Blumenau: Ed. FURB, 2000.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

PAULA, Ana Rita de; REGEN, Mina e LOPES, Penha. **Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2005.

QUADROS, R.M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**. vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, Campinas, p. 141-161. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jul. 2011.

REBELO, Ana Paula Schipmann et al. **Pistas sinestésicas**: uma estratégia facilitadora para alfabetização de pessoas surdas. 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMITT, D; SILVA, F.J. da; CASANOVA, R. Relato de experiência: políticas públicas de educação de surdos em Santa Catarina. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, p. 227-231, 2003. Disponível em: [www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/13\\_relato\\_experiencia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/13_relato_experiencia.pdf). Acesso em: 19 jul. 2011.

SCHMITT, D. **História oral**: as narrativas da primeira turma de surdos em Santa Catarina. 2007. Disponível em: [www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Deoniso%20Schmitt.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Deoniso%20Schmitt.pdf) . Acesso em: 19 jul. 2011.

THOMA, Adriana da Silva. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Org. Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.