



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**GÉSHICA RODRIGUES BERNARDO**

**HISTÓRIA DO CEADA/MS: INTEGRAÇÃO DOS SURDOS E/OU PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (1984 – 1989)**

Campo Grande/MS  
2022

**GÉSHICA RODRIGUES BERNARDO**  
**HISTÓRIA DO CEADA/MS: INTEGRAÇÃO DOS SURDOS E/OU PESSOAS**  
**COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (1984 – 1989)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein

Coorientadora: Profa. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS

2022

B444h Bernardo, Géshica Rodrigues

História do CEADA/MS: integração dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva (1984 – 1989)/ Géshica Rodrigues Bernardo, Campo Grande/MS: UEMS, 2022. 235f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein

Coorientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

1. História da instituição CEADA/MS 2. Movimentos de integração e normalização 3. Surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva I. Bernardo, Géshica Rodrigues II. Título

CDD 23. ed. - 371.912

**GÉSHICA RODRIGUES BERNARDO**

**HISTÓRIA DO CEADA/MS: INTEGRAÇÃO DOS SURDOS E/OU PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (1984 – 1989)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do trabalho didático.

Orientadora: Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein

Coorientadora: Profa. Celi Corrêa Neres

Aprovado em 02/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carina Elisabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dra. Milene Bartolomei Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, tanto direta como indiretamente, me ajudaram, encorajando-me e acreditando em mim sempre. Em especial dedico à minha família, ao meu esposo Juliano, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos, aos meus filhos Rebecca e Gael que me inspiram e me faz refletir que preciso ser melhor a cada dia, e a minha mãe Antonia, que esteve sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos fazendo eu ter mais força e garra para prosseguir. Obrigada.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta vivência, por me guiar sempre, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar frente às diversas dificuldades existentes.

Às Professoras Dra. Nedina Stein, minha orientadora, e Dra. Celi Neres, coorientadora, que tenho muito orgulho de citá-las como umas das responsáveis pela minha formação. Agradeço pela confiança, pelos ensinamentos, pela parceria, ética, disponibilidade, agilidade, conselhos, dedicação em todos os momentos solicitados e, acima de tudo, pela paciência.

Às ex-diretoras do CEADA, Marlene Rodrigues, Maria Raquel Del Valle e Júlia Pereira Lima, que mesmo em momento de pandemia abriu suas casas para me receber com tanto carinho e atenção, lembrando de momentos registrados pelas suas memórias e com uma dedicação explanavam cada detalhe de forma minuciosa.

Aos ex-professores, ex-funcionários e ex-estudantes do CEADA, Shirley Vilhalva, Maria Aparecida Reis, Helen Trefzer e Adriano Gianotto que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento dessa dissertação, contando histórias de conquistas relevante para a comunidade surda em Mato Grosso do Sul. E também aos surdos, especialmente os que fizeram parte desta pesquisa, por estarem sempre me ensinando formas diferentes de entender a vida e o mundo.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e ao CEADA que autorizaram eu desenvolver minha pesquisa e me proporcionaram a ter acesso aos arquivos históricos da instituição.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por conceder a oportunidade do meu crescimento profissional e juntamente com os professores da UEMS, por todos os ensinamentos transmitidos e pela contribuição no meu processo de aprendizagem.

Aos meus colegas de Mestrado que, mesmo à distância, foi extremamente enriquecedor conhecer e conviver com cada um de vocês.

À minha querida mãe, Antonia Rodrigues, que sempre está de braços aberto para me ajudar e me amparar em tudo.

Ao meu esposo, Juliano Ricardo, pela compreensão, apoio e dedicação. E aos meus filhos Rebecca e Gael, pois sem eles não haveria sentido cada conquista minha.

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos, pois são a base da minha vida. Amos vocês!

*“No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim:  
Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de  
ser Surdo.*

*Entenda somente isso!”*

*(Shirley Vilhalva)*

## RESUMO

A presente dissertação investigou parte da história da instituição especializada Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA/MS, desde de sua criação em 1984 até o ano de 1989, em que foi estabelecido a Lei n. 7.853/89 que determinava a integração dos estudantes com deficiência na Rede Estadual de Ensino. Com base nesta perspectiva, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho se deu por meio de entrevistas orais e fontes documentais, utilizando como referência teórica tais autores: Albres; Gesser; Salles; Vilhalva; Gianotto; (Ensino do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva), Bueno; Neres; Guimarães; Cesco; Belato; (História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul na década de 1980), Saviani; Petitat; Sanfelice; Buffa; Nosella (História das Instituições de Ensino). O objetivo da pesquisa é de verificar como o CEADA contribui com o processo de normalização/integração dos estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva na década de 1980 em Campo Grande/MS. A referida pesquisa ainda irá contribuir com o acervo do “Projeto Pioneiros”, em que professora Doutora Celi Corrêa Neres<sup>1</sup> é integrante, cujo objetivo do programa é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da Educação Especial.

**Palavras-Chaves:** História do CEADA; surdo; pessoa com deficiência auditiva; Normalização; Integração; Educação Especial.

---

<sup>1</sup> Conselheira do Conselho Estadual de Educação MS; avaliadora Ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; docente e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Especial” na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional); Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e Vice-reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.



## ABSTRACT

The present dissertation investigated part of the history of the specialized institution State Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA/MS, since its creation in 1984 until the year 1989, when Law n. 7.853/89 which determined the integration of students with disabilities in the State Education Network. Based on this perspective, the methodology used for the development of this work was through oral interviews and documental sources, using as theoretical reference such authors: Albres; Gesser; Salles; Vilhalva; Gianotto; (Teaching the deaf and/or person with hearing impairment), Bueno; Neres; Guimarães; Cesco; Belato; (History of Special Education in Mato Grosso do Sul in the 1980s), Saviani; Petitat; Sanfelice; Buffa; Nosella (History of Educational Institutions). The objective of the research is to verify how CEADA contributes to the process of normalization/integration of deaf students and/or people with hearing impairment in the 1980s in Campo Grande/MS. This research will also contribute to the collection of the "Projeto Pioneiros", in which teacher Celi Corrêa Neres is a member, whose objective of the program is to map institutions, people and practices in Brazil that contributed to the establishment of the field of Special Education.

**Keywords:** History of CEADA; deaf/ and or hearing impaired; Standardization; Integration; Special education.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Decreto de Criação do CEADA	69
Imagem 2 – Primeira responsável pelo CEADA	71
Imagem 3 – Classe Especial na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho (1983)	75
Imagem 4 – Estudantes que faziam atendimento no CRAMPS	75
Imagem 5 – Alunos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva que estudavam na APAES de Campo Grande e foram para o CEADA em 1985.	76
Imagem 6 – Primeira sede do CEADA (1984 a 1985) – Rua Marechal Rondon próximo a Energisa, onde passava os trilhos do NOB	77
Imagem 7 – Inauguração do CEADA (1986)	78
Imagem 8 – Médico otorrino da equipe multidisciplinar	79
Imagem 9 – Segunda sede do CEADA (1986) – Rua Marechal Rondon próximo a Maternidade Candido Mariano	79
Imagem 10 – Terceira sede do CEADA (1987 a 1989) localizada na Rua Dom Aquino	80
Imagem 11 – À esquerda Dir. Adj. Júlia P. Lima, à direita Dir. Maria Raquel Del Valle	82
Imagem 12 – A professora Shirley Vilhalva com alguns estudantes em um movimento de reivindicação solicitando uma sede própria para o CEADA, em 1987	85
Imagem 13 – Helen Trefzer Ballock (interpretando o rei) em uma apresentação de teatro no CEADA em 1987	88
Imagem 14 – Deliberação autorização para o funcionamento das etapas de ensino do CEADA em 1987	93
Imagem 15 – Lista de cursos que a Professora Shirley Vilhalva fez pelo CEADA em 1987	95
Imagem 16 – Livros de Álpia Couto de 1970	96
Imagem 17 – Livro encontrado no acervo do CEADA sobre reabilitação da fala e da audição por meio de ritmos musicais	96
Imagem 18 – Material de estudo de professores do ano de 1989, sobre Verbo Tonal	97
Imagem 19 – Treinamento auditivo coletivo – 1986	102
Imagem 20 – Treinamento da fala – 1986	103
Imagem 21 – Treinamento de soprar a vela	103
Imagem 22 – Estudantes do noturno em sala de aula, não usavam o AASI	105
Imagem 23 – Professora Shirley Vilhalva atuando no CEADA	107
Imagem 24 – Ensino profissionalizante em 1986, curso de manicure	109

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 – Número de matrícula no CEADA de 1984 a 1989

73

## LISTA DE SIGLAS

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
ADAMS - Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
APADA - Associação Pais e Amigos Deficientes da Audição  
ASL - Língua de Sinais Americana  
ASSUMS - Associação dos Surdos de Mato Grosso Do Sul  
CAPNE - Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais  
CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
CEDEG - Centro de Educação Especial Girassol  
CEAM/AHS - Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CIEE - Centro Integrado de Educação Especial  
CIDEM - Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor  
COPESP - Coordenadoria de Políticas para Educação Especial  
COESP - Coordenadoria de Educação Especial  
COVID - Corona Virus Disease  
CRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógica e Social  
CRESA - Centro de Reabilitação Sidney Antônio  
CT - Comunicação Total  
D.A. – Deficiente Auditivo  
DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação  
FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo  
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
GT - Grupos de Trabalhos  
IBC - Instituto Benjamin Constant  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IISM – Instituto Imperial dos Surdos-Mudos

IMMO – Instrutor Mediador Modalidade Oral

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISMAG - Instituto Sul-MatoGrossense para Cegos Florivaldo Vargas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério de Educação

NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NUESPs - Núcleos de Educação Especial

PNEE-PEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria Nacional de Educação Especial

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SUPED - Superintendência de Políticas Educacionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UIAPs - Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SÚMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDO NO BRASIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL</b>	<b>33</b>
1.1 <i>Educação de surdo no Brasil</i>	33
1.1.1 <i>Uso da LIBRAS na educação de surdos</i>	43
1.2 <i>História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul/MS</i>	46
1.2.1 <i>Contextualização da Educação de surdo em Campo Grande/MS</i>	51
1.2.2 <i>Novo cenário na Educação Especial em MS</i>	55
1.2.3 <i>Análise da evolução da Educação Especial em MS</i>	62
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>CEADA: CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO ESCOLAR (1984-1989)</b>	<b>67</b>
2.1 <i>Implantação da primeira escola para surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul</i>	67
2.1.1 <i>Primeira Direção escolar</i>	73
2.2 <i>Desenvolvimento educacional do CEADA</i>	84
<b>CAPÍTULO 3</b> <b>CEADA: METODOLOGIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR (1984-1989)</b>	<b>91</b>
3.1 <i>A vida na escola</i>	91
3.1.1 <i>Consultorias técnicas</i>	94
3.1.2 <i>Estimulação Precoce (Zero a quatro meses)</i>	98
3.1.3 <i>Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais) – Turmas do diurno</i>	100
3.1.4 <i>Ensino Fundamental (anos iniciais) – Turmas do noturno</i>	104
3.1.5 <i>Educação Profissional</i>	108
3.2 <i>Integração social e escolar do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva</i>	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>231</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação irá mostrar parte da história da Instituição Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA/MS, de Campo Grande, do período de 1984 a 1989, desvelando as características dessa instituição de ensino, no campo da Educação Especial, instituída nos documentos legais determinados em cada ano do período estudado. Apesar do Centro ter tido diversos atendimentos, o foco é na parte educacional referente ao estudante da instituição, que será denominado neste trabalho como “surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva”.

A escolha desse período a ser estudado (1984-1989), se deu pelo fato de que em 1984 a Instituição CEADA foi criada e a pesquisa finaliza em 1989, porque nesse ano houve uma nova tendência educacional, firmada pela criação da Lei<sup>2</sup> nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, marcando o início do processo de integração (esse conceito será explicado logo a seguir) dos estudantes com deficiência na Rede Estadual de Ensino. Portanto, a partir dessa data houve a sugestão de processo de inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educacional, assim, desta maneira, diversos alunos do CEADA foram matriculados em escolas regulares em uma etapa de ensino, após completarem o ensino fundamental – anos iniciais de 1ª a 4ª série no CEADA, por isso foi escolhido esse marco para fechamento desta pesquisa.

Neste trabalho são apresentados diversos termos ligados à área da Educação Especial. Por isso é importante mostrar alguns desses conceitos para melhor compreensão, tais como: surdo, surdez, pessoa com deficiência auditiva, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Língua de Sinais, Educação Especial, Educação Inclusiva, Normalização e Integração.

Consideramos como **surdos** os indivíduos que, independentemente do grau de surdez, “formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 102). De tal modo, devemos considerar **pessoa com deficiência auditiva** aquele indivíduo que tem algum grau de perda auditiva mesmo que se em algum momento esse venha a ter perda total da audição, pois na maioria dos casos, algo não generalizado, essa pessoa se comunicava, e/ou ainda se comunica, por meio da linguagem oral e escutou os sons em algum momento. “A necessidade dos deficientes auditivos é oral-auditiva, não generalizando, pois hoje encontramos

---

<sup>2</sup>Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

deficientes auditivos e surdos parciais encontrando sua identidade na comunidade surda usuária da Língua de Sinais. (VILHALVA, 2004, p. 26).

Essa expectativa está relacionada ao modelo socioantropológico da surdez, em que a **surdez** é tida como uma característica natural da pessoa surda, sendo ela determinada como “diferente” e não como “deficiente”, devendo ser respeitada em suas especificidades linguísticas (SKLIAR, 1997).

Um dos fatores de identificação da pessoa surda é o uso da **língua de sinais**, uma modalidade gestual-visual ou espaço-visual, na qual há uma informação linguística recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. William C. Stokoe<sup>3</sup> realizou a análise de sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) e revelou que cada sinal era composto por três partes independentes (Configuração de Mão, Ponto de Articulação e Movimento), nomeadas como parâmetros, sendo esses análogos aos fonemas das línguas orais. Posteriormente, outras pesquisas incluíram mais dois parâmetros (Orientação da Mão e Expressões não Manuais) e evidenciaram a existência dos níveis lexical, gramatical, sintático, entre outros, tal como ocorre nas línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Cada país desenvolveu seus próprios sinais. No caso do Brasil a inspiração foi a Língua de Sinais francesa.

A **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS** foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros no dia 24 de abril de 2002, por meio do artigo 1º, da Lei nº 10.436, conhecida como “Lei de LIBRAS”. Segundo Barbosa (2016, p. 47), essa lei foi fundamental para a aceitação da LIBRAS como língua, para que ela pudesse ser utilizada e difundida.

Sobre o sentido de **Educação Especial** no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI, “define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”. (PNEE-PEI, 2008, p. 8).

E a Educação Inclusiva, segundo Bueno (2008, p. 49), “refere-se a um objetivo político a ser alcançado”, no qual deve ser feito um trabalho educativo frente aos estudantes com deficiência, exigindo dos sistemas educacionais a garantia de que todos os alunos tenham uma educação de qualidade que possibilite atender às necessidades diversas desses estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

A Educação Especial é uma área em constante transformação. Houve diversos termos e propostas criadas, a fim de chegar a uma melhor condição de ensino para o estudante com

---

<sup>3</sup> William C. Stokoe, Jr. foi um estudioso sobre a educação de surdo, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL (Língua de Sinais Americana) enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet.



deficiência, tais como o **princípio de normalização** e **princípio de integração**, o primeiro visava a ideia de permitir que a pessoa com deficiência pudesse ter condições de vida o mais próximo possível das pessoas “comuns”, tidas como normais, assim era oferecida assistência e reabilitação para torná-los o mais próximo possível da normalidade. E o princípio de integração, basicamente tentava promover a integração social da pessoa com deficiência, no qual havia a necessidade de modificá-la de maneira que esta pudesse vir a se identificar com os demais cidadãos, para então poder ser inserida, associada, à convivência igualitária em sociedade.

Historicamente, quando buscamos investigar sobre as instituições de ensino ligadas à educação especial, nos deparamos com duas situações: o desenvolvimento das instituições especializadas, em que ocorreram as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência; e em segundo momento o debate acerca do ensino comum ao especial. Pois, conforme Neres (2010, p. 22) salienta em sua pesquisa, as instituições comuns se apropriaram da educação especializada em função de atender às pessoas com deficiência.

Até a metade do século XX, o sistema educacional para pessoas com deficiência permaneceu seguindo o modelo institucionalizado em escolas especializadas, pois não havia obrigação de retirar os estudantes das escolas especiais de ensino e inseri-los em escolas regulares, considerando, no entanto, que uma parcela da sociedade era contrária a esse tipo de procedimento, mas não tinha força para propiciar uma mudança significativa. (CARVALHO, 2005).

Em 1959, a Dinamarca introduziu em sua legislação o conceito de “normalização” das pessoas com deficiência, ou seja, a proposta era colocá-los dentro da norma, incluí-los a uma forma normal, na qual conseguiriam seguir os padrões sociais, educacionais e culturais estabelecidos naquela determinada época. O objetivo era adaptá-los para poderem fazer parte do convívio natural da sociedade, proposta essa que foi aplicada com a criação de entidades que ofereciam assistência e reabilitação para torná-los o mais próximo possível da normalidade. Entendia-se que havia uma possibilidade de a pessoa com deficiência desenvolver um tipo de vida normal, e esse movimento se estendeu por toda a Europa e América do Norte. (BANK-MIKKELSEN, 1969). A sua generalização no meio educacional provocou “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (JIMÉNEZ, 1997, p. 25),

iniciando-se assim o movimento de integração escolar e o processo de desinstitucionalização<sup>4</sup> das pessoas com deficiência, caracterizado por implicar novos contextos de vida a esse público.

Nessa mesma linha de discussão, Pereira (1983, p. 11), afirma também que a concepção de normalização prescrita no “Novo Ato Legal” promulgado pela Dinamarca surgiu com a finalidade de se opor às alternativas e modalidades de atendimento com tendências segregadoras e centralizadas, seguindo o princípio de que “é necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhantes, tanto quanto possível, as condições normais da sociedade em que vive.” (MIKKELSEN, 1978 *apud* PEREIRA, 1983, p. 11).

O conceito de normalização chegou ao Brasil mais especificamente na década de 1960, gerando grandes preocupações e discussões. A nova tendência proporcionou uma reorganização da educação especial, trazendo outros conhecimentos que influenciaram as organizações do ensino e suas metodologias, contrapondo-se às tendências segregativas. Conforme Mikkelsen (1978) expõe:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (MIKKELSEN, 1978 *Apud* PEREIRA, 1983, p. 11).

Cabe entender que o Princípio da Normalização explicitado por Mikkelsen não se tratava de normalizar as pessoas com deficiência, e sim, mudar o contexto em que estas pessoas com deficiência vivem.

A partir dessa movimentação, em 1960 instalou-se no Brasil o princípio de integração de estudantes com deficiências em escolas comuns, um processo de normalização baseado na finalidade de preparar o estudante com deficiência para um processo de integração na sociedade.

O princípio de integração, segundo Neres (1999), implica em um preparo das pessoas com deficiência para atuar na coletividade de uma forma mais normal possível, criando condições de vida similares às condições normais do meio em que vive, baseando-se no Princípio da Normalização desse indivíduo.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Secretaria de Atenção à Saúde - DAPE, o processo de desinstitucionalização pressupõe transformações culturais e subjetivas na sociedade e depende sempre da pactuação das três esferas de governo (federal, estadual e municipal).

Pereira (1983, p.12), explana que a integração do excepcional faz parte do processo de normalização, pois “é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

Com o movimento de integração no Brasil se expandindo nas décadas de 1960 e 1970, muitas ideias opostas surgiram sobre essa tendência. Afirmava-se que esse tipo de atendimento realizado nas instituições levava à segregação da pessoa com deficiência. Apesar das críticas, em defesa da integração, diversas instituições deram continuidade ao atendimento especializado. “Isso porque, nesse modelo, havia um entendimento de que, em alguns casos, era necessária uma preparação anterior à inserção dos alunos nas escolas comuns e esse trabalho poderia ser feito nas instituições”. (NERES, p. 23, 2010).

No âmbito legal, verificou-se que nesse período existiam duas legislações vigentes em que esse assunto foi tratado: a primeira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61 e, dez anos mais tarde, na Lei 5.692/71. Ambas faziam referência à integração dos excepcionais ao ensino comum. Propunha-se uma educação aos estudantes com deficiência em seu quadro geral, promovendo a integração social. E ainda, as instituições privadas com atendimento especializado teriam suporte financeiro para ser mantidas.

Neres (1999) ressalta que o objetivo do Estado era o de oferecer o atendimento especializado no ensino comum, “considerando o princípio da integração, e ao mesmo tempo em que se propunha a auxiliar a manutenção dos serviços especializados” em iniciativas privadas. Apesar da proposta em construção, notou-se que, historicamente, as instituições especializadas foram mais ativas e tiveram uma expansão mais expressiva de serviços de atendimento especializado de cunho filantrópico.

Oficialmente, em Mato Grosso do Sul, o processo de normalização e integração dos estudantes vinculados à educação especial na rede estadual de ensino concretizou-se e ganhou força nos anos de 1980, com a criação da Diretoria de Educação Especial, subsidiada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED, com intenção de criar e ampliar os serviços de atendimento no Estado. Inicialmente a educação especial estava a cargo, sobretudo, de três instituições especializadas, mais precisamente, do Instituto Sul-MatoGrossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, criado em 1957; da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande/MS, fundada em 1967; e da Associação Pestalozzi de Campo Grande, instituída em 1979. Todas situadas em Campo Grande/MS. (NERES, 2010, p. 30).

Em Campo Grande, a educação de surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva iniciou-se a princípio de uma forma mista em escola especializada, na qual se encontravam: pessoas com deficiências físicas, visuais, intelectuais e os surdos, como mostra a pesquisa de Albres (2008) a seguir:

Nos anos de 1951 ainda não se falava em educação inclusiva, nem existia no Estado de Mato Grosso do Sul, e nem instituição específica para educação de surdos. De tal forma que, em tal período, coube à Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) e a Associação Pestalozzi acolherem crianças e jovens surdos. Posteriormente, já nos anos 1980, surgiram os primeiros órgãos estaduais destinados à educação especial: o Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógica e Social (CRAMPS), O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) e o Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (CIDEM). Também foi nessa época que surgiu a Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul, que passou a cuidar e defender os interesses da comunidade surda no Estado (ALBRES, 2008, p. 7).

Segundo Albres (2008), o processo de desenvolvimento de instituições voltadas para os surdos, surdocegos e pessoas com deficiência auditiva em MS se concretizou na década de 1980 e se consolidou nos anos seguintes. Trilhando essa linha cronológica, a dissertação irá traçar parte da história da instituição especializada Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA, somente a parte educacional deste período inicial de 1984 a 1989, em que se regia o princípio da normalização e se firmava o movimento de integração. Por tal motivo, se justifica a escolha deste período.

E ainda, apesar de salientar que o centro também realizava atendimento clínico e social aos estudantes surdos, surdocegos e pessoas com deficiência auditiva, o foco da pesquisa é a história da instituição na parte de atendimento educacional (1984 a 1989) ligada somente ao público surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva, sendo essa nomenclatura que a presente autora irá usar nessa dissertação.

Em face disso, a problemática investigada delimitou-se aos seguintes questionamentos: qual era o papel educacional que o CEADA desempenhava na década de 1980 no município de Campo Grande/MS para a evolução da educação especial no Estado? Quais foram as principais características metodológicas educacionais desenvolvidas com os estudantes nessa época? A instituição, na parte educacional, era considerada de qualidade pelos estudantes e profissionais que atuaram na época? Como foi o processo de normalização e integração dos estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva nesse período? Qual a importância e a relevância que a instituição de ensino CEADA teve nesse período, em fase de desenvolvimento da educação do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva?

A presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como o CEADA se organizou educacionalmente em um período que era regido pelo princípio de normalização e se idealizava a integração dos estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva no ensino regular em Mato Grosso do Sul, em especial no município de Campo Grande. Somando a essa discussão, os objetivos específicos buscaram identificar quais eram as práticas educacionais utilizadas em sala de aula; investigar as metodologias de ensino utilizadas na escola; verificar se a grade curricular e o regimento escolar organizado condiziam com as políticas educacionais de educação especial da época; e verificar as contribuições que o CEADA ofereceu para o desenvolvimento da educação de surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva em MS. Todo esse contexto aborda somente o recorte temporal de 1984 a 1989.

Para a construção dessa pesquisa, a proposta se concretizou em duas etapas: análises documentais e roteiros de entrevistas. Para a construção da base documental e bibliográfica, foram consultadas teses, artigos, monografias, documentos e livros cujos temas norteadores tivessem relação com as temáticas propostas, indexadas no SciELO<sup>5</sup>, para estudo da “História das Instituições de Ensino vinculada à Educação Especial”, e no Grupos de Trabalhos (GT) de educação especial da ANPEd<sup>6</sup>, para estudo da História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, ambas consultas foram referentes aos últimos 10 anos (2011 a 2020).

A pesquisa científica é concentrada em um processo em constante construção, abordando caminhos significativos dentro de uma proposta de desenvolvimento do conhecimento, possibilitando um caráter investigativo e construtivo, apropriando-se de possíveis resultados dentro do caminho formativo.

A demarcação do objeto de estudo deve ser o primeiro passo a ser investigado para o bom desenvolvimento da pesquisa, bem como ter objetivos claros, metodologia bem definida para a coleta de dados e para posterior análise dos resultados obtidos. Para tanto, tendo em vista a problemática já mencionada anteriormente, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e como coleta de dados, a entrevista semiestruturada.

A proposta de uma metodologia qualitativa traz essa concepção de um contexto determinado de métodos ricos em informações, sendo concretizado como os estados da arte, surgindo como uma possibilidade de uma realidade norteadora de dados e mediante um

---

<sup>5</sup> SciELO – Scientific Electronic Library Online — <http://www.scielo.br> — é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto.

<sup>6</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

contexto social e histórico (GODOY, 1995, p. 21). Ou seja, ocupando um lugar entre as possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem o ser humano e suas relações sociais, obtendo dados a partir da qualidade das informações. O registro da escrita vai muito além de informar algo, configura-se em condição do vivido histórico social e culturalmente e, assim, da possibilidade de reescrever a escrita e o caminho por viver.

Portanto, de acordo com o Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste sentido, podemos considerar que a pesquisa bibliográfica realiza um levantamento de resposta teórico publicado como base em informações ou conhecimentos prévios sobre o problema. Considerando os preceitos científicos, a pesquisa dará continuidade a partir de uma metodologia de entrevistas semiestruturada, objetivando essa complementação científica acerca da temática, a partir de questões elencadas minuciosamente com base no acesso a informações, adequando as sequências de perguntas, objetivos pretendidos, linguagem, acesso e processos de raciocínio e coerência do roteiro selecionado.

Portanto, o autor ainda complementa essa necessidade de um planejamento linguístico interligado a essas elaborações, buscando elementos e caminhos que interagem com a proposta da obra, cruzando opiniões de autores e situações que servem de ponto de partida para o acesso a informações locais, científicas e comprobatórias de uma determinada fonte.

Sendo assim, cabe, de primeiro momento, tecer uma breve introdução de como surgiu a Instituição de ensino pesquisada, recorrendo às pesquisas bibliográficas realizada inicialmente por esta autora.

Posto isso, conforme Albres (2008) explana em sua pesquisa, o CEADA foi criado em 1984, vinculado à escola Estadual Lúcia Martins Coelho, como extensão, em um prédio separado da escola de origem, funcionando como classe especial destinada ao atendimento de surdos, surdocegos e pessoas com deficiência auditiva.

É, sem dúvida, importante destacar que os termos deficiência auditiva, surdo e surdocego possuem algumas diferenças: o primeiro consiste na perda parcial ou total da audição<sup>7</sup> e não é usuário nato da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que transmite ideias e fatos oriundos da comunidade surda brasileira. Sendo assim, as pessoas com deficiência auditiva utilizam outros mecanismos de comunicação, como a oralização<sup>8</sup>, leitura labial, implante coclear e/ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI. Em contrapartida, o surdo, que também é considerado pessoa com deficiência auditiva por questão patológica, possui a ausência sonora, mas em grau severo e/ou profundo. E além disso, pertence à Cultura Surda e tem fluência em LIBRAS. Vilhalva (2004, p.26) explica que está:

Buscando sempre mostrar que existe diferença entre surdos e deficientes auditivos para que os familiares e profissionais não entrem em conflitos. Os surdos quando usuário da Língua de Sinais sente necessidade de um conforto linguístico na cultura visual-motora, enquanto a necessidade dos deficientes auditivos é oral-auditiva, não generalizando, pois hoje encontramos deficientes auditivos e surdos parciais encontrando sua identidade na comunidade surda usuária da Língua de Sinais. (VILHALVA, 2004, p.26)

Assim, Vilhalva (2004) salienta que o surdo se encontra em um contexto diferente da pessoa com deficiência auditiva, pois ambos têm culturas diferentes, sendo que o primeiro tem um conjunto de crenças sociais, comportamentos, tradições literárias, valores e instituições compartilhadas de comunidades influenciadas por comprometimentos auditivos e que recorrem à LIBRAS como principal meio de comunicação. Diferentemente dos surdos, as pessoas com deficiência auditiva têm uma identidade muito mais ligada ao mundo ouvinte. Geralmente, esses indivíduos foram perdendo a audição com o tempo e não recorreram à LIBRAS para se comunicar, ou seja, se comunicam através da Língua portuguesa (oral e escrita), fazendo leitura labial, utilizando legendas para leitura, usando próteses auditivas ou implantes cocleares, justamente por desejarem fazer parte do mundo oralizado.

---

<sup>7</sup> A perda auditiva é o déficit sensorial mais comum e resulta na restrição das habilidades de se comunicar pela linguagem falada. Uma em cada mil crianças nasce surda ou se torna portadora de surdez profunda ou severa antes que a linguagem seja adquirida (período pré-lingual). Outras duas ou quatro crianças em cada 1000 se tornarão surdas ou portadoras de perda auditiva antes da vida adulta. Nos países desenvolvidos, mais de 50% da surdez na infância é atribuída a causas genéticas (GODINHO; KEOGH; EAVEY, 2003).

<sup>8</sup> São pessoas com deficiência auditiva que, apesar de não ouvirem ou ouvirem por meio de implante coclear, falam normalmente, ainda que com voz hipernasal (fanha), e se comunicam valendo-se da leitura labial. Há também os que utilizam a LIBRAS como fonte de comunicação, mas fazem parte da Cultura Surda.

Além disso, o conceito de pessoa surda está também pautado no Decreto n°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, art. 2, no qual “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. (BRASIL, 2005).

No caso do surdocego há a existência de uma deficiência multissensorial que o impede de se comunicar por meio da visão e audição, havendo comprometimentos sensoriais multiplicativos e não aditivos (TECNEP, 2008). Ou seja, devido à mistura de duas deficiências, é privado do uso dos seus sentidos espaciais e de distância. Boas (2012) esclarece que:

A pessoa com surdocegueira, por apresentar concomitantemente uma combinação da deficiência auditiva e da deficiência visual, apresenta necessidades específicas nas áreas de comunicação, orientação e mobilidade [...]. O comprometimento dos sentidos da audição e da visão, considerados os receptores das informações à distância, ocorre em diferentes graus [...]. (BOAS et al., 2012, p. 407)

Conforme o autor explana, as pessoas com surdocegueiras são indivíduos que têm perdas percentuais da visão e da audição, e essas perdas podem estar ligadas ou não. Também o grau de prejuízo a cada um dos sentidos pode ter variações e graduações diferentes, ou pode ser total. Tecnep (2008) explica que uma criança com esse tipo de deficiência pode sentir-se isolada e alento, pois a privação da audição e da visão acarretam o desnorreamento da criança, sendo necessário o estímulo da aprendizagem por meio da utilização de outros meios sensoriais, que despertem o sentido do tato.

Os mecanismos de aprendizagem mais usados com esse público são: LIBRAS Tátil, que consiste na utilização da LIBRAS desenvolvidas para os surdos, mas é adaptada ao surdocego, sendo realizada com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor, assim é efetivada a escrita alfabética na palma da mão, ou seja, consiste no registro das letras do alfabeto, compondo a palavra na palma da mão da pessoa surdocego; Tadoma, é um Método de linguagem receptiva, no qual o surdocega, através do tato, decodifica a fala do seu interlocutor, colocando sua mão no rosto do locutor de tal forma que o polegar toque, suavemente, seu lábio inferior e os outros dedos pressionem, levemente, as cordas vocais, possibilitando a interpretação da emissão dos sons através do movimento dos lábios e da vibração das cordas vocais; Braille, é um sistema de escrita com seis pontos em relevo dispostos em duas colunas de três pontos, suas diferentes posições permitem a representação de todas as letras do alfabeto, dos sinais de pontuação, dos símbolos da matemática e das notas musicais; Alfabeto Moon, é



um método que substitui as letras por desenhos em relevo, isto é, um sistema pictográfico que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações.

Retomando a história da educação de surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva em Campo Grande, em 1986, o CEADA foi oficialmente legalizado, por meio do Decreto Estadual nº 3.546 de 17 de abril, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação - SED, o objetivo era manter o atendimento educacional junto com o atendimento clínico e social como já estava sendo feito desde 1984. (MARTINS, 2004).

A parte educacional da instituição partiu para um propósito de educação especial/integradora, a fim de funcionar em regime de externato, atendendo pessoas com surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade, na educação precoce, pré-escolar e primeiros anos do primeiro grau, contando para isso com avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica, sala de recurso e programas de competência social juntamente com oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor - CIDEM. Além disso, também funcionava com “caráter terapêutico atendendo estudantes desde a Educação Infantil até a 4ª série – atualmente<sup>9</sup> equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental”. (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 79).

Com a oficialização do Centro na década de 1980, possibilitou o ensino especializado para pessoas com deficiência auditiva, surdo e surdocego, “um centro-escola especializado em avaliação, encaminhamento, atendimento e escolarização dos estudantes com deficiência auditiva e surdez. [...] contava com 61 matrículas, atendidos por professores, além de assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos”. (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 79).

A partir de 2017, o CEADA deixou de ter escolarização da Pré-escola ao Ensino fundamental anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e passou somente a monitorar e reforçar os serviços de formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores Instrutores Mediadores Modalidade Oral - IMMO, Guias-Intérpretes e Instrutores Mediadores que atuam com os estudantes que têm Deficiência Auditiva e Surdocegueira. Na sede o único atendimento educacional que ainda é realizado é o Atendimento Educacional Especializado - AEE<sup>10</sup>, ou seja, o estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva que está inserido em um ensino regular,

---

<sup>9</sup> Em janeiro de 2006 o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, no qual altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

<sup>10</sup> Segundo o Decreto n. 6571/08, AEE é um “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

no contraturno se desloca ao CEADA para realizar o AEE. (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 82).

A motivação pela escolha dessa temática de pesquisa se deu a partir de minha experiência profissional na educação especial, desde o ano de 2019, como Professora Instrutora Mediadora Modalidade Oral do CEADA /MS, vinculado à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), por conseguinte, a proximidade com estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva, me proporcionou um olhar diferenciado frente às lutas educacionais desse grupo, pois em 2017 o CEADA deixou de ser uma escola de caráter terapêutico que atendia estudantes desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental e passou a ter um caráter mais administrativo do que educacional.

Nesse período de mudança, em que o CEADA encerrou a oferta dessas duas etapas de ensino (2016), houve uma grande manifestação da comunidade surda para que a SED não fechasse a escola CEADA devido ao grau de importância no processo histórico da evolução da Educação dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul. Assim, concentrei-me em pesquisar sobre a história da instituição especializada CEADA, reunindo narrativas por meio de memórias humanas e documentais.

Em suma, a pesquisa é de grande relevância, pois “descreve o particular à luz do contexto econômico, político, social e cultural. [...] insistindo na importância de explicitar a relação dialética entre o particular e o geral” (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 356-357), e dessa forma registrar a história da Instituição Especializada CEADA que, por sua vez, é um marco histórico na cidade de Campo Grande, que contribuiu para a evolução da Educação especial no Estado e marcou uma geração de estudantes surdocegos, surdos e pessoas com deficiência auditiva.

Para Buffa (2001), a pesquisa acerca das instituições escolares é uma forma de estudar a história e a filosofia da educação brasileira, na medida em que as instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época.

Segundo Oliveira (2012), nas pesquisas existentes em história da educação nota-se um destaque especial a instituições escolares considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos físicos de modo geral. Na década de 1990 houve uma busca significativa de pesquisas relacionadas a essa temática, em que as análises, na maioria das vezes, foram direcionadas a expor a história de “[...] sua criação, implantação e desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 156). Existem, no entanto, pesquisas que abordam outras temáticas vinculadas às instituições escolares, tais como, a origem social da clientela, valores professados, formação dos professores, metodologias pedagógicas, entre outros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi investigada parte da história da instituição especializada CEADA, focando nos princípios educacionais metodológicos utilizados desde sua criação até o ano de 1989, baseando-se nas categorias de Petitat (1994), sobre espaço de poder e conteúdos escolares. Assim foram observados sua criação, implantação, grade curricular, regimento escolar e todo o processo de desenvolvimento desse período estudado.

Nos estudos realizados por Petitat (1994), é possível verificar uma análise, na qual ele mostra uma discussão entre escola e sociedade, em que fica evidente que “[...] a educação e a escola não podem ser compreendidas fora do contexto das relações que mantêm com o restante da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 37). A partir da relação entre ambas aparecem conflitos de classes e contradições sociais que intervêm na cultura escolar e que estão fixados na educação dos diferentes tempos e movimentos sociais.

Seguindo esse princípio de dupla análise, quando abordamos o tema escola não se pode descartar a sociedade eminente da época, pois a atuação do homem leva consigo a memorável característica do arquivamento de uma ideologia e da representação de resultados que expliquem sua organização e permanência das camadas predominantes.

Partindo deste viés, a escola aparece como parte contributiva na produção social, tendo em vista que verificar

[...] a participação direta ou indireta, consciente ou inconscientemente da escola nos movimentos sociais através da História é colocar luz nova sobre as contradições do presente, é não deixar amarrar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade de amanhã (PETITAT, 1994, p. 7).

Por essa razão, as contribuições de Petitat (1994) sobre a evolução histórica da escola e escolarização na construção da mesma através do espaço associado a ela nos permite uma compreensão melhor sobre o processo de desenvolvimento das instituições escolares, sobretudo especificamente da Instituição especializada CEADA em Campo Grande, pois a forma em que a escola se organizou marcou uma geração, fator este determinante para a construção da sua identidade. Assim, tomando como base as categorias de Petitat (1994), entende-se que as mudanças ocorridas no processo de generalização de uma escola facilitam a compreensão de como uma instituição se organizou e se modificou no decorrer dos anos, entendendo-se que sofreu diversas influências de grupos sociais em contextos definidos, ao mesmo tempo em que influenciou a produção de novos comportamentos. Destarte, essas observações, de algum modo, ajudam a compreender o papel da escola em um determinado momento histórico. (PETITAT, 1994).

Os encaminhamentos teórico-metodológicos desta pesquisa se inspiraram nas categorias propostas por André Petitat (1994) em seu estudo sobre o surgimento dos colégios franceses no século XVI. Dessa maneira, o estudo, sobre parte da história da Instituição CEADA, baseou-se em duas categorias de Petitat, a de espaço de poder e a de conteúdos escolares. A primeira busca investigar a relação de espaço de poder – diretoria, secretaria, sala de professores, e a segunda delimita-se a analisar os conteúdos e estratégias pedagógicas oferecidos no período de 1984 a 1989 pela Instituição CEADA aos estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva. Com essas categorias, foi possível traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de organização, cotidiano, rotina e seu significado para a comunidade escolar naquele determinado período.

As categorias de conteúdo e poder, possibilitaram realizar uma análise mais aprofundada sobre as metodologias e filosofias de ensino utilizadas no Centro determinados pela direção, levando-se em conta o contexto histórico, político, econômico e cultural da época. Assim foram observados os conteúdos, métodos, avaliações, corpo docente, gestão e grupo social que faziam parte dessa entidade no período pesquisado.

Para Saviani (2005, p. 28), as instituições são criadas para colaborar com as necessidades humanas, uma espécie de base alimentadas por diversas atividades, ações que contribuem para o desenvolvimento educacional, cultural e social de uma sociedade. Sobretudo “um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas”. Dessa maneira, as instituições são ligadas a temáticas sociais, tanto no período inicial, que contribui para a evolução do homem em suas necessidades, como no seu próprio funcionamento, “uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem”. (SAVIANI, 2005, p.28).

Em síntese, de uma forma geral, pode se afirmar que o processo de criação de uma instituição vem em contrapartida com o processo de institucionalização de atividades que antes não eram legalizadas, ou seja, trabalhavam informalmente ou espontaneamente em prol de alguma ação social. Além disso, as instituições necessitam, ainda, de se reproduzir, isto é, são obrigadas a produzir seu próprio produto, sendo autônomos e originais, ainda que de forma relativa, por conta das condições sociais existentes em seu meio e a forma de seu funcionamento. (SAVIANI, 2005, p.29).

De acordo com Sanfelice; Silva; Batista (2015, p. 10) “as instituições escolares surgiram para atender determinadas necessidades humanas, contudo não é toda e qualquer necessidade

que requer a existência de uma instituição”, pois a humanidade tem suas próprias necessidades, seguindo assim novos movimentos, atividades sendo elas espontâneas e informais.

Cabe reforçar que as instituições não são institutos isolados da realidade social, contudo, são produtos de consignações exteriores. As instituições escolares se constroem com base na história dos homens em meio ao processo de desenvolvimento da vida social. Assim, para Sanfelice (2007):

[...] A dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, isto é, fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, "acomodadas" dialeticamente no seu interior. (SANFELICE, 2007, p. 78-79).

Seguindo a linha de pensamento de Sanfelice (2007), é possível entender que a dimensão da identidade de uma instituição escolar vai além de registros documentais, é necessário salvaguardar as peculiaridades de cada instituição considerando as experiências ali vividas por tal motivo de importância. Cada detalhe ressaltado pelos depoentes dessa pesquisa foi levado em consideração e serviu de base para a construção da História da instituição especializada CEADA o que é explanado nos Capítulos 2 e 3 desta dissertação.

Entende-se também que a percepção de uma instituição passa, necessariamente, por um conjunto da totalidade. O sujeito singular (escola) não faz parte da realidade de uma instituição, pois em sua totalidade se inclui em um universo que não está separado das contraditórias relações das múltiplas singularidades. Sendo assim, o estudo das instituições escolares agrega conhecimentos históricos à história da educação quando se denomina apresentar as peculiaridades dentro da totalidade histórica (SANFELICE, 2009).

É significativo, considerar os procedimentos e parâmetros de pesquisa, tais como salientados pelos historiadores Sanfelice, Saviani e Lombardi (1999). Eles relatam que a história parte de um emaranhado de fatos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais. Essas premissas foram levadas em consideração, e a pesquisa da história da instituição CEADA foi minuciosamente escrita, pois cada pesquisa histórica ligada à educação, “não pode e não deve ser a declinação histórica da disciplina pedagógica presente. No enfoque histórico, as temáticas se configuram diversamente em relação ao objeto, as finalidades de conhecimento são diferentes”. (SANFELICE; SAVIANI; LOMBARDI, 1999, p.23,24).

Partindo dessa premissa, é possível observar que na pesquisa realizada por Bezerra; Furtado (2017, p. 146), sobre a instituição escolar especializada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande/MS (APAE) - Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), foram relatados os seguintes aspectos institucionais referentes ao período de 1967 a 1987: a história de implementação da escola; a relevância da instituição para compreensão da Educação Especial brasileira e sul-mato-grossense; e a gestão escolar do período abordado.

O delineamento metodológico utilizado por Bezerra; Furtado (2017, p. 151), baseou-se em visitação in loco, entrevistas, coleta de dados históricos, cópias de documentos, relatórios de trabalho, álbuns de fotografia sobre atividades realizadas na APAE/CEDEG e notícias antigas publicadas em jornais. Assim as autoras descrevem que se pautaram “na abordagem teórico-metodológica da História das Instituições Educacionais (GATTI JÚNIOR, 2002; MAGALHÃES, 2004), na linha derivada da historiografia francesa, com a revolução documental e temática propiciada pela Nova História”.

Para Magalhaes (2004), uma instituição é composta por aspectos ligados a uma somatória de memórias vinculadas a ela. Em sua acepção:

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas. (MAGALHÃES, 2004)

Embasada nessa argumentação salientada por Magalhães (2004), esta pesquisa apresenta um acervo de elementos que contribuiu para a recriação da memória do CEADA: cópias de documentos oficiais, publicações e jornais; relatório transcrito de todas as entrevistas em profundidade semiestruturadas realizadas; álbuns de fotografias das aulas e das atividades ministradas no Centro. Todos os levantamentos efetivados no acervo histórico do CEADA foram autorizados pela SED (documento anexo nesta dissertação).

Para tanto, foram realizadas entrevistas com fontes diretas, nas quais os entrevistados contam suas experiências vividas no Centro – profissionais e estudantes que frequentaram o CEADA na década de 1980. Inicialmente havia-se delimitados esta ação em 15 (quinze) depoentes, entre eles: ex-diretores, ex-professores, ex-técnicos administrativos e ex-estudantes, mas devido à trajetória atípicas que vivenciamos por conta da pandemia causada pelo COVID-

19<sup>11</sup>, as entrevistas presenciais ficaram restritas. O quadro de depoentes foi reorganizado para 7 (sete) entrevistados, sendo que todas foram realizadas on-line através de videochamadas seguras, modalidade-disponível por meio de aplicativos específicos, tais como: Skype, Meet ou Zoom, de forma individual e isoladamente permitindo que os depoentes se sentissem à vontade para responder às questões com privacidade respeitada.

A entrevista semiestruturada<sup>12</sup>, foi executada com três ex-diretoras, uma ex-coordenadora pedagógica, uma ex-professora e dois ex-estudantes. A transcrição das entrevistas segue anexa nesta dissertação. Todos os depoentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em anexo, o modelo). Constam também em anexo três roteiros de entrevistas usados com os depoentes. Neles se encontram dez perguntas objetivando recuperar a história da instituição especializada CEADA do período estudado.

Todos os cuidados éticos foram tomados para a construção desse trabalho, seguindo todas as normas previstas para sua aprovação. Consequentemente, essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aceita, conforme parecer de aprovação (n. 4.760.989) em anexo.

Essa pesquisa servirá de base teórica para pesquisadores, professores, estudantes ou para aqueles que desejarem informações e conhecimento a respeito da instituição. Além disso, irá colaborar, através do material bibliográfico produzido nesta análise, com o acervo do “Projeto Pioneiros”, no qual a professora Doutora Celi Corrêa Neres é integrante, cujo objetivo do programa é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial, seja pelo seu trabalho na educação, pela política, pelo ativismo e/ou pela na constituição de práticas inovadoras. Dentre as propostas do “Projeto Pioneiros” estão a produção de um Dicionário Biográfico da Educação Especial no Brasil e a implantação de um banco de dados, com fontes primárias e secundárias contemplando a história da educação especial no Brasil.

Para um melhor detalhamento e direcionamento das informações, esta dissertação foi dividida em três capítulos, organizados da seguinte forma:

No Capítulo 1, História da educação de surdo no Brasil e da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, em primeiro momento, busco contextualizar o início da educação de surdos e a origem da língua de sinais, delineando sua concepção e seus aspectos históricos em um breve panorama da trajetória educacional dos surdos, bem como a influência que a Língua de Sinais Brasileira recebeu da Língua de Sinais Francesa. Ao explicar sobre a história da Educação

---

<sup>11</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

<sup>12</sup> Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado.

Especial em Mato Grosso do Sul, procuro explicitar a história da educação especial brasileira em conjuntura com a de MS, baseando-me nas políticas educacionais de cada época, traçando uma linha cronológica da evolução da educação especial, em que se retrata o desenvolvimento a princípio das escolas educacionais especializadas até o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Nos Capítulos seguintes busco apresentar o objeto de pesquisa aqui analisado, em que traço parte da história da Instituição Especializada CEADA, pois a observação é delimitada, cobrindo o período de 1984 a 1989. Atualmente o centro ainda está em funcionamento e segue na construção de sua narrativa.

Os Capítulos 2 e 3 foram organizados em uma estrutura que seguiu o modelo metodológico desenvolvido por Nosella e Buffa (2009) a respeito da instituição escolar, cujo princípio é a elaboração de um roteiro-guia para melhor construir seu objeto de pesquisa. Foram abordadas também as categorias de Petitat (1994) “de conteúdo” e “de poder”, que proporcionaram compreender a relação da escola CEADA com o desenvolvimento da educação dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva no Estado de MS na década de 1980.

No Capítulo 2, CEADA: criação e evolução escolar (1984 - 1989), busco traçar a história a partir da sua criação e implantação, realizando uma discussão e comparação com documentos (legislações, grade curricular, outros) juntamente com os depoimentos dos entrevistados (recortes de memórias).

Já no Capítulo 3, CEADA: metodologia de ensino e integração escolar (1984 - 1989), procuro fazer um resgate de como eram as metodologias de ensino desenvolvidas naquela época, por meio de consultorias, cursos, material didático e métodos ligados ao princípio da oralização e comunicação por sinais. E apresento, por meio de relatos dos entrevistados, como foi e era feito o processo de integração dos estudantes do CEADA para o ensino regular.

Nesse mesmo capítulo, é apresentado o objetivo geral desta dissertação, na qual é construído um contexto que aborda as principais contribuições que o CEADA proporcionou para o desenvolvimento do estudante surdo com relação ao processo de integração dos estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva, no período de 1984 a 1989 em Mato Grosso do Sul, especialmente no município de Campo Grande.

Em síntese, nas considerações finais é apresentada uma análise a respeito de todo o processo histórico que o CEADA seguiu nos anos de 1980, na qual é relatado o grau de relevância que a Instituição especializada desempenhou para o desenvolvimento não só educacional, mas também social, cultural e de integração do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva.



Por fim, o estudo se encerra apresentando um projeto de proposta de intervenção (Apêndice A), baseado nas devolutivas dos participantes (entrevistados da pesquisa), que contribuirá para organização do acervo histórico do CEADA.

## CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDO NO BRASIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL

### 1.1 Educação de surdo no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil começou efetivamente em 1857, com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos<sup>13</sup> - IISM, fundado pelo professor surdo francês Ernest Huet<sup>14</sup>. Para compreendermos melhor como ela – a educação – chegou em terras brasileiras, é necessário traçar de forma cronológica o desenvolvimento e a origem desse ensino.

Iniciamos a partir da Grécia antiga. Nesse período helênico, os surdos eram vistos na sociedade como seres não pensantes. Essa cultura arcaica permaneceu por anos e se espalhou por diversos países. Aristóteles, no século IV A.C., defendia a ideia de que o surdo era um indivíduo incapacitado para a fala. Além disso, acreditava-se que o processo de aprendizagem ocorria por meio da audição. Por isso Aristóteles julgava que o surdo tinha o cognitivo afetado, sem respectivas interações de pensamento. Essa foi uma ideia que se perpetuou na Europa durante 20 séculos. Seguindo por mais dois séculos à frente, o religioso educador francês Charles Michel de L’Epée, conhecido como o pai dos surdos, criou em 1750 um método de ensino para pessoas surdas de Paris. Fundou também um abrigo particular para essas pessoas. O abrigo era sustentado por Charles Michel de L’Epée. Iniciando-se nesse momento a prática e a utilização dos gestos na comunicação desses indivíduos, denominada de filosofia manualista<sup>15</sup>, também se usava a prática oralista (MOURA, 2000). Em pesquisa realizada por Ramos (2002), a autora afirma que L’Epée:

[...] iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris, datilologia/alfabeto manual e sinais criados e obteve grande êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, como o caminho correto para a educação dos seus alunos (RAMOS, 2002).

<sup>13</sup> Surdo-mudo era o termo utilizado na época para denominar as pessoas surdas. A comunidade surda brasileira, por meio de suas associações, solicitou a alteração dessa nomenclatura, pois é uma forma totalmente errônea, um conceito errado que ainda persiste atualmente na concepção de leigos sobre essa temática. Dado que o termo “mudo” significa aquele que não pode falar e a surdez não interfere nos órgãos fonoarticulatórios. Sendo assim, surdos não são pessoas mudas.

<sup>14</sup> Nascido em 1822, em Paris, Ernest Huet pertencia a uma família da nobreza na França. Por esse motivo, ele sempre teve acesso à melhor educação da época. Ainda adolescente, Huet falava português e alemão (além do francês). Com a idade de apenas 12 anos, Ernest teve sarampo e, devido à essa enfermidade, acabou ficando surdo.

<sup>15</sup> Filosofia “manualista”, método de ensino desenvolvido por L’Epée no qual se fazia uso das mãos para a produção dos sinais, por isso essa denominação (ALBRES, 2005, p.25).

A partir desse episódio, conforme salientado por Ramos (2002), a língua de sinais foi se desenvolvendo e ganhando forma em meados do ano de 1760, na França, e foi denominada como Língua de Sinais Francesa. Em decorrência da evolução linguística, cada país foi desenvolvendo sua própria sinalização. No Brasil distendeu-se a língua de sinais em 1855, durante o império de Dom Pedro II, juntamente com o Conde Francês Ernest Huet, também conhecido como professor surdo Eduard Huet, que propôs a abertura de uma escola para pessoas surdas, somente para meninos, no entanto. Anos depois também passou a atender meninas. Em 1857 “foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro/RJ, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos - IISM, criada pela Lei n. 939 no dia 26 de setembro”. (STROBEL, 2009, p.24). Mais adiante, depois de uma década, em 1957, o Instituto recebeu outra denominação, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, decretado pela Lei n. 3.198, de 6 de julho.

No início, o Imperial Instituto utilizava a metodologia de ensino voltada para a linguagem escrita, articulada, falada e a utilização de sinais. Em seu currículo escolar seguia o padrão utilizado nas escolas de ensino primário e ginásial, a sala de aula era composta por seis alunos. Havia a disciplina – Leitura sobre os Lábios –. Esta, por sua vez, “estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a língua portuguesa na modalidade oral” (GIOANNOTTO, 2016, p.18). A partir desse momento histórico, iniciou-se também a formação de uma nova língua. O contato com a Língua de Sinais Francesa proporcionou o desenvolvimento da língua de sinais no Brasil. De acordo com Leite (1981) *in* Reis, V. (1992, p.60/68) *apud* Ramos (2002), é importante destacar que, apesar da utilização dessa língua de sinais no instituto, não há registros oficiais da disciplina de língua de sinais nesse período. Oficialmente era realizado o ensino através da língua portuguesa na modalidade oral, ministrado por professores sem formação específica. Os autores ainda salientam que:

A LIBRAS, em consequência, foi bastante influenciada pela Língua Francesa de Sinais, apesar de não se encontrar, através da análise do programa de ensino adotado inicialmente por Huet (Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura Sobre os Lábios para os com aptidão e Doutrina Cristã), nenhuma referência à Língua de Sinais. Entretanto, poucos anos depois, Tobias Rabello Leite (diretor da escola de 1868 a 1896) publica *Notícias do Instituto dos Surdos e Mudos do Rio de Janeiro pelo seu diretor Tobias Leite* (1877) e *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos* (1881), nos quais se percebe que havia aceitação da Língua de Sinais e do alfabeto datilológico. O autor considerava a utilidade dos dois no ensino do surdo como forma de facilitar o entendimento professor/aluno (LEITE, 1881 *in* REIS, V. 1992, p.60/68 *apud* Ramos).

O IISM era referência como educação de surdos no Brasil. Crianças surdas de todo o país eram enviadas para ter acesso à cultura e a uma educação de qualidade. O Instituto tinha um caráter de formar cidadãos surdos. Conforme Souza (1998) aponta, o objetivo era reparar o defeito (surdez), e ensinar os valores morais e os bens culturais, tais como “a escrita, a leitura, os cálculos fundamentais para que o aluno surdo fosse incorporado na sociedade” (ALBRES, 2005, p. 22).

Em 1975, foi criado o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, cujo autor era ex-aluno do IISM, Flausino José da Gama, que aos 18 anos publicou *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, aprendeu o desenho litográfico e executou a obra. O livro foi organizado por Tobias Leite e financiado por Eduard Rensburg. Nele encontram-se desenhos de sinais mais usados pela comunidade surda do Rio de Janeiro da época. Nesse mesmo ano Gama foi contratado pelo IISM para ser um Repetidor, ensinar os conteúdos aos seus colegas por meio dos “Signaes” expressos em seu livro (GIANOTTO, 2016, p.19).

Nesse período “os surdos tornaram-se objetos de estudo perante o domínio de médicos, cientistas, psicólogos e pedagogos que seguiam a filosofia oralista e estavam dispostos a acabar com a surdez” (GIANOTTO, 2016, p. 24). Concomitantemente, pensava-se na utilização de um recurso que ajudasse os surdos a ouvir. Por isso os meios de ampliação sonora foram surgindo e ganhando estabilidade. Somente em 1876 surgiu a “primeira prótese auditiva elétrica, a partir da invenção do telefone por Alexandre Graham Bell, professor de pessoas com deficiência auditiva em Boston e defensor do método oralista. Todavia, o ganho desse aparelho era limitado.” Acreditava-se que o surdo conseguia ouvir por meio desse instrumento. Devido a esta perspectiva, houve um avanço no desenvolvimento desses aparelhos tecnológicos auditivos, pois confiava-se que isso iria facilitar a aprendizagem da fala do aluno surdo. Essa maneira de pensar fortaleceu o método oralista (IORIO, ALMEIDA, DISHTCHEKENIAN, 1996, p.19).

Em 1880 aconteceu em Milão, na Itália, entre os dias 6 e 11 de setembro o “Segundo Congresso Internacional de Educação dos Surdos”. Apesar do nome, o “Congresso de Milão”, como ficou conhecido, foi na verdade a primeira conferência internacional de educadores de surdos, em que se encontraram mais de 160 educadores e especialistas. Este grupo de mentores era, em sua grande maioria, formado por ouvintes que acreditavam na superioridade da língua falada e consideravam as línguas gestuais (língua de sinais) um retrocesso na evolução da linguagem. Durante a conferência foram ouvidos doze especialistas no assunto, sendo que

somente três: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University<sup>16</sup>), Thomas Gallaudet (educador de surdos) e Richard Elliot (professor inglês), se manifestaram a favor do uso das línguas gestuais, indicando ser esta a melhor forma de comunicação para a educação do surdo. “É importante ressaltar que, aos professores surdos, foi negado o direito de votar” (ALBRES, 2005, p.23). A votação deu total hegemonia ao oralismo. Sendo assim, ficou oficialmente proibida a língua de sinais na educação dos surdos em estabelecimentos educacionais de todo o mundo. “Para que o surdo fosse aceito dentro da sociedade majoritária com a língua oral dominante era preciso que este soubesse falar na modalidade oral da língua de seu país” (GIANOTTO, 2016, p.22).

Um dos principais motivos de se pensar e investir na educação de surdos-mudos no século XIX advinha de fatores econômicos, pois principalmente nos Estados Unidos da América convertia-se o ser surdo-mudo em operário habilitado, aumentando assim o número de produtores. No Brasil, “o encaminhamento dos surdos-mudos era para o ensino profissional ou para o campo agrícola” (SOARES 1999, p.48).

Em 1911, o IISM continuava a seguir a tendência mundial e assumiu o oralismo puro em sua base educacional, método alemão desenvolvido por Samuel Heinicke, que defendia o pensamento de que só era possível ensinar o surdo-mudo através da língua oral. Porém, “a língua de sinais sobreviveu na sala de aula até 1957, nos pátios e corredores da escola. A partir desta data, foi severamente proibida” (ALBRES, 2005, p.26).

No Brasil, outro estabelecimento se destacou na educação de surdos, o Instituto Santa Teresinha na cidade de Campinas-SP, fundada em 1929 pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário. A base escolar da instituição teve como pioneiras a Irmã Madre Luiza dos Anjos, Irmã Maria São João – ambas francesas –, Irmã Suzana Maria e Irmã Madalena da Cruz – brasileiras. As duas “freiras brasileiras passaram quatro anos no Instituto de Bourgl-Reine em Paris – França, a fim de ter uma formação especializada no ensino de crianças surdas”. O instituído era destinado somente a meninas surdas em regime de internato. Por influência da educação francesa, até a década de 1990 a escola utilizava o método oral na educação dos surdos (MAZZOTA, 1999).

O método oral foi dominante na educação dos surdos até a década de 1960. Concomitantemente a esse período, surgiram questionamentos a favor da língua de sinais, tais como a do pesquisador William Stokoe que publicou, nesse mesmo ano, um artigo

---

<sup>16</sup> Universidade Gallaudet é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Está localizada em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos.

demonstrando que a Língua de Sinais se constituía em uma língua com as mesmas propriedades de língua oral. E ainda Albres (2005), salienta em sua pesquisa que:

A língua de sinais foi, por muito tempo, considerada mímica e gestos. Entretanto, na década de 1960, após pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais no Departamento de Lingüística da Galaudet, Universidade de Surdos, nos EUA, William Stokoe conclui que as línguas podem ser orais-auditivas ou gestuais-visuais. Seguindo a abordagem estruturalista, ao estudar a língua de sinais, [Stokoe]foi o primeiro a descrever e registrar, minuciosamente, a formação dos sinais, os primeiros registros de configurações de mão, entre outros. 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).

A autora deixa claro que o desenvolvimento no Brasil sobre a educação de surdo foi gradativamente mais lento. O primeiro passo dado com relação a educação dos “excepcionais”, termo esse que nomeia um conjunto de deficiências, inclusive as sensoriais, tais como a surdez (surdo ou pessoa com deficiência auditiva), conforme denominada por Kirk & Gallagher (1987), foi a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de dezembro de 1961, em que apresentou em seu Art. 88 que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na comunidade”. Este que atualmente se encontra revogado pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1961).

Na década 1960 o IISM já tinha sido renomeado para INES, e a instituição passava naquele momento por uma crise econômica. Somente os surdos de famílias mais abastadas eram enviados para estudar nessa escola do Rio de Janeiro. Esses alunos levavam “para seus Estados a língua de sinais usada durante o ano letivo. Em retorno às suas cidades de origem os mesmos compartilhavam [o que haviam aprendido] com aqueles que não tinham acesso à educação” (GIANOTTO, 2016, p.19). Essa transição desses estudantes possibilitou o fortalecimento da língua de sinais no Brasil, como descreve Gianotto (2016). Em sua pesquisa, o autor afirma que:

Historicamente a presença da língua de sinais [era]usada pelos alunos, mesmo diante da proibição, ainda que às escondidas, nos dormitórios, nos banheiros e onde houvesse encontros com os seus pares sem a presença dos professores. Essa ida e vinda dos alunos efetivou que os mesmos se tornassem líderes em suas localidades (ROCHA, 2008). Outro espaço importante para o encontro dos surdos era nas fábricas, que tiveram seu início com a revolução industrial. No ambiente de trabalho, os surdos, mesmo sem educação formal e vind[os] de locais distantes aprendiam a língua de sinais (ALBRES, 2005; GIANOTTO, 2016, p.19).

Esse movimento de socialização entre os surdos, conforme o autor salienta, gerou uma mobilização na busca pelos direitos educacionais, idealizando a supremacia de uma língua de

sinais que os representasse. Começaram a surgir, então, as Associações de Surdos pelo Brasil. Na tentativa do empoderamento político, eram ligadas às questões sociais, educativas e culturais dessa comunidade.

A partir de então, novos caminhos foram surgindo. No ano de 1967 o norte americano Roy Holcomb<sup>17</sup>, professor surdo, introduziu a expressão “Comunicação Total - CT” como filosofia de comunicação, não propriamente um método, mas sim um recurso que pode envolver um ou vários modos de comunicação (manual, oral, auditivo e escrito), dependendo das necessidades particulares da criança surda. Segundo Tatagiba (2007), a expressão CT ganhou força no ano seguinte, em que:

O termo passou a ser bastante utilizado e, em 1968, foi adotado pelo Dr. David Denton para descrever a filosofia usada na *Maryland School for the Deaf*. Segundo Evans (1982), Denton descreveu a abordagem como compreendendo o espírito completo dos modos de linguagem, os gestos inventados por crianças surdas, a língua de sinais, a leitura labial, o alfabeto digital, a escrita, o desenvolvimento da audição residual para intensificação da fala. Enfatiza-se o uso do alfabeto digital para suprir a inadequação da leitura labial (TATAGIBA, 2007).

Entende-se pela explanação do autor que a Comunicação Total foi desenvolvida para ajudar a criança surda a se desenvolver na fala, mas utilizando recursos de sinais, mímicas, alfabeto manual sinalizado, leitura labial, oralização, escrita e o bimodalismo<sup>18</sup>.

Em 1969 o padre americano Eugênio Oates publica no Brasil o livro *Linguagem das Mãos*, contendo 1.258 sinais da comunicação do surdo, registrados por imagens através da fotografia. É mostrada a diversidade de sinais existentes na época utilizados em diversos Estados brasileiros, denominado como uma cartilha de mímicas e gestos que, segundo Ferreira Brito (1993), cerca de 50% dos sinais apresentados no livro ainda são utilizados, por terem sido aceitos pelos surdos.

Em maio de 1976 aconteceu nos Estados Unidos a “Conferência das Escolas Americanas para Surdos”. Nesse evento ficou definido que a filosofia de ensino “Comunicação Total” era a mais adequada para o ensino do surdo. Assim, oficialmente foi determinado que esse seria o melhor modelo de comunicação para esse público (ALBRES, 2005, p.29).

---

<sup>17</sup> Conforme Ramos e Goldfeld (1992, p.72) “Roy Holcomb, professor surdo e supervisor de uma escola na Califórnia para crianças surdas entre 3 e 12 anos de idade, adotou o ‘Total approach’ (Abordagem Total) para todos os estudantes da instituição rebatizando o termo como “Total Communication” (Comunicação Total). Os professores oralizavam e sinalizavam simultaneamente, de acordo com a filosofia surgida na época.

<sup>18</sup> O Bimodalismo surgiu após o insucesso do ensino oralista aos surdos. Este sistema artificial não enfatiza exclusivamente o oral, mas o bimodal. Tal proposta caracteriza-se, então pelo uso simultâneo de sinais e da fala.

Nesse período começou a surgir no Brasil diversos movimentos em favor do surdo e da sua comunicação, tais como a fundação, não oficial, em 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo<sup>19</sup> - FENEIDA, com sede no Rio de Janeiro-RJ. Na época, diversos profissionais ouvintes ligados à área da surdez se manifestaram a favor da educação das pessoas com deficiência auditiva e propuseram a oficialização da Federação. Ramos (2002), afirma em sua pesquisa que:

A FENEIDA foi oficialmente fundada em 1978, após algumas reuniões organizadas por iniciativa de profissionais ouvintes bastante atuantes na época, em especial a professora Álpia Couto [*Coordenadora da Coordenação da Educação Especial do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC*]; professora Rosita Edler, que na época tinha o cargo de Secretária de Estado de Educação e Cultura/RJ; professora Ivete Vasconcelos (INES/Clínica Santa Cecília, responsável pela divulgação da filosofia da Comunicação Total no Brasil), Esmeralda Sterling, representando a Apada [*Associação Pais e Amigos Deficientes da Audição*] de Niterói (RAMOS, 2002).

A autora explana que a FENEIDA era literalmente integrada por profissionais ouvintes envolvidos com a problemática da surdez. Os surdos da época acreditavam que precisariam de uma Federação que os representasse de forma mais ativa nas questões de lutas pelos Direitos dos surdos. Conseqüentemente, em 16 maio de 1987 a FENEIDA encerrou suas atividades, sendo reestruturada por um grupo de surdos que buscavam o direito da autodeterminação, isto é, desejavam realizar suas escolhas sem a intervenção dos ouvintes. Essa é a história da criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural, que vigora até o presente momento (RAMOS, 2002).

Voltando um pouco para a década anterior, em 1979 o Brasil cria a “primeira proposta de educação, veiculada como diretriz para educação da pessoa com deficiência auditiva, registrada pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil”, elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Albres (2005), relata em sua pesquisa que esse documento:

[..] destinava-se, especialmente, aos profissionais da escola especial, para desenvolverem seu trabalho curricular com orientações e estratégias clínico pedagógicas. [...] constituído de 9 cadernos, [...] assume, como proposta de ensino no

---

<sup>19</sup> Segundo definição da Convenção das Nações Unidas sobre Direito da Pessoas com Deficiência, atualmente, o termo correto é Pessoa com deficiência auditiva, e não mais deficiente auditivo. Pois o novo termo esclarece que a pessoa possui algum tipo de deficiência sem que isso a inferiorize-a.



Brasil, o Oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira (ALBRES, 2005, p.14; p.29).

Como destaca a autora, a primeira proposta oficial no Brasil de ensino ao surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva foi a de 1979, quando ficou determinado como melhor metodologia de ensino o oralismo e a escrita em Língua Portuguesa. Esse seria o mecanismo mais fácil para o público objetivamente necessitado desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita. A ideia era que o estudante fosse integrado à sociedade. Nesse mesmo período a língua de sinais (mímicas e gestos) vigorava no Brasil, porém, devido a essa nova proposição governamental, a expansão da mesma diminuiu, visto que as argumentações do MEC (1979) eram totalmente contra essa metodologia, apesar de saber da sua existência:

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinada. A linguagem mímica é natural (MEC, 1979/v.3, p.25). 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).

Na proposta do MEC de 1979, a língua de sinais é citada, porém é vista como algo não eficaz e que prejudicaria o desenvolvimento da aprendizagem do surdo com relação à língua escrita. A língua de sinais passa a ser de críticas e é considerada defeituosa, “simplificada e com erros gramaticais, podendo somente citar expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas e concepção de instrumento de comunicação” (ALBRES, 2005, p.31).

A partir desse momento o oralismo se fortalece no Brasil. As instituições de ensino se baseiam nessa proposta para educar o público surdo desde seus primeiros anos de vida, introduzindo “um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva e que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitá-la na discriminação dos sons que ouve” (ALBRES, 2005, p.31).

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, proprioceptivas 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).

No entendimento dos oralistas, as pessoas com deficiência auditiva e/ou surdos tinham algum resíduo auditivo que iria ajudá-los a se desenvolver na fala e na escrita da Língua Portuguesa. Para isso, conforme mostra a proposta, eram utilizadas metodologias que iriam colaborar para esse desenvolvimento, tais como: treinamento auditivo, leitura oro-facial e vibração corporal para chegar à compreensão da fala.

Nesse mesmo período chega ao Brasil também a filosofia da Comunicação Total. Esta, por sua vez, usada de uma forma não oficial pelos surdos, principalmente, no INES, onde se inicia uma difusão dessa filosofia para os demais Estados brasileiros. No mesmo momento também surge uma nova modalidade de comunicação, o “Português sinalizado” que utiliza como base a estrutura bimodal, isto é, usam-se os sinais dispostos na sintaxe e semântica da Língua Portuguesa. Cada palavra do português é sinalizada por um gesto ou mímica. Perlin e Strobel (2009, p.21) explicam que:

Essa modalidade mista produziu um problema que é até hoje contestado pelos surdos, ou seja, a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”. E essa prática recebe denominação de bimodalismo, ou seja, que encoraja o uso simultâneo da língua de sinais e do português, o que é inadmissível, já que a estrutura de ambas as línguas são diferentes e é impossível uma prática equilibrada (PERLIN E STROBEL, 2009, p.21)

As autoras citam em sua pesquisa que a Comunicação Total fez parte da educação do surdo no Brasil, mas só ganhou força na década de 1980. A mistura do oralismo com os sinais (gestos e mímicas) era uma alternativa de comunicação na época. Foi utilizada como instrumento pedagógico singular, mas que não obteve avanços significativos. Foram surgindo novas alternativas de pesquisa, tais como o Bilinguismo<sup>20</sup>. Pode-se observar a primeira manifestação de estudo relacionado a essa nova modalidade a partir dos trabalhos desenvolvidos por “Danielle Bouvet<sup>21</sup> em Paris, publicados em 1981 com pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca, contemplando uma nova perspectiva na educação de surdos” (GIANOTTO, 2016, p.23).

---

<sup>20</sup> O bilinguismo consiste na prática de se comunicar efetivamente em dois idiomas. No caso do surdo, seria ter domínio da Libras e também ser fluente em Língua Portuguesa.

<sup>21</sup> Danielle Bouvet iniciou no ano de 1979 sua primeira turma bilíngue para surdos, em que a Língua Gestual Francesa foi ensinada como língua materna dos Surdos e a Língua Francesa como segunda língua.

Quando se fala de Comunicação Total como base de ensino para os surdos, leigos no assunto podem facilmente confundir-se como a metodologia bilíngue. A principal diferença entre a Comunicação Total e o bilinguismo “é que o surdo bilíngue é usuário de duas línguas não simultâneas, empregando uma ou outra para comunicar-se em função do seu interlocutor, enquanto a comunicação total é uma forma híbrida de comunicação com um mesmo interlocutor” (MEIRELES; SPINILLO, 2004). No Brasil, de acordo com Albres, (2005), alguns Estados brasileiros adotaram a filosofia de Comunicação Total como base de ensino para surdos:

No Rio Grande do Sul, em 1976, a escola Especial Concórdia opta pelo ensino por intermédio da Comunicação Total; em 1985, no Rio de Janeiro, a APADA (Associação de pais e amigos do deficiente da audição) já assume a Comunicação Total em suas atividades; em Goiás, a UCG, em 1984 e 1985, inicia as pesquisas com uso da Comunicação Total, um estudo comparativo ao oralismo; em 1985, no Centro Médico Psicológico de Diagnóstico e Tratamento de Belo Horizonte, é aplicada a Comunicação Total em sala de aula sob orientação do foniatra José Carlos Lassi. No mesmo ano, em São Paulo, o foniatra professor Mauro Spinelli, coordenou a pesquisa – utilização da Comunicação Total em sujeitos com deficiência auditiva severa - com a equipe da DERDIC-SP, assumindo a proposta em 1987. Em Campo Grande-MS, em 1986, a escola CEADA assume a proposta da Comunicação Total para os alunos surdos, adolescentes e adultos (ALBRES, 2005, p.32).

Nos anos 1980 a abordagem oral foi alvo de duras críticas. Apesar disso, o Brasil continua com a Proposta de ensino oralista do MEC de 1979 em vigor. Diversas instituições de ensino, tais como citadas acima, passam também a utilizar a filosofia de Comunicação Total em sua proposta pedagógica.

Em janeiro de 1981, em Roma, aconteceu a Conferência Internacional “Surdez e o ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Nesse evento foi discutida a ineficácia da abordagem unicamente oral para a aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva e/ou surdo. Foi determinado substituir essa metodologia de ensino pela filosofia Comunicação Total. Apesar dessa prática ter acontecido, no Brasil somente foi reformulada a proposta de ensino para esse público após 18 anos. Em 1997 o MEC lançou, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, a “Proposta Educação de Surdos”, com três volumes: 1 - Eficiência auditiva; 2 - A educação dos surdos; 3 - Língua Brasileira de Sinais. (ALBRES, 2005, p.14).

### 1.1.1 Uso da LIBRAS na educação de surdos

Há uma grande mistificação de que todo surdo é mudo e que eles são incapazes de realizar atividades cotidianas, entretando, o surdo consegue se desenvolver fisicamente e intelectualmente. Entre as dificuldades do surdo, pode-se elencar a questão da comunicação com os ouvintes, pois poucos ouvintes têm o domínio da LIBRAS. O preconceito faz parte da história do surdo, pois desde sempre são identificados como incompletos, incapazes e pessoas com deficiência intelectuais. A surdez não afeta as cordas vocais, por isso existem pessoas surdas capazes de falar normalmente. Os surdos que não falam (sem oralização), são assim pela falta de prática da dicção, mas isso não significa que devem aprender a falar para ser inseridos na sociedade. Assim, Pardo (2007), explana que:

A criança surda não possui feedback auditivo, pois não consegue combinar os sons que ela faz em uma situação com aqueles que produzirá mais tarde ou com sons produzidos por outras pessoas. Ela não desenvolve controle sobre voz, respiração e articulação (Pardo, 2007, p. 405).

A LIBRAS é a língua materna dos surdos. Deve ser aprendida em primeira instância sem a manifestação da oralidade. Mas como a maior parte da sociedade não tem conhecimento dessa cultura, processos de desenvolvimento podem ser afetados. É coerente pensar que a coexistência pacífica entre as diferentes culturas do mundo deva ser levada em consideração e, acima disso, respeitada, pois “não é possível promover a liberdade pela obrigação nem a igualdade pela submissão” (TODOROV, 2010, p. 223).

Nota-se que, historicamente, pessoas com deficiência, independentemente de seu tipo de carência, sempre buscaram uma identidade própria, sem estigmas e manipulações. Para o surdo, a busca foi na comunicação, na identidade surda - Cultura - através da LIBRAS. Goffman (1988) compreende que a identidade é fruto de uma construção social que pode ser norteadas de estigmas que influenciam a construção da identidade. O autor ainda salienta que a pessoa com deficiência tende a ser um indivíduo estigmatizado, que tem uma identidade influenciada pelo meio social, que ao se ajustar nos esquemas da sociedade comum é tido como saudável. O ser estigmatizado deve aceitar a si e aos outros com naturalidade “uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim, permite-se que uma aceitação-fantasma forneça base para uma normalidade-fantasma” (GOFFMAN, 1988, p. 105).

O surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva estão em constante busca pelos seus direitos, mais especificamente ligados aos desafios linguísticos. No ano 2000 os professores

surdos do CEADA, juntamente com Mauro Lucio Gondim, desenhista surdo, elaboraram o livro *Língua Brasileira de Sinais com Dialeto Regional de Mato Grosso do Sul*, publicado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande. Em 2001 foi lançado em São Paulo o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS*, projeto coordenado pelo Professor Doutor Fernando Capovilla, do Instituto de Psicologia/USP. E em março de 2002 o *Dicionário LIBRAS/Português* em CDROM, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe - UFPE/FENEIS (RAMOS, 2004). As produções da LIBRAS em CD-ROM e vídeos trouxeram mais visibilidade para a comunidade da LIBRAS. O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na criação da lei estadual da LIBRAS, Lei n. 10.379 de janeiro de 1991, servindo de exemplo para todo o Brasil. Em Mato Grosso do Sul, Campo Grande reconheceu a LIBRAS em 1993, pela lei n. 2.997, de 10 de novembro.

Traçando uma linha histórica das formalizações legislativas, percebe-se que foram conquistadas diversas reivindicações (MEDEIROS; VIVEIROS, 2016, p.10), tais como as leis: Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 e a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. A primeira reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, que tem uma gramática própria e não pode ser substituída pela Língua Portuguesa. Determina também que as empresas e instituições de poder público tenham intérprete para fazer a tradução no local. A segunda lei citada regulariza a profissão de intérprete de LIBRAS; o profissional pode traduzir das duas maneiras – Língua Portuguesa para LIBRAS ou vice-versa –, a ética e o respeito à cultura surda devem prevalecer na interpretação.

O tradutor é considerado extremamente importante na comunicação entre surdo e ouvinte. É ele que intermedia o diálogo. “Na maioria dos casos, os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos” (GESSER, 2009, p.47).

A língua de sinais é utilizada pelo o surdo como forma de comunicação, um recurso linguístico que faz parte da sua identidade cultural, passada por gerações, que está diretamente relacionada a seus costumes, tradições, hábitos, valores, crenças e o modo de viver. Um caminho sócio-histórico que se construiu através das relações sociais dessa própria comunidade. Todorov (2010) afirma que existe uma única civilização, mas composta por diversas culturas e que a identidade pode ser formada por meio da cultura existente com um caráter mais sentimental de apego à terra dos antepassados, como é o caso da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS.

Trazendo essa discussão para o campo da educação, os estudantes que têm deficiência auditiva e/ou surdos também são amparados por leis: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), n. 13.146, de 6 de julho de 2015, em que, segundo o Inciso IV, esclarece que a oferta de educação bilíngue deve ser primeiramente ensinada em LIBRAS e a “modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). Essa mesma Lei é amparada pelo Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02<sup>22</sup>. O decreto dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A LIBRAS é considerada a língua materna (L1) dos surdos, advento da Cultura Surda, no qual, segundo Perlin (2008, p.24), se explica que essa cultura surgiu para que tais pessoas com deficiência entendessem melhor o mundo e pudessem modificá-lo a seu modo, “a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas”. Brito (1995) explica que a LIBRAS:

(...) é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (1995, p. 23).

Fica entendido que a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua (L2) para os surdos. Em um olhar mais crítico, Salles (2004) salienta que esse público é visto como estrangeiro em seu próprio país, pois precisa adquirir primeiramente a sua língua materna e em seguida a língua do seu país, pois o papel da escola nesse eixo de alfabetização é fundamental, haja vista que é dentro da escola que se inicia esse processo de alfabetização.

A Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, dispõe sobre essa questão da modalidade de educação bilíngue para os surdos, no qual “Entende-se por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2021).

---

<sup>22</sup> A LIBRAS foi reconhecida como 2ª língua oficial do Brasil pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, e regulamentada por meio do Decreto n. 5.626/05, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão do surdo.

O ensino da Língua Portuguesa deverá ser, dentro da escola, o meio de instrução por excelência para o ensino da língua portuguesa escrita (SALLES, 2004). No Brasil, o surdo aprende primeiro a Libras e em seguida a Língua Portuguesa. Segundo Salles:

LIBRAS é a língua natural do surdo, sua forma de expressar leituras de mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. Sendo sua primeira língua denominada – L1. Os estudantes surdos necessitam explicitar suas ideias, sentimentos na sua primeira língua – a Língua Brasileira de Sinais – L1 – expressando-se enquanto indivíduo na interação com o mundo. É fundamental que os temas discutidos em aula sejam compartilhados com o grupo, em LIBRAS, pois é dessa forma que as pessoas surdas expressam-se espontaneamente. Somente a partir disso, será possível pensar em um processo de aprendizado da língua escrita (SALLES, 2004, p. 21).

Por tal motivo, conforme é explanado pelo autor e baseando-se na atual Lei de 2021, observa-se a real importância de o estudante surdo estar matriculado em uma escola regular bilíngue para facilitar a comunicabilidade entre os demais e a sua aprendizagem.

## **1.2 História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul/MS**

Antes de chegarmos à história de Mato Grosso do Sul, vale lembrar que, de modo geral, no Brasil, o atendimento aos estudantes com deficiência se iniciou com o trabalho das instituições especializadas. Mais precisamente na época do Império, com a implantação de duas instituições escolares especializadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi em Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff<sup>23</sup> em Minas Gerais/MG; e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro.

---

<sup>23</sup> Helena Antipoff foi uma psicóloga e pedagoga russa que depois de obter formação universitária na Rússia, em Paris e Genebra, fixou-se no Brasil em 1929 a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Fundou em Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul. Sob sua direção, esse laboratório promoveu a organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte e em diversos outros grupos no interior do Estado, de acordo com o critério do desenvolvimento mental, da idade cronológica e da escolaridade. A existência de um grande número de excepcionais tornou-se assim patente, e daí surgiram as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932.

O processo que constitui a história da Educação Especial em Mato Grosso do Sul seguiu o mesmo percurso brasileiro acima citado, iniciou-se por meio das atuações das instituições especializadas. Em MS o atendimento educacional dos estudantes com deficiência começou basicamente em 1957, em decorrência dos serviços prestados pelas instituições privadas filantrópicas (entidades sem fins lucrativos, com o objetivo de propagar ações de interesse público, que podem envolver áreas da saúde e da educação), que atendiam todo os tipos de deficiência. É importante destacar também que, no citado ano, o estado de Mato Grosso do Sul não tinha sido criado, ainda era Mato Grosso. Somente em 11 de outubro de 1977, através da Lei Complementar nº 31, sancionada pelo presidente da República Ernesto Geisel, se deu a divisão de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul. A lei entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 1979 (BRASIL, 1979).

Essas instituições eram amparadas pelo Estado, mais especificamente pela Fundação de Educação, que tinha como base estrutural a Coordenadoria Geral de Educação, e nela havia uma Equipe de Educação Especial. As primeiras instituições especializadas que surgiram foram: o Instituto Sul-mato-grossense Para Cegos “Florivaldo Vargas” (1957), as APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande (1967), Três Lagoas (1975) e Naviraí (1977), e também a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande (1979). (GUIMARÃES e CESCO, 2017, p. 2).

Segundo Neres e Lima. M (2014, p. 10), “o trabalho de alfabetização teve início no ano de 1958 pelo sistema Braille, e em 1963 iniciou-se a inclusão de alunos no ensino regular”. As autoras tiveram a preocupação de fazer um levantamento e mapeamento de fontes documentais sobre as instituições escolares especializadas que atendiam alunos com deficiência no período de 1951 a 1979 em Mato Grosso do Sul. Enquanto instrumento metodológico, segundo as autoras:

Torna-se importante compreender o conceito de fonte histórica para ter condições de fazer uma correta identificação do material de pesquisa ao deparar-se com ele e, ao mesmo tempo, definir as confiáveis. Entende-se por fonte um documento, vestígio ou indício que foram sendo acumulados com o tempo, porém esses objetos mencionados só adquirem estatuto de fonte quando, diante de um historiador, puderem levar respostas às questões que porventura surgirem (NERES; LIMA, M. 2014, p. 3).

É importante considerar a participação dos alunos na construção da própria história da educação especial brasileira para propor outros espaços de constituição de uma historicidade da educação. Nessa direção, Kassir (2000, p. 4) apresenta essa perspectiva de apresentar a participação dos alunos na história da educação. Segundo a autora, é possível “localizar a



participação de pessoas com deficiência na educação brasileira já na época do império”, ao longo dos anos 1854 e 1856. Essa noção de construir a história a partir da participação de pessoas com deficiência nos leva a refletir quanto à própria participação do aluno “no processo pedagógico da sala de aula, para seu acesso ao conhecimento”, segundo Neres (2010, p. 58).

Conforme descrito por Neres (2010), a entrada do aluno na escola modifica o processo de aprendizagem, justamente por haver uma necessidade de triagem, como entrevista com a família pela assistente social. Segundo Neres (2010), mudanças significativas na estrutura organizacional das oficinas pedagógicas foram feitas “para atender os objetivos educacionais”.

Nessa mudança, o foco do trabalho era centrado na preparação, habilitação e qualificação para o trabalho, com vistas à inserção da pessoa com deficiência mental e/ou distúrbio neuromotor no mundo do trabalho. Nessa nova estrutura, o aluno passou a frequentar a unidade de profissionalização e atendimento de saúde em horário oposto ao escolar (NERES, 2010, p. 92).

Mas segundo Neres (2010), há outros fatores que incidem para um entendimento da construção histórica da educação especial, como o próprio processo de urbanização acelerado e, por sua vez, o crescimento populacional, que, conforme a autora, impõem novas demandas e necessidades de criação de políticas educacionais “que tem sido um instrumento de que o Estado lança mão para atender aos desassistidos” (NERES, 2010, p. 76). Compreende-se a história da educação, por assim dizer, quando em 1930, de acordo com o exemplo dado por Neres (2010), o exponencial crescimento populacional exigiu demandas de alfabetização da população para atender o mercado ou um certo aceleração dos fluxos econômicos, de modo a atender um novo perfil do mercado que surgia até então.

No período de 1960 a 1995 as instituições especializadas tinham como suporte legislativo duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que organizavam a estrutura educacional do país com base nos princípios da Constituição Federal. Sendo elas: a Lei n. 4024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava que a educação de excepcionais deveria, se possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). E a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus da Educação, em que somente no Capítulo I do art. 9º trouxe orientações relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão

receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 5).

Era possível ver que, na vigência das respectivas LDBs, ambas traziam pequenas orientações sobre a educação dos estudantes com deficiência. Os Conselhos de Educação em âmbito estadual eram os principais responsáveis pelo devido cumprimento das Leis (BRASIL, 1971, p. 5).

Em 1973 criou-se o primeiro órgão federal destinado à organização da Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.425/1973, vinculado ao Ministério da Educação, que buscava ampliar a política da educação especial. A proposta era que o Estado ficasse responsável pela Educação Especial, visto que, antes de sua vigência, o serviço de atendimentos educacionais era prestado pelas instituições especializadas, “que tiveram papel fundamental na atuação dos governos, quando da realização de atividades isoladas na primeira metade do Século XX” (GUIMARÃES, 2015).

Em Mato Grosso do Sul, em 1979, junto com a criação do novo Estado, também foi fundado o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/MS, órgão que desenvolveu e aprovou normas que estabeleciam conceitos e concepções para a educação especial no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (GUIMARÃES e CESCO, 2017). As autoras ainda salientam essa sua pesquisa que:

No âmbito do serviço público, Guimarães (2001) aponta que, no período da criação do Estado, existia um serviço de educação especial, cuja responsável era a professora Alzira da Silva Andrade, que contava com 33 classes especiais para Deficiência Mental Educável - DME e 2 classes especiais para Deficiência Auditiva - DA (GUIMARÃES e CESCO, 2017, p. 2).

Nesse mesmo período houve o surgimento da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Em julho de 1979, o Sistema Estadual de Ensino foi reestruturado por meio do Decreto-lei nº 117/79, no qual foram criados órgãos com novos princípios, preceitos e disposições, conforme é mostrado no Art. 7º, em que:

Os seguintes órgãos e entidades integram o Sistema Estadual de Ensino:  
 I – Órgão Central: a) Secretaria de Educação;  
 II – Órgão Colegiado: a) Conselho Estadual de Educação;  
 III – Órgãos Regionais: a) Agências Regionais de Educação (BRASIL, 1979).

A partir de então a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul – SED assumiu, em julho de 1979, a responsabilidade de planejar, coordenar, supervisionar, controlar e fiscalizar o ensino na rede estadual.

Em 1981, o professor e médico psiquiatra Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior<sup>24</sup> organizou um grupo de pesquisa no qual o objetivo era traçar “estudos sobre os diversos níveis de prevenção dos problemas de aprendizagem escolar, cujos resultados foram levados ao Governo”. Assim foi oficializado o Grupo de Trabalho, por meio do Decreto 915/81, de 24 de fevereiro de 1981. A intenção era propor uma nova estruturação do sistema de educação especial no âmbito da Fundação de Educação, no qual seriam desenvolvidos planejamentos e propostas de elaboração de programas ao atendimento às pessoas com deficiências (GUIMARÃES e CESCO, 2017).

Dessa maneira Luiz Salvador, coordenador do Grupo de estudos, dirigiu os trabalhos e apontou em sua conclusão que deveria ser criada uma Diretoria de Educação Especial em Mato Grosso do Sul, sendo ela vinculada à Coordenadoria Geral de Educação, “o que se deu por meio do Decreto 1.231 de 23 de setembro de 1981, (DO 678, de 24/9/1981), que tratou das competências da Secretaria de Educação e de sua estrutura básica” (MATO GROSSO DO SUL, 1981).

Assim, em 1981 através do Decreto nº 1.231, de 23 de setembro, é aprovada a estrutura básica da SED, visando a criação da Diretoria de Educação Especial, ligada à Coordenadoria Geral de Educação. Porém, segundo Quiles (2015, p. 43), a SED antes dessa organização estrutural realizava atividades de asseguramento às pessoas com deficiência em um âmbito não oficial, o qual visava a melhoria das condições sociais e econômicas desse público. Para isso havia o Grupo de Trabalho acima citado que estruturava o Sistema de Educação Especial da época.

Com a instalação da Diretoria de Educação Especial foram criados novos centros de atendimento à pessoa com deficiência: o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social - CRAMPS (1981) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA (1984). Ambos seguiam a linha política determinada pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Neres (2010, p. 51) ainda destaca por que os dois Centros foram criados:

Promoção de programas de assistência educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio da implantação de serviços especializados e abertura de classes especiais para a integração no ensino regular em Campo Grande e, ainda, para atender os alunos que frequentavam o ensino comum, necessitados de

---

<sup>24</sup> À época (1980), professor das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), hoje Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Conselheiro do Conselho Estadual de Educação. Enquanto docente da FUCMAT (GUIMARÃES e CESCO, 2017).

atendimento psicopedagógico complementar. O atendimento especializado era também oferecido nas instituições filantrópicas Apae, Pestalozzi e Ismac (NERES, 2010, p. 51).

No mesmo ano da criação do CRAMPS foi aprovado pelo CEE/MS, “a primeira norma de educação especial no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982, publicada no Diário Oficial de 12 de abril de 1982”. O Atos foi desenvolvido com uma abordagem médico-psicopedagógica, no qual destacou-se a “tendência norteadora da educação especial no Brasil neste momento histórico, a partir da grande influência que a medicina exerceu na educação de pessoas com deficiência” (GUIMARÃES e CESCO, 2017, p.6). O capítulo II da deliberação sobre as modalidades de atendimento previa:

[...] a criação de serviços especializados coordenados pelo Sistema Estadual de Ensino, tais como: classe especial em escola de ensino regular, classe comum com consultoria, sala de recursos e ensino itinerante, como modalidades de atendimento ao [...] educando portador de excepcionalidade (Del. 261, 26 de março de 1982, arts. 4º e 8º).

Esses serviços obtiveram um aumento significativo nos atendimentos às demandas que foram surgindo ao longo do tempo, ainda que não fossem suficientes, segundo Neres (2010). “Em 1984, no Estado de Mato Grosso do Sul, a rede estadual de ensino contava com 3. 044 salas de aula (Mato Grosso do Sul, 1996); entre elas, apenas 111 atendiam alunos com necessidades educacionais especiais” (NERES, 2010, p. 54). A constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1986, e a Constituição Federal, em 1988, nortearam o debate quanto aos direitos e integração social e educacional das pessoas com deficiência.

### **1.2.1 Contextualização da educação do surdo em Campo Grande MS**

A partir das mudanças em relação ao surdo e sua educação desde a antiguidade, a proposta de uma educação voltada para a reabilitação das funções fonéticas, vem surgindo no ambiente educacional a proposta de resgate ao respeito da língua natural. Com o surgimento da língua de sinais, sua utilização ofereceu diversos eventos e movimentos que trouxeram a concepção de acesso ao convívio social, tornando o elemento mediador entre o surdo e o meio em que está inserida. Por intermédio dela, a educação vem sendo questionada a partir de novas organizações de suas capacidades de interpretar o mundo e desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Em MS, a Língua de sinais ganhou força a partir dos anos 1980, através da mobilização dos surdos adultos que frequentavam a Associação dos Surdos de Mato Grosso Do Sul – ASSUMS<sup>25</sup>, criada em 1982. Gianotto (2020) explica que “é sabido também que a Língua de Sinais (LS) teve o seu uso corrente proibido por um período de 100 anos (1880 a 1980) no uso social”. Assim, é imprescindível ressaltar que,

[...] o método de ensino oralista perdurou por 100 anos. Sobrevivemos a “cem anos de escravidão”, de subserviência e de desprestígio linguístico e social. Por 100 anos, propondo uma breve parábola, nós esperamos o reconhecimento de nossa língua, ficamos à espera de um milagre, assim como o paraplégico de Betesda, pois estávamos à mercê da opinião e da atitude alheias. (GIANOTTO, 2020, p. 37).

Em Campo Grande, MS, a ASSUMS iniciou-se por líderes que tiveram contatos com a língua de sinais francesa, pois haviam estudados no INES<sup>26</sup>, no Rio de Janeiro, tais como, “José Ipiranga de Aquino, Geraldo Torres de Aquino, Ademir Soares, Edgar e Joel Faraco, esses cursaram o ensino básico e aprenderam a Língua de Sinais e o ofício de tipógrafo”. (ALBRES, 2008, p.3). Nesse estabelecimento o uso da língua de sinais era corrente, com a finalidade de discutir políticas ligadas aos direitos linguísticos dos surdos, tal como, a língua de sinais. Que segundo Sánchez (2002), “é uma língua natural e que os surdos são uma comunidade linguística minoritária, com direito a desenvolver sua cultura própria dentro da cultura majoritária”.

Em consonância, muitos surdos adultos, frequentadores da ASSUMS, especialmente os ex-estudantes dos INES trabalhavam como vendedores ambulantes, realizando diversas viagens por vários estados do Brasil, assim interagindo com outras comunidades de surdos, possibilitando o transporte do léxico da língua de sinais de outras regiões. (ALBRES, 2008).

Numa tentativa complementar de apreensão dos fatores condicionantes da construção do léxico da Língua de Sinais em Campo Grande, retomamos aspectos comuns à história de vida desses surdos. Portanto consideramos que o léxico foi construído por duas vias: pelos ex-alunos do INES, que trouxeram toda influência da Língua de Sinais Francesa e, logo depois, dos surdos viajantes que incorporam sinais usados em diversos lugares do país; como também pelos livros (dicionários) de Língua de Sinais, que cresceram com a proposta de Comunicação Total e, influenciados pela Língua de Sinais Americana, livros estes de uso nas escolas de surdos, nas igrejas, que tinham o

<sup>25</sup> “Foi fundada a Associação de Surdos, mais precisamente no dia 06 de março de 1982, com a denominação de ADAMS – Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande, MS, presidente: Joel Faraco e vice-presidente: José Ipiranga de Aquino, a partir do dia 12 de abril de 1987, passou a ser denominada ASSUMS – Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul. Pela troca de nome já se percebe que o surdo não quer ser visto como um deficiente, mas sim como um indivíduo capaz, com uma língua diferenciada, pois o termo deficiente carrega o estigma imposto a essas pessoas”. (ALBRES, 2008, p. 5).

<sup>26</sup> “O Instituto funcionava com o regime de internato e as crianças passavam as férias em Campo Grande. Nesse período, eram encaminhadas orientações para os pais referentes à estimulação de linguagem e realização das tarefas”. (ALBRES, 2008, p. 3).

objetivo de evangelização de surdos, e os próprios surdos ensinavam aos ouvintes interessados em aprender a se comunicar com eles. (ALBRES, 2008, p. 7).

Em 1984, foi criado o CEADA de forma não oficial, mas já provinha do atendimento aos surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva, com triagem, avaliações, diagnósticos e atendimento educacional, a princípio a pedagogia trabalhada era o oralismo (ensinar a falar a Língua Portuguesa), em decorrência de solicitações, da ASSUMS, a instituição passou a usar também a filosofia de ensino Comunicação Total<sup>27</sup>, ou seja, um novo mecanismo de aprendizagem foi inserido, pois esse sistema visava a utilização da língua de sinais. Em 1986, a SED oficializou o centro e criou-se uma estrutura pedagógica firmada por um regimento escolar e uma grade curricular, voltada para a base metodológica de ensino oralista, no período diurno e no noturno a filosofia da Comunicação Total. O Centro seguia uma linha de reabilitação da fala, com o compromisso de integrar os estudantes ao ensino regular. Albres, (2008, p. 5), ainda complementa que:

O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA, criado pelo Decreto no 3546, de 17 de abril de 1986, constituía-se basicamente no trabalho educacional, funcionava em regime de externato, atendendo a pessoas com Surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade, na educação precoce, pré-escolar e primeiros anos do primeiro grau, contando para isso com avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica, sala de recurso e programas de competência social juntamente com oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (CIDEM). (ALBRES, 2008, p.5).

O CEADA tinha uma equipe multidisciplinar formada por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e médico otorrino. De acordo com Rodrigues (2021), o estudante chegava ao centro e passava por uma avaliação antes, “Ele passava por essa equipe pra depois fazer a matrícula, tinha de saber o nível do aluno, fazia audiometria, pra você saber em que série que você ia encaixar o aluno”. (RODRIGUES, 2021).

O Centro atendia pessoas com surdez severa e profunda, desde os primeiros meses de vida até os primeiros anos do então primeiro grau, hoje ensino fundamental anos iniciais, e também tinha a política do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor - CIDEM para os estudante mais velhos se profissionalizarem. (ALBRES, 2005).

---

<sup>27</sup> Moura, Lodi & Harrison (1997), relatam que na década de 1960 a insatisfação com os resultados obtidos dentro da educação dos surdos com o oralismo era geral, principalmente após algumas pesquisas realizadas sobre as Línguas de Sinais, havendo nesse momento uma redescoberta. Essa “nova abordagem”, desenvolvida nos Estados Unidos da América, recebeu o nome de Comunicação Total, filosofia que incorpora diferentes formas de comunicação na educação: auditivas, manuais e orais, pensada como apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas. (ALBRES, 2008, p.4).

Nos anos de 1980 até o início dos anos de 1990, houve o predomínio da Comunicação Total, no turno noturno da escola CEADA, assim, começaram várias dualidades no ambiente escolar, principalmente, no que refere à aplicação tanto da Língua Portuguesa quanto da língua de sinais, pois os sinais eram utilizados simultaneamente com a fala, misturando-se, nesse caso, as duas línguas, o que se originou assim o português-sinalizado.

Até os anos 1980 a língua de sinais ainda não era regularizada por nenhuma normativa, não era usada nas escolas de ensino regular, pois não era permitido o seu uso em locais públicos. Diante desse conflito, por conseguinte, a língua de sinais passou a ser frequente mais em locais privados, principalmente, nos ambientes familiares. (ALBRES, 2005).

Diante desse contexto, os surdos realizavam discussões políticas de luta pelos seus direitos linguísticos, na ASSUMS, e empregavam com frequência a língua de sinais em suas reuniões. (ALBRES, 2005). E em 1993, o Poder Executivo, juntamente com o ex-prefeito Juvêncio César da Fonseca, outorgou oficialmente a LIBRAS em Campo Grande por meio da Lei n. 2.977/93, cujo *caput* recomendava-se o seguinte: “Dispõe o reconhecimento oficial no município de Campo Grande como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (ALBRES, 2008, p.3). E ainda Albres (2005) observa que mesmo documentado, a LIBRAS precisou ser incentivada para que os servidores das repartições públicas atuassem como intérpretes de LIBRAS.

Assim, após três anos, o ex-governador Wilson Barbosa Martins, publicou no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, n. 4.367, de 13 de setembro de 1996, a Lei n. 1.693/96 reconhecendo a LIBRAS no Estado de MS, e ainda determinou a implantação da mesma nas redes públicas de ensino de Campo Grande, conforme o Art. 3º determina que: “Fica estabelecido que, prioritariamente, os cursos de Língua de Sinais serão ministrados por indivíduos surdos habilitados para esta tarefa.” (MATO GROSSO DO SUL, 1996).

À vista disso, percebe-se que essa cláusula permitiu a abertura de desenvolvimento e o crescimento da aprendizagem da língua de sinais no Estado, expandindo-se aos cursos de magistério. Ao longo da década de 1990, as pesquisas e metodologias de ensino desenvolvidas para atender aos surdos tiveram um salto de avanço significativo, o que possibilitou grandes melhorias ao acesso aos saberes técnicos e científicos em escolas públicas e privadas, e também foi reconhecida a importância da experiência histórico-cultural dos surdos no processo pedagógico dos mesmos. (ALBRES, 2005).

Em suma, o Estado de Mato Grosso do Sul certificou a LIBRAS primeiro que a União Federal, pois somente em 2002 houve o reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS, através da Lei n. 10.436/ 2002. Atualmente, é possível verificar nas

escolas de rede pública a atuação de diversos intérpretes de LIBRAS, e quanto nas instituições privadas de ensino, há uma grande manifestação em estabelecimento de Ensino Superior. Durante o percurso histórico dos surdos sul-mato-grossenses é possível verificar que tiveram uma constante atuação em prol de seus direitos linguísticos, houve também lutas ligadas ao propósito de promover a inclusão de estudantes surdos em escolas regulares com o intérprete, sobretudo, no que tange a filosofia bilíngue, isto é, o ensino da LIBRAS concomitante com a Língua Portuguesa.

### **1.2.2. Novo cenário na Educação Especial em MS**

A partir de 1991 mudanças significativas começam a surgir em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Naquele ano o governo de MS lançou o programa “Políticas Educacionais: uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. E em seu quarto volume contemplava as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais” (BELATO, 2019). O programa tinha como base a proposta de elaborar uma prática descentralizadora da educação especial na parte de atendimento educacional da rede estadual de ensino (NERES, 2010).

Ainda dentro do contexto de mudanças na ordem educacional do estado, a Diretoria de Educação Especial, criada em 1981, foi extinta nesse mesmo ano de 1991, sendo substituída pela Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais - CAPNE, que tinha como objetivo “promover, sempre que possível, a integração do aluno com necessidades especiais no ensino comum e reestruturar as modalidades de atendimento até então existentes”, como destaca Neres (2010, p. 54).

Na esteira dessa proposta de descentralização, o CAPNE instituiu novas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs, que tinham a responsabilidade de atender aos “alunos com necessidades educacionais especiais e realizar sua integração na rede regular de ensino por meio da triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimentos” (NERES, 2010, p. 54). Ainda segundo a autora, essas modalidades incluíam ensino domiciliar, itinerante, além de sala de recursos e classe especial. Depois de diagnosticado, o estudante com deficiência era encaminhado na própria escola regular que estudava para o atendimento educacional especializado, ou seja, as salas de recursos ou as classes especiais. E para os casos mais graves os alunos com deficiência eram encaminhados para as instituições especializadas (NERES, 2010, p. 55).



Assim, a atuação dos técnicos das UIAPs nas escolas possibilitou o levantamento de uma grande clientela que foi atendida e encaminhada para as classes especiais e salas de recursos. Houve uma ampliação nos serviços agregados ao ensino regular: classes especiais, salas de recursos e ensino itinerantes, que foram organizados para atender os alunos com deficiência nas escolas estaduais (NERES, 2010, p. 55).

Com a nova proposta houve um aumento significativo no atendimento educacional dos estudantes com deficiência, pois o objetivo maior era de integração desses ao ensino regular nas escolas comuns. Houve, portanto, uma preocupação maior na avaliação diagnóstica e na valorização dos serviços especializados a fim de garantir e preparar o estudante para essa integração escolar.

Dando continuidade à nova proposta, em 1992 foram desenvolvidas as Diretrizes Gerais para o Ensino de Portadores de Necessidades Especiais, no qual o referencial metodológico baseava-se em uma abordagem sócio histórica, direcionada ao propósito da “valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo dos tempos. As avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo estudante” (BELATO, 2019, p. 16).

Na esfera nacional, em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lança o documento intitulado como Política Nacional de Educação Especial, no qual prevê um conjunto de medidas a fim de garantir o atendimento educacional às pessoas com deficiência, com o objetivo de manter e ampliar os serviços existentes na Educação Especial. Nessa nossa política, o termo ‘excepcional’ é abandonado e eles passam a ser nomeados como “pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994).

Segundo Corrêa (2005), a política educacional brasileira caminhou bem nos anos 1990 a partir do movimento de municipalização da Educação Especial em Campo Grande por meio do sancionamento da LDB n. 9.394/96.

Nos anos 1990, o desenvolvimento das políticas públicas em nosso país caracterizou-se pelo movimento de municipalização, previsto na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Desse modo, as políticas da educação também passaram a ser estabelecidas e, a partir de 1994, com o discurso de oferecer a Educação Básica de qualidade para todos e expandir as ações da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial começou a ser implantada em alguns municípios do país e implementada em outros, junto ao processo de municipalização do Ensino Fundamental (CORRÊA, 2005, p. 39).

Diante do redimensionamento das responsabilidades do poder municipal previstas na LDB 9.394/96, o município de Campo Grande teve que se organizar para poder atender às

diretrizes emanadas pela Lei sobre a questão da Educação Especial, no qual institui-se que a modalidade da educação especial deveria ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, atendendo corretamente educandos com deficiência.

Em 1997, de acordo com Nascimento; Santos (2018), novas trajetórias sugeriram em MS, visando atender melhor aos estudantes com deficiência. Exemplos:

- A Criação do Centro Integrado de Educação Especial – CIEE, aprovado em 12 de março, por meio do Decreto n. 8.782/97;
- O Estabelecimento do Programa Estadual de Educação Especial, sob a responsabilidade da SED/MS, sancionada pela Lei Ordinária n. 1.772 de 29 de setembro de 1997;
- A formalização da Deliberação CEE/MS n. 4.827/97, aprovada em 02 de outubro e publicada no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul em 07 de novembro de 1997.

O Centro Integrado de Educação Especial em Campo Grande - CIEE, foi criado com o objetivo de “garantir à pessoa com deficiência serviços especializados, uma vez que na concepção dos técnicos da Diretoria de Educação Especial o atendimento ao aluno especial era ainda limitado”, e além disso, tinham a intenção de multiplicar seus centros de atendimentos para outras cidades do Estado (NERES, 2010, p. 56). Segundo Belato (2019, p. 17), o CIEE contava com uma série de serviços e foi se dividindo seguindo a seguinte estrutura: “três Diretorias: Administrativa, Pedagógica e de Extensão, com uma secretaria geral e nove coordenadorias, contando ainda com quatro núcleos de atendimento: Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterápico e Assistência Social” (BELATO, 2019).

Na pesquisa de Neres (1999) são minuciosamente citadas as nove coordenadorias do CIEE, sendo elas:

Coordenadoria de Atendimento do Deficiente Físico, ao Deficiente Auditivo, Visual, Mental, Altas Habilidades, Coordenadoria de Vivência em Artes, de Informática, de Prevenção e Capacitação, de Integração da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho e Coordenadoria Integrada (NERES, 1999).

De acordo com a autora, na época havia uma preocupação em atender com qualidade o aluno com deficiência, o que motivou a criação de diversos serviços para melhorar o atendimento educacional. Porém, “os problemas enfrentados até então continuavam: falta de técnicos especializados, morosidade no atendimento, grandes listas de espera nos serviços, falta de recursos, [...]” (NERES, 2010, p. 59).

Na sequência, foi criado o “Programa Estadual de Educação Especial”. O objetivo era estritamente fazer atendimento educacional às pessoas com deficiência. Em seu artigo 2º, é postulada essa respectiva finalidade por meio de nove atribuições explicativas de como colocar em prática determinada política educacional.

Art. 2º São objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial:  
 I - Inclusão de disciplinas relativas à Educação Especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério;  
 II - Criação de Curso de preparação de pessoal especializado na Educação ligada às diferentes áreas de deficiência;  
 III - Realização de pesquisas e estudos sobre métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos adequados à Educação Especial;  
 IV - Realização de censos escolares periódicos visando:  
 a) Identificar as pessoas que necessitam de Educação Especial;  
 b) Verificar a eficácia e a eficiência da Educação Especial.  
 V - A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;  
 VI - O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudos;  
 VII - A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;  
 VIII - Criar serviços de apoio à família garantindo o entrosamento e participação em programas especializados a fim de assegurar a permanência efetiva dos alunos e colocação no serviço que se adapte às condições dos mesmos;  
 IX - Interiorização da Educação Especial. (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Seguindo esse percurso, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul concluiu que deveria haver uma nova norma para regulamentar a educação especial no Estado. Para isso, criou-se a Deliberação CEE/MS n. 4.827/1997, revogando a Deliberação n. 261/1982. Nesse novo Atos foram apresentadas regulamentações e princípios voltados à Educação Especial de MS já mencionados na política de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais no Estado de Mato Grosso do Sul por meio do documento “Diretrizes Gerais para o atendimento ao Portador de Necessidades Especiais (1992) [citado acima]. Inclusive fazia referência à criação do CIEE como uma modalidade de atendimento, o qual havia sido criado em março de 1997” (NERES, 2010). Nessa mesma perspectiva, Guimarães e Cesco (2017) ressaltam que:

A Deliberação CEE MS 4.827/1997 apresentou como serviços a Classe do Ensino Regular, Classe Especial, Escola Especial, Centro Integrado de Educação Especial, Oficina Pedagógica, Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP) e Sala de Recurso, dando um passo mais sólido com relação ao modelo da integração, que já era oficial no Brasil, haja vista a Política Nacional de Educação Especial de 1994, então vigente (GUIMARÃES e CESCO, 2017).

Nessa nova Deliberação pode-se verificar que foram mantidas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAPs, porém o foco centralizador da ocasião era no Centro Integrado de Educação Especial (CIEE). “Apesar da lógica da centralização nesse momento, as UIAPs no interior foram mantidas” (GUIMARÃES, 2015).

Essa nova Deliberação trouxe também novos conceitos, elementos terminológicos e modalidades voltados para a Educação Especial. A mudança ocorreu para atender à Política Nacional de Educação Especial (1994) e a LDB n. 9.394 (1996), entre as alterações: o termo “pessoa ou criança excepcional” deixou de ser usado e foi substituído por “portador de necessidades especiais”. “Mas, no decorrer da norma, mantém o termo “portadores”, que à época já vinha sendo criticado por pesquisadores” (GUIMARÃES e CESCO, 2017). E No que se refere à modalidade de atendimento foi substituído “classe comum com consultoria” por “classe de ensino regular” (NERES, 2010).

Outro ponto importante sobre a Deliberação foi uma nova iniciativa de “definir número de alunos para compor salas de recursos e classes comuns, dando ênfase ao atendimento educacional em escolas comuns” (GUIMARÃES e CESCO, 2017). Tornou-se possível o enquadramento de uma nova concepção. Isto é, a educação escolar do estudante com deficiência passou a ser de responsabilidade direta do Estado. Apesar disso, as instituições especializadas não deixaram de definir normas e critérios para o seu credenciamento e a autorização de oferta de escolarização.

Em 1999 ocorre a mudança de governo e assim, sucessivamente, houve uma nova reestruturação dos órgãos competentes ligados à Educação Especial no Estado. A “Diretoria de Educação Especial” é renomeada como “Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais”. As UIAPs e o CIEE são extintas por meio do Decreto n. 9.404, de 11 de março de 1999, e no lugar delas são criadas 77 novas Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, uma para cada município do Estado<sup>28</sup>. As Unidades de Inclusão têm como objetivo principal “desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços” (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Quiles (2015) enfatiza que, visto o objetivo proposto, “na prática evidencia-se um serviço clínico, de diagnósticos, que em pouco impactava as realidades escolares. Muda-se a nomenclatura, mas não o paradigma” (QUILES, 2015, p. 56).

---

<sup>28</sup> Na época Mato Grosso do Sul tinha 77 municípios, sendo que Figueirão e Paraíso das Águas se tornaram município em 2003. Atualmente totaliza-se 79 municípios em MS (IBGE, 2010).

Mato Grosso Sul foi na direção das normatizações nacional e internacional no que tange ao atendimento e criação de políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Em 2002 é criado o Núcleo de Educação Inclusiva por meio do Decreto n. 11.027, com a proposta de oferecer apoio pedagógico e didático às instituições escolares, instituindo o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, através da Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003. É garantido no Inciso II do artigo 5º que o “ensino especializado, gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede oficial de ensino”. Neste ano, elabora-se o Plano Estadual de Educação (Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003).

Em âmbito nacional, em 2003, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, criou o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Os municípios brasileiros “iniciaram uma jornada de capacitações para gestores e professores da educação básica”, segundo Kassar, Neres, Corrêa e Rebelo (2020). Naquele ano, foram entregues aos municípios os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, organizados nos volumes: A Fundamentação Filosófica, O Município, A Escola e A Família (KASSAR; NERES; CORRÊA; E REBELO, 2020, p. 32).

Em 2005, o Conselho Estadual de Educação (CEE) dispõe sobre a Resolução n. 7.828, na qual se revoga a Deliberação CEE/MS n. 4.827/1997, apontando a respeito da educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino, configurando, na esteira de Neres (2010, p. 57) “a necessidade do estabelecimento de políticas sociais de inclusão”. Nessa direção, o art. 4º delega ao Estado de Mato Grosso do Sul a responsabilidade da inclusão, termo referenciado pela primeira vez em documentos oficiais no Estado de MS ao preconizar que “ao órgão coordenador do Sistema de Ensino caberá”:

- I - Garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas;
- II - Estabelecer mecanismos que possibilitem o conhecimento da demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos;
- III - Assegurar as condições de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente;
- IV - Promover a articulação com os demais serviços públicos, dentre eles a saúde e a assistência social, na organização do atendimento educacional especializado;
- V - Desenvolver o acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas do Sistema Estadual de Ensino como um dos procedimentos de avaliação que visam o aperfeiçoamento do processo educativo,

tendo como referência a proposta pedagógica, ficando a ele condicionada a renovação dos atos deste Conselho; (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Em 2006 criam-se os Núcleos de Educação Especial – NUESPs, por meio do Decreto n. 12.170, de 24 de outubro de 2006. Os Núcleos de Educação Especial foram desenvolvidos em substituição às Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, em todos os municípios de MS. Segundo Belato (2019), os Núcleos estavam vinculados pedagogicamente à:

Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação, cujo objetivo era articulação e desenvolvimento das políticas de educação especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação. Administrativamente, os NUESPs ficaram vinculados à Coordenadoria de Educação Especial na capital e, nos municípios do interior, o vínculo ocorria por intermédio de uma unidade escolar do próprio município (BELATO, 2019, p. 17 e 18).

Os NUESPs surgem com a função de fazer uma avaliação dos alunos que são encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com indicadores de necessidades educacionais especiais.

Em 2009, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul cria, por meio do Decreto n. 12.737 de 3 de abril de 2009, dentro da estrutura da SED o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). Fica determinado que o mesmo é de responsabilidade da Coordenadoria de Educação Especial (COESP), vinculada à Superintendência de Políticas de Educação da SED. O Centro foi criado com o objetivo de oferecer “atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva” (MATO GROSSO DO SUL, 2009). Belato (2019) reforça o entendimento da criação do centro explicando que “o CEESPI, em sua organização inicial, contava com dois núcleos específicos, sendo eles o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS e o Núcleo de Educação Especial – NUESP” (BELATO, 2019).

Em 2010, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica - modalidade educação especial - é regulamentado pela Deliberação CEE/MS n. 9.367/2010, no qual se considera que o AEE é uma parte integrante do processo educacional do estudante, sendo que nesse atendimento será oferecido um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum” (Del. 9.367, 27 de setembro de 2010, arts. 1º e 2º).

Em 21 de outubro de 2011, a Coordenadoria de Educação Especial – COESP recebe outra nomenclatura. De acordo com o Decreto n. 13.281, publicado no Diário Oficial n. 8.055, passa a se chamar Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), da Secretaria de Estado de Educação de MS (BELATO, 2019).

O CEESPI é reorganizado em 2017 através do Decreto n. 14.787, criando, assim, de acordo com o artigo 6º, novos núcleos de apoio que trabalhariam conjuntamente ao CEESPI:

- I - Núcleo de Educação Especial (NUESP);
- II - Núcleo de Apoio à Família;
- III - Núcleo da Classe Hospitalar;
- IV - Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico;
- V - Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho;
- VI - Núcleo de Acompanhamento Especializado (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Fica a cargo dos núcleos, vinculados ao CEESPI, estabelecerem as diretrizes para o funcionamento e o acompanhamento desses núcleos nos municípios de MS, no qual visam uma Educação Especial sob a perspectiva da inclusão, com o “objetivo de incluir com qualidade os estudantes possuidores de deficiência no ambiente escolar” (BELATO, 2019).

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, em 24 de julho de 2017, por meio do Decreto Estadual n. 14.786, passou a ser um Centro específico de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, denominado Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS, o qual “tem seu trabalho voltado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, trabalhando de forma complementar ao currículo proposto na escola onde o estudante está matriculado” (BELATO, 2019).

Além de todos os serviços prestados pelos Núcleos que compõem o CEESPI, a Educação Especial em MS, conta com mais quatro Centros vinculados a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, são eles: o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV/ MS, o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA, os dois últimos citados fazer atendimento aos estudantes surdos de MS.

### 1.2.3. Análise da evolução da Educação Especial em MS

Segundo Corrêa (2005), a reforma educacional se inicia em muitos países a partir de um comum acordo que firma o compromisso entre os governos e normativas e instituições internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia. Conforme destaca Corrêa, “o compromisso assumido pelos países caracterizou o marco das mudanças estruturais do Estado, principalmente no que se refere à política de compensação social e regulação e à definição do papel da sociedade civil” (CORRÊA, 2005, p. 57).

Assim, ao lado dessa formação histórica das instituições especializadas, observa-se um interesse por parte da academia em catalogar, analisar, dialogar e interpretar essas formações da educação especial. Um estudo desenvolvido por Neres e Lima. M (2014), no período de 1974 a 1994, que perpassa por questões colocadas aqui, indica que a educação foi preocupação de 100 pesquisas, incluindo dissertações e teses. Segundo as autoras, a área de concentração foi de 34 dissertações e teses; a concentração na história das disciplinas gerou 12 títulos. Em terceiro aparece a história dos movimentos sociais, com 8 títulos (NERES, LIMA, M. 2014, p. 8).

Ainda conforme as autoras, os documentos assumem diferentes usos para além do textual. A pesquisa que desenvolveram a partir do uso metodológico de entrevistas orais, fotografias, atas, a proposta era criar um fundo documental das “Instituições Educacionais Especializadas”, em uma presença marcada por iniciativas públicas e privadas na consolidação de sua história. Como já destacado aqui, a primeira instituição foco de análise das autoras foi o Instituto Sul-Matogrossense de Assistência ao Cego (ISMAC).

O trabalho de alfabetização teve início no ano de 1958 pelo sistema Braille, e em 1963 iniciou-se a inclusão de alunos no ensino regular. Na sede atual, fomos recepcionadas pela Diretora, que informou a dificuldade de resgatar qualquer documento da época de sua fundação, por conta da falta de lugar apropriado para armazenamento. Porém, tive a oportunidade de conversar com um aluno da década de 1980, L. H. A, vindo de Marília- SP e que aos 11 anos entrou para a instituição com finalidade de independência financeira, além de ter acompanhamento psicológico e pedagógico. Estudou na Escola Estadual Lucia Martins Coelho onde fazia as atividades e provas em Braille e a professora traduzia e devolvia para a escola. Continuou seus estudos na UCDB. Lá cursou Pedagogia e posteriormente concluiu o curso de Direito na Anhanguera. Atualmente trabalha no Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Perguntei ao final da conversa o que o ISMAC significava para ele e sua resposta foi rápida: “minha vida, meu porto seguro” (NERES, LIMA, M. 2014, p. 10).

A segunda instituição pesquisa pelas autoras foi a Sociedade Pestalozzi, que iniciou suas atividades em 1979 realizando atendimento a alunos com deficiência mental e/ou distúrbio



neuromotor. A entrevista com os funcionários foi de suma importância para a catalogação histórica da instituição, segundo as autoras, dada a inexistência de algumas atas, principalmente as dos primeiros anos da formação da Instituição.

A instituição foi fundada com proposta de trabalho de reabilitação física e profissionalização. Sua filosofia era educar para integrar. Partindo dessa ideia, também foi criada a Escola clínica Raio de Sol. Ligada à instituição, trabalha com a estimulação precoce e com a profissionalização por meio de oficinas pedagógicas (NERES, LIMA M. 2014, p. 12).

Assim, essas instituições vão ganhando protagonismo no cenário da educação especial do Estado de Mato Grosso do Sul, da mesma forma que a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), como já comentamos neste capítulo. Para as autoras,

Percebemos em nossa pesquisa que, em Campo Grande, as instituições multiplicaram-se, e vêm se equipando e modernizando com vistas a responder à atual necessidade da população. Com a tecnologia hoje disponível, ficará mais fácil registrar todo o processo de desenvolvimento dessas instituições facilitando assim toda pesquisa em torno da educação especial (NERES, LIMA, M. 2014, p. 15).

É notável nessa direção que os estudantes com deficiência, pais e responsáveis desses estudantes mobilizam a sociedade quanto à criação de instituições privadas e/ou públicas. A comunidade escolar, na busca para uma educação de acesso a todos e de qualidade, também se organiza para acolher esse público, a fim de atender às necessidades existentes da comunidade.

Em 1960 observamos um significativo avanço para a criação de políticas educacionais que, de certo modo, coincidem com a criação das instituições descritas acima. Cita-se, como exemplo, a Lei n.º 4.024/1961, que institui, por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases que deu aos estudantes com deficiência o direito ao atendimento dentro do sistema regular de ensino. A criação do então Cultura (MEC) e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, foi também um marco importante para as políticas educacionais em nível nacional.

É desse modo que a história da Educação Especial, de modo geral, vem sendo marcada por modelos de assistência que resultam em construções legais e jurídicas que assegurem os direitos dos alunos com deficiência a partir de órgãos governamentais e não governamentais.

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, por exemplo, representou um significativo instrumento legal e jurídico para garantir os direitos das pessoas com deficiência, a igualdade de condições e o acesso e permanência na escola de todo o cidadão, independentemente da sua raça, sexo, cor, idade e qualquer condição da pessoa.

Art. 205. A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 206. I - Igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Art. 208. III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, referencialmente na rede regular e ensino (BRASIL, 2008).

Tendo como norte a Constituição, é criado também o Estatuto da Criança e do Adolescente, com respaldo da Lei n.º 8.069/1990, no art. 55 determina a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em escolas da rede regular de ensino. Somada a esse documento, a Declaração de Salamanca, criada no ano de 1994, discute pontualmente assuntos referentes à política pública para a Educação Especial. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, as classes regulares e comuns:

[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 1994 p. 19).

A Educação Especial, nessa direção, é entendida sob uma perspectiva transversal, que atravessa níveis e modalidades de ensino diferenciadas. É nesse sentido que a Convenção da Guatemala preconiza que sejam eliminadas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, permitindo, assim, o favorecimento de sua integração à sociedade e à educação.

Como destacado por Sanfelice (2008), é impossível estabelecer uma totalidade histórica das instituições. Por isso consideramos importante esse movimento constar neste capítulo, entre os marcos legais e jurídicos e as fontes bibliográficas para, como coloca o autor, o objeto manifestar-se como de fato é, sendo assim:

As abordagens visando captar os objetos podem e devem ser múltiplas, pois são como instrumentos do pesquisador empenhado em captar o real tal como ele é. O alcance e os limites de cada abordagem se diferenciam e, em alguns casos, se esgotam já na constatação tão somente da aparência. O senso comum, por exemplo, pode ser resultante de uma abordagem mais precária, enquanto o bom senso resulta de maior elaboração. O bom senso pode dar origem ao conhecimento científico cada vez mais complexo, mas novas mediações são necessárias (SANFELICE, 2008, p. 12).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou um documento no qual afirma: “Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação com vista

a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008).

No início da década de 1990, a Secretária de Educação Especial, vinculada ao MEC, emitiu uma recomendação aos municípios para que assumissem a responsabilidade pela Educação Especial, dando como sugestão que criassem um setor especializado para determinada implementação. Como já ressaltamos, quanto à Constituição, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, os municípios passam a ser responsáveis pela aplicação da escolarização obrigatória, resultando, assim, uma certa municipalização das matrículas no ensino fundamental.

Para encerrarmos esse breve resumo da História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, destacamos a importância de uma pesquisa documental e bibliográfica para recuperar fontes documentais dos arquivos escolares, dos acervos pesquisados e de um referencial teórico ligado à história da Educação Especial, com o uso de outros métodos, como fizeram Neres e Lima. M (2014).

Com essa perspectiva, podemos pensar que, em seu contexto histórico, as instituições em Mato Grosso do Sul foram muito importantes para a comunidade de pessoas com deficiência, socializadas a partir de um amparo educacional, evidenciando, assim, um significativo apoio respaldado por legislações, normativas e leis, além do acolhimento dado pela comunidade escolar.

Há a formação de um paradigma complexo no âmbito educacional, sobretudo com a nova política, visando atender às pessoas com deficiência de forma “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (LEI N. 13.146/15, BRASIL, 2015), respaldada pela Constituição com relação ao tema da inclusão social e da integração aos sistemas regulares de ensino ou especializados.

Neres (2010) destaca que há um pensamento a partir do qual se coloca a instituição especializada como único lugar possível para a pessoa com deficiência, o que torna necessário entender determinadas instituições educacionais não somente como um sistema de ensino, mas pelo seu importante papel na inclusão social e educacional. É nessa direção que em 2009 o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul criou, por meio do Decreto 12.737, na estrutura da SED o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI vinculado à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED com o objetivo de “prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação

especial e inclusiva” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 1). E em outubro de 2011, através do Decreto n. 13.281, a Coordenadoria de Educação Especial – COESP passou a ser nomeada de Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada atualmente à Superintendência de Políticas Educacionais, da SED.

## **CAPÍTULO 2 – CEADA: CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO ESCOLAR (1984 – 1989)**

Na construção do meu objeto de pesquisa busco de forma detalhada relatar parte da história da Instituição CEADA com base, principalmente, nos relatos dos entrevistados, sendo assim, foi construído um contexto que pudesse mostrar como o centro se desenvolveu em um período de tempo de cinco anos (1984 – 1989), a proposta também salienta ideias de autores ligados a temática e legislações vigentes da época.

Nessa perspectiva Magalhaes (2004), explica que é relevante entender que uma instituição educacional, seja ela comum ou especializada, parte de um princípio de sua “totalidade multidimensional e multifatorial, no qual possibilita compreender, na sua especificidade, o sistema educativo ou a rede de que faz parte, bem como revela novas perspectivas para a hermenêutica e a heurística da História da Educação” (MAGALHÃES, 2004, p.114).

Assim nesse capítulo, para traçar um percurso histórico-social do CEADA, adotaremos como pressuposto metodológico o modelo desenvolvido por Nosella e Buffa (2009), a respeito da instituição escolar, cujo princípio é a elaboração de um roteiro-guia sobre “como construir o objeto, selecionar as fontes, proceder na entrevista (visita à escola, elaboração do projeto, levantamento e análise dos documentos) e, finalmente, redigir a narrativa conclusiva” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 12). Trata-se, desse modo, de uma indicação prática e, por sua vez, teórica, para abordar o estudo sobre instituições escolares. A concepção dos autores, que passa pela problematização da construção do objeto, das fontes de investigação e dos procedimentos da narrativa, que vai do rigor científico à capacidade literária da escrita, descreve um modelo a partir do qual a pesquisa pode se desenvolver através de um roteiro que, em linhas gerais, opera como um guia para possibilitar a consolidação de um estudo.

Esse modelo se desdobra nos seguintes passos, os quais explicitaremos a seguir, que começam com 1. Criação e implantação da escola; 2. A evolução da escola; 3. A vida na escola e 4. Trajetórias de ex-alunos. O primeiro procurar considerar o contexto social e econômico quando da criação da escolar, mais especificamente em uma dimensão da micropolítica, ou seja, a região em que a instituição se localiza. Nas palavras dos autores, é considerar a “articulações políticas e justificativas apresentadas pelos seus propositores” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 67). O segundo ponto do roteiro-guia, a evolução da escola, se propõe a apresentar as mudanças e transformações pelas quais passou a escola, desde sua implementação até o momento empenhado pelo pesquisador a estudar, considerando o contexto social e suas mudanças econômicas que emanam novas características que a sociedade assume e, por conseguinte, refletem na escola. Já o terceiro, a vida na escola, é o tópico que deve focar e priorizar a vida

interna na instituição, considerando aspectos estruturais, organização cultural, alunos, professores, disciplinas e os saberes escolares. Por fim, o último item, trajetória de ex-alunos, visa compreender o perfil dos profissionais formados pela instituição, ou seja, em sua formação e inserção na sociedade na construção de seu perfil profissional, sendo assim, através dessas histórias de vida é possível revelar a natureza da escola e da sociedade em que os mesmos se inseriram.

Nossa escolha metodológica neste capítulo a partir do modelo-guia dos autores enfocará somente os três primeiros itens descritos acima, para descrever e apresentar parte da História da Instituição CEADA, de modo a aprofundar as questões quanto à sua criação e implantação, sua evolução e a vida que se formou e ajudou a constituir a sua organização na sociedade.

## **2.1. Implantação da primeira escola para surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva em MS**

Dessa maneira, inicia-se este capítulo com uma breve discussão sobre os estudos ligados a Educação Especial no Estado até chegarmos na criação e implantação do CEADA. Neres (2010, p.30), aponta que quando a Diretoria de Educação Especial de MS foi criada já existiam serviços públicos voltados especificamente a estudantes com deficiência, desde 1957, mas não era exclusivamente voltados para estudantes surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva, e esses atendimentos eram organizados com um caráter assistencial por meio das instituições privado-filantrópica já citadas nessa pesquisa anteriormente. Nessas condições, Quiles (2015, p.48), salienta que:

Esta consideração demonstra que não se pode afirmar que apenas a partir da criação da Diretoria de Educação Especial é que o estado de Mato Grosso do Sul passou a atender alunos com deficiência. Esta Diretoria, inclusive, não deixa de ser uma resposta do estado à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, no país. (QUILES, 2015, p. 48).

Segundo Kassar (2000, p.151), ao considerar sobre a questão do atendimento educacional direcionado ao estudante com deficiência no estado de MS, nesse período, afirma que apesar de haver uma relevante mobilização dos educadores com relação ao atendimento de pessoas com deficiência, na busca pela universalização, ainda era prematuro e insuficiente, pois nessa movimentação se encontrava apenas instituições particulares especializadas com caráter assistencial e/ou classes especiais que de alguma forma não incluía esse público ao ensino regular com uma proposta de normalização/integração do indivíduo com deficiência, e

além do mais, a educação pública, gratuita, como dever do Estado, não alcançava sua plenitude neste contexto histórico citado.

Em Mato Grosso do Sul, na década de 1980 os estudantes que tinham algum tipo de dificuldade escolar eram encaminhados para os serviços da Educação Especial disponíveis nas escolas privadas-filantrópicas (APAE, Pestalozzi, etc.) que atendiam por meios de recursos públicos. Segundo, Oliveira (2004, p.67), aponta que por conta dessa procedência, ocorreu uma superlotação das classes especiais que tinham sido desenvolvidas exclusivamente para “atender aos alunos com deficiência cujos comprometimentos não lhe permitiam acesso à classe comum, mas não tão acentuados que os indicassem para uma escola especial”. (OLIVEIRA, 2004, p. 67).

A educação dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva seguia a mesma linha do contexto histórico da época, no qual era identificado a deficiência, o que o impedia de estar em uma sala regular e era direcionado para uma instituição especializada para pessoas com deficiência, visto que não havia uma escola especializada para surdos até 1984, quando surgiu o CEADA, uma vez que, oficialmente, essa instituição foi oficializada em 1986, por meio do Decreto nº 3.546, de 17 de abril.

Imagem 1 – Decreto de Criação do CEADA. (Recorte e marcação em vermelho feito pela autora)

DEPT. DE INSPEÇÃO E DEFESA AGRICOLA - MS I A S 8 0  
Protocolo N.º 027.016  
Recebido em 18/4/86  
Ass: [assinatura]  
Assinatura

PORTO PAGO  
DR/MS  
ISR-57-109/81

**DIÁRIO OFICIAL**  
DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

ANO VIII Nº 1.799 28 PÁGINAS CAMPO GRANDE, MS, SEXTA FEIRA, 18 DE ABRIL DE 1986 CZE\$ 1,00

**Parte I Poder Executivo**

ção, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 17 de abril de 1986  
[assinatura]  
WILSON BARBOSA MARTINS  
Governador  
[assinatura]  
FLÁVIO SOARES ROCHA  
Secretário de Estado de Educação

**DECRETO Nº 3.546 DE 17 DE ABRIL DE 1986**  
Cria o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, com sede no município de Campo Grande-MS e dá outras providências.

O Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições que lhe conferem os incisos III e IV, do artigo 58, da Constituição Estadual,

D E C R E T A:  
Art. 1º - O item I do art. 2º do Decreto nº 3.500 de 13 de março de 1986, passa a vigorar com a seguinte redação:  
"Art. 2º - .....  
I - Sem prejuízo das atribuições do CEPS, cria do pelo Decreto nº 3.459 de 31 de janeiro de 1986, no que se refere às entidades autárquicas, deliberar previamente e propor à homologação do Governador do Estado, medidas normativas sobre as seguintes matérias relativas às Entidades Estatais, observada a legislação vigente:  
a) .....  
Art. 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.  
Campo Grande, 17 de abril de 1986  
[assinatura]  
WILSON BARBOSA MARTINS  
Governador  
FLÁVIO SOARES ROCHA  
Secretário de Estado para Assuntos da Casa Civil

Fonte: Site Imprensa Oficial: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO1799\\_18\\_04\\_1986](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO1799_18_04_1986)

Em 1984 cria-se o CEADA a pedido, na época, da Gestora de Educação Especial Maria Aparecida Lemos Reis, que será referida nessa dissertação como Reis, a mesma concedeu entrevista a esta autora em 2022. Assim, Reis (2022) lembra que trabalhou quatro anos na Diretoria de Educação Especial da SED de 1983 a 1987, os anos seguintes até 1992 foi lotada como professora no CEADA, no setor de orientação ao trabalho, no qual “buscava consultoria técnica dos melhores profissionais indicados pelo CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, pelos orientadores da área de educação profissional de orientação para o trabalho”. (REIS, 2022).

Sobre o surgimento da ideia de se criar uma escola especializada para surdo, Reis (2022), recorda que os pais dos estudantes surdos reclamaram diretamente para ela na própria SED sobre as dificuldades que estava tendo em conciliar uma jornada educacional, social e médica para seu filho, sendo assim, desejavam que houve um centro que atendesse seus filhos nessas três áreas juntas. Em entrevista Reis (2022), salienta de forma clara o porquê da criação do CEADA:

**MARIA APARECIDA** – Porque ele foi criado, porque houve uma reivindicação dos pais para que se unissem as classes especiais, facilitando a parte pedagógica e a parte específica da educação do surdo. Essa extensão surgiu como uma reivindicação dos pais. E aí, como diretora de educação especial, eu recebi na minha sala 15 pais. Eles foram falando o que eles queriam, eu escrevi e fui à sala do Secretário de Educação comunicar que esses pais queriam que os filhos fossem reunidos num local só. E o Secretário de Educação da época autorizou. Ele falou, “Pode procurar uma casa no centro da cidade onde passa ônibus” – porque a maioria morava em periferia –. Ele falou: “E a Secretaria aluga a casa, a Secretaria vai mobiliar toda a escola. “Eu não tenho hoje a parte de cozinha”. Ele até brincou, “Faz aí uma ação entre amigos e consegue um fogão, uma geladeira, consegue os utensílios e já dão início”.

**GÉSHICA** – E foi feita essa ação na época?

**MARIA APARECIDA** – Foi. A Secretaria de Educação deu toda a parte escolar, isso ele já tinha, mas a gente conseguiu. Nós fizemos um Chá da Tarde e os nossos amigos doaram fogão, doaram geladeira... Toda a parte de utensílio de cozinha e daí a um mês a gente começou a funcionar nesse local, essa extensão, por reivindicação dos pais.

**GÉSHICA** – Foi rápido.

**MARIA APARECIDA** – Muito rápido. Numa segunda-feira os pais fizeram a reivindicação; na terça-feira já conseguimos a casa, na quarta e quinta já estávamos fazendo o chá. Eu sei que em um mês a gente mudou.

[...] **MARIA APARECIDA** – Segundo. O primeiro prédio foi na rua Cândido Mariano. Do número eu não me lembro. Hoje o prédio não existe mais, hoje *[o local]* é um estacionamento de carro, ele fica bem na esquina com o trilho, onde passava o trilho na Dom Aquino. A primeira casa acima do trilho *[havia sido]* a primeira sede do CEADA. (REIS, 2022).

A mobilização dos pais dos estudantes das Classes Especiais para surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva existentes na época, que logo a seguir irei falar mais sobre elas, foram de suma importância para a criação do Centro, mesmo sem oficialização, o desenvolvimento



do estabelecimento foi significativo e expressivo. Reis (2022), enfatiza que “como o crescimento acelerado e os resultados alcançados pelo CEADA de 1984 a 1985”, tal desdobramento, “sensibilizou o Governo de Estado que decidiu oficializar” a instituição de ensino, por meio do Decreto mencionado anteriormente.

Nesse período de 1984 a 1985, o Centro não tinha uma diretora, havia uma coordenadora, “Suely Roman, ela era como uma responsável, porque era uma extensão da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho”. (REIS, 2022). Assim, o CEADA se oficializa como instituição do Estado em 1986, ainda que anterior a essa data estive operando com atividades de aprendizagem e acolhimento de forma não oficial. O objetivo, então, nasce com uma estrutura para operar de forma educacional e terapêutico para alunos com diagnóstico de perda auditiva de grau severo a profundo, desde a Educação Infantil até a 4ª série (atualmente equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Imagem 2 – Primeira responsável pelo CEADA (não oficial) em 1984 – Professora Suely Roman



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

De maneira a investir na formação e qualificação dos profissionais que atuavam e atuavam no CEADA, o Governo Estadual convidou Reis em 1980, antes de sua atuação no CEADA, portanto, a fazer o curso de especialização em análise ocupacional para a área da pessoa com deficiência auditiva na DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos

Distúrbios da Comunicação<sup>30</sup>, unidade mantida pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)<sup>31</sup>. Assim, Reis (2022), explica como ficou formada a estrutura escolar do CEADA,

A primeira série era dividida em três etapas: Primeira Série A, B e C. O aluno, para ir para segunda série, levava três anos. Porque a grade curricular era a mesma do ensino regular, e o CEADA não tinha uma grade própria, era a mesma. Então, a gente entendia na época que era muito difícil para o surdo que em um ano ser alfabetizado e ir para uma segunda série (REIS, 2022).

Foi por essa razão que o CEADA precisou recorrer a uma consultoria técnica da DERDIC da PUC-SP, “para estruturar o regimento escolar e a grade curricular”, segundo relata. O CEADA, então, passa a realizar de forma intensiva, com o apoio da SED, atividades pedagógicas, auditivas e fonoaudiólogas, e alguns outros programas sociais, como oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (CIDEM)<sup>32</sup>, conforme destaca Reis (2022) em entrevista.

Os alunos com idade acima de 14 anos eram matriculados em um programa de competência social, e realizavam cursos nas oficinas do CIDEM e, no CEADA, eles também tinham algumas atividades voltadas para o trabalho, como cursos de cestaria de jornal, cursos de couro, em que aprendiam a fazer bolsas, chinelos, cintos. E no CIDEM eles faziam cursos de manicure, auxiliar de cabeleireiro e gráfica. (REIS, 2022).

Cabe destacar, então, que esse trabalho conjunto dá ao CEADA um caráter de centro-escola especializado, de formação pedagógica, encaminhamento e avaliação de alunos com deficiência auditiva e surdez. Assim, segundo conta Reis, com a regulamentação em 1986, o CEADA contava com mais de 60 matrículas.

Abaixo é possível verificar a evolução de números de estudantes no CEADA nos anos 1980, conforme mostra a tabela:

---

<sup>30</sup> A DERDIC é uma unidade mantida pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à PUC-SP que atua na educação de surdos e no atendimento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. Sem fins lucrativos, o trabalho institucional prioriza famílias economicamente desfavorecidas e beneficia pessoas de todas as faixas etárias. [Informação obtida em < <https://www5.pucsp.br/derdic/>>, 06 fev 2022] .

<sup>31</sup> PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é uma instituição de ensino superior privada e católica brasileira. [Informação obtida em < <https://www5.pucsp.br/paginainicial/> >, 06 fev 2022]

<sup>32</sup> O CIDEM foi substituído pela Seleta (Sociedade Caritativa e Humanitária).

**Tabela 1 – Número de matrícula no CEADA de 1984 a 1989.**

<b>NÚMEROS DE ESTUDANTES MATRICULADOS NO ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS DE 1º A 4º SÉRIE NO CEADA</b>						
<b>ANO</b>	<b>1984</b>	<b>1985</b>	<b>1986</b>	<b>1987</b>	<b>1988</b>	<b>1989</b>
<b>N. DE ESTUDANTES</b>	56	59	61	65	80	77

Fonte: Elaborado pela autora com base em (REIS, 2022) de 1984 a 1985; (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 81) de 1986 a 1989.

### **2.1.1 Primeira Direção escolar**

Considerando essa linha de busca sobre a história da instituição CEADA, é imprescindível destacar as contribuições da primeira diretora do centro, a Professora Marlene Pereira Rodrigues, em que será nessa dissertação referida com Rodrigues. E também da Professora Júlia Pereira de Lima que foi a única diretora adjunta que o CEADA teve, a mesma será aqui referida como Lima, J. Ambas concederam uma entrevista a autora dessa pesquisa em 2021, em que narram diversos pontos importantes sobre a instituição pesquisada. As duas atuaram no centro desde sua oficialização em abril de 1986, porém Rodrigues (2021) permaneceu até julho de 1989 e Lima, J. (2021) até os anos de 1990. Por meio de relatos de memória, elas relembram suas atuações e descrevem uma trajetória histórica da instituição especializada no atendimento aos surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, apontam conquistas e detalhes importantes das suas experiências pessoais dentro da gestão do centro na década de 1980.

A ex-diretora Rodrigues (2021), acredita que para poder entender melhor a história da Instituição Especializada CEADA, é necessário relembrar alguns pontos da trajetória da educação do surdo em Campo Grande/MS, em que começa por volta de 1951, apesar da cidade não ter nenhuma escola especial para surdos, os mais abastados, “eram encaminhados para os grandes centros: São Paulo e Rio de Janeiro. Os surdos que não tinham condição financeiras eram atendidos pela APAE e Pestalozzi de Campo Grande, MS.” (RODRIGUES, 2021).

Em 1981, foi criado a Diretoria de Educação Especial na SED, no qual “visando subsidiar as instituições especializadas”, tais como as APAE’s, Pestalozzi, e algumas classes especiais que existiam na época, “não existia um órgão norteador dessas instituições. Essa Diretoria de Educação Especial veio para normatizar todos os serviços que havia. Espalhados, um cá, outro lá, criados devido à necessidade”. (RODRIGUES, 2021).

Nesse mesmo ano foi criado o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica Social - CRAMPS, órgão esse que era vinculado a SED, o Centro realizava atendimentos a diversas pessoas com deficiência, e havia um setor de atendimento para as pessoas com deficiência da audiocomunicação, “era um modelo clínico, essencialmente clínico”. Tinha atendimento com médico Otorrino, colocação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.) e próteses auditivas. (RODRIGUES, 2021).

Em 1981 também foi aberta uma classe especial exclusivamente para atender os surdos e pessoas com deficiência auditiva, na Escola Estadual Dona Consuelo Müller, a proposta foi idealizada pelo próprio diretor da escola, sem vínculo com o CRAMPS ou Diretoria de Educação Especial da SED. Rodrigues (2021), afirma que “ele [diretor] tinha um irmão surdo, então ele resolveu abrir uma classe especial na escola que dirigia”, para melhor atender essa comunidade que na época estava nas APAE’s e Pestalozzi de Campo Grande.

Em 1982, esses alunos foram transferidos para a escola particular Centro de Educação Sul Mato Grossense - CESM, cujo proprietário era o ex-diretor da escola Estadual Dona Consuelo Müller, Luís de Aquino, nela eram oferecidas as seguintes etapas de ensino: fundamental e médio; além disso, tinha-se uma classe especial para atender os estudantes surdos. Segundo, Rodrigues (2021), Luís de Aquino, “abriu a classe especial porque havia feito o curso na PUC, na DERDIC, em São Paulo. Abriu a classe inicial por causa do irmão e porque não havia nenhuma espécie de atendimento em Campo Grande”.

Nesse mesmo ano, foi criada também a Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul - ADAMS. “Foi um grande salto, um grande impulso, porque eles [surdos] se reuniam na ADAMS, aos finais de semana e trocavam ideias”. (RODRIGUES, 2021). Em 1987, ADAMS passou a se chamar Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul – ASSUMS, que vigora até os dias atuais.

E ainda em 1982 a Diretoria de Educação Especial abriu três novas classes especiais, aos quais eram localizadas nas Escolas Estaduais de 1º e 2º grau: Amando de Oliveira, Lúcia Martins Coelho e Professor Emygdio Campos Widal, sob a coordenação do CRAMPS. (RODRIGUES, 2021). Ao todo foram matriculados 24 estudantes com deficiência auditiva nessas classes especiais. (REIS, 2022).

Imagem 3 – Classe Especial na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho (1983)



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Em 1984, um grupo de pais de estudantes surdos realizaram uma reivindicação, diretamente na Diretoria de Educação Especial na SED, solicitaram um local para atender seus filhos surdos com uma estrutura adequada que pudesse fazer o acompanhamento social, educacional e de saúde no mesmo local, pois até o momento eles “precisavam se deslocar pra ir [a uma instituição] fazer uma avaliação, para otorrino, outro lugar, audiometria, outro lugar, eles precisavam de uma escola, um local que tivesse uma estrutura adequada pra atender os alunos.” (RODRIGUES, 2021).

Imagem 4 – Estudantes que faziam atendimento no CRAMPS e foram direcionados para CEADA - 1984



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Em abril desse mesmo ano, “como já havia um número significativo de alunos nessas classes especiais [das três escolas mencionadas a cima], a Secretaria de Educação resolveu alugar um imóvel”. (RODRIGUES, 2021). Assim criou-se a primeira instituição especializada para atender as pessoas com deficiência auditiva e/ou surdos, “o CEADA nasceu de uma manifestação por melhorias realizada pelos pais desses estudantes”. A primeira localização do Centro foi na “Rua Marechal Candido Mariano Rondon, em um prédio alugada, uma rua a cima dos trilhos da ferrovia Noroeste do Brasil (NOB), hoje já não existe mais esse prédio, agora é um estacionamento de carros lá”, conclui Reis (2022). O espaço destinado para funcionamento da instituição, nessa época ainda não era legalizado, por esse motivo, o Centro era uma extensão da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho. “As classes do CEADA [não oficial ainda] funcionavam como sendo da Lúcia Martins Coelho. Administrativamente, vinculado a uma escola”. (RODRIGUES, 2021).

Reis (2022), ainda complementa que a Diretoria de Educação Especial, nesse mesmo momento da criação, buscou reunir todos esses estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos que estavam nas classes especiais, nas APAE's e Pestalozzi de Campo Grande, para matriculá-los nos anos iniciais do ensino fundamental no CEADA. “Na época, não havia uma diretora na escola, e sim, uma coordenadora, a Suely Roman de Arruda, ela que tomava conta, lá inicialmente tinha uma equipe de 12 profissionais e 56 alunos” (REIS, 2022).

Imagem 5 – Alunos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva que estudavam nas APAES de Campo Grande e foram para o CEADA em 1985.



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA



Conforme Rodrigues (2021), em 1985, ainda o CEADA operando como anexo, foi implantada uma cabine audiométrica, após a reivindicação de pais e alunos, para realizar exames, sobretudo para aqueles alunos que estavam em situações mais “severas”, como destaca a pedagoga para referir-se aos alunos com déficit de aprendizagem, devido a uma “perda auditiva de nível severo e profundo”. Com a técnica da audiometria, foi possível ter um parâmetro comparativo dos alunos surdos, uma vez que “todos surdos, ninguém sabia se eram severos, se eram profundos, se eram leves, se eram moderados” (RODRIGUES, 2021).

Imagem 6 – Primeira sede do CEADA (1984 a 1985) – Rua Marechal Rondon próximo a Energisa, onde passava os trilhos do NOB



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Aqueles alunos considerados “leves e moderados” igualmente recebiam atendimento, passavam por uma avaliação e eram encaminhados para o ensino regular. Ou seja, o sistema foi implementado de modo a atender de maneira específica os alunos e, assim, conhecer a realidade e demanda de todos. No final de 1985, o CEADA, ainda que não funcionando de modo oficial, atendia cerca de 59 alunos, conforme ressalta Reis (2022), contando com uma equipe técnica de profissionais, como assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo. “Já tinha uma equipe especializada, entre os quais o fonoaudiólogo, que era quem realizava a audiometria”, destaca Rodrigues (2021).

Em abril de 1986 ocorreu a oficialização do CEADA, conforme Rodrigues (2021) e Reis (2022), salientam que durante esses dois anos (1984 e 1985), houve uma grande movimentação, um elevado número de procura pela escola, assim o governo do estado viu a necessidade de

melhorar a situação do CEADA, deste modo o decreto foi lançado e ganhou num novo estabelecimento, também com melhores condições físicas e matérias para melhor atender seus estudantes.

A inauguração do CEADA ocorreu no próprio estabelecimento do centro, segundo Rodrigues (2021), “era uma casa perto da maternidade Candido Mariano. Era uma casa adaptada, uma casa grande, uma mansão. Fazia uma divisória aqui, uma divisória ali, havia um fundo na casa. Também havia uma edícula no fundo, um quintal grande”. Na solenidade havia diversas autoridades da época, tais como o Secretário de Educação Idenor Machado, a ex-secretária de Educação Marissa Serrano e o Governador Wilson Barbosa.

Imagem 7 – Inauguração do CEADA (1986) – Autoridades: Marissa Serrano e Wilson Barbosa (Governador da época), Diretora Marlene Pereira Rodrigues e Maria Aparecida Lemos Reis (Gestora de Educação Especial).



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA



A segunda sede do CEADA, era uma casa grande, no qual a SED realizou uma reforma e fez adaptações para poder atender os estudantes que segundo Rodrigues (2021), “eram uns 50, no máximo 60. Diz a história, né, quando o CEADA era não oficial já atendia mais de 60 alunos. Quando houve a mudança deveria haver uns 60. Somente surdos de nível severo e profundo”. Alguns funcionários continuaram atuando, no CEADA oficial, mas grande maioria foi selecionado e contratado depois da oficialização. “Só tinha uma fonoaudióloga que fazia audiometria. Assim que começou o CEADA, já começaram as contratações. A equipe multidisciplinar, assistente social, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, médico otorrino. (RODRIGUES, 2021).

Imagem 8 – Médico otorrino da equipe multidisciplinar



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Imagem 9 – Segunda sede do CEADA (1986) – Rua Marechal Rondon próximo a Maternidade Candido Mariano



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Depois de um ano de sua inauguração, o Centro mudou as instalações e passou a se localizar na rua Dom Aquino, n. 1.848, em uma casa alugada e novamente reajustada para atender a escola, sendo que nessa nova instalação “as salas eram todas adaptadas com aparelhos. Havia fones instalados na parede. (Se registrava por indicadores em aparelhos) a frequência modular para regular o som, a altura, o grave...” (DEL VALLE, 2021), sendo que na casa anterior não havia ainda esses aparelhos em sala. Esses equipamentos eram usados para realizar os treinamentos auditivos com os estudantes. O novo estabelecimento era dotado de várias salas: de audiometria, de estimulação precoce, salas de aula (capacidade de máximo 8 (oito) estudantes, banheiros, sala de atendimento a assistência social e um auditório. (DEL VALLE, 2021).

Imagem 10 – Terceira sede do CEADA (1987 a 1989) localizada na Rua Dom Aquino



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Segundo explica Rodrigues (2021), a criação do CEADA tinha como objetivo atender de forma adequada aos alunos, de modo a reduzir a demanda que surgia à época, com realização de triagem, avaliação e diagnósticos de alunos que se matriculavam com algum grau de deficiência auditiva, para, então, oportunizar um atendimento educacional e integração ao ensino regular. “Esse era o objetivo maior, trabalhar a fala, trabalhar o ritmo para que eles pudessem conseguir ingressar no ensino regular”, destaca Rodrigues (2021), ressaltando que os serviços oferecidos à época eram sobretudo à estimulação precoce em crianças de zero a quatro meses, a pré-escola e o primeiro grau, da primeira à quarta série. A pedagoga descreve a dinâmica de formação das turmas, que tinha como critério a faixa etária e grau de dificuldade do aluno:

Os alunos entravam com sete anos e com oito anos para cima, porque se eles não tinham recebido o atendimento específico nessas classes, somente se iniciaram quando as mães descobriram o CEADA [...]. Porque tais crianças nunca tinham estudado, nunca passaram por uma pré-escola, nunca haviam passado por nada. Se bem que, a partir dos 14 anos, a gente matriculava numa primeira série noturna. Até então a gente separava, nessa classe os maiores, nessa os menores. De acordo com a faixa etária a gente montava as turmas (RODRIGUES, 2021).

Nesse período, o CEADA já contava com uma equipe multidisciplinar, cuja formação contava com o apoio de profissionais da área da assistência social, pedagogia, fonoaudiologia e psicologia. Ainda de acordo com Rodrigues (2021), “também havia programas de competência social em parceria com as oficinas do Centro Integrado do Desenvolvimento do Menor (CIDEM). No CIDEM a gente encaminhava os alunos do noturno para cursos de educação profissional”. Conforme explica, no início, a metodologia pedagógica de ensino era a filosofia oralista para o período diurno, e, no noturno, a Comunicação Total, pois cada período atendia a alunos com faixa etária e necessidades específicas. Conforme Rodrigues (2021), a Comunicação Total tinha como objetivo humanizar o aluno, “visava”, nas suas palavras, “assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas”. (RODRIGUES, 2021).

A filosofia educacional da Comunicação Total se baseia no uso de todos os mecanismos que possam promover a comunicação de uma forma mais fácil, isto é, possibilita a comunicação através da fala e da sinalização, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da língua de sinais. Segundo Capovilla e Capovilla (2017):

A Comunicação Total advoga o uso de um ou mais desses sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método. (CAVILLA; CAVILLA, 2017)

Nessa visão o CEADA procurou proporcionar para os estudantes adolescentes e adultos do noturno essa filosofia de Comunicação Total, no qual os professores ministravam as aulas utilizando todo tipo de recurso comunicacional, mais especificamente era utilizado a sinalização e oralização ao mesmo tempo. (RODRIGUES, 2021)

Em outubro de 1989, a professora Maria Raquel Del Valle, torna-se diretora do CEADA, nessa dissertação a mesma será referida com Del Valle e em 2021 concedeu entrevista a autora dessa pesquisa. A mesma, relata que quando assumiu o cargo a professora Lima, J. (2021) ainda estava como diretora adjunta. Ela relembra que antes de ser diretora do centro, trabalhava na Secretaria de Educação, na Diretoria de Educação Especial, mais especificamente

no Núcleo de Deficiência auditiva, e “quando houve vacância na direção, era a professora Marlene a diretora, e a gestora da Diretoria de Educação Especial da época, me convidou pra assumir a direção”. DEL VALLE (2021). Sua jornada como diretora no Centro foi em dois períodos distintos: 1º direção (1989 a 1992) e 2º direção (2001 a 2008). Nessa dissertação haverá somente relatos referente a sua 1º gestão.

Imagem 11 – À esquerda Diretora Adjunta Júlia Pereira Lima, à direita Diretora Maria Raquel Del Valle



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Del Valle (2021), relata que havia uma necessidade urgente para alocar um diretor no CEADA, pois era uma escola especial e precisava de uma atenção maior, e ainda lembra que antes dela assumir o mandato, houve uma diretora temporária, a mesma permaneceu três meses na escola, até ser oficializada a nova direção. Recorda que nesse período de chegada ao Centro a parte educacional estava abalada, pois a diretora substituta havia feito novas reestruturações que não agradaram aos pais dos estudantes. Assim Del Valle (2021) conta que:

Chegando lá, eu não tenho dados mais concretos, mas ao chegar lá ela [*diretora temporária*] encaminhou um monte de alunos para o ensino regular. Quando eu cheguei as mães estavam desesperadas, sem saber o que fazer. Porque não tinha sinais, os alunos surdos em uma sala de ouvintes. Quando eu cheguei a gente retomou. Os alunos voltaram. Porque a gente acreditava assim: se de primeira a quarta série eles

aprendessem a ler a língua portuguesa escrita eles poderiam continuar na quinta série, porque o CEADA era só até a quarta. (DEL VALLE, 2021).

Assim, a segunda diretora oficial do CEADA, Del Valle (2021), retomou com os alunos que haviam saídos da escola e deu continuidade ao trabalho que já estava sendo feito pela primeira diretora. Ela relembra que antes de assumir a diretoria do Centro, fez estágio na DERDIC, “fui pra São Paulo pela Secretaria de Educação, fiquei uma semana lá pra ver como era o atendimento. [...] fui em março e em outubro fui chamada para direção”. A ex-diretora acredita que o convite se deu pelo fato de que ela já tinha dito experiência como diretora adjunta em outra escola e somou também a experiência que tinha da parte administrativa.

Nos relatos apresentados por Del Valle ela apresenta dois momentos marcantes no início de sua jornada como diretora: o receio de assumir algo novo e o encantamento pelos estudantes usando a Linguagem de sinais (da época). Ela relembra que ao receber o convite para assumir a direção,

[...] eu fiquei muito receosa. Primeiro porque eu era recém-chegada em Campo Grande, não tinha carro, dependia de ônibus, tinha minhas dificuldades. Sem contar a questão da metodologia, que era diferente e, porque a minha formação é em Letras e Pedagogia, professora de português. Como eu entrei na área de Educação Especial, eu procurei estudar, mas às vezes eu tinha dificuldades para entender muitos termos técnicos. Apesar disso eu me esforcei. Eu tive receio sim, tive receio de não saber como agir corretamente. (DEL VALLE, 2021).

Em outro momento, já atuando na escola, se deparou com estudantes do noturno, que utilizavam da metodologia oralista como ensino-aprendizagem, mas também faziam uso da Comunicação Total, em que se vigorava a Linguagem de sinais, assim em uma noite Del Valle (2021) relembra que,

[...] eu cheguei um dia e eles estavam ensaiando o Hino Nacional. E na época a linguagem de sinais não era muito bem vista, não era bem aceita. Porque existia uma proposta de oralização, acreditavam que o surdo poderia vim a falar. Mas à noite eles estavam ensaiando o Hino Nacional. Eu escutei, estava como diretora, eu escutei e abri a sala, eles estavam cantando o Hino Nacional sinalizado. Eu fiquei encantada. (DEL VALLE, 2021).

A professora Del Valle (2021) se dedicou para o fortalecimento da Linguagem de sinais no CEADA, o movimento da Comunicação Total se foi se concretizando na direção de Del Valle, anos depois na década de 1990, a LIBRAS se tornou uma realidade de ensino no Centro. E Del Valle se tornou a primeira intérprete de LIBRAS no município de Campo Grande.

## 2.2. Desenvolvimento educacional do CEADA

Ao mencionar sobre a trajetória do CEADA perante o papel educacional que desempenhou em 1980, é importante salientar as contribuições da autora e ex-professora do CEADA Shirley Vilhalva que nos anos 1990 também foi diretora do Centro, nessa dissertação será referida como Vilhalva (2022) em suas falas concedidas por entrevista em 2022. Na sua obra “Despertar do Silêncio” de 2004, há registros de sua trajetória de vida, desde seu primeiro diagnóstico, até suas visões sobre sua estadia no CEADA. Sendo assim, ela relata que almejava encontrar um local que acolhesse suas necessidades como surda:

O sonho permanecia de um dia encontrar uma escola de surdos, e assim numa dessas caminhadas deparei com uma placa onde estava escrito Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA, ainda vinculado ao CRAMPS, primeiramente procurei pelo atendimento, já que eu precisava de um fonoaudiólogo, entrei e fui informada que o centro não atendia problemas de fala e sim crianças com surdez severa e profunda. (VILHALVA, 2004, p.57).

Assim, a professora Vilhalva (2022), se tornou a primeira surda voluntária e estagiária do Magistério do CEADA, em 1984. Dessa maneira, observa-se que até o momento, que o papel educacional do CEADA nos anos 1980 pautou-se no princípio de integração dos estudantes surdos e/ou deficiência auditiva que eram atendidos pela instituição a partir de um trabalho pedagógico que incluía a participação de diferentes profissionais das áreas da saúde e da educação. Segundo descreve Vilhalva (2022), após a oficialização da instituição, criou-se uma preocupação de rediscutir o tema da surdez nas universidades, sobretudo em seminários e encontros com pesquisadores em Mato Grosso do Sul.

Em 1986 nós trabalhávamos junto com o Encontro Estadual de prevenção, educação, reabilitação da pessoa com deficiência. Em 1986 houve os Seminários de educação especial. O CEADA fazia palestras nas universidades do principal grupo de psicologia, como em 1987, da UFMS de Corumbá. O I Encontro de estudos de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi em 1988 (VILHALVA, 2022).

Em 1987, Vilhalva (2022) participa da primeira palestra realizada junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFMS promovida no âmbito da educação especial, período em que também se torna voluntária na mesma instituição e, no ano seguinte, assume a presidência da Gestão de Pessoas da Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul. “Em 1989 eu já era palestrante dos cursos da área de deficiência auditiva. Eu iniciei para as escolas, para os núcleos de atendimento”. A partir das ações que vinha desenvolvendo no CEADA, Vilhalva percebe uma

certa necessidade de discutir o tema em universidades e em eventos promovidos por secretarias de educação, em razão também do alcance que a instituição começava a ter após a sua oficialização. “Eu fui para Brasília fazer palestra sobre no Encontro Nacional Sobre a Pré-Escola com Necessidades Especiais e Suas Integrações na Rede Regular de Ensino”, conta. (VILHALVA, 2022)

Imagem 12 – A professora Shirley Vilhalva com alguns estudantes do CEADA em um movimento de reivindicação solicitando uma sede própria para o CEADA, em 1987.



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Nesse sentido, os objetivos do CEADA para a sociedade surda de Campo Grande foram se conciliando com as mudanças pelas quais a instituição passava, como, por exemplo, a mobilização da Associação de Surdo, em 1986, que solicitou o uso da Linguagem de sinais<sup>33</sup> no CEADA, no período noturno, como lembra Vilhalva (2022), “a partir de 1986, nós

<sup>33</sup> Segundo Vilhalva (2022), “A LIBRAS não existia, de fato ela começou a existir me 2002, por meio da Lei n. 10.436/2002, existia a Linguagem de sinais. Ela segue como a linguagem americana de sinais. Só que lá na América, nos Estados Unidos ainda se usa linguagem. O Brasil não admite isso. Porque? Nós surdos brasileiros acreditamos que existe a linguagem e existe a língua. Então nós separamos isso. Mas no passado quando nós não tínhamos a LIBRAS, tudo era linguagem de sinais. Mato Grosso do Sul começou em 1993,” por meio da Lei n. 2997/93, que dispôs sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande - MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira De Sinais – LIBRAS.



começamos a desenvolver a língua de sinais [...] não tinha lei ainda, era por causa da Associação de Surdos. A lei é uma Associação de Surdos. Se a Associação determina o que a Comunidade surda vai fazer, é registrado assim”. (VILHALVA, 2022).

Rodrigues (2021), enfatiza que o CEADA desempenhava um papel significativo no processo de integração social, cultural e educativo do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva na década de 1980, pois o objetivo do Centro após sua oficialização era de:

[...] realizar triagem, avaliação, diagnóstico de pessoas com deficiência auditiva, oferecer atendimento educacional e, posteriormente, integrar ao ensino regular. Esse era o objetivo maior, trabalhar fala, trabalhar ritmo para que eles pudessem conseguir [ingressar bem] no ensino regular. Serviços oferecidos na época: estimulação precoce (de zero a quatro meses), pré-escola, primeiro grau (de primeira a quarta série). Os alunos entravam com sete anos, com oito anos, porque se eles não tinham recebido o atendimento específico nessas classes, somente se iniciaram quando as mães descobriram o CEADA, porque foi muito divulgada a inauguração. Porque tais crianças nunca tinham estudado, nunca passaram por uma pré-escola, nunca haviam passado por nada. Se bem que, a partir dos 14 anos, a gente matriculava numa primeira série noturna. Até então a gente separava, nessa classe os maiores, nessa os menores... De acordo com a faixa etária a gente montava as turmas. E a sala de recursos, que é a única coisa que existe hoje. Aí o CEADA tinha uma equipe multidisciplinar, formada pelo assistente social, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e médico otorrino. (RODRIGUES, 2021).

Segundo Del Valle (2021), “o CEADA em si tinha muitas especificidades, primeiro porque, como um centro, ele tinha uma equipe disciplinar que fazia avaliação, encaminhamento, acompanhamento das crianças surdas, havia inclusive uma cabine audiométrica<sup>34</sup>”. O exame era realizado na própria instituição de ensino, para poder saber qual grau de surdez cada estudante tinha. (DEL VALLE, 2021).

Com a promulgação da Lei n. 7.853/89, o Estado de Mato Grosso do Sul começa a dar mais visibilidade nas questões ligadas a integração social da pessoa com deficiência, assim, reservando o direito à educação, prevenção, integração social e ao trabalho, promovendo alterações aos atendimentos a educação especial. (BRASIL, 1989, Art. 2)

Nesse cenário, a evolução da educação de surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva, por meio do CEADA, deu-se de modo gradual, na construção de novas práticas pedagógicas, tais como a transição do oralismo à Comunicação Total, e desta à LIBRAS, e também em consonância com a ação de integração do estudante ao ensino regular que evoluiu da não necessidade de uma intérprete para a obrigação de intérpretes de LIBRAS junto ao aluno surdo.

---

<sup>34</sup> É uma cabine com isolamento acústica de alta qualidade, ideal para testes audiométricos, que ainda garante interatividade entre o paciente e o profissional, indicadas para audiólogos ou fonoaudiólogos que realizam exames de audiometria.



Essa evolução estrutural e educacional, caminhou de mãos dadas com algumas transformações e avanços pelos quais o campo da educação nacional vinha também passando, sobretudo, direcionado as práticas pedagógicas.

A afinidade dos avanços do CEADA com as mudanças no campo da educação especial era perceptível, para alunos e professores. Esse ponto de vista foi reinventado em todos os períodos que constituíram a instituição, seu processo de mudança. Nessa direção, a evolução do ensino para o surdo com o CEADA caracteriza a própria história da educação especial no Estado, uma que, a partir daí, evidencia-se claramente um progresso para a inserção do surdo na sociedade através do caráter educativo da instituição.

É nesse contexto que, em 1986, em seu primeiro ano de oficialização, o CEADA já era uma referência para Mato Grosso do Sul, para outras instituições que haviam no Estado, e em diversas regiões do Brasil que estava em busca de referência na educação de surdos. Como destaca Rodrigues (2021), “Aí já veio junto com a questão de tecnologia, informática. Mas na minha época o CEADA foi referência para todo o Estado, e outros estados também.” (RODRIGUES, 2021). A ex-diretora Lima, J. (2021), compartilha da mesma opinião: “até municípios de São Paulo vinham ao CEADA fazer estágio porque a gente era uma referência avançada no assunto”.

Toda essa trajetória levou a um momento dessa época aí ao estudo mais profundo do bilinguismo. A partir do momento em que surgiu a questão de ensinar ao surdo Língua Portuguesa escrita e ele tem hoje a Língua de Sinais Brasileira, nós fomos estudando e nos aprofundando no bilinguismo. Não nessa época, mas isso deu respaldo. (LIMA, J. 2021).

A construção desse contexto de respeito diante da sociedade leva o CEADA a um novo processo de mudança, sobretudo, na qualidade do ensino. É o que se observa com o depoimento, concedido em entrevista em 2022, pela a ex-aluna Helen Trefzer Ballock, no qual será aqui referida com Ballock. A mesma lembra que começou a estudar no CEADA em 1984, e expõe que apesar da escola ter iniciado com uma metodologia oralista, foi importante para o processo de desenvolvimento educacional do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva que frequentava o centro, ela relembra que,

[...] a gente também buscava possibilidades de comunicação, de interação com os outros surdos. Por exemplo: nossos colegas. A gente sabia que cada um tinha sua família, uns não tinham intérprete em casa. Quando eu era criança, eu tinha uma babá em casa. Eu assistia TV junto com ela e lhe perguntava: “O que passou na TV?” E ela tentava me explicar com gestos, mímicas e explicava pra mim. Eu chegava no CEADA e contava pros meus colegas, “Ó, passou na TV assim, assim”. Explicava pra

eles como tinha passado. Eles não tinham como assistir e alguém interpretar pra eles, explicar pra eles. E eu explicava pra eles porque eu tinha essa babá que me explicava. Ela não sabia LIBRAS, ela só me explicava como que era, e no CEADA eu passava a informação para os meus colegas. Naquela época também a TV não tinha legenda. Essa babá sempre fazia gestos e mímicas pra eu poder entender. Eu passava também essas informações pra minha mãe. Explicava pra minha mãe. E a gente fazia essa troca de informações. (BALLOCK, 2022).

A partir daí, devemos compreender o papel importante que o CEADA desenvolveu desde sua criação, oficialização e processo de integração de seus estudantes, pois ela exercia uma forte representatividade educacional ligada ao surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva. Conforme explica Ballock (2022): “O CEADA favoreceu no processo de criação de nossa identidade como surdos”. Apesar de Ballock (2022), salientar que hoje ela percebe que a metodologia oral usada na época, “não era a correta, depois de grande eu percebi isso, que só ficar copiando, copiando e tentar oralizar foi errado”. Mas que fez parte de um processo importante para a evolução da educação do surdo no Estado de MS.

Imagem 13 – Helen Trefzer Ballock (interpretando o rei) em uma apresentação de teatro no CEADA em 1987



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

É nessa direção que, em 1988, o CEADA intensificou a prática de ensino usando a filosofia de Comunicação Total, o que de forma indireta acabou fortalecendo a língua de sinais no Estado. Como descreve Vilhalva (2022):

A comunicação fora da sala de aula era em língua de sinais e fala (Comunicação Total) e nesse período as dificuldades eram dos ouvintes e não dos surdos. Os professores não eram bilíngues e nem habilitados ao atendimento a educação bilíngue de surdos. Muitos professores tratavam os surdos de formas bastantes inadequadas em relação a

comunicação. Somente depois de 1988 começou a melhorar e entender os surdos, sua comunidade, sua língua e seu movimento com apoio da Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (VILHALVA, 2022).

Nesse mesmo período, segundo Vilhalva (2022), aconteceu diversos encontros entre os surdos, a fim do fortalecimento da língua de sinais, tais como: “o Primeiro Encontro de Surdos Sul-Mato-Grossense e o evento Comunicação Total em agosto de 1988, e em 1989 eu já era palestrante dos cursos da área de deficiência auditiva”.

Em 1989, a diretora Rodrigues (2021) deixa o cargo, entrando em seu lugar, de forma temporária, uma professora indicada pela SED, a nova diretora fica no centro por somente três meses. Em seguida oficialmente o cargo de direção é assumido pela professora Del Valle (2021).

Seguindo no mesmo ano ainda é decretada a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e a sua efetiva integração social. Percebe-se, assim, um cenário de mudanças na instituição, em consonância aos avanços no campo jurídico e aos respaldos sociais que as pessoas surdas e outras deficiências conquistavam aos poucos. Rodrigues (2021) avalia a sua saída do CEADA como consequência de pontos negativos que existiam na época em que trabalhava, sobretudo no campo das relações, como descreve.

Dentro do CEADA havia uma determinada professora [...] Era competente, estudiosa, tudo bem, mas o sonho da vida dela era ser diretora do CEADA, e ela me atrapalhou muito. Ela começou a jogar os professores contra mim, contra a Júlia, contaminar o ambiente. Tanto que eu pedi exoneração, eu quis sair por causa disso. (RODRIGUES, 2021).

Para André Petitat (1994), a escola produz e reproduz os esquemas dos conflitos sociais, conflitos latentes e abertos entre as diferentes classes que compõem uma instituição. Para o autor, “esta lógica feita de oposições binárias formalizada em programas desiguais corresponde entre os protagonistas das reformas a uma lógica de distinção-assimilação” (PETITAT, 1994, p. 203). Desse modo, a situação descrita por Rodrigues (2021), que a faz deixar o cargo que exercia até então, está engendrada em uma categoria de poder que se constitui dentro das instituições de ensino, como pensado por Petitat (1994), cujos conflitos relacionam-se a diferenças culturais e sociais. Resultando em uma “articulação entre uma cultura escolar e um grupo social” que acontece “através da definição do público escolar”, conforme explica o autor.

Seguindo essa perspectiva explicitada por Petitat (1994) quanto ao processo evolutivo da escola, que envolve as “relações dominantes” e “conflitos sociais”, pode-se citar o fato que em 1989 no CEADA quando a professora indicada pela SED se torna diretora temporária,

propõe mudanças radicais quanto ao método da Comunicação Total, cuja forma de ensino passou a negar dentro da instituição, conforme relata Rodrigues (2021). “Ela não aceitava. O que ela fez, mandou todo mundo para o regular, do diurno e do noturno”. (RODRIGUES, 2021). Conforme narra a professora Del Valle (2021), essa situação foi gerando uma espécie de censura nos alunos. “Quando eu cheguei ao CEADA foi que eu escutei o Hino Nacional. Eu abri a porta e fiquei só olhando. Quando eles me viram, eles foram parando. Ficaram com medo de eu proibir ou de eu não gostar. Eu achei lindo e a gente incentivou”. (DEL VALLE, 2022).

Ainda com o método oralista em vigor, a recém diretora temporária, procurou as formas de utilizar determinada metodologia, não considerando todo o processo de mudança pelo qual a instituição vinha passando para efetivar as mudanças de então. Del Valle conta, no entanto, que ainda com os conflitos internos foi incentivado o Hino Nacional em Língua de sinais, como aponta.

Eu acho que tudo foi um processo, porque se não tivesse começado como começou hoje não teríamos nada. A metodologia que foi aplicada naquela época era metodologia de ponta. Isso nos fez enxergar outras coisas que nós mudamos. Eu acho que tudo foi um grande avanço (DEL VALLE, 2022).

Seguindo essa linha de pensamento as três diretoras que foram entrevistadas articularam o mesmo raciocínio, no qual destacam o CEADA dos anos de 1980 um Centro de referência na educação de Surdo, surdo-cego e/ou pessoa com deficiência auditiva, conforme Rodrigues (2021) destacou, “eu acho que naquela época o CEADA foi muito respeitado. Era referência. Pra todo o Estado. O pessoal vinha de longe fazer exames e tudo entendeu? O CEADA era escola de referência e destaque”. (RODRIGUES, 2021). Seguindo essa linha de pensamento, as mesmas consideram que a metodologia e prática que eram utilizadas na época, foi uma educação de ponta, a melhor a se oferecer naquele momento.

## **CAPÍTULO 3 – CEADA: METODOLOGIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR (1984 -1989)**

### **3.1. A vida na escola**

Das categorias analíticas descritas por Petitat (1994), a que mais se aproxima de uma possibilidade de compreender a interação escolar e, por sua vez, social dos alunos no CEADA em seus contextos de mudanças, é a perspectiva de que, para o autor, a pedagogia moderna parte de uma dicotomia entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes, sendo os métodos pedagógicos uma constituição do controle e divisão espaço temporal. Nessa direção, tem-se como consequência a noção de “ganho e perda de tempo”, ou seja, o aluno excelente como sendo o que aprende o conteúdo no seu tempo, resultando uma divisão entre alunos “brilhantes” e não brilhantes. No dizer do autor, “o ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas” (PETITAT, 1994, p. 194).

Assim, é importante nortear aqui nesse momento relação entre a vida social e educação, por meio das categorias de análise propostas por Petitat (1994), como espaço, tempo e conteúdo. Enfocamo-nos, portanto, no conteúdo. Para o autor, o conteúdo refere-se às diferentes formas de seleção do que se deveria transmitir como maneira de ensinamento, ou seja, aquilo que a escola ou projeto pedagógico julga importante ensinar, ou seja, a regulação de conteúdos programáticos progressivos, de modo que os alunos aprendam de acordo com o tempo que passem na escola. Seja como for, o tempo da escola é, por assim dizer, o tempo propriamente da educação, no qual os conteúdos interagem com o ritmo de aprendizado, na esteira do autor. Traduzir o movimento de ensino-aprendizagem em relações temporais é um desafio nessa perspectiva, bem como enunciar as relações temporais a partir do conteúdo em um grupo escolar. Bastaria, então, formular essas questões pelo prisma da “articulação seletiva e conflitual” do conteúdo, para pensarmos com Petitat (1994).

Como foi mencionado no capítulo anterior, a partir 1984, os profissionais da educação e de outras áreas investem no desenvolvimento de metodologias que tinham como parâmetro o método da Comunicação e da Língua de Sinais. Reis (2022) aponta sete principais avanços ocorridos no CEADA nos anos de 1980, no posto de vista de avanço na metodologia de ensino:

O primeiro avanço foi a formação da equipe de avaliação e diagnóstico da pessoa com deficiência auditiva, inclusive com a participação de um otorrino. Foi um grande avanço. O segundo se dá com as consultorias técnicas da DERDIC de São Paulo para

a elaboração do Regimento e da Grade Curricular [do CEADA]. Terceiro, o atendimento escolar e a terapia de fala. Quarto, a auditoria da CENESP e MEC, e quinto a consultoria da professora Annette Scotti Rabelo, da Universidade Católica de Goiás, que trabalharam com a proposta da Comunicação Total. Sexto, a aquisição de próteses auditivas, aparelho individual de ampliação sonora e sétimo, a conscientização das famílias e das pessoas com deficiência auditiva sobre a importância da prótese auditiva, que deveria ser usada diariamente e higienizada (REIS, 2022).

Em 1984, a divisão das séries escolares, como conta Reis (2022), era feita por turnos e grau de dificuldade do aluno, o que incluía a estimulação precoce (de zero a quatro meses), educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais), da primeira à quarta série. Conforme Reis (2022), após concluir essas etapas, o aluno era transferido para o ensino comum, ao qual se iniciava o processo de integração do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva a uma sala regular, retornando ao CEADA para realização da terapia. “Alguns voltavam para a parte de terapia de fala. Que era com fonoaudiólogo. E aqueles que eu tinha na idade acima de 14 anos já eram encaminhados para cursos ou mercado de trabalho.” (REIS, 2022).

Nessa época, como corrobora Rodrigues (2021), o método empregado era também o oralismo e, com isso, a partir da quarta série o aluno já podia ser encaminhado para o ensino regular. Segundo conta Rodrigues (2021), “esses que passaram pelo oralismo, estão hoje na faculdade, foram os que conseguiram”. Ainda conforme a ex-diretora, “o oralismo ajudou a lidar com o ouvinte. Não foi algo perdido. Ele ia sozinho para o ensino regular, não tinha professor de apoio, não.” (RODRIGUES, 2021).

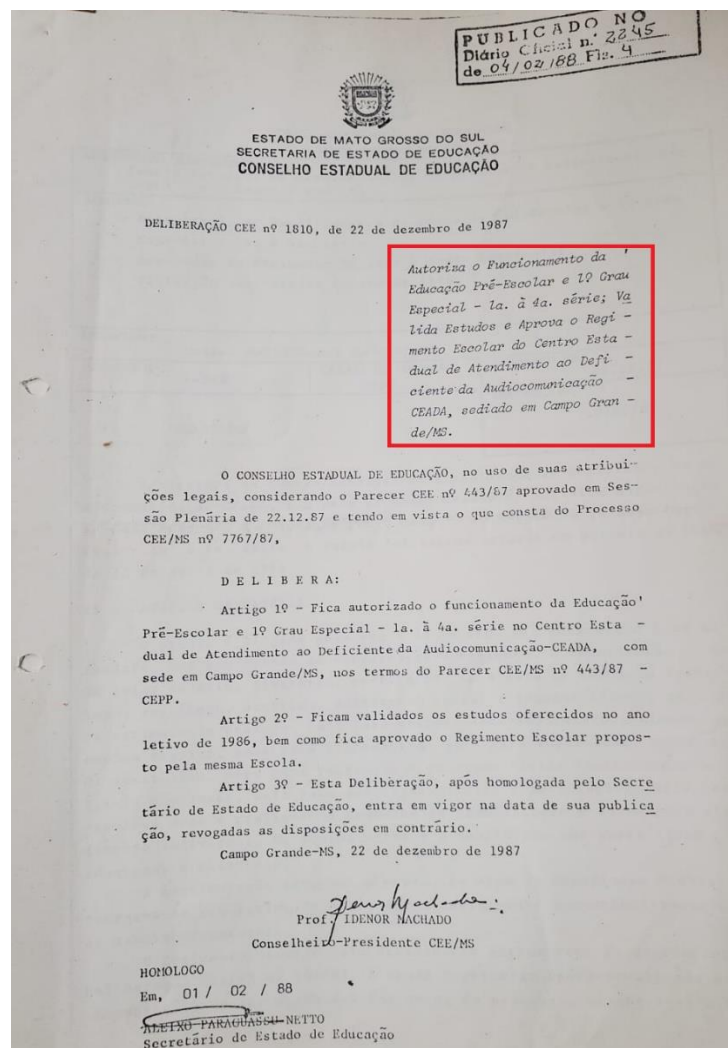
Ainda sobre a metodologia de ensino e a divisão dos conteúdos por séries, Rodrigues (2021) lembra que já era uma proposta curricular do CEADA, em 1986, o estudante para passar de uma série a outra de três em três anos, ou seja, uma série tinha três níveis, começando pela primeira série. E ainda em alguns casos, em razão do bom desenvolvimento do aluno, “alguns já passavam para o segundo ano”, pulando algum nível. A proposta curricular da instituição não se diferenciava muito do ensino regular, segundo a ex-diretora, o que incluía, por um lado, a terapia da fala com os fonoaudiólogos, com atendimentos individualizados e no mesmo horário da aula; por outro, também havia treinamento auditivo, segundo conta, “trabalhava-se ritmo, ritmo musical, por exemplo, sons graves, sons agudos”. A divisão nesse período se dava por diurno e noturno, com a seguinte prática:

A primeira série era dividida em três etapas: Primeira Série A, B e C. O aluno, pra ir pra segunda série, ele levava três anos. Porque a Grade Curricular era a mesma do ensino regular, o CEADA não tinha uma grade própria não, era a mesma. Então, a

gente entendia na época que era muito difícil para o surdo que em um ano ser alfabetizado e ir para uma segunda série. (RODRIGUES, 2021)

De acordo com Rodrigues (2021), houve uma ação conjunta para montar a Grade Curricular no CEADA. Era preciso defini-la segundo as necessidades que foram sendo percebidas no período anterior à oficialização da instituição, o que se daria somente em 1986, por decreto, conforme já discutido acima. A autorização para o funcionamento oficial das etapas de ensino: Educação infantil e Ensino fundamental anos iniciais e a validação do Regime Escolar, se deu somente em dezembro de 1987, por meio da Deliberação CEE n. 1.810/87.

Imagem 14 – Deliberação autorização para o funcionamento das etapas de ensino do CEADA em 1987 (Marcação em vermelho feito pela autora)



Fonte: Arquivos do CEADA

Nessa perspectiva, Vilhalva (2022) descreve que a metodologia de ensino no CEADA passou por três processos de ensino significativos: “Oral, totalmente oral, ela foi passada para o Verbo Tonal [princípio oralista] e depois ela foi passada pela Comunicação Total, [...] a gente tinha primeiro, formação de todos os métodos: Oral, depois Verbo Tonal, depois a formação de Comunicação Total”. Além disso, Vilhalva (2022) explica que o processo Oral e Verbo Tonal são metodologia educacionais e a Comunicação Total é pautada em uma filosofia. “Assim a metodologia é mais educação, a metodologia é educação oral e Verbo Tonal, método. Comunicação total é filosofia, não é metodologia” (VILHALVA, 2022).

A primeira e a segunda metodologia eram uma proposta pedagógica oralista, voltada para articulação da fala do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva. E a comunicação total, tinha como principal objetivo usar a linguagem de sinais da época. Vilhalva relembra, enfatizando que “ela [Comunicação Total] se fortaleceu, veja só, de 1989 a 1993, a comunicação total, se fortaleceu, cada vez mais”. Assim conduzindo para a disseminação e construção da LIBRAS. (VILHALVA, 2022).

### **3.1.1. Consultorias técnicas**

Para o melhoramento das metodologias de ensino da educação do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva, o CEADA, nos anos 1980 teve diversas consultorias técnicas que ajudaram a construir a estrutura escolar pedagógica da escola. De maneira geral, as consultorias feitas com instituições de ensino de outros estados foram consubstanciais para a consolidação das propostas metodológicas e pedagógicas de ensino empregadas nesse período.

Reis (2022) relata que a estrutura pedagógica do CEADA foi implantada através da assessoria da DERDIC, PUC-São Paulo, a SED autorizou a consultoria como o professor Jarbas, o vice-diretor da DERDIC, “eu estudei nessa escola em 1980 a convite da coordenadora de educação, onde eu estava lotada na época. Foi por isso que nós buscamos a DERDIC pra dar consultoria técnica para o CEADA, pra estruturar o regimento escolar e a grade curricular”. (REIS, 2022).

Nesse momento de aprimoramento metodológico, os professores do CEADA começaram a ter diversas formações, como explica Vilhalva (2022): “a gente tinha primeiro a formação de todos os métodos: oral, depois verbo tonal, depois a formação de comunicação total. A comunicação total tem o objetivo de você usar a língua de sinais. O objetivo era ensinar o português, para facilitar que o surdo aprendesse o português” (VILHALVA, 2022).



E a partir desse momento a gente foi trabalhando junto com a Associação de Surdos para que o CEADA entrasse nesse âmbito nacional de todos os conhecimentos que aconteciam nacionalmente para pudesse desenvolver, e foi crescendo tanto que chegou a ter mais de 200 alunos surdos. E eles ficavam aproximadamente até o quarto ano só, porque o CEADA sempre funcionou até o quarto ano. Então esse período foi muito interessante. (VILHALVA, 2022)

Imagem 15 – Lista de cursos que a Professora Shirley fez pelo CEADA em 1987

Período	Curso/Palestra/Conferência e outros	Temas	Participantes	Promoção
09 a 14/03 e 11 a 14/08	= CURSOS = - Metodologia Verbo Tonal - Téc. de Curitiba - Metodologia Comunicação Total- Tec. de GO.	- Metodologia Verbo-Tonal - Atualização de profes/	- Professores e Técnicos da área.	- CEADA
14/09/87		- Iniciação do Método CT.	- Profes. e Técnicos	- CEADA
30/07/87	= PALESTRAS = - U.F.M.S.	- Depoimento Pessoal	- Alunos do curso de Pedagogia	- U.F.M.S
21/08/87	- Secretaria de Ação Comunitaria - Associação de Moradores de B. Buriti	- O é ser Deficiente Aud.	- Moradores do Buriti	- S.A.C. - Estado
05/09/85	- FUCMAT	- O surdo e a Sociedade	- Alunos do curso de Psicologia.	- Setor de Psicologia - FUCMAT
12/09/87	- ARE - Corumbá	- O surdo na sociedade	- Pais, Prof. e Fonoaudi.	- ARE - Ed. Esp.
23/10/87	- Academia de Polícia do Estado de MS	- O que é Def. Auditiva.	- Alunos da Academia	- A.P.C - MS
28/10/87	- U.F.M.S.	- O surdo e a sociedade	- Alunos do 8º semestre de Psicologia	- Setor de Psicologia.
01/05/87	= CONFERÊNCIA = - Associação de Surdos de Minas Gerais	- Direitos dos Surdos	- Pais, surdos da ASMG.	- ASMG
12/11/87	- II Simpósio de Deficiência Auditiva	- Consequência na integração social do surdo.	- Pais, Professores, Fono, Psicólogo e surdos.	- ASMG
16/05/87	= REUNIÃO = - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.	- Reforma de Estatuto	- Surdos, Fono, Interprete, Psicólogo e Pais.	- FENEIS
27/05/87	- Secretaria de Educação Especial	= Repasse da FENEIS	- Técnicos e Diretora	- SEE
14/08/87	- Centro Auditivo - Associação de Surdos	- A Educação e o Surdo	- Surdos da ASSURBA	- ASSURBA
06 a 08/11	= ENCONTRO = - II Encontro de Pais e Professores de Surdos	- A Problemática do surdo perante a família, escola e sociedade.	- Pais, Profes., Técnicos da área e surdos.	- Comissão de Luta pelos direitos dos def. Auditivos Regional Paraná.
OBS.	FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos / RJ. ASSURBA - Associação de Surdos de Curitiba - MT ASMG - Associação de Surdos de Minas Gerais ARE - Agência Regional de Educação FUCMAT - Faculdade Unidas Católica de Mato Grosso - FUCMT UFRS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul CEADA - Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação			

Fonte: Arquivos do CEADA

Essas consultorias com a DERDIC, proporcionou que o CEADA seguisse os trabalhos da professora e pesquisadora Álpia Ferreira Couto Lenzi, que enfatizava a linha metodológica oralista, ela se destacou em pesquisas sobre surdez entre as décadas de 1950 e 1980, desempenhando um papel de relevância na história da educação de surdos. Assim, o centro tinha como base educacionais os livros da Álpia Couto. “Daí a gente começou a dar consultoria para os professores, dava um livro da Álpia para cada professor. Tudo isso foi na época em que a Maria Aparecida Reis foi diretora da educação especial, ela investiu muito no CEADA” (RODRIGUES, 2021). A construção técnica desse percurso, como se percebe, se deu em uma ação conjunta com pesquisadoras renomadas do campo, instituições e órgãos especializados, como resposta às demandas que surgiam. (RODRIGUES, 2021)

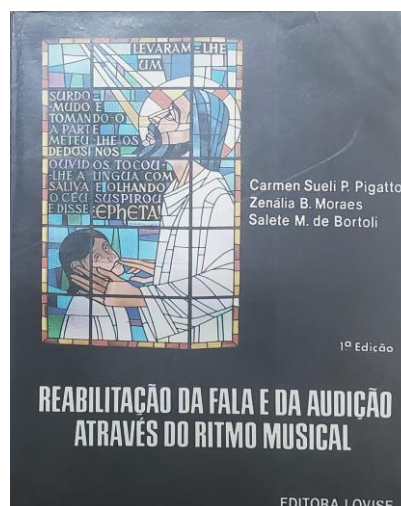
Imagem 16 – Livros de Álpia Couto de 1970



Fonte: Página Estante Virtual<sup>35</sup>

A partir daí, algumas principais características metodológicas de ensino forma dando corpo ao projeto pedagógico do CEADA, como o trabalho do “ritmo, sons graves e sons agudos” para dar elementos de distinção ao aluno, uma metodologia oralista, como relembra Rodrigues (2021).

Imagem 17 – Livro encontrado no acervo do CEADA sobre reabilitação da fala e da audição por meio de ritmos musicais



Fonte: Arquivos do CEADA

Para o Verbo Tonal, conta a ex-diretora Rodrigues (2021), foi feita uma parceria com consultores do Centro de Reabilitação Sidney Antônio (CRESA), em Curitiba-PR, com carga horário de 240 horas. Rodrigues (2021) detalha como funcionava a dinâmica desse trabalho:

<sup>35</sup> Disponível em: [https://www.estantevirtual.com.br/carlosmonaco/alpia-couto-o-deficiente-auditivo-de-0-a-6-anos-2385344553?show\\_suggestion=0](https://www.estantevirtual.com.br/carlosmonaco/alpia-couto-o-deficiente-auditivo-de-0-a-6-anos-2385344553?show_suggestion=0)

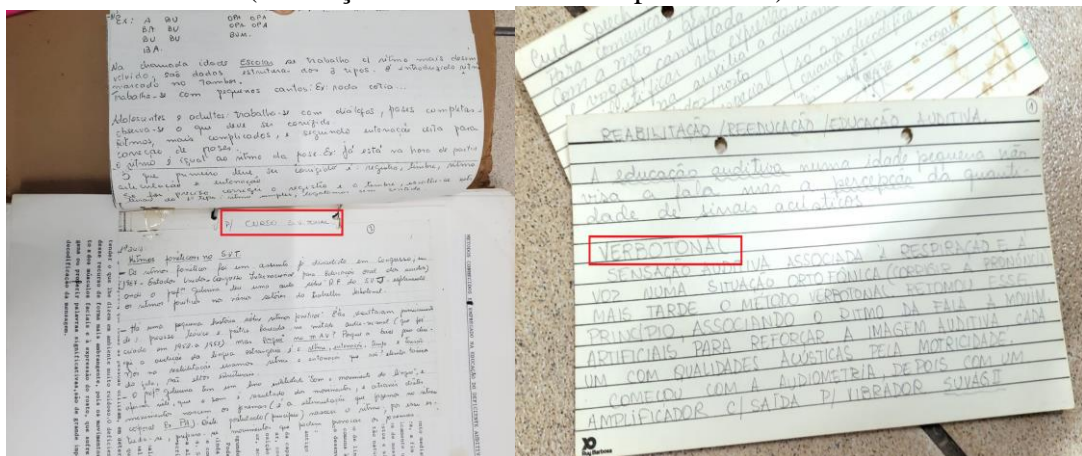
Eles vinham pra cá por etapas. Primeiro vinha um profissional, cumpria as horas, depois vinha outro. O verbo tonal tinha várias instancias, eram cinco profissionais na época que vieram pra dar essa consultoria do verbo tonal. O Paraná era referência. Lá os surdos eram oralizados, eram surdos severos, profundos, tudo, oralizavam, falavam. A diretora de educação especial que tínhamos e Secretaria foram buscar o que havia de melhor no Brasil. No verbo tonal eu sabia os resultados. Eu fui pra lá, fui *in loco*. Eu fui pra ver como eles trabalhavam. E eles eram realmente bons. (RODRIGUES, 2021)

A ex-diretora Del Valle (2021), relembra que quando ela assumiu a direção em 1989, ela ficou sabendo da capacitação sobre Verbo Tonal que a escola havia tido e alguns professores estavam colocando em prática em sala de aula com os estudantes. Assim, ela relata:

Um detalhe interessante quando eu cheguei no CEADA: os professores tinham acabado de fazer uma capacitação de uma metodologia chamada “Metodologia Verbo Tonal”. Pensa. Do Paraná, havia uma escola que desenvolveu essa Metodologia Verbo Tonal. Eu não fiz essa capacitação, mas os professores tinham feito. Eles desenvolviam os movimentos dos surdos. Do macro movimento – eles acreditavam que, a criança se expressando com movimentos maiores ela chegaria ao movimento menor com a boca de oralizar os fonemas. Por exemplo, fazer assim: “AAAAHHHH”. Você expandia o corpo um pouco para fazer o “A”. “OOOHHHH”. Do macro movimento ao micro movimento. Havia vários movimentos, tipo assim, “VSSSSSS” esse era o som do fonema “V”. Ao ensinar, por exemplo, mostrávamos um desenho de chuva e fazíamos assim “ZCHUUVU”. Era entrar na sinalização de uma forma meio oralista. Eu nem sei mais o que virou essa metodologia porque nunca mais vi. (DEL VALLE, 2021)

Segundo Del Valle (2021), essa metodologia de Verbo Tonal estava sendo usada com os estudantes do diurno, e “a noite havia alguns que usavam, outros não, porque, como à noite tinha a Comunicação Total”, que os alunos usavam para interagir.

Imagem 18 – Material de estudo de professores do ano de 1989, sobre Verbo Tonal (Marcação em vermelho feito pela autora)



Fonte: Arquivos do CEADA

No entanto, de acordo com a ex-diretora Rodrigues (2021), a SED não proporcionou mais consultorias ligadas a metodologia Verbo Tonal. “Era uma metodologia onerosa. Eu tive que tirar muitos professores de sala de aula pra atuar ali, entendeu, como modelo no verbo tonal. Essa metodologia foi cortada por conta disso, por conta de gastos, contenção de gastos.” (RODRIGUES, 2021).

Em outro momento, o CEADA contou com a consultoria de Arlete Scott Rabelo, primeira fonoaudióloga do Estado de Goiás, pesquisadora e referência na área, para trabalhar com a Comunicação Total. Além disso, a instituição contou também com a consultoria da professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), Sonia Fernandes, “de duas a três vezes ao ano para dar consultoria até o ano de 1989”, conta Rodrigues (2021).

Na abordagem da Comunicação Total era permitida a prática de uma série de recursos: língua de sinais, leitura orofacial, alfabeto digital, aparelhos de amplificação sonora, prótese, tudo era permitido. Nessa metodologia houve um favorecimento dos surdos com sinais, o que era proibido no oralismo. Tudo isso aqui deu uma abertura a professores, alunos e o aprendizado que no oralismo era totalmente proibido (RODRIGUES, 2021).

A filosofia de Comunicação Total era somente utilizada no período noturno, sendo assim, a consultoria bonificava somente os docentes desse turno. Del Valle (2021), ressalta que essa filosofia de ensino se explica já pelo seu próprio nome Comunicação Total, sendo assim, “os professores utilizavam de tudo pra fazer a comunicação e a transmissão de conteúdo, os alunos iam lá pra aprender português, história, geografia, matemática [...], então eles utilizavam de todas as formas pra transmitir esse conteúdo”. (DEL VALLE, 2021)

Reis (2022) recorda que “os alunos do período noturno, acima de 14 anos faziam parte da Associação [de Surdos], então eles sofriam muita influência dos associados dessa Associação de Surdos”, que usava a comunicação total como base de interação. (REIS, 2022)

### **3.1.2. Estimulação Precoce (Zero a quatro meses)**

O desenvolvimento intelectual de uma criança, partindo da teoria Piagetiana, se inicia desde cedo (de 0 a 2 anos), no qual os bebês conseguem explorar o ambiente, os objetos e o seu próprio corpo, a fim de construir novas funções mentais importantes para a formação cognitiva, esse estágio é denominado de sensório-motor. Para Piaget, esse é o ponto de partida do desenvolvimento da criança, baseando-se nessa premissa o CEADA desde sua oficialização buscou também desenvolver atividades pedagógicas com bebês surdos.

As ex-diretoras Rodrigues (2021) e Del Valle (2021), explicam que os bebês surdos de zero a 4 meses, tinham um atendimento específico denominado de estimulação precoce, o trabalho era realizado por duas professoras, cada uma atendia dois bebês. (RODRIGUES, 2021). Del Valle (2021), relembra que as mães quando chegavam com seus filhos, no começo ficavam receosas, mas logo se adaptavam a rotina. A ex-diretora, classifica esse atendimento como se fosse uma creche, no qual as mães vinham e deixavam seus filhos. As professoras faziam tudo, além da parte pedagógica, elas ofereciam o leite na mamadeira, trocavam fraldas e davam banho nos bebês. Em entrevista Del Valle deixa claro, o porquê desse trabalho ter sido desenvolvido.

Na verdade, era assim, era o desenvolvimento da criança como um todo. A criança surda não tem modelos. - Por que a criança ouvinte fala? Porque ela ouve a fala (dos outros). A criança ouvinte e a criança surda, se ela não tiver nenhum outro comprometimento, elas têm um desenvolvimento semelhante. Só que o que acontece? A criança ouvinte ela começa naquela fase do balbucio, não é verdade? Ela começa com aquele negócio do babababã e a gente diz “Ai, que gracinha, ela falou ‘mamãe’!, eu sou a mamãe, e o papai”, e a criança começa a aprender, “esse é o papai, é o papai”, ela vai associando o som que ela emite pela fala com a figura, com as coisas. “Olha aqui, vamos lavar o pezinho, vamos lavar a mãozinha”. Ela vai aprendendo e ela vai começando a falar. A criança surda até tem a fase do balbucio, tatatatá, mas ela não tem feedback, aí ela vai parando. Por isso na estimulação trabalhava-se muito essa questão de identificação. Ela identificava na fotinho, inclusive, o nome dele. Fazia-se um calendário, como se faz com criança ouvinte, dando muita ênfase no visual. Por exemplo, o pé, quando a gente lavava o pé da criança surda se escrevia (pra ela ver) em letra de imprensa [*letra bastão ou letra de forma*] “O PÉ”. Era isso, um desenvolvimento geral. A questão do sentar pro lanche... Todas essas coisas que a gente ensina pra criança ouvinte em uma creche se ensinava para a surda. Porque ela não tinha isso (normalmente). (DEL VALLE, 2021)

Dentro do contexto educacional do CEADA, as propostas pedagógicas utilizadas na estimulação precoce para os bebês surdos visavam, portanto, aprimorar a atuação dos processos mentais infantis, contribuindo de forma efetiva, por meio de um espaço estimulante gerado pelo trabalho da motricidade desenvolvido pelas professoras dessa função. Pois, dentro do ambiente escolar é possível desenvolvem as capacidades cognitivas das crianças, visto que há estímulos necessários para que isso ocorra, tais como eram feitos com os bebês surdos elencos pela ex-diretora Del Valle (2021).



### 3.1.3. Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais) – Turmas do diurno

O CEADA desde de antes da sua oficialização já oferecia a Educação Pré-Escolar e do ensino de 1º grau, de 1º série a 4 série<sup>36</sup>, nesse período a organização educacional brasileira era regulamentada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e quanto à educação Pré-escolar.

No que tange sobre a educação Pré-escolar no Art. 19, § 2º. "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes". E sobre o ensino de 1º grau no Art. 18, "[...] terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos" (BRASIL, 1971, art. 18º e art. 19º).

A ex- diretora Rodrigues (2021), conta que a grade escolar do CEADA era a mesma do ensino regular e “os alunos entravam com sete anos, mas tinham casos que os estudantes já haviam passado da faixa etária mínima estabelecida por lei para iniciar os estudos, pois “tais crianças nunca tinham estudado, nunca passaram por uma pré-escola, nunca haviam passado por nada”, assim, iniciavam a escolarização de forma tardia com mais de sete anos, só começavam a estudar quando as mães descobriam o CEADA . Os menores eram matriculados no turno diurno e os mais velhos acima de 14 anos eram matriculados no noturno, de acordo com a faixa etária eram montava as turmas. (RODRIGUES, 2021)

Os estudantes que chegavam com a idade menor que sete anos entravam para a educação Pré-escolar, as turmas também eram divididas por faixa etária, e tinham a nomenclatura de “Jardim 1, Jardim 2 e Jardim 3”. (RODRIGUES, 2021)

Todas as salas de aulas eram equipadas com um sistema de áudio e os alunos eram todos protetizados, ou seja, todos faziam uso de prótese auditiva, somente os bebês não usavam esse aparelho. A ex-diretora Del Valle (2021), relembra que “havia fones instalados na parede com fios sanfonados, ali tinha a frequência modular para modular o som grave, regular o som, a altura, pra gente fazer os treinamentos auditivos”. (DEL VALLE, 2021)

O ex-aluno do CEADA desde sua criação, Adriano Gianotto, concedeu entrevista a está autora em 2022, e nessa dissertação será referido com Gianotto, conta que, quando entrou para estudar na instituição, o método de ensino que ele presenciou, era somente o oralista e relembra

---

<sup>36</sup> Hoje a nomenclatura são: Educação Infantil (creches e pré-escolas); Ensino Fundamental anos iniciais (1º ano à 4º ano); Ensino Fundamental anos finais (5º ano a 9º ano) e Ensino Médio (1ª série, 2ª série e 3ª série), determinadas pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

que muitos estudantes tinham dificuldade de entender os conteúdos. “Às vezes, uma palavra demorava uma semana pra gente aprender. Isso com muita repetição. E um ouvinte aprendia rápido, porque a questão da sonoridade, com o surdo ela é diferente”, conta Gianotto (2022). E ainda ele relembra que fazia uso da prótese auditiva, e que não gostava de fazer o uso do aparelho, pois sentia dor de cabeça e doía o ouvido.

Naquele tempo você usava um aparelho que era bem aqui [*no ouvido*], e tinha uma caixa aqui [*no peito*] em que você aumentava o volume. Uma caixinha, que a gente utilizava no peitoral. Eu era obrigado a usar aquilo, e aquilo doía. O que eu fazia de verdade? Chamava meu irmão que era ouvinte, dava o aparelho pra ele experimentar, ele andava de bicicleta. Eu chamava o meu irmão e ele quebrava o aparelho, passava por cima do aparelho com a bicicleta. E aí eu gritava meu pai e falava “O aparelho quebrou!” E coitado do meu irmão, apanhava. Eu ficava com dó do meu irmão, mas aí eu não usava mais isso. Porque meu pai não tinha dinheiro pra consertar o aparelho. Não dava, porque naquela época era muito caro. E era um saco usar aquilo lá [*Aparelho*]. (GIANOTTO, 2022)

Rodrigues (2021), salienta ainda que eram usados instrumentos musicais para trabalhar o ritmo e som, do grave ao agudo, esse recurso possibilitava trabalhar a diferenciação dos sons. Os recursos usados eram imprescindíveis para o desenvolvimento da oralidade, Rodrigues (2021) conclui que,

Era todo um aparato necessário, indispensável na época do oralismo. Indispensável. As salas de aula possuíam aparelhos de amplificação sonora individual. Cada aluno tinha uma carteira com fones de ouvido. Havia uma matriz que o professor ficava regulando. E os alunos tinham o fone de ouvido, os fios que descia e estava ligado ao aparelho. Chamava-se AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual. Eram oito alunos por sala no máximo de 1º a 4º série e na pré-escola eram seis alunos. (RODRIGUES, 2021)

É o que a ex-aluna Ballock (2022), relata: “havia fones de ouvido, e sempre tinha essa cobrança de trabalhar a fala, você falar as vogais. Os professores aconselhavam, orientavam a sempre oralizar”. Ela lembra que a pressão era muito e às vezes a mãe dela obrigava também a oralizar.

[...] teve um momento em que eu comecei a me esforçar e comecei a falar algumas palavras, sílabas, como casa, bicicleta, comida. Teve um momento em que eu tentei forçar ao máximo pra eu conseguir falar. Eu tentava fazer a leitura labial e tentava falar por conta dessa cobrança que a gente tinha na época. A gente perguntava: “Como que é o nome do professor?” Aí falavam, “É João”. Eu tentava forçar a falar, a gritar, “João!”. Às vezes eu tentava falar “João” e saía alguma palavra errada, não conseguia falar. Aí vinha um ouvinte e falava pra mim, “Não, você tá falando errado, não é isso. Fala certo, é “João””. Sempre ficavam cobrando pra falar o certo pra tentar oralizar. Mas no CEADA, o que era mais cobrado, a cobrança maior era mesmo do Português

escrito. Tinha a parte da oralização, mas o escrito, eles cobravam muito. Mas assim, a parte de falar eu nunca aprendi mesmo, nunca me acostumei. (BALLOCK, 2022)

Imagem 19 – Treinamento auditivo coletivo – 1986



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Del Valle (2021), complementa esclarecendo que durante o dia (matutino e vespertino) as turmas eram as crianças pequenas e desenvolvia somente a metodologia oralista. A fala e a escrita em língua portuguesa era ensinada, a alfabetização da criança surda naqueles turnos eram “só através da oralização e da escrita, de visual, mas não se usa a língua de sinais”. Del Valle (2021), conclui que,

a metodologia dos oralistas a gente ensinava, mas a gente não tinha aquele retorno da voz. Alguns alunos falavam, mas não porque a gente estava ensinando. Porque tinha também aqueles alunos que não falavam, tinham uma surdez mais profunda. A forma de ensinar era a mais concreta possível. Dependendo do assunto, você pensava que recurso poderia oferecer pra esse aluno, de material visual. A gente procurava fazer tudo pra que ele aprendesse. (DEL VALLE, 2021)

Na prática de estimular a fala existiam muitos exercícios fonoarticulatórios que eram desenvolvidos com os estudantes. Os professores eram orientados pelos fonoaudiólogos e ensinavam a aplicação desses exercícios, tais como: de assoprar bolinha, de fazer beijinho, exercícios com os lábios pra estimulação, de lambar pirulitos, praticamente todos os exercícios fonoarticulatórios. A pretensão era que eles, os surdos, desenvolvessem os órgãos fonoarticulatórios. Segundo Del Valle (2021) “a gente acredita que, desenvolvendo essa parte física, eles poderiam vir a emitir sons, a falar, a oralizar, digamos assim. A gente fazia muitos exercícios”. (DEL VALLE, 2021)



Imagem 20 – Treinamento da fala - 1986



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Imagem 21 – Treinamento de soprar a vela



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

A professor Vilhalva (2022), relata que o CEADA tentou fazer o surdo falar, usando o método oralista, com os exercícios fonoarticulatórios entre outras atividades era “transformar um surdo em um ouvinte sem cultura surda. E ainda, ela explica que a metodologia de ensinar a língua portuguesa escrita e falada aos estudantes surdos era equivocada naquela época, pois se usava uma,

Metodologia copista, professor colocava o conteúdo no quadro e deixava o aluno copiando e ia conversar com o colega da sala vizinha e depois que os alunos

estivessem brigando voltava e verificaria como estava as cópias. Alguns professores planejavam aulas mais visuais e outros na maioria não tinham uma relação afetiva de professor e aluno em relação de comunicação e ensino de língua. (VILHALVA, 2022).

Gianotto (2022) complementa o que a professora Vilhalva (2022) relata sobre a questão do aluno surdo naquela época ser copista. Ele relembra que “a gente só copiava os conteúdos. Segunda, terça, quarta, eram iguais os conteúdos. Sempre a repetição daquele conteúdo. E nessa fase de pré, de jardim, de alfabetização a gente mais copiava”. (GIANOTTO, 2022)

O ex-aluno relata que em seu desenvolvimento de alfabetização quem o ajudou muito foi seu pai, “a professora chamava meu pai, botava meu pai pra sentar, catava um livro e falava, ‘Olha, a gente precisa fazer isso aqui: letra A...’ e mostrava a letra A pra gente. Por exemplo, ‘abelha’ [...] mostrava a imagem pra mim com aquela escrita e eu fui aprendendo”. Gianotto (2022), relembra que esse foi um processo bem difícil pra ele, com muita repetição conseguiu aprender a escrita da língua Portuguesa. (GIANOTTO, 2022)

#### **3.1.4. Ensino Fundamental (anos iniciais) – Turmas do noturno**

No CEADA os estudantes que chegavam para estudar e tinham a faixa etária acima de 13 anos, eram encaminhados para o noturno, no qual encontravam-se somente alunos adolescentes e a filosofia adotada para o ensino era a Comunicação Total. A oralização e a metodologia Verbo Tonal usava-se em raros momentos nesse turno escolar. (RODRIGUES, 2021)

Del Valle (2021), conta que “a noite havia alguns [*professores*] que usavam [*metodologia oral e verbo tonal*], outros não, porque, como à noite tinha a Comunicação Total”, eles [*alunos*] não queriam usar outro recurso. Segundo Vilhalva (2022), essa filosofia de ensino tinha como “objetivo de você usar a língua de sinais. O objetivo era ensinar o português, pra facilitar que o surdo aprenda português”. (VILHALVA, 2022)

De acordo, com a Lacerda (1998) a Comunicação Total, nasceu nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos e em outros países. No Brasil, essa filosofia de ensino foi aderida por volta dos anos de 1980, e tinha como objetivo o uso de diferentes recursos de forma simultânea para melhorar a comunicação entre os surdos, o que incluía a oralização, a sinalização e o uso de sinais de modo a corresponder a língua oral. Conforme explica Rodrigues (2021), “o oralismo visava a integração do surdo na comunidade ouvinte. Negava a surdez e

ênfatizava a aquisição da fala. A gente queria ensinar o surdo a falar. Na Comunicação Total era diferente.” (RODRIGUES, 2021)

Imagem 22 – Estudantes do noturno em sala de aula, não usavam o AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual.



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

Reis (2022), complementa explicando como a Associação de Surdo da época influenciou no fortalecimento da Comunicação Total no CEADA.

Então os alunos do noturno também frequentavam a Associação de Surdos, e lá eles recebiam a influência dos grupos de surdos que frequentavam a Associação. Esses jovens que estudavam no CEADA eles solicitavam pelo uso da Comunicação Total, tendo em vista que alguns estados utilizavam esse método. Por que esses surdos queriam isso? Porque a Comunicação Total permite a prática de uma série de recursos da Língua de Sinais. Leitura orofacial, utilização de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto digital. O CEADA também oferecia a esses alunos atendimento complementar em fala, recursos pedagógicos... E a equipe que compunha nessa época era assistência social, fonoaudióloga, psicólogo, pedagogo e um otorrino, que fazia parte da avaliação clínica dos alunos. Era essa equipe realizava avaliação e prestava atendimento para os alunos e pais [dos alunos]. (REIS, 2022)

A ex-diretora Del Valle (2021) conta que, “a noite existia uma sala que era de terceiro e quarto ano, tinha aqueles alunos maiores. E os estudantes eram participativos. “Porque se utilizava de sinais, de expressão corporal, de alfabeto digital... Tudo que pudesse facilitar essa comunicação entre professor e aluno para que se pudesse passar os conteúdos pra esses alunos maiores”. (DEL VALLE, 2021)

Rodrigues (2021), esclarece que na abordagem da Comunicação Total era permitida a prática de uma série de recursos: língua de sinais, leitura orofacial, alfabeto digital, aparelhos de amplificação sonora, prótese, tudo era permitido. Nessa metodologia houve um favorecimento dos surdos com sinais, o que era proibido no oralismo. Sendo assim, isso acabou

proporcionando uma abertura para professores e estudantes a se comunicarem por meio de sinais, que hoje é a LIBRAS.

E esses surdos do noturno eram os que tinham mais contato com os surdos adultos, estes por sua vez, se destacavam por ter mais conhecimento, pois haviam estudados no INES, no Rio de Janeiro. Quando eles vinham de férias aproveitavam para difundirem os sinais aprendidos, conta Del Valle (2021), e ainda relembra que “na época, se não me engano, a professora Shirley também estava [*como professora em sala no CEADA*]. Não sei se ela vinha à noite, mas a primeira música que eles ensaiaram [*em língua de sinais*] foi aquela - Um Dia de Domingo<sup>37</sup>”. Essa preparação e ensaios foram realizados no final de 1989 e apresentados no primeiro Festival para Portadores de Deficiência, no qual os alunos do noturno do CEADA realizou a abertura com o Hino Nacional e com a música “Dia de Domingo”. (DEL VALLE, 2021)

A professora Vilhalva (2022) foi umas das grandes influenciadoras da Comunicação Total no CEADA, até mesmo nas turmas do diurno, pois a mesma acreditava que esse era o caminho para que o estudante conseguisse deslanchar na aprendizagem.

O ex-aluno Gianotto (2022) recorda como a professora Vilhalva foi importante para influenciar e difundir a língua de sinais no CEADA, como a metodologia era oral, as escondidas, na hora do intervalo, ida ao banheiro e na saída da escola grupos se reuniam com a Professora Vilhalva com objetivo de conversar em língua de sinais. Assim, ele salienta que:

Passei a usar mais a língua de sinais, fiquei fluente nisso, e o grupo do CEADA, aquelas crianças que estavam lá foram influenciadas pela Shirley a utilizar e a usar na Associação. E a gente usava isso no sábado, entendeu? A gente deu um salto qualitativo nisso. O CEADA começou a LIBRAS [*nesse período ainda não era denominada com essa nomenclatura*] em 1988... Em 1988 ou em 1989. E em 1990, começou mais ou menos nessa época a língua de sinais. E foi só crescendo, porque quando a Shirley virou diretora os surdos foram se apropriando da língua de sinais. Por exemplo, se na escola do CEADA não tivesse nada da língua de sinais, como ia ter hoje a língua de sinais? Ninguém ia se apropriar dessa língua como a gente se apropria até hoje. Eu tenho que agradecer ao CEADA porque ele me influenciou nisso e me ajudou nessa época. (GIANOTTO, 2022)

Assim com Gianotto (2022) foi influenciado pela professora Vilhalva (2022), a ex-aluna Ballock (2022), também relembra que foi motivada por ela algumas vezes, e que sempre incentivava os estudantes a se comunicar por meio de sinais, de uma forma escondida, mas com determinação e coragem. (BALLOCK, 2022):

A Shirley ficava no recreio com as criancinhas, ficava sempre com os pequenos sinalizando, conversando em sinal com eles. Como eu era um pouquinho mais

---

<sup>37</sup> Canção de Gal Costa e Tim Maia, composta em 1985.

jovem... Eu era adolescente, então eu não ficava ali no meio com a Shirley se comunicando. Eu me lembro que houve algumas oficinas sobre linguística em sinais de que eu participei e a Shirley estava. Ela intervinha e dava um pouco de referência pra mim. (BALLOCK, 2022)

Vilhalva (2022), revela que o modo de se comunicar com os estudantes chamava a atenção de uma professora psicóloga da época do Centro, “ela gostou muito do meu formato de comunicação”, ela acreditava que a língua de sinais estava em construção, e poderia ser uma comunicação alternativa no recreio. Assim, a professora Vilhalva iniciou como estagiária do magistério em 1984, depois saiu e foi trabalhar no Centro Auditivo TELEX<sup>38</sup>, onde teve experiência com aparelhos auditivos, retornando como professora no final de 1985, e tornou-se professora efetiva em 1989.

E em 1985, a professora Vilhalva dava aula em turmas diurnas e tinha que cumprir a questão da fala, usar a oralidade com os alunos, ela conta que, “eu fechava a porta e sinalizava. Aí, quando alguém viesse da coordenação, da gestão, eu falava<sup>39</sup>. Eles iam embora, eu começava a sinalizar. Senão esses alunos que nós temos, esses profissionais que temos hoje, não teria LIBRAS o suficiente, para ser um profissional. (VILHALVA, 2022)

Imagem 23 – Professora Shirley Vilhalva e Ex-diretora Maria Raquel Del Valle



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

<sup>38</sup> Mercado de aparelhos auditivos que faz parte da Demant, referência mundial em saúde auditiva.

<sup>39</sup> Shirley aprendeu a falar, após uma dedicação por anos treinando a fala.

### 3.1.5. Educação Profissional

Conforme Reis (2022), a educação profissional surge no CEADA em 1984, com alunos a partir de 14 anos, como fruto de uma demanda que vinha dos próprios pais dos alunos, sobretudo para interação com outras classes. Reis (2022), explica que “nesse período em que trabalhei no CEADA, buscava consultoria técnica dos melhores profissionais indicados pelo CENESP, pelos orientadores da área de educação profissional, de orientação para o trabalho”.

E ainda, como lembra Reis (2022), um dos principais objetivos da instituição era o de inserir o aluno surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho, por isso a metodologia de comunicação total foi importante nesse sentido. “Os jovens e adultos queriam trabalho. Então aconteceu muito de o surdo no interior do estado morar na capital porque aqui o surdo arrumava emprego mais rápido do que no interior”, conta Reis (2022).

Nesse sentido, Rodrigues (2021), salienta também que esses alunos do noturno realizavam atividades e cursos extracurriculares. “Durante o dia trabalhavam, à noite eles iam para o CEADA, por exemplo, tiveram curso com a professora Leonor Lage<sup>40</sup>, de pintura em um ateliê. A gente tinha parceria com um hotel perto da rodoviária, com a Gráfica Rui Barbosa”, conta. Eram oportunizados para os alunos muitos cursos, que hoje chamaríamos de educação profissional para o surdo. O objetivo era esse: a gente já inseria os surdos no mercado de trabalho, os adultos” (RODRIGUES, 2021).

Reis (2022), explica que ela criou o projeto de encaminhamento para o mercado de trabalho que possibilitou a implantação do Programa de Profissionalização do Surdo em diversas empresas. Ela salienta ainda a primeira parceria, a Gráfica Rui Barbosa, “o primeiro local em que a gente colocou o surdo pra trabalhar”. O projeto era pautado no desenvolvimento profissional do surdo, no qual era organizado de forma sistemática, Reis (2022) relembra que,

[...] esse projeto quem escreveu fui eu e começou com uma parceria com a CBI. Eu escrevi um projeto em que consta o seguinte: nos três primeiros meses em que o deficiente auditivo ficava dentro da empresa quem pagava meio salário mínimo pra ele aprender uma profissão era a CBI. Eles pagavam através da Secretaria de Educação meio salário mínimo para o aluno aprender uma atividade profissional. Terminados os três primeiros meses, o empregador pagava três meses de treinamento na empresa. E em seis meses seria a qualificação desses jovens no mercado de trabalho. E aqueles que tinham perfil pra esse trabalho da gráfica, que era de acabamento, eram contratados. (REIS, 2022)

---

<sup>40</sup> Artista plástica sul-mato-grossense, professora de artes, Leonor é considerada uma das pioneiras no Brasil em lecionar artes plásticas para portadores de necessidades especiais.



Rodrigues (2021), esclarece que esses estudantes que faziam o curso profissionalizante era todos do noturno. “Eram encaminhados para cursos lá no CIDEM: gráfica, marcenaria, manicure, padaria, sapataria. Só que eles se identificavam mais com a gráfica”.

Imagem 24 – Ensino profissionalizante em 1986, curso de manicure



Fonte: Arquivos fotográficos do CEADA

### 3.2 Integração social e escolar do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva

Esse contexto de princípio de integração escolar iniciou-se em meados do século XX, nos anos de 1960, conforme destacam Sanches e Teodoro (2006), a integração escolar é um símbolo que se tornou imprescindível para o debate da educação especial, pois definiu-se em seu objetivo principal inserir crianças e jovens em situação de deficiência no ensino regular, ou seja, o processo visava integrar o aluno à escola, gerando meios para que o discente com deficiência se integrasse por meio de um atendimento oferecido pela escola, nesse molde, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deveria se adaptar-se à escola.

Esse é o tema importante para o nosso propósito neste tópico do capítulo, pois, conforme observamos os relatos de experiências vividas na instituição CEADA, nota-se a preocupação do centro em desenvolver seu aluno da melhor forma possível, para que estivesse pronto para o processo de integração que iria vir mais à frente. É nessa direção que os autores Sanches e Teodoro (2006) esclarecem que a integração escolar é uma tentativa de normalização do indivíduo, por assim dizer, pois retira o estudante com deficiência do ensino especial, possibilitando-lhe uma espécie de “usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)”. (SANCHES, TEODORO, 2006, p. 66).

A abordagem da prática pedagógica e sua vertente filosófica de ensino, sobretudo do ensino especial, é, assim, transferido para o ensino regular sob uma perspectiva educativa que parte especialmente do professor especialista em Educação Especial. Dessa forma, a integração foi tema de debate na década de 1980, aparado por legislações específicas e instrumento importante para a construção e fomentação de políticas públicas educacionais ligadas a Educação Especial.

Tais como a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, consolidou normas de proteção que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, no âmbito educacional a Lei descreve que:

I - Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989, Art. 2)

Assim, no CEADA, o processo de integração social se deu antes mesmo da regulamentação da Lei n. 7.853/89. Reis (2022), salienta que a integração social dos estudantes do CEADA, deu-se em consonância ao processo de inserção do aluno surdo ao mercado de trabalho e ensino regular, ou mesmo pelo uso de metodologias como o oralismo, como destacado por Rodrigues (2021). No oralismo, essa palavra “integração” era uma palavra significativa. Deixar o surdo o mais próximo do normal possível, mais próximo da “normalidade”. Mesmo que não fosse politicamente correto, eles eram normais, mas tinham uma deficiência” (RODRIGUES, 2021). Com base nesse contexto, Reis (2022), explica que o CEADA trabalhava a integração dos alunos dos anos iniciais desde 1984, e quando o estudante atingia a faixa etária dos 14 anos, era encaminhado ao mercado de trabalho, como descreve a seguir.



Principalmente os que trabalhavam na integração no mercado de trabalho. Muitos surdos falavam assim: “Eu queria trabalhar em tal função, a prefeitura abriu vagas, eu queria trabalhar na prefeitura.” Então eu falei, “Então tá bom, vamos estudar aqui quais são os critérios pra trabalhar na prefeitura”. Um dos critérios era ter o primeiro grau completo. Eu falei, “Você tá em que serie?” “Ah, eu tô na quarta série.” Eu falei, “Então você tem que avançar primeiro na escolaridade”. Isso foi um ponto positivo grande. Os pais se interessaram que se investisse no estudo pra melhorar o trabalho. (REIS, 2022)

Como destaca a professora Vilhalva (2022), o processo de integração escolar considerava que “o aluno que conseguisse falar algumas palavras e escrever bem mesmo que não entenda uma frase, e era encaminhado ao ensino comum de ouvintes”. Para ela apesar do esforço que a escola CEADA fazia para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem do estudante surdo, ainda, naquela época, era insuficiente, o discente integrava-se ao ensino regular ainda com muita dificuldade. O aluno chegava na escola comum e encontrava “professores oralistas sem comunicação efetiva com surdos. Os surdos não participavam desses momentos de estar “se preparando”, eles eram enviados para a escola ouvinte, ou seja, escola comum que não tinha o mínimo e preparo para atuar com os surdos”. (VILHALVA, 2022).

Nesse período de processo de integração escolar, a educação especial era vista como uma educação para pessoas com deficiência voltada para a promoção da prática e dinâmicas especiais, ou seja, mecanismos diferenciados. “[...] Centram-se os esforços na criança, ou melhor, em suas dificuldades, para adaptá-las à classe de alunos normais” (CROCHIK, 2002, p. 279).

Essas práticas compõem o movimento de integração descrito por Santos (1995, p. 23):

A maioria das leis educacionais formuladas nessa época terá, como ponto central, a transferência dos indivíduos, até então considerados “excepcionais”, dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente (SANTOS, 1995, p. 23).

O ex-aluno Gianotto (2022), descreve que no CEADA a integração do estudante começava a partir do momento que ele terminava a quarta série, depois era obrigatório a inserção desse aluno ao ensino regular. Ele relata que foi um processo difícil, pois não tinha intérprete e nem professor de apoio, pois nos anos de 1980 não se utilizava desse recurso (intérprete ou professor de apoio) com as pessoas com deficiência de um modo geral.

Quando eu tava lá no CEADA já tava até acostumado, contato com outros amigos surdos, então era mais tranquilo. Quando eu mudei pra escola de ouvintes foi muito diferente. Porque a comunidade era diferente, um mundo diferente. Só tinha ouvinte,

só eu de surdo. No CEADA eu tinha convivência com meus colegas surdos e, querendo ou não, eu participava de uma cultura surda. E com ouvinte era muito angustiante essa troca. Eu até tentava. Falar pra você que eu tinha 100 por cento de compreensão daquilo? Não. Eu tinha muitas coisas truncadas e só tinha vivências visuais. (GIANOTTO, 2022)

A ex-aluna Ballock (2022) também se manifesta da mesma opinião que Gionatto (2022), no qual terminou a 4º série no CEADA e foi integrada a uma escola regular para iniciar a 5º série. Ela recorda que passou por muitas dificuldades de compreensão do conteúdo e os conceitos só surgiram quando ela estava no 2º ano do ensino médio, em que teve uma intérprete de LIBRAS lhe acompanhando, isso já nos anos de 1990.

[..] quando eu cheguei no ADA [*Escola Estadual Adventor Divino de Almeida*] eu não tinha intérprete, mas eu tinha minha mãe que ficava comigo. A minha mãe que interpretava e me ajudava. Eu fiquei um ano com minha mãe assim. Depois, ela não foi mais minha intérprete, porque ela ficou doente. Eu fiquei sozinha com os meus colegas no ADA, e a partir desse momento eu comecei a interagir demais com os meus colegas. Eu tive muita dificuldade, tive idas e vindas de notas altas e baixas. Todo o meu processo do Ensino Fundamental foi assim. Quando eu cheguei no Ensino Médio aí sim eu comecei a ter intérprete de LIBRAS mesmo na sala comigo. (BALLOCK, 2022)

A ex-diretora Rodrigues (2021), salienta que nesse período para o aluno ir para o ensino regular ele tinha que aprender a leitura labial e desenvolver um pouco a fala. “Eles faziam leitura labial para entender o que você estava falando e conseguir desenvolver a fala. O objetivo era inseri-los devidamente no ensino regular”. (RODRIGUES, 2021). Segundo ela, a palavra-chave naquela época era integração, prepara o aluno para o ensino regular. Apesar do processo de transição ser impactante para o aluno, o que estava ao alcance era feito. (RODRIGUES, 2021)

Eu acho que tudo foi um processo, porque se não tivesse começado como começou hoje não teríamos nada. A metodologia que foi aplicada naquela época era metodologia de ponta. Isso nos fez enxergar outras coisas que nós mudamos. Eu acho que tudo foi um grande avanço. (RODRIGUES, 2021)

Segundo Goldfeld (1997, p. 26-31), a metodologia oralista se baseia no ensino da língua oral, a fim de preparar o aluno para uma prática comunicacional, promovendo uma situação ideal para integração do surdo na comunidade geral. “Visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral, percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva”.

Nesse sentido o CEADA buscava promover a integração escolar, com base na oralização da criança, assim, desde bebê o aluno era submetido a um processo de reabilitação da fala, no que se buscava estimular a parte auditiva, afim de fazer um reaproveitamento dos resíduos auditivo possibilitando que o estudante pudesse fazer a discriminação dos sons que estava ouvindo. Algumas práticas são utilizadas para o desenvolvimento dessa metodologia, tais como: a leitura oro-facial, vibração corporal para chegar a compreensão da fala. (RODRIGUES, 2021)

Moura, Lodi & Harrison (1997, p.338) ponderam que alguns surdos têm “talento” para desenvolver a fala, entretanto, o processo é, muitas vezes, cansativo e desgastante, consumindo-se tanto tempo para uma escassa evolução e o desenvolvimento alcançado não é suficiente para situações da vida diária, é valido para situações esporádicas.

Com base nessa verificação, é notório a importância que o CEADA desempenhou na década de 1980 para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e para o debate em torno da educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul, a fim de promover mecanismos para a integração social e escolar de seu alunato, apesar de precário alguns métodos, mas que fizeram parte de uma processo de construção significativo para a evolução da educação do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva no Estado.

Esse foi um processo que se deu na própria estrutura educacional que foi se formando e se transformando com o tempo, sobretudo da educação especial à classe regular, em diferentes níveis de atendimento. Uma das grandes contribuições que destaca Reis (2022), nesse sentido, é a inserção do ex-aluno no mercado de trabalho e no ensino superior, como o caso dos ex-alunos Gianotto (2022), formado em Pedagogia e com doutorado em Desenvolvimento Local do Programa, e a professora Ballock (2022) forma em Pedagogia e em Letras/LIBRAS.

Para Gianotto (2022), o surgimento do CEADA, foi de suma importante pra toda a trajetória cultural do Surdo em Mato Grosso do Sul, “mesmo com essa linha de oralidade, comunicação total, a gente passando apertado. Depois o CEADA melhorou nessa questão da língua de sinais, ele foi uma escola bilíngue”. Ele acredita que o processo de integração, só começou a existir realmente, quando o centro mudou sua metodologia de ensino, para a LIBRAS e começou a inserir intérpretes de LIBRAS para os alunos em sala regular.

O CEADA começou em 1990, 1994, 1996, o CEADA começou a dar saltos qualitativos na linguagem de sinais. E foi desenvolvendo língua de sinais até que aconteceu a Lei da Inclusão, e a família optou pela questão da inclusão, foi levando os filhos pra escola achando que o ensino regular ia dar todo o suporte como deveria. (GIANOTTO, 2022)

O CEADA passou a usar mais a língua de sinais por volta de 1989, e em 1990 a metodologia foi mudando e se aprimorando. A língua de sinais a partir desse momento “foi só crescendo, porque quando a Shirley virou diretora, em 1994, os surdos foram se apropriando da língua de sinais”. (GIANOTTO, 2021) Essa evolução deu subsídio para o desenvolvimento linguístico dos surdos e das pessoas com deficiência auditiva usuárias da LIBRAS, promovendo a estabilidade comunicacional entre seus pares.

Nessa perspectiva os desdobramentos rumo a evolução do CEADA se dispõe seguindo pelos anos 1990. O intuito desse trabalho foi de analisar a história da Instituição de ensino CEADA até o ano de 1989, ano este que vigorou a lei de integração do estudante com deficiência ao ensino regular. Assim, finaliza-se essa pesquisa concluindo que as intervenções pedagógicas utilizadas nos anos de 1980, citadas nessa dissertação, deram subsídios para uma mudança metodológica educacional ao Centro, assim a forma de se ensinar e de integrar o estudante surdo e/ou com deficiência auditiva ao ensino comum foi reestruturado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação descreve parte da história de Instituição Especializada CEADA do período de 1984 a 1989, utilizado como base as narrativas presentes nas entrevistas realizada pela autora, dessa maneira, foi possível construir um acervo de informações e documentos importantes que foram de suma relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O período estudado foi escolhido pelo fato de que em 1984 houve a criação do centro e em 1989 foi implantado a Lei que dispõe sobre a integração social da pessoa com deficiência, sobre tudo na questão educacional, área da saúde e na área de recursos humanos.

Vale ressaltar, também que em 1989 foi um ano marcado por movimentos sociais, na busca por uma identidade linguística que pudesse dar suporte na educação de surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva. Em consonância a esta temática foram realizados estudos que pudesse contextualizar o tema e o período de estudo pesquisado que estavam ligados ao processo histórico da educação do surdo até a oficialização da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, e sobre a história e evolução da Educação Especial em Mato Grosso do Sul.

Sendo assim, foi possível verificar que a partir dos anos de 1980 teve um salto significativo na construção da melhoria na educação do surdo em MS, mais precisamente em Campo Grande, após a criação do CEADA em 1984, tendo em vista que, antes desse período, essa história no Estado de Mato Grosso do Sul ancorava suas raízes ao Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em que famílias com condições financeira mais elevadas enviavam seus filhos surdos àquele instituto, em que faziam atendimento e alguns até mesmo estudavam lá, o que proporcionou esses estudantes desse instituto trazer para nossa cidade experiências inovadoras sobre a educação do surdo, tais como a língua de sinais que era executadas na época, se fortalecendo a se concretizar com segunda língua oficial do Brasil, a LIBRAS.

Com a implantação de uma escola especializada para atender os surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva em Campo Grande, houve uma grande avanço na perspectiva de focar uma metodologia educacional de ponta - visão da época -, para tanto, se basearam em outras escolas renomadas do Brasil que já trabalhava com esse público, tais como o Centro de Reabilitação Sidney Antônio – CRESA, do Estado do Paraná, uma escola focada na metodologia de ensino oralista, ou seja, ensinar os surdos a falarem com técnicas e dinâmicas. Além disso, houve consultorias que contribuíram para seguir essa linha oralista a mais importante dela foi

com a DERDIC de São Paulo, que influenciou no desenvolvimento da Grade Curricular do centro e o trabalho didático por meio dos livros de Álpia Couto, com fundamentos baseados na prática de oralização da fala dos surdos.

Visto que em 1982, foi fundada em Campo Grande a ADAMS, logo em 1987, mudou sua nomenclatura para ASSUMS, essa Associação de Surdo foi uma grande influenciadora no CEADA, para os estudantes do noturno, na construção de uma filosofia de ensino voltada para a Comunicação Total, pois o grupo que liderava, na época, eram adultos que tinham concluídos seus estudos INES e apresentavam uma forte ligação com a língua de sinais que estava em processo de consolidação ainda. Ressalta-se que em Mato Grosso do Sul a língua de sinais foi reconhecida como meio de comunicação somente no ano de 1996. Logo, em 2002 a união federal determinou a Lei n. 10.436/ 2002, reconhecendo finalmente a LIBRAS como língua válida oficialmente, que em hipótese alguma poderia ser substituída pela Língua Portuguesa.

A LIBRAS é um idioma único que tem toda uma gramática envolvida em sua formação, porém apesar de ser reconhecida oficialmente como segundo idioma oficial do Brasil, ela não contempla as necessidades de todas as pessoas com deficiência auditiva, pois quando se trata de uma alfabetização por meio da LIBRAS, é importante ressaltar que o indivíduo pertence a cultura surda e suas influências. “Entende-se a cultura surda como identidade cultural de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 13). Silva (2000, p. 69) afirma que a Identidade é entendida: “como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo”.

Sendo assim, por meio dessa pesquisa foi possível verificar que a questão da LIBRAS sempre fez parte da cultura do surdo, mesmo quando a mesma era proibida, como cita GIANOTTO (2016) em sua pesquisa. Além disso, é plausível afirmar que quando o CEADA foi criado já existia uma manifestação em prol da utilização da língua de sinais para essa comunidade em MS, mas o que se regia oficialmente era a não utilização dessa comunicação por meio de sinais.

A questão da criação de um centro que pudesse atender esse público, se deu pela necessidade dos próprios familiares, da época, que se sentiam deslocados, por terem que levar seus filhos em diversos lugares para os mesmos tivesse a garantia de seus direitos como cidadão, tais como, o acesso a saúde, a educação e a cultura. Dessa maneira, o principal questionamento

dessa pesquisa era identificar o real papel que o CEADA desempenhou na década de 80 com relação ao desenvolvimento educacional dos surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva em um período que se visava a integração do mesmo ao ensino regular, para tanto, foi possível observar que o centro possibilitou não só o desenvolvimento na parte educacional, mas também no que tange a questão cultural e comunicacional de uma comunidade que se fortaleceu com base em um sistema linguístico de natureza visual-motora, a LIBRAS.

Por mais que nos anos 1980, a língua de sinais, isto é, linguagem de sinais como era mencionada na época, não era bem vista e tinha-se a ideia de que a normalização do estudante surdo por meio da oralização, seria a metodologia mais eficaz para o desenvolvimento educacional do surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva, ou seja, a teoria determinava que o surdo deveria aprender a falar e aprender a ouvir, assim o CEADA utilizou métodos e recurso para fundar essa teoria, tais como, salas adaptadas com fones de ouvido, microfones e aparelho de amplificação sonora individual, além disso, todos os estudantes eram obrigados a usar próteses auditivas.

Na visão das diretoras da época, essa metodologia utilizada, era a melhor e mais avançada que se tinha, e acreditava-se que era possível que o estudante surdo, pudesse falar e ouvir por meios dos recursos utilizados, mas hoje para elas essa metodologia está defasada, a LIBRAS é a melhor caminho para a desenvolvimento do estudante surdo. É possível verificar essa afirmação nas falas dos entrevistados, dos ex-alunos Gianotto (2022) e Ballock (2022), ambos afirmam que era muito difícil a aprendizagem no início de seu processo de alfabetização e letramento matemático, pois a metodologia do CEADA oralista, fazia os estudantes serem meros copistas, isto é, só copiavam as palavras, frases e números, mas não conseguiam de fato entender o real significado. Mas apesar desse processo falho, não negam o fato de o CEADA ter sido importante na vida deles, pois apesar do método oral utilizado, o convívio social e comunicativo com outros surdos que utilizavam a língua de sinais, fez com que eles se aprimorassem e almejassem o desenvolvimento dela, da LIBRAS. O que contribuiu significativamente para o fortalecimento de uma língua e da comunidade surda de Campo Grande.

A questão da sinalização, dos gestos, das expressões faciais e corporais já se mostrava presente nesse período dos anos 1980, através da Comunicação Total, embora não expressiva, mas significativa. De fato, quando se fala dessa filosofia de ensino, é imprescindível ressaltar a extrema importância da atuação da ex-professora Vilhalva, na questão comunicacional dos estudantes por meio da língua de sinais, mesmo que as escondidas na hora do recreio ou em sala de aula, sua atitude de incentivar e acreditar que a melhor forma para um estudante surdo

aprender a língua portuguesa seria através da sinalização, fez com que o CEADA mudasse de percurso metodológico nos anos finais de 1980 e início década de 1990.

Logo, os resultados demonstrados indicam que a instituição de ensino especializado CEADA era considerada de qualidade pelos estudantes e profissionais que atuaram na época, apesar do processo de integração dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva na época ter sido ineficiente para o desenvolvimento educacional dos mesmos, pois conforme os ex-estudantes relataram a falta de um intérprete prejudicava seu entendimento, não havia a compreensão dos conteúdos oferecidos pelas disciplinas. De fato, a integração para eles, somente aconteceu nos anos 1990, quando um intérprete de LIBRAS pode acompanhá-los em sala de aula para fazer a tradução simultânea das falas dos professores.

Além disso, o CEADA também buscava integrar o estudante surdo ao mercado de trabalho, no qual oferecia na modalidade de educação profissional cursos de diversas áreas profissionalizante a fim de inseri-lo a uma empresa parceira, com foi o caso de diversos surdos que trabalharam até aposentar em gráficas de Campo Grande, conforme relato de Reis (2022), os estudantes acima de 14 anos participavam da preparação para o trabalho, assim a procura pela profissionalização foi tão grande que vinham estudantes surdo do interior buscar uma oportunidade de emprego na capital e o CEADA procurava meios para direcioná-los, com a finalidade de realizar a integração social.

Diante do exposto, é possível observar que a integração escolar realizada pelo CEADA aos estudantes da 4<sup>o</sup> série do fundamental que eram inseridos ao ensino regular da etapa seguinte, não conseguia se desenvolver intelectualmente, pois faltava a prática comunicacional para a compreensão dos conceitos estudados, ou seja, sem o profissional intérprete a integração dos mesmos era falho. Já nos casos dos adolescentes e adultos surdos que recebiam cursos profissionalizantes e eram inseridos no mercado de trabalho na finalidade de construir uma integração social com ouvintes, se destacavam por sua prática visual e motora, em que a falta de comunicação linguística não afetava o desenvolvimento da execução do serviço, tanto que houve casos de alunos se aposentarem em empresas que iniciaram sua jornada profissional nos anos de 1980.

Por fim, espera-se que as descrições e análises das experiências registradas nesta pesquisa possam contribuir para estudos referentes a história das Instituições de ensino especializadas, educação de surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva e na área da Educação Especial.



## REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande-MS.** Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>, Petrópolis, RJ, 2008.
- ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Campo Grande/MS, 2005.
- ALMEIDA, K; IORIO, M.C.M.; DISHTCHEKENIAN, A. **Próteses Auditivas: Uma Revisão Histórica.** In: Almeida K, Iorio MCM. *Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos & Aplicações Clínicas.* 2ª ed. p. 1-16. São Paulo: Editora Lovise; 2003.
- BALLOCK, H. T. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.
- BANK-MIKKELSEN, N.e. **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded.** Washington, D.c: President's Committee On Mental Retardation, 1969. Disponível em: <https://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1942>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BARBOSA, E. R. A. **Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AHVLT3>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BELATO, J. J. F. **Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI.** Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas. Campo Grande/MS: SED, 2019.
- BEZERRA, G. F.; FURTADO, A. C. **A APAE/CEDEG em Campo Grande/MS (1967-1987): memória e história de sua implementação.** Patrimônio e memória (UNESP), v. 13, p. 146-171, São Paulo/SP, 2017.
- BOAS, D. C. V. **A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica.** Distúrbios da Comunicação, São Paulo/SP, v. 24, n. 3, p. 407-414, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1999.
- BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 2000.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Educação. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação.** Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf](http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf). Acesso em: 12 agos. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 24 de abril de 2002.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Seção 1, p. 6.426. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Não paginado. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Originalmente publicado no Diário Oficial da União em 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 7853 de 24 de novembro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1989.

BRASIL. **Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP.** Brasília, 2008.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. S. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008.

BUFFA, E. **A questão das fontes de investigação em História da Educação.** Série –Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 12, p. 79-86, jul./dez. 2001.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **As Pesquisas sobre instituições escolares: o método Dialético marxista de Investigação** In ECCOS. Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, V.7, n.2, p.351-368, jul./dez. 2005.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico.** In: Navegando na história da educação brasileira, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da criança surda: Evolução das abordagens.** Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar – Capítulo 14, São Paulo/SP, 2017.

CARVALHO, M. M. C. **Considerações sobre o Ensino de História da Educação no Brasil.** In: GATTI JR. D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas (SP): Autores Associados; Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CESCO, E. E.; GUIMARÃES, M. A. C. **História da Educação Especial no Mato Grosso do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino.** Campo Grande: Anais Eletrônicos do IV EHECO, ISSN 22374310, 2017. Disponível em: <https://document.onl/download/link/historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-ehecocombrarquivosanaismariuza20aparecida20camillo20guimar>. Acesso em: 21 out 2021.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004.** 135 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/797/1/Nesdete%20Mesquita.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2021.

CROCHÍK, J. L. **Apontamentos sobre a educação inclusiva.** In: SANTOS, G, A. e SILVA, D.J. da (org) Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do psicólogo, p 279-297, 2002.

DEL VALLE, M. R. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

FERREIRA BRITO. L. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** R.J.: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** R.J.: Babel, 1993

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI JÚNIOR, D. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** In: ARAÚJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). Novos temas em história da

educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIANOTTO, A. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local.** (Tese de doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2020.

GIANOTTO, A. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como fator de desenvolvimento local em contextos de territorialidades.** Tese de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2016.

GIANOTTO, A. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p. 20-29.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUIMARÃES, M. C. **A trajetória da educação especial em Mato Grosso do Sul.** In: NERES, C. C., ARAÚJO, D. A. (org) Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar. 1º ed. Mercado das Letras, Campinas, SP. 2015.

JIMÉNEZ, R. B. **Uma Escola para todos:** Integração Escolar. In R. Bautista (Coord.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, M. C. M. **Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira.** Ponto de Vista, Florianópolis, v. 2, n. 2, jan.-dez. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1529/1509>>. Acesso: 03 out. 2021.

KASSAR, M.C.M.; NERES, C. C.; CORRÊA, N. M.; REBELO, A. S. **Organização do atendimento educacional para alunos da educação especial em Mato Grosso do Sul.** In: Régis Henrique dos Reis Silva; Michele Silva Sacardo; Vanessa Helena Santana Dalla Déa. (Org.). Educação especial e inclusão: pesquisa do Centro Oeste Brasileiro. 1aed.Goiânia/GO: Cegraf/UFG, 2020, v. 1, p. 1-14.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 502 p.

LIMA, J. P. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

MARTINS, E. A. **Os alunos surdos no ensino regular:** o que dizem os professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2004.

MARIANO, R. C. P.; GRANEMANN, J. L. **Elementos Históricos da Reestruturação do CEADA.** Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas. Campo Grande - MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 1.772/1997, de 29 de setembro de 1997.** Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Políticas de atendimento ao PNE - Portadores de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul.** Intermeio: Revista do Mestrado em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 5-7, n. 9/13, p. 72-88, 1999/2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/212>>. Acesso em: 04 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981.** Estabelece a competência, aprova a estrutura básica a Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678\\_24\\_09\\_1981](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678_24_09_1981)>. Acesso: 04 em out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 7828, de 3 de maio de 2005.** Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais.** v. 4. Campo Grande – MS, 1992.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 4.827 de 2 de outubro de 1997.** Campo Grande – MS. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.737 de 01 de abril de 2009.** Cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº7.435. p. 01. 06 abril 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 1.213 de 23 de setembro de 1981.** Campo Grande–MS. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 5.078 de 25 de abril de 1989.** Campo Grande – MS. 1989. Cria o Centro Sul-Mato-grossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado, e dá outras providências, 1989

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 915 de 24 de fevereiro de 1981.** Cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial, 1989. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO536\\_25\\_02\\_1981](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO536_25_02_1981)>. Acesso em: 04 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.** Normatiza a Educação Especial. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO808\\_12\\_04\\_1982](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO808_12_04_1982)>. Acesso em: 04 out de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.786.** Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação –CEAM/AHS. Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº9.457. 25 Jul. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002.** Cria o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto nº 12.170.** Cria o Núcleo de Educação Especial-NUESP. Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº6834. P. 03 24 out. 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 13.281.** Coordenadoria de Educação Especial – COESP mudou sua nomenclatura para Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP. Publicado no Diário Oficial MS n. 8.055, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-lei nº 117.** Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social e dá outras providências. Campo Grande/MS, 30 de julho de 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº 1.693.** Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Campo Grande, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 8.782 de 12 de março de 1997.** Cria o Centro Integrado de Educação Especial, CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências, Campo Grande/MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 9.404.** Cria-se às 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – UIAPs. Publicado no Diário Oficial n. 4976, de 12 de março de 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. **Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981.** Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. **Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986.** Cria o Centro Estadual de Atendimento ao deficiente da Audiocomunicação, com sede no

município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual**. Campo Grande/MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 9.367 de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Lei n. 2.997 de 10 de novembro de 1993**. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande-MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira De Sinais – LIBRAS. Campo Grande/MS, 1993.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Lei nº 2.787 de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2003.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 31 dez. 2003.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e Política Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDEIROS, T. B. L. P.; VIVEIROS, D. P. **Uma História Quase Inaudita: Lutas e Conquistas da Comunidade Surda**. Afluente, UFMA/Campus III, v.1, n.3, p. 60-78, out./dez. 2016 ISSN 2525-3441, São Luís – MA, 2016.

MINAS GERAIS. **Lei n. 10.379**. Reconhece oficialmente, no estado de minas gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira De Sinais - LIBRAS. 10 de janeiro de 1991.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

NASCIMENTO, E. G.; SANTOS, D.A.N. **As Políticas Públicas Da Educação Especial No Estado De Mato Grosso Do Sul**. Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 1, Jan–Mar, 2018, p. 54-63. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp1.001038, 2018.

NERES, C. C. **Educação Profissional do Portador de Necessidade Especiais, para quê?** (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar:** intenções e práticas. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI\\_CORREA\\_NERES.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI_CORREA_NERES.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2021.

NERES, C. C.; LIMA, M. M. S. **As instituições especializadas em Mato Grosso Do Sul:** mapeando fontes historiográficas. Campo Grande/MS – ENEPEX – Encontro de Ensino, pesquisa e extensão - 8º ENEPE UFGD; 5º EPEX UEMS, 2014.

OLIVEIRA, F. M. S. **As salas de recursos como apoio especializado à educação escolar do deficiente mental.** (Dissertação Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande/MS, 2004.

OLIVEIRA, F.B. **Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de LIBRAS.** Diálogos & Saberes, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Pardo, 2007, p. 405.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PEREIRA, O. **Princípios de Normalização e de integração na educação dos excepcionais.** Em aberto Brasília, ano 2, n. 13, fevereiro 1983.

PERLIN, G.; STROBEL K. **Fundamentos da educação de surdos.** Texto- base de curso de Licenciatura de Letras LIBRAS, UFSC, Florianópolis/SC, 2008.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na Modalidade à distância, Florianópolis/SC, 2009.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-historia de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente.** Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre/RS, 2004.

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul:** desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/SP, 2015.

RAMOS, C. R.; GOLDFELD, M. **Vendo Vozes:** os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In GELES número 6, Ano 5, Babel, 1992.



RAMOS, C. R. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Projeto Educação Especial Inclusiva "Módulo Avançado"/Manual do Aluno. Rio de Janeiro: SETRAB / IPPP, CAP. 4, 2002

RAMOS, R. C. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis – RJ. Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf> >. Acesso em: 02 fev. 2016.

REIS, M. A. L. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA**. Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de mestrado (n.p.). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

RODRIGUES, M. P. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA**. Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2º v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SANCHES, I.; TEODORO, A.; **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação. v.8,n.8,2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/65>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANFELICE, J. L. **História das Instituições Escolares**. In. Nascimento et al. Instituições escolares no Brasil. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, (Coleção memória da educação), 2007.

SANFELICE, J. L. **História e historiografia de instituições escolares**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 192-200, set. 2009.

SANFELICE, J. L. **História das instituições escolares: desafios teóricos**. Campo Grande/MS. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SANFELICE, J. L.; SILVA, J. C.; BATISTA, E. L. **Dossiê: história da educação, intelectuais e instituições escolares**. Educere et Educare (Impresso), v. 10, p. 11-13, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre, Editora Mediação, 1997.

SOARES, M.A. **A educação do Surdo no Brasil.** Autores Associados, Campinas-SP, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

STROBEL, K. **História da Educação de surdos.** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TATAGIBA, A. G. **Coesão e coerência nos textos produzidos pelos surdos.** Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, n.1. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/compar3.php>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

TODOROV, T. **O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações.** Petrópolis: Editora Vozes (2010).

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VILHALVA, S. Pedagogia surda. **Revista de Cultura Surda**, Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

VILHALVA, S. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

## **APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

### **I. INTRODUÇÃO**

Ao final da pesquisa de mestrado “História do CEADA/MS: integração dos Surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva (1984 - 1989)”, como exigência institucional do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (ProfEduc/UEMS), é oportuno o desenvolvimento da proposta de intervenção, como um produto final da dissertação desenvolvida, utilizando-se com base de referência o estudo que foi elaborado.

A proposta visa a organização e construção de um acervo de documentos para o CEADA, como a possibilidade desse material coletado se tornar subsídio para demais pesquisadores e oportunizar um alcance máximo na divulgação dos dados coletados. Dessa maneira, é importante ressaltar que as fontes orais levantadas nessa pesquisa, são fontes primárias que servirão para futuras pesquisas e também para consultas no acervo do CEADA. Lembremos ainda que as informações coletadas junto aos entrevistados participantes terão a finalidade de agregar material bibliográfico e contribuir com o Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas, projeto este que é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Seguindo essa linha de pensamento, por meio do cruzamento dos dados coletados dos colaboradores dessa pesquisa, pretende-se realizar a implantação de um banco de dados junto ao CEADA, intitulado como “História da criação e integração social/escolar dos estudantes do CEADA de 1984 à 1989”, visando traçar a história da instituição especializada, em conjuntura com as lutas e conquistas desses personagens importantes que fizeram parte do CEADA na década de 1980 e colaboraram para seu desenvolvimento no campo da educação dos surdos e/ou deficiência auditiva no estado de Mato Grosso do Sul.

### **2. JUSTIFICATIVA**

A experiência na área de Educação Especial, como professora, permitiu entender a necessidade de refletir sobre o movimento de luta pelo direito à educação da pessoa surda e/ou pessoa com deficiência auditiva, e partir das contribuições das ex-diretoras, ex-professoras e ex-estudantes do CEADA permitiu a compreensão da importância e relevância que o centro teve na vida, não só educacional, mas também social e cultural dos que estudaram no Centro nos anos 1980.

Assim, a proposta de intervenção é relevante, produto da dissertação como ferramenta de constituição de um acervo bibliográfico com a inserção dessas informações para a construção de um banco de dados, que servirá de subsídio para pesquisas futuras de interessados a fim.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Constituir um acervo bibliográfico, oferecendo ao CEADA conteúdo a respeito da história da instituição especializada CEADA, em conjuntura com as lutas e conquistas acerca do processo de integração do estudante surdo e/ou pessoa com deficiência auditiva, limitado ao período de 1984 à 1989.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Proporcionar material de apoio aos pesquisadores que se interessarem em saber sobre a história da Instituição CEADA nos anos de 1980;
- Apresentar a contribuição de personagens importantes que colaboraram para a evolução do CEADA nos anos de 1980, ligado ao desenvolvimento educacional metodológico dos surdos e/ou deficiência auditiva no estado de Mato Grosso do Sul;
- Disponibilizar ao CEADA acervo bibliográfico das principais legislações vigentes em âmbito nacional, estadual e municipal sobre a Educação Especial, mais especificamente voltada na educação dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva nos anos 1980.

### **4. METODOLOGIA**

Com base nos dados levantados por meio da pesquisa de mestrado, pretende-se organizar acervo com catálogos explicativos, em forma de pequenos textos composto por fotografias e imagens.

Somadas aos textos e imagens que retratam as etapas de evolução da Instituição especializada CEADA nos anos 1980, podem ser adicionadas também legislações e tabelas que indicam o processo de desenvolvimento educacional e metodológico na educação dos surdos e/ou deficientes auditivos, a fim de mostrar o progresso da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, após a curadoria das imagens selecionadas, juntaremos a elas os textos explicativos, os quais serão formatados em slides a serem impressos para posterior exposição. Pretende-se fazer esta exposição em material de fácil manuseio e expografia<sup>41</sup>. Assim, dessa maneira será impresso os textos juntos as suas respectivas imagem, em formato plotter colorido<sup>42</sup>. Após a exposição o mesmo poderá guardado pasta catálogo em folhas transparentes.

## 5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2023				
	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAI.
Levantamento das fontes	X				
Produção		X	X		
Organização do material			X	X	
Entrega do relatório ao CEADA					X

## 6. REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Campo Grande/MS, 2005.

BALLOCK, H. T. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

DEL VALLE, M. R. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias- questões para a história da Educação.** Campinas: Autores Associados. 2000.

GIANOTTO, A. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo.

<sup>41</sup> Expografia é o conjunto de técnicas para o desenvolvimento de uma exposição.

<sup>42</sup> Plotter é um aparelho que se assemelha a uma impressora, porém, possui uma lâmina que corta o desenho impresso no papel, no seu formato.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

IVASHITA, Simone Burioli. **Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos.** Revista I-IISTEDBR On-line. Campinas. N. 58. p.68-77, set. 2014.

LIMA, J. P. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

NERES, C. C.; LIMA, M. M. S. **As instituições especializadas em Mato Grosso Do Sul: mapeando fontes historiográficas.** Campo Grande/MS – ENEPEX – Encontro de Ensino, pesquisa e extensão - 8º ENEPE UFGD; 5º EPEX UEMS, 2014.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente.** Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

REIS, M. A. L. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

RODRIGUES, M. P. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2021.

SPINELLI JUNIOR, Jayme. **A conservação de acervos bibliográficos e documentais.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep.de Processos Técnicos, 1997.

VILHALVA, S. **Entrevista sobre o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA.** Entrevista concedida a Géshica Rodrigues Bernardo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, 2022.

**APÊNDICE B – Entrevista com as ex-diretoras do CEADA Marlene Rodrigues e  
Diretora-Adjunta Júlia Pereira de Lima**

**MARLENE** – Meu nome é Marlene Pereira Rodrigues, eu fui a primeira diretora do CEADA – Centro Estadual de Atendimento do Deficiente da Audiocomunicação. Primeiramente, vou fazer uma retrospectiva da educação do deficiente auditivo em Campo Grande/MS. Em 1951, não havia escolas especiais para os surdos. Eles eram encaminhados para os grandes centros: São Paulo, Rio de Janeiro. Em 1951 não havia nada [em Campo Grande].

**GÉSHICA** – Aqueles que tinham dinheiro ou todos?

**MARLENE** – Não, só quem tinha [dinheiro], aqueles mais abastados. Em 1967 foi criada a APAE de Campo Grande. Em 1979 foi estabelecida a sociedade Pestalozzi de Campo Grande. Nenhuma das duas era especializada no atendimento de surdos, mas elas os atendiam. A APAE atendia surdos, a Pestalozzi também, porque não havia nenhum outro atendimento. Em 1981, foi aberta uma classe especial na Escola Consuelo Muller por ideia do diretor dessa escola. Ele tinha um irmão surdo, então ele resolveu abrir uma classe especial na escola que dirigia.

**GÉSHICA** – Mas era uma classe especial específica pra surdos, certo?

**MARLENE** – Sim. Até me esqueci o nome dele [do diretor], mas não precisa, né? Então, a primeira classe especial foi aberta em 1981. Em 1982, esses alunos foram transferidos para uma escola particular, o CESM - Centro de Educação Sul-mato-grossense, que era de propriedade desse que tinha o irmão surdo, Luis Torres de Aquino [irmão do José Ipiranga de Aquino e Geraldo Torres de Aquinos, ambos surdos]. Ele era diretor dessa escola. Eu não sei muito bem se, depois, quando ele deixou a direção da escola [Consuelo Muller, a primeira a ter uma classe especial que atendia surdos] ele abriu essa outra particular.

**GÉSHICA** – O diretor abriu esse centro?

**MARLENE** – Ele era o dono da escola. Eu não tenho ciência se ele a abriu depois de deixar a direção da Escola Consuelo Muller. E o CESM não era só específico para surdos, era geral.

**GÉSHICA** – Não existia ainda a LIBRAS... [Tentava-se ensinar os surdos a falar].

**MARLENE** – Como eu disse, os alunos daquela primeira classe especial passaram para o CESM junto com outros também. O diretor era muito conhecido, todos os surdos o conheciam, era muito famoso. Ele abriu a classe especial porque havia feito o curso na PUC, na DERDIC, em São Paulo. Abriu a classe inicial por causa do irmão e porque não havia nenhuma espécie de atendimento [em Campo Grande]. Também em 1982 foi criada a ADAMS – Associação dos deficientes auditivos de Mato Grosso do Sul. Foi um grande salto, um grande impulso, porque

aí eles se reuniam na ADAMS. Os surdos, no final de semana, tudo, eles se reuniam, trocavam ideias...

**GÉSHICA** – Essa é que foi fundada pelos surdos. Que vigora até hoje, mas tem outras nomenclaturas.

**MARLENE** – Fundada pelos surdos. Em 1982 era ADAMS, Associação dos deficientes auditivos do Mato Grosso do Sul. Em 1987 passou a se chamar Associação de Surdos de MS - ASSUMS. É o que vigora até hoje. Em 1981 criou-se a Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Educação. Até então, também, não havia nada.

**GÉSHICA** – Nem de deficiência nenhuma.

**MARLENE** – Nenhuma. A Diretoria de Educação Especial foi criada visando subsidiar as instituições especializadas que também iam tocando, como se diz, do jeito que achavam que tinha de ser. Não existia um órgão norteador dessas instituições.

**GÉSHICA** – Aqui eram APAE e Pestalozzi.

**MARLENE** – Sim, aqui em Campo Grande. E o Serviço de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais no estado. No interior havia também APAE e Pestalozzi e classes especiais. Essa Diretoria de Educação Especial veio pra normatizar todos os serviços que havia. Espalhados, um cá, outro lá, criados devido à necessidade. Também em 1981 foram criados os CRAMPS, Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social. No CRAMPS havia um setor de atendimento ao deficiente da audiocomunicação. Atendia outras áreas de deficiência também, mas havia uma parte específica para deficientes da audiocomunicação com o objetivo de avaliação e atendimento clínico. Você sabe que na filosofia oralista é um modelo clínico, essencialmente clínico. Com otorrino... com aparelho de amplificação sonora individual, próteses...

**GÉSHICA** – Tudo isso pra desenvolver a fala, a escuta, nada pensando na educação com língua de sinais.

**MARLENE** – A gente trabalhava muito o ritmo. Sons graves, sons agudos, trabalhávamos muito isso para eles [os surdos] poderem distinguir. Claro que os graves a gente sabe que eles distinguiam sem prótese, muitas vezes eles conseguiam ouvir. Os sons agudos eram muito difíceis mesmo com a prótese. De avaliação e atendimento clínico. Em 1982, foram abertas, já pela Secretaria de Educação, três classes especiais nas escolas Amando de Oliveira, Lúcia Martins Coelho e Professor Emygdio Campos Widal, sob a coordenação do CRAMPS.

**MARLENE** – A Júlia foi minha diretora-adjunta. Mesmo depois que eu pedi pra sair a Júlia continuou. Por isso eu disse a ela pra estar aqui.



**GÉSHICA** – Tem um artigo [da época], mas ele é tão superficial, não conta nada. Existem artigos dos anos 2000, não muitos, mas como esse é dos anos de 1980... [Falamos sobre o ensino primitivo de apenas tentar ensinar os surdos a oralizar e as limitações dos professores em transmitir o conhecimento] Depois o CEADA criou essas duas nomenclaturas, que é o IMMO, o Instrutor Mediador da Modalidade Oral, o estudante não sabe LIBRAS, mas faz leitura labial e tem no ouvido um implante. O outro profissional é o profissional da LIBRAS. Atendiam nas escolas. O prédio [específico desse tipo de atendimento] acabou. Ficou só pra reforço.

**MARLENE** – A alegação de por que o CEADA fechou é de que havia poucos alunos.

**MARLENE** – Em 1984, como já havia um número significativo de alunos nessas classes especiais, três classes especiais, a Secretaria de Educação resolveu alugar um imóvel. Eu me lembro que, como esse espaço não era legalizado ainda, funcionava como uma extensão da Escola Lúcia Martins Coelho. As classes dessa escola [não oficial ainda] funcionavam como sendo da Lúcia Martins Coelho. Administrativamente, vinculado a uma escola.

**GÉSHICA** – Era somente para surdos.

**MARLENE** – Alugou-se esse imóvel e foram arrebanhados todos os alunos das classes especiais [antes, uma em cada escola]. Inclusive os que estavam na APAE, na Pestalozzi. Reuniram-se todos esses alunos nesse local. O que eu sei da história é o seguinte, que foi atendida uma reivindicação dos pais dos alunos porque até então eles precisavam se deslocar pra ir [uma instituição] fazer uma avaliação, pra otorrino, outro lugar, audiometria... precisava-se de uma escola, um local que tivesse uma estrutura adequada pra atender os alunos. Foi uma reivindicação dos pais dos alunos, porque eles tinham que se deslocar pra muitos lugares pra fazer o acompanhamento do filho. Foi aí que se alugou esse imóvel. No local foi instalada uma cabine audiométrica. Em 1985 eles receberam a cabine.

**GÉSHICA** – Em 84 você já estava lá?

**MARLENE** – Não. Eu entrei em 1986. Eu tô fazendo uma retrospectiva. Antes, no local, não havia uma diretora, havia uma coordenadora. O diretor que tinha era do Lúcia Martins Coelho, porque era anexo. A coordenadora dessa época era a Suely Maria Roman de Arruda, era ela que coordenava, ela já se aposentou a muitos anos.

**MARLENE** – Aí, em 85, colocaram a cabine audiométrica para a realização dos exames, a audiometria, objetivando definir a clientela a ser atendida. Por quê? Na época, a clientela atendida era só do severo deficiente auditivo. Severo e profundo. Como é que essa definição iria acontecer com esses alunos que lá estavam? Aqueles que teriam um déficit, uma perda auditiva de nível severo e profundo.

**GÉSHICA** – Que eram identificados...

**MARLENE** – Através da audiometria. Porque, até então, eles eram [considerados] todos surdos, ninguém sabia se eram severos, se eram profundos, se eram leves, se eram moderados. Eles estavam todos lá juntos [sem definição de nível de surdez]. Os leves e os moderados não eram atendidos, mas iam para o ensino regular. Eram encaminhados para o ensino regular. Eram avaliados, protetizados e encaminhados todos os alunos...

**GÉSHICA** – Eram avaliados, encaminhados e protetizados [os leves e moderados].

**MARLENE** – A prótese era feita em convênio com o Centro Auditivo Telex. Ainda tem até hoje esse Centro Auditivo Telex.

**JÚLIA** – Havia também doações através da LBA [Fundação Legião Brasileira de Assistência].

**MARLENE** – Essa cabine realmente foi colocada exatamente para definir a clientela. Quem é quem? Ficaram só os [surdos] severos e os profundos. Os outros foram encaminhados para o ensino regular. Coloquei até aqui: “A proposta acima, esse prédio, veio pra atender as reivindicações dos pais, que solicitaram a criação de uma escola devidamente equipada e com equipe especializada”. Nessa escola, que era o CEADA, já tinha uma equipe. Assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo. Já tinha uma equipe especializada, entre os quais o fono, que era quem realizava a audiometria. Por quê? Porque os pais diziam que havia “dificuldades muito grandes de transitar por diversos locais, precisamos de atendimentos mais específicos”. Ao final do ano de 1984, o CEADA – não oficial nessa época – já atendia 50 alunos com deficiência auditiva.

**GÉSHICA** – Bastante, né?

**MARLENE** – Mas não oficialmente. O crescimento acelerado e os resultados alcançados em 84 e 85 sensibilizaram o governo do estado, que oficializou a criação do CEADA por meio do decreto 3.546 em 17 de abril de 1986. Viram que havia um contingente, uma demanda grande. O objetivo da criação do CEADA : realizar triagem, avaliação, diagnóstico de pessoas com deficiência auditiva, oferecer atendimento educacional e, posteriormente, integrar ao ensino regular. Esse era o objetivo maior, trabalhar fala, trabalhar ritmo para que eles pudessem conseguir [ingressar bem] no ensino regular. Serviços oferecidos na época: estimulação precoce (de zero a quatro meses), pré-escola, primeiro grau (de primeira a quarta série). Os alunos entravam com sete anos, com oito anos para cima, porque se eles não tinham recebido o atendimento específico nessas classes, somente se iniciaram quando as mães descobriram o CEADA, porque foi muito divulgada a inauguração. Porque tais crianças nunca tinham estudado, nunca passaram por uma pré-escola, nunca haviam passado por nada. Se bem que, a partir dos 14 anos, a gente matriculava numa primeira série noturna. Até então a gente separava, nessa classe os maiores, nessa os menores... De acordo com a faixa etária a gente montava as

turmas. E a sala de recursos, que é a única coisa que existe hoje. Aí o CEADA tinha uma equipe multidisciplinar, formada pelo assistente social, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e médico otorrino. Este era o dr. Luis Carlos França. No CEADA também havia programas de competência social em parceria com as oficinas do Centro Integrado do Desenvolvimento do Menor – CIDEM. No CIDEM a gente encaminhava os alunos do noturno para cursos. Educação Profissional.

**GÉSHICA** – Ainda existe esse CIDEM?

**MARLENE** – Agora é Seleta Sociedade, Seleta Caritativa.

**GÉSHICA** – Mudou o nome. Eram os [alunos] maiores, não é?

**MARLENE** – É, do noturno. Eram encaminhados para cursos lá no CIDEM: gráfica, marcenaria, manicure, padaria, sapataria. Só que eles se identificavam mais com a gráfica.

**GÉSHICA** – A gráfica era, tipo um jornal, assim?

**MARLENE** – Impressão, impressão, colagem, encadernação. Eles são bons nisso até hoje. Tem surdo que se aposentou em gráfica.

**MARLENE** – Bom, aí vem diretora, Marlene Pereira Rodrigues, diretora adjunta, Júlia Pereira de Lima. A proposta pedagógica na época era a filosofia oralista, que era seguir o modelo clínico no [período] diurno. E no noturno, Comunicação Total. Depois vamos falar de cada uma [das filosofias]. Teve também a metodologia Verbo Tonal era um movimento corporal que facilitava a emissão do som, era os movimentos corporais, do macro movimentos para você chegar ao micro movimentos, então eram movimentos que facilitam a emissão dos fonemas [o grupo simula em gestos o que indicava os fonemas]. Isso era resultado de uma pesquisa que já tinham feito que realmente facilitava a saída do ar, a explosão, o verbo tonal.

**MARLENE** – De dia era oralismo, e à noite era Comunicação Total.

**MARLENE** – O oralismo visava a integração do surdo na comunidade ouvinte. Negava a surdez e enfatizava a aquisição da fala. A gente queria ensinar o surdo a falar. Na Comunicação Total era diferente, que era o noturno, entendeu, eles falavam que não tinha nenhuma patologia.

**JÚLIA** – Era tipo uma mímica. Os surdos é que traziam mais os sinais, porque os aprendiam com os surdos mais antigos do que eles.

**MARLENE** – Na Associação de Surdos também.

**JÚLIA** – [A partir da] Comunicação Total foi-se criando a LIBRAS .

**GÉSHICA** – [Alguém] estudou no Rio de Janeiro, aprendeu a LIBRAS e trouxe a LIBRAS .

**MARLENE** – A Comunicação Total visava tratar o surdo como pessoa, e não alguém portador de patologia médica, como um doente. Visava assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas.

**GÉSHICA** – Com ouvintes e surdos.

**MARLENE** – Todos os tipos de comunicação existente entravam na Comunicação Total.

**GÉSHICA** – O aluno do diurno não tinha essa Comunicação Total, né? Era o verbo tonal ?

**MARLENE** – Eles faziam leitura labial para entender o que você estava falando e conseguir desenvolver a fala. O objetivo era inseri-los [devidamente] no ensino regular.

**JÚLIA** – Para ele ir para o ensino regular ele tinha que aprender a leitura labial e desenvolver um pouco a fala.

**MARLENE** – Não era a partir da primeira. A partir da quarta série que a gente encaminhava pro ensino regular. Com uma ou outra exceção, alguém da terceira... Eu posso estar errada, mas esses que passaram pelo oralismo, esses que estão hoje na faculdade foram os que conseguiram. Eles conseguiram fazer uma boa leitura labial [e seguiram]. O oralismo ajudou a lidar com o ouvinte. Não foi algo perdido. Ele ia sozinho para o ensino regular, não tinha professor de apoio, não.

**MARLENE** – A primeira série era dividida em três etapas: Primeira Série A, B e C. O aluno, pra ir pra segunda série, ele levava *três* anos. Porque a grade curricular era a mesma do ensino regular, o CEADA não tinha uma grade própria não, era a mesma. Então a gente entendia na época que era muito difícil para o surdo que em um ano ser alfabetizado e ir para uma segunda série.

**GÉSHICA** – Abriu o CEADA e foi pensado nisso ou [se avaliou como se desenvolvia o ensino regular aos surdos]?

**MARLENE** – Foi pensado nisso. Essa forma já consta do regimento interno do CEADA, na proposta curricular já [se estabelecem as três etapas]. Segundo não, terceiro não, mas a primeira série, três etapas. Alguns alunos [pelo seu desenvolvimento] já passavam para o segundo ano. Alguns se desenvolviam mais rapidamente. Bom, a proposta curricular era igual à do ensino regular, incluindo atividades complementares: terapia de fala, porque tínhamos fonoaudiólogos, fazia-se terapia de fala individual, levava o aluno lá pra sala da fono. Era feito atendimento individualizado, aluno por aluno. No mesmo horário de aula. Havia também treinamento auditivo, trabalhava-se ritmo, ritmo musical, por exemplo, sons graves, sons agudos... Tambor, na filosofia oralista.

**JÚLIA** – O verbo tonal não é aqui ainda, o verbo tonal foi um curso uma capacitação que nós tivemos, mas o verbo tonal é da linha oralista, mas não era só isso que era utilizado.

**MARLENE** – Como o CEADA tinha [uma equipe multidisciplinar], havia alunos que eram trabalhados com psicólogo. O que uma escola e surdos tem de ter? Tem de ter o fono, o pedagogo, o psicólogo... [Objetivo, emissão de fala.]

**JÚLIA** – Havia escolas no interior que só tinham uma sala especiais, então a gente ensinava pro professor essas técnicas.

**MARLENE** – O pessoal do interior vinha pro CEADA fazer estágio.

**JÚLIA** – Quando eu entrei, a gente ia aos municípios, aí essas estruturas rítmicas... Era tá-tá-tá-tá.

**MARLENE** – Tambor. A gente usava instrumentos musicais

**JÚLIA** – Porque o estado tinha estrutura.

**MARLENE** – A gente usava instrumentos musicais para trabalhar ritmo e som. Grave, agudo. Tudo por meio de instrumentos musicais. A gente trabalhava também a diferenciação de sons. Era todo um aparato necessário, indispensável na época do oralismo. Indispensável. As salas de aula possuíam aparelhos de amplificação sonora individual. Cada aluno tinha uma carteira com fones de ouvido. Havia uma matriz que o professor ficava regulando. E os alunos tinham o fone de ouvido, o fios que descia e estava ligado ao aparelho. Chamava-se AASI – aparelho de amplificação sonora individual. Eram oito alunos por sala no máximo de 1º a 4º série e na pré-escola eram seis alunos. E na parte da estimulação eram duas professora para quatro bebês, dois para cada estimuladora, cada uma ficava com dois bebês.

**JÚLIA** - E na estimulação eram duas estimuladoras, não é?

**MARLENE** – Duas estimuladoras com quatro bebês, dois pra cada estimuladora.

...

**MARLENE** – Então as salas eram equipadas com o sistema de áudio e os alunos eram todos protetizados, todos tinham próteses.

**GÉSHICA** – Os bebezinhos não, correto?

**MARLENE** – não. Os bebezinhos não. Os da pré-escola tinham.

**GÉSHICA** – A pré-escola era a partir de um aninho ou a partir de cinco meses?

**MARLENE** – Quatro anos, cinco, eu acho

[O grupo dialoga ao mesmo tempo tentando estabelecer idades e quantidades de alunos.]

**GÉSHICA** – De zero a quatro é estimulação. Mas o que acontecia com esses de cinco meses até chegar aos cinco aninhos?

[Segue a discussão de opiniões indistinguíveis.]

**MARLENE** – Ah, acho que era assim, faixa etária, a partir dos bebês é Nível 1. A pré-escola era Nível 1, Nível 2, Nível 3.

...

**MARLENE** – Vamos falar agora na abordagem de Comunicação Total. Na abordagem da Comunicação Total era permitida a prática de uma série de recursos: língua de sinais, leitura

orofacial, alfabeto digital, aparelhos de amplificação sonora, prótese, tudo era permitido. Nessa metodologia houve um favorecimento dos surdos com sinais, o que era proibido no oralismo. Tudo isso aqui deu uma abertura [a professores, alunos e o aprendizado] que no oralismo era totalmente proibido.

**MARLENE** – Existem histórias de que as mãos eram amarradas [no oralismo]. E havia uma aluna que associava LIBRAS ao cheiro de urina. Por quê? Porque ela ficava no banheiro escondida pra ficar sinalizando, entendeu?

**GÉSHICA** – Assim, o único lugar em que se podia fazer sinais de LIBRAS era no banheiro, escondido.

**MARLENE** – Então houve à noite um favorecimento do surdo com sinais que antes era proibido no oralismo.

**GÉSHICA** – Isso foi permitido quando você entrou?

**MARLENE** – Quando eu fui diretora era: de dia oralismo e a noite Comunicação Total.

**JÚLIA** – Quando eu cheguei ao CEADA foi que eu escutei o Hino Nacional. Eu abri a porta e fiquei só olhando. Quando eles me viram, eles foram parando... Ficaram com medo de eu proibir ou de eu não gostar. Eu achei lindo e a gente incentivou.

**GÉSHICA** – Será que a diretora temporária meio que bloqueava isso?

**MARLENE** – Ela não aceitava. Quando ela entrou, o que ela fez mandou todo mundo para o regular, do diurno e do noturno.

**MARLENE** – Agora vamos falar as consultorias do período quando fui diretora.

**GÉSHICA** – Uma pergunta que me surgiu aqui: o que estamos falando já o CEADA, oficial em qual local estava, era na Marechal Candido Mariano Rondon (Casa dos Ratos) ainda?

**MARLENE** – Já havia acontecido a mudança de local. Em 1984 a 1985 era na Rua Marechal Candido Mariano Rondon (Casa dos Ratos), próximo do Trilho que passa perto da Enersul. Em 1986, o CEADA foi para Marechal Candido Mariano Rondon, próximo a Maternidade Candido Mariano. Em 1987, se não me engano, nós já mudamos de Prédio, fomos para a Rua Dom Aquino, n. 1.848. Depois mudou para Av. Afonso Pena, mas já não era mais eu.

**MARLENE** – Bom voltando, sobre consultorias: do verbo tonal, nós tivemos consultoria do Centro de Reabilitação Sidney Antônio – CRESA, em Curitiba-PR. Carga horária de 240 horas. Eles vinham pra cá por etapas. Primeiro vinha um profissional, cumpria as horas, depois vinha outro. Q o verbo Tonal tinham várias instancias, entendeu? Eu acho que eram cinco profissionais na época, mais ou menos uns cinco profissionais que vieram pra dar essa consultoria do verbo tonal, 240 horas. O Paraná referência. Lá os surdos eram oralizados, eram surdos severos, profundos, tudo, oralizavam, falavam. A diretora de educação especial que

tínhamos, olha, realmente a Secretaria foi buscar o que havia de melhor no Brasil. No verbo tonal eu sabia os resultados. Eu fui pra lá, fui in loco. Eu fui pra ver como eles trabalhavam. E eles eram realmente [bons].

**GÉSHICA** – Lá era só oralização ou Comunicação Total?

**MARLENE** – Comunicação Total era em outra instituição. Em outra escola lá em Curitiba mesmo. Também fui lá. Trabalhavam só Comunicação Total. Nesse CRESA só trabalhavam o verbo tonal.

**MARLENE** – Concomitantemente, tivemos também a consultoria da professora Arlete Scott Rabelo.

**GÉSHICA** – E a professora Sonia Fernandes?

**MARLENE** – A Sonia Fernandes veio depois do verbo tonal. Acabou o verbo tonal, acharam que era muito oneroso. Aí buscamos a assessoria da professora Sonia Fernandes, da UERJ. Ela vinha de duas a três vezes *no ano* pra dar consultoria pra nós.

**GÉSHICA** – Essa consultoria com ela você teve?

**MARLENE** – Sim.

**GÉSHICA** – Então permaneceu. Em 1989 ainda tinha consultoria com ela.

**MARLENE** – Ela era da UERJ. Aí nós tivemos a consultoria da professora Arlete Scott Rabelo, da Comunicação Total, ela era de Goiânia, da UFG. Era uma Comunicação auditiva, manual e oral. Nessa época do CEADA também, nesse período de 1986 até 1988, por aí, a gente oportunizou pra eles muitos cursos, muitos cursos. Que hoje chamaríamos de educação profissional para o surdo. O objetivo era esse, a gente já inseria os surdos no mercado de trabalho, os adultos. Durante o dia trabalhavam, à noite eles iam pro CEADA . Por exemplo, tiveram curso com a professora Leonor Lage, de pintura, um ateliê [existe fotografia dessa atividade, provavelmente em um jornal]. A gente tinha parceria com um hotel perto da rodoviária, com a Gráfica Rui Barbosa.

**GÉSHICA** – A Leonor era de Campo Grande?

**MARLENE** – Sim, de Campo Grande. Quem fez curso com ela foram a Clara, a Helen. Elas já tinham o dom da pintura.

**MARLENE** – Essa Leonor Lage atendia não só os surdos. Existe uma foto daquele menino que não tinha braços [também fez curso com Leonor]. Ele fazia histórias em quadrinhos.

**MARLENE** – Ela atendeu vários surdos, a Leonor Lage, ela mantinha um grupinho de vários surdos [aprendendo artes plásticas]. Os que quiseram, né?

**GÉSHICA** – Essas aulas eram na hora da escolarização ou era último horário?

**MARLENE** – Não, era à parte. Em outro momento. Eles tiveram curso de sapato, de crochê, com uma professora que já morreu. Artesanato também. Cida Reis era diretora de educação especial da Secretaria de Educação. Antes do verbo tonal a gente seguia Álpia Couto<sup>43</sup>, era moralismo puro. Porque a DERDIC seguia. Quem veio aqui pra nos orientar, Júlia e eu, a elaborar o regimento interno do CEADA foi o professor Jarbas da DERDIC, PUC de São Paulo. A DERDIC era a Divisão de ensino dos Distúrbios da Comunicação. Então a gente no começo seguia a Álpia Couto. A gente tinha de ter uma linha pra seguir e o professor Jarbas trazia pra gente os livros da Álpia Couto. Trouxe uma coleção. Daí a gente começou a dar consultoria para os professores. A gente dava um livro da Álpia pra cada professor. Tudo isso foi na época em que a Cida Reis foi diretora da educação especial, porque ela investiu muito no CEADA .

**JÚLIA** – Ela era apaixonada por essa área. Todas as assessorias eram gratuitas.

**MARLENE** – Naquela época jorravam recursos, e a gente tinha de usar, não podia devolver, tinha de gastar (diferente de hoje). Então tínhamos que dar cursos. Era muito dinheiro [destinado à educação especial].

**GÉSHICA** – O período em que você trabalhou lá foi...

**MARLENE** – Abril de 1986 a julho de 1989.

**GÉSHICA** – Como foi o convite? Quem convidou você pra ser diretora

---

<sup>43</sup> Álpia Couto-Lenzi, como vimos anteriormente, foi aluna da primeira turma do Curso Normal do INSM (1951-1953). Ingressou no quadro permanente de professores do INES logo após o término do curso, em 1954, tendo trabalhado na instituição até 1958, quando solicitou transferência de sua matrícula para a rede municipal de educação de Vitória, Espírito Santo, em ocasião da execução da CESB, que permitia que docentes do INES desempenhassem suas funções e as de orientação de professores em outros estados brasileiros, a fim de contribuir para a expansão do ensino de surdos pelo país. Além de trabalhar como docente em classes especiais de surdos e mistas em escolas regulares, na perspectiva da integração, foi protagonista na fundação de escolas próprias para estes discentes no estado mencionado. Em 1971, participando do Primeiro Congresso de Foniatria, realizado no INES, tomou conhecimento do método “Perdoncini”, se interessando pelo seu estudo, que se efetivou em 1972, em virtude de uma bolsa de estudos concedida pela UNESCO, pelo período de um ano, em que realizou o curso de especialização em “Patologia da Linguagem” e no “Método Perdoncini” na Universidade de Nice, na França. No ano seguinte, em 1973, ministrou cursos no INES sobre o método Perdoncini, porém a aplicação prática do método se deu de forma experimental no Instituto Oral do Espírito Santo, tendo o “secretário de Educação, professor José Silva, importado da França alguns aparelhos Perdoncini” (COUTOLENZI, 2004, p. 138) para o trabalho de treinamento auditivo e de aproveitamento e potencialização de resíduos auditivos dos surdos. A partir de então, a professora mencionada foi se estabelecendo como uma autoridade no método Perdoncini, sendo requisitada em todo o país para explicar a filosofia e execução de tal método, tendo uma atuação marcante na área da educação de surdos, agregando à função docente a de pesquisadora. Anos depois, em 1984, e “por um período de quase trinta anos” (COUTO-LENZI, 2014) desenvolveu um método próprio para o ensino de surdos, o “Método de Aprendizagem da Língua Portuguesa Integrada à Audição”, na vertente oralista, publicado em 2014, que consta de um livro que discorre sobre a pesquisa e seu referencial teórico-metodológico, que resultou na criação do método audiovisual; de quatro livros contendo orientações para o professor colocar em prática o método e mais seis cadernos do educando com exercícios práticos. Há de se mencionar, registrando-se aqui o nosso estranhamento, que a edição destas obras foi financiada com recursos da própria autora, não havendo a participação de órgãos de fomento à pesquisa nesta iniciativa, nem da AIPEDA, nem de nenhum programa de pós-graduação de universidade brasileira, nem mesmo o PPGE/ UERJ, que, segundo a autora, foi onde a pesquisa do método foi iniciada (COUTO-LENZI, 2014).



**MARLENE** – Quem me convidou na época foi a diretora de educação especial, a professora Cida Reis. Maria Aparecida Lemes Reis. Aconteceu assim: eu fui coordenadora pedagógica da antiga Escola Líder, ali na Barão do Rio Branco. A diretora, Erenilce abriu essa escola, que tinha até ensino médio, curso profissionalizante, técnico, essas coisas. Ela me chamou pra ser coordenadora. Eu disse a ela [meio assustada] que estava fazendo Letras, não estava certa se deveria acertar. Ela disse, “Não, você é pessoa de minha confiança”. Aí eu mudei de Letras pra Pedagogia. Assumi como coordenadora da Líder. Aí Cida Reis chegou à escola pedindo pra dar aula, ela havia feito Magistério. Eu disse a ela: “Eu tenho uma vaga sim”. A direção fez o registro, contrato dela. Conversando com a Cida, ela falou que trabalhava na Secretaria de Educação, na área de Educação Especial. Eu falei “Puxa, eu tenho especialização na área de educação especial para deficientes mentais. “O quê?”, disse ela, “Fez onde?”. “Em Curitiba, um ano”, respondi. “Meu Deus, estamos precisando, eu trabalho na Secretaria de Educação, nós estamos precisando de pessoas com especialização”, falou a Cida, e eu continuei: “Mas eu trabalhava em escola particular, não tinha vínculo com o estado”.

**GÉSHICA** – E ela foi procurar pra dar aula em escola particular.

**MARLENE** – Ela deu aula lá [na Escola Líder]. Ela me disse, “Marlene, vai ter concurso agora no estado, tal dia, faz a sua inscrição, porque, se você passar, vai trabalhar na Secretaria de Educação. Faz o concurso, Marlene”. Aí eu fiz concurso pra professora, passei. Me lotaram em uma escola bem longe, não me lembro em que bairro era. Acho que eu fiquei lá uns dois ou três meses, nessa escola, terceiro ano. Logo a Cida me requisitou para Secretaria de Educação. Na verdade, se eu dei aula na sala com aluno, se foi um ano, foi muito. Tive muitos cargos de confiança, de direção, de coordenação, de chefe de núcleo. Fiquei trabalhando na Secretaria, viajava, dava cursos para os professores do interior na área de deficiência mental. Viajava com a Cida, viajava com outras. Quando a Cida foi criar o CEADA ela me chamou e chamou Júlia também. Nosso concurso de Especialista de Educação foi em 1989. Quando a Cida me chamou para o CEADA e me disse que queria que eu fosse a diretora. Eu disse, “Cida, minha área é deficiência mental, não entendo nada de surdo”. “Não, depois você vai entendendo, você vai lendo, você vai estudar. Relutei um pouco [pela diferença de especialização]. “Tranquilo, tranquilo, você é inteligente, você é estudiosa”. Aí eu fui. Eu fiquei meio temerosa por causa da especialização.

**JÚLIA** – E aí ela a Cida me chama.

**GÉSHICA** – Pra ser diretora adjunta da Marlene.

**JÚLIA** – É.

**MARLENE** – Minha amiga irmã. Eu fiz um concurso de especialista e tenho dois cargos, especialista e professora. Eu entrei na Secretaria em agosto de 81. Depois a gente fez concurso de especialista. No estado eu tenho dois cargo um professor e outro especialista.

**GÉSHICA** – O que é especialista?

**JÚLIA** – Especialista de educação é um cargo que tem no estado. O especialista desempenhava a função de coordenador pedagógico. Hoje em dia não existe mais, é cargo extinto.

**GÉSHICA** – Eu queria saber se você tinha o poder da mudança, autonomia?

**MARLENE** – Eu tinha.

**GÉSHICA** – Como foi essa experiência, você chegou, viu o movimento, queria melhorar e...

**MARLENE** – Sim, porque eu sempre procurava, pesquisava os estados, o que estava acontecendo aqui, lá, acolá, entendeu? E como eu tinha apoio da Diretora de Educação Especial, a Cida Reis, ela confiava muito em mim, tudo que eu dizia que deveria melhorar... Porque recurso tinha. A Cida Reis sempre foi muito democrática, entendeu? Ela sempre teve uma visão muito à frente.

**JÚLIA** – A Fabiana também. Então eu explicava os problemas do CEADA .

**MARLENE** – Colocamos os problemas pra eles também.

**JÚLIA** – [Com o tempo] parece que a gente foi se perdendo essa intimidade.

**MARLENE** – Na verdade, Géshica, Cida Reis e Fabiana tinham uma visão muito avançada, eram muito à frente da época. Eu conheci essas duas. As outras, não sei.

**JÚLIA** – Na segunda gestão já não era nenhuma delas. [Quem veio depois] tinha muita relação com política, e eu tinha um quadro de professores que eu defendia. Me dizia, “Você tem que reduzir, reduzir. Se você não reduzir esse quadro, a partir de tal dia você que vai pagar, vai sair do seu bolso”.

**MARLENE** – É que a Cida Reis e a Fabiana tinham uma preocupação com o pedagógico. Elas investiam no pedagógico.

...

**MARLENE** – Sim, sim, a gente tinha autonomia. Uma gestora e você não tem autonomia?

**JÚLIA** – É, mas naquela época a coisa era muito diferente, os diretores não tinham liberdade. Pela época, ela poderia não ter a autonomia que a Cida lhe deu.

**MARLENE** – Mas eu não me submeteria a ser diretora em um lugar em que você não pode fazer as coisas.

**GÉSHICA** – A estrutura física da escola. Você passou por dois prédios. Como era a estrutura física? Tinha quantas salas...

**MARLENE** – Era uma casa perto da maternidade Candido Mariano. Era uma casa adaptada, uma casa grande, uma casa que era uma mansão. Fazia uma divisória aqui, uma divisória ali, havia um fundo na casa. Também havia uma edícula no fundo, um quintal grande. Era uma casona. A Secretaria fez adaptações. Quantos alunos havia... Uns 50, uns 50. No máximo 60. Diz a história, né, quando o CEADA era não oficial já atendia mais de 60 alunos. Quando houve a mudança deveria haver uns 60. Somente surdos de nível severo e profundo.

**JÚLIA** – Às vezes, sabe o que acontecia? Tinha um lado moderado e outro severo. Então eles ficavam, moderado de um lado, mais moderado, severo. Ou profundo.

**MARLENE** – Deixa eu te falar. Na inauguração do CEADA o monte de autoridades, secretários de educação... e aí era tudo muito improvisado. Tinha um sofá lá, precisei mandar lavar. Era pra lavar a seco. Quem sentava saía molhado, as autoridades sentavam e saíam molhados.

**GÉSHICA** – A inauguração foi em abril.

**MARLENE** – Abril.

**GÉSHICA** – Quando foi inaugurado as cadeiras já tinham fone, havia os aparelhos [de medição auditiva]

**MARLENE** – Não. Já tinha a cabine audiométrica. Veio da onde veio da não oficial.

**GÉSHICA** – Quando inaugurou já tinha uma equipe formada, né?

**MARLENE** – Não, não tinha equipe. Quando inaugurou começaram as contratações. Lá, do CEADA não-oficial, vieram algumas pessoas, mas a equipe toda não. Só tinha uma fonoaudióloga que fazia audiometria. Assim que começou o CEADA já começaram as contratações. A equipe multidisciplinar.

**GÉSHICA** – Quando inaugurou, então, o que tinha era a fonoaudióloga Roseli Gaioto e professores.

**MARLENE** – Lá não tinha uma megaestrutura.

**GÉSHICA** – Quanto tempo vocês ficaram nessa instalação? Um ano?

**MARLENE** – A Secretaria não pagava o aluguel e éramos despejados. Não ficamos muito tempo não. Acho que não completou nem um ano.

**GÉSHICA** – E quando vocês foram pra Dom Aquino. A estrutura era...

**MARLENE** – A estrutura era melhor. [Também] era uma casa adaptada. Uma casa alugada. Tudo era modificado. O único que foi sede própria é o CEADA, agora.

**GÉSHICA** – E na Dom Aquino é certeza que tinha os aparelhos...

**MARLENE** – Tinha. Já estava com a equipe toda montada. Assistente social, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, médico otorrino Dr. França.

**GÉSHICA** – Essa equipe era suficiente pra atender os alunos?

**MARLENE** – A gente tinha uma equipe muito grande, entendeu? Psicólogo, dois, três, fono, umas três quatro, era uma equipe muito grande. A fono, por exemplo, ela fazia terapia de fala, ela era individual com alunos. Tirava o aluno da sala e, individualmente, uma fazia a audiometria a outra fazia terapia de fala. Uma escola oficial de surdos não pode funcionar sem os devidos equipamentos e profissionais, instalações específicas? É essencial, entendeu, é essencial.

**JÚLIA** - O aluno que chegava passava por toda uma equipe, se fazia uma avaliação, um relatório.

**MARLENE** – Para o pedagogo, por exemplo, saber o domínio que o aluno tinha. Se sabia ler, como estava na matemática, toda uma avaliação era feita pra poder ser matriculado. Ele passava por essa equipe pra depois fazer a matrícula, tinha de saber o nível do aluno, fazia audiometria, pra você saber em que série que você ia encaixar o aluno. Série A, B, C? Ele já tinha uma noção, nunca escutou, nunca estudou? Por exemplo, se o aluno chegava lá e nunca havia estudado, não havia passado pela pré-escola, nunca estudou, nunca, chegou lá cru. Tem de fazer uma avaliação pra ver em que série, em que nível você vai colocar esse aluno. Era no diurno ou no noturno? Primeiro ano A, B, C?

**JÚLIA** – Essa avaliação, essa audiometria era muito importante, porque ia trabalhar em cima [do nível da surdez], se era severa, se era mais profunda. Saber qual era o grau de surdez, olha só, era muito importante. Hoje não, mas antigamente era. Se ele tinha uma perda leve já [não precisaria da escola].

**GÉSHICA** – Como que foi feita divulgação da escola, como que os pais ficavam sabendo, como foi esse momento inicial de divulgação? Porque os alunos surdos que já estavam estudando em outras escolas foram encaminhados, mas houve alguma divulgação [para alcançar o público em geral]?

**MARLENE** – Inicialmente, não. Posteriormente, os próprios otorrinos da cidade encaminhavam para CEADA . A mãe levava ao médico pra ver o que havia com o filho e o otorrino indicava o CEADA . A gente tinha folders. Havia indicação dos otorrinos, a Ana Dibi fazia aquele atendimento familiar, terapia familiar lá no CEADA da Dom Aquino. Na Dom Aquino choveu de aluno, choveu. Aumentou muito mais o número de alunos. A própria associação da ASSUMS, entendeu? O surdo é assim, eles se comunicam entre eles. Nem precisa muita divulgação porque eles se reúnem. Se reuniam na praça.

**JÚLIA** – Outra questão também. Alguns surdos que frequentavam igrejas [podem ter comentado sobre o CEADA .] Pensa. A alegria deles, “Agora nós temos uma escola, uma escola

nossa. Nunca tivemos antes”. Não foi a SED que fez a propaganda, o pessoal ali [que frequentava] é que...

**MARLENE** – Através de folders e tal. Os próprios professores divulgavam, encontravam surdos por aí e falavam, “Agora tem como vocês estudarem, o CEADA ”.

**GÉSHICA** – Esse sinal quem criou ele? [Sinal em LIBRAS do CEADA ].

**MARLENE** – Foram os próprios surdos, eles que criaram, em menção a uma borboleta, pois o símbolo da audição parecia um borboleta, assim ele deram esse sinal. Porque eles que davam o sinal para a gente.

**MARLENE** – Meu sinal era assim [mostrou fisicamente como era], eu usava o cabelo meio viradinho, meu sinal era esse.

**GÉSHICA** – Quando você era diretora você já estava com esse sinal [o corte de cabelo de Marlene ajudava a indicar o sinal de ouvir, ao que parece. Também se pode entender que, para os surdos, cada pessoa era marcada por um sinal baseado em suas características.]

**MARLENE** – Sim. Na horas que eles ti viam já colocavam um sinal.

**MARLENE** – Entre eles, já se comunicavam por sinais, em ele davam [criavam] o sinal para você. Aí eles olhavam pra vocês e davam sinal.

**MARLENE** – É, porque como eles vão digitar o nome da pessoa? Não tinha.

**GÉSHICA** – Eu quero saber se naquela época, nos anos 1980, se era falado sobre normalização, integração?

**MARLENE** – A palavra era “integração”, integrar ao no ensino regular, Regimento para Integração do Aluno no Ensino Regular.

**GÉSHICA** – Essa palavra já existia naquela época e era o objetivo.

**MARLENE** – Era palavra-chave “integração”.

**GÉSHICA** – E essa palavra, “normalização”, era utilizada por vocês?

**MARLENE** – Em assuntos do semestre era utilizada, normalização, mas...

**GÉSHICA** – Essa palavra, o que [transmitia]?

**MARLENE** – No oralismo essa palavra era uma palavra significativa. Deixar o surdo o mais próximo do normal possível, mais próximo da “normalidade”. Mesmo que não fosse politicamente correto, eles eram normais, mas tinham uma deficiência.

**GÉSHICA** – Mas ela não fazia parte do convívio, do ambiente, era mais a questão da integração?

**MARLENE** – Sim a integração, esse era a que se usava mais, mas a normalização existia também naquela época sim.

**GÉSHICA** – A professora Samira, de educação especial lá da universidade. Eu tive uma com ela de educação especial e ela falou muito sobre essa questão de normalização. Quando ela falou essa palavra eu não a tinha incluída [nos termos conhecidos e atuais do assunto].

**MARLENE** – Essa palavra tá extinta. Na minha época ainda se usava esse termo, sim.

**GÉSHICA** – A professora Samira disse que, quando surgiu essa questão da educação especial se usava sim, muito, esse termo. Aí eu pensei, “tenho que colocar no meu trabalho pra ver se usavam, se aluno surdo tinha de ser inserido na sociedade como um ser normal”.

**JÚLIA** – Lembrando, assim, com certeza existia [o uso do termo]. CENESP Centro Municipal de Especialidades

**GÉSHICA** – O processo de “integração” hoje se usa mais, é um processo de inclusão do aluno. Hoje o termo que se usa é “pessoa com deficiência”, né? Surdo é “surdo”, “pessoa surda”.

**MARLENE** – Só que nessa época aqui, viu, era “deficiente auditivo com surdez profunda”, não era “surdo”. Todos. Os que oralizavam, os que não oralizavam, severo, profundo, leve, moderado, era tudo [“deficiente auditivo”].

**GÉSHICA** – Eu entrevistei a Shirley no meu TCC de jornalismo e falou muito sobre essa diferença de deficiente auditivo e surdo, e ela me explicou que o surdo da cultura surda...

**MARLENE** – Eu entendo que, de uns anos pra cá, surdo é o severo e profundo. Deficiente auditivo continua sendo o leve ou moderado que oraliza que tem um bom resíduo auditivo. Ele não aceita ser chamado de surdo. O que escuta um pouco, o que usa prótese ele não quer ser chamado de surdo, pra ele é um termo pejorativo.

**JÚLIA** – A Shirley diz que surdo não é uma deficiência, é uma minoria linguística.

**GÉSHICA** – É.

**JÚLIA** – As pessoas surdas que foram evoluindo tem uma compreensão melhor, sendo mais instruídas e desenvolvidas e estudando mais. A Shirley é uma pesquisadora, né? Então, essas pessoas mais antigas foram se posicionando sobre o que era de direito delas, e elas foram cobrando esses direitos. Os surdos foram falando porque, antes, nós, ouvintes, falávamos pelos surdos, “isso aqui não é bom pra ele, isso é bom pra ele”, só que os surdos protagonizaram a própria história. “Não, isso aqui não é bom pra mim, isso aqui é bom pra mim”.

**GÉSHICA** – Eu acho que é um processo que ainda está em construção.

**JÚLIA** – Mas tá bem avançado.

**GÉSHICA** – Sim, vocês foram as pioneiras.

...

**GÉSHICA** – Seguindo a linha do tempo, houve assim um avanço [específico] que te marcou quando você era diretora?

**JÚLIA** – Eu acho que tudo foi um processo, porque se não tivesse começado como começou hoje não teríamos nada. A metodologia que foi aplicada naquela época era metodologia de ponta. Isso nos fez enxergar outras coisas que nós mudamos. Eu acho que tudo foi um grande avanço.

**MARLENE** – Eu acho que naquela época o CEADA foi muito respeitado. Era referência. Pra todo o Estado. O pessoal vinha de longe fazer exames e tudo entendeu? Vinham fazer audiometria no CEADA, vinham... O CEADA era respeitado. O CEADA era escola de referência e destaque.

**GÉSHICA** – Isso desde os anos 1980?

**JÚLIA** – O maior avanço que eu acho que a gente conseguiu foi a sede própria. Aí a gente avançou também, fez várias coisas.

**MARLENE** – Aí já veio junto com a questão de tecnologia, informática. Mas na minha época o CEADA foi referência para todo o estado. Não sei, se só pro estado de Mato Grosso do Sul, mas outros estados também.

**JÚLIA** – Até municípios de São Paulo vinham ao CEADA fazer estágio porque a gente era uma referência, avançado no assunto.

**MARLENE** – O que marcou pra mim, o saldo positivo foi esse.

**JÚLIA** – E essa assessoria que o CEADA recebeu do Paraná [Verbo Tonal] foi destaque. Foi a partir daí que começou a vir gente de fora pra fazer estágio.

**MARLENE** – Era uma metodologia onerosa. Eu tive que tirar muitos professores de sala de aula pra atuar ali, entendeu, como modelo no verbo tonal. Essa [metodologia] foi cortada por conta disso, por conta de gastos, contenção de gastos.

**JÚLIA** – Toda essa trajetória levou a um momento dessa época aí ao estudo mais profundo do bilinguismo. A partir do momento em que surgiu a questão de ensinar ao surdo Língua Portuguesa escrita e ele tem hoje a Linguagem Brasileira de Sinais, nós fomos estudando e nos aprofundando no bilinguismo. Não nessa época, mas isso deu respaldo.

**GÉSHICA** – Deu uma base, né? Porque então não era considerado “bilíngue”.

**JÚLIA** – Não, era Comunicação Total.

**MARIA RAQUEL** – Mas o bilinguismo, o melhor dele, é que a gente parou de querer normalizar o surdo, fazer ele falar, fazer ele escutar, sendo que ele não escutava, que a gente fazia aquele treinamento tudo, mas sim aprender a língua dele ensinar a língua portuguesa escrita, a partir da língua dele. Daí que eu comecei, por exemplo: você vai ensinar o surdo a escrever e mostrava a figura. Você escrevia “Árvore” e mostrava a figura.

**MARLENE** – Só que eu vou dizer pra você, desculpe, também não foi acertado ainda não.

**JÚLIA** – [Em concordância] Não!

**MARLENE** – Eu acho assim, dentro do bilinguismo, vai vim ainda uma metodologia, um técnica, assim, ainda está faltando e que ainda vai chegar. Porque tem gente estudando ainda. Como está não é o suficiente ainda. Eu acho que ainda tá faltando alguma coisa, uma técnica que vai dar certo, porque, por enquanto, a gente ainda está no escuro. Tá faltando uma metodologia pra gente aprender a ensinar, a alfabetizar o surdo no bilinguismo. Não conseguimos ainda alfabetizar o surdo.

**JÚLIA** – Eles evoluíram muito na LIBRAS , mas na língua portuguesa... São alfabetizados sim, só que não escrevem.

**MARLENE** – Não escrevem. A compreensão, realmente, melhorou muito, mas a gente não conseguiu ainda alfabetizar.

**JÚLIA** – Não usaria o termo “alfabetizar”. Eles até leem alguma coisa. A questão é a compreensão. A interpretação. E a escrita, e a concordância. Porque nos sinais não tem “triste”, “tristeza”, “entristecido”. Tudo é o mesmo sinal. Aí vai pôr no papel, é diferente.

**GÉSHICA** – Falamos dos pontos positivos, agora quero saber dos negativos. Lembra de algum ponto negativo na sua gestão?

**MARLENE** – Ponto negativo. Dentro do CEADA havia uma determinada professora que sempre se achava o supprassumo. Era competente, estudiosa, tudo bem, mas o sonho da vida dela era ser diretora do CEADA , e ela me atrapalhou muito. Ela começou a jogar os professores contra mim, contra a Júlia, contaminar o ambiente. Tanto que eu pedi exoneração, eu quis sair por causa disso. Eu tava com criança pequena, bebê recém-nascido e a pressão era muito grande pra poder lidar com aquilo. A Fabiana falou, “Marlene, por favor, não faça isso. Fabiana ficou de joelhos e me pediu, “Pelo amor de Deus, não faça isso, Marlene, tá indo tão bem”. Aí eu falei pra ela, “Fabiana, não quero mais, não vou, chegou no meu limite, não aguento mais, Fabiana. Eu não tô conseguindo amamentar, não dá, não dá, a pressão tá muito grande”. Não sei se a Júlia acompanhou, a gente teve uma coordenadora pedagógica que veio do interior, uma pessoa híper inteligente. Veio do interior e a colocaram no CEADA . Os professores começaram então a fazer um monte de reivindicações. Ela chegava pra mim e perguntava, “Marlene, dá pra arrumar tal coisa assim? Os professores tão assim, assim, assim”. Eu respondia, “Tudo bem, a gente vai providenciar, fica tranquila”. Dali a pouco ela voltava [com novas reivindicações]. Tudo que os professores pediram nós atendemos. Tudo! [Nesse momento] Ninguém dava duro, ninguém, nada ia pra frente, sabe, uma moleza, não sei o quê. Ela percebeu. Aí ela foi, pediu desculpas, ela chorou na nossa sala, “Eu queria pedir muitas desculpas pra vocês. Porque agora eu tô vendo que é uma coisa política, uma pressão”. Ela viu que tudo que foi pedido nos



resolvemos e depois, cadê? Continuou do mesmo jeito, entendeu? De que adiantou tudo aquilo que elas [professoras] reivindicaram se elas não estavam usando, se elas não estavam fazendo? Eu não aguentei, eu pedi pra sair. A Júlia ainda ficou, eu fui lá na Fabiana: “Eu não fico, eu não preciso disso, eu não preciso, Fabiana!”

**GÉSHICA** – Havia professores misturados [na manobra], professores ouvintes e professores surdos?

**MARLENE** – Não, só ouvintes. Vinha tudo dessa pessoa.

[Segue-se uma discussão sobre quem trabalhava em que época, principalmente os surdos que teriam trabalhado no CEADA e quando.]

...

**GÉSHICA** – Quando você assumiu a gestão você teve que acrescentar algo ou dar continuidade?

**JÚLIA** – Eu dei continuidade, mas eu retomei o CEADA como era antes da Penha mandar os alunos pro ensino regular sem condição nenhuma, eles retornaram e a gente continuou fazendo o trabalho e ampliando, né? Começou também a visibilidade através da língua de sinais através de apresentação cultural.

**GÉSHICA** – Essa questão da entrada da LIBRAS : nos anos 1980 ela, até 1989, ela tinha essa nomenclatura?

**JÚLIA** – Não, era língua de sinais.

**GÉSHICA** – Mas você deu visão a essa língua de sinais?

**JÚLIA** – Sim, tanto é que eles fizeram a abertura do festival, que eu te falei, né? A primeira apresentação corporal foi com a língua de sinais.

**GÉSHICA** – A primeira apresentação corporal foi com a língua de sinais...

**JÚLIA** – Oral sinalizado que era, oral sinalizado.

**GÉSHICA** – Na sua época também teve oral sinalizado?

**JÚLIA** – Não, foi depois.

**MARLENE** – Na minha época eles apresentaram uma peça teatral, em parceria com a Universidade Federal, setor de artes ou cultural... lembra da professora Marli Damos. Ela foi voluntária e ela ensaiou um teatro com eles e eles apresentaram, nossa, foi a coisa mais linda.

**GÉSHICA** – E utilizou sinais...?

**MARLENE** – Expressão corporal. Foi muito bonito. Foi no Glauce Rocha. Entre 1988 e 1987, por aí.

**GÉSHICA** – Projeto cultural só teve esse ou teve mais algum? Esse foi pra comunidade, né, todo mundo pôde assistir.

**MARLENE** – Foi, foi aberto à comunidade. Teve um outro também na nossa época. Vou [anotar pra conseguir os detalhes.]

**JÚLIA** (Talvez Júlia) – Nesse dia mesmo foi apresentado um musical.

**GÉSHICA** – Nesse dia então teve também um musical. Tudo sinalizado?

**JÚLIA** – É, o musical tinha umas coreografias, não era sinal, agora, o coral foi [sinalizado]. Só que o coral foi português sinalizado, um tema que a gente não falou ainda.

**GÉSHICA** – E o português sinalizado era utilizado por vocês?

**JÚLIA** – O português sinalizado é quando uma frase é mostrada na estrutura da língua portuguesa. Na língua de sinais não precisa disso.

**MARLENE** – (Sobre o evento citado) Era uma mostra de dança e música, entendeu, era uma voluntária, talvez da LBA, me esqueci do nome dela, foi a PRIMEIRA MOSTRA DE DANÇA E MÚSICA. Vou ver o nome direito.

**JÚLIA** – Nessa época não lembro mais. Depois houve muitas.

**GÉSHICA** – Essa mostra não continuou?

**JÚLIA** – Não, porque não foi o CEADA que promoveu, ele apenas participou.

**MARLENE** – Eram todas as áreas de deficiência, APAE, Pestalozzi.

**JÚLIA** – Teve os desfiles de 7 de setembro, de todos os desfiles, nós participávamos. Aniversário da cidade...

**MARLENE** – Todos, todos os desfiles. Olha, e a gente botava carro alegórico, carro alegórico, não era essas coisas que você vê agora não, era chique. Não era essa coisa feia que a gente vê agora aí.

**GÉSHICA** – No CEADA tem um armário com muitas coisas, eu tenho que tirar um dia pra ver. Se eu for lá, eu acho.

**MARLENE** – Eu organizei todas aquelas fotos. Eu organizei aquelas fotos. Eu que organizava tudo naquela escola. Eu sou muito perfeccionista.

**GÉSHICA** – A comunidade e os pais, como que era relação com a direção?

**MARLENE** – Olha, tem pais e pais, né? Não era como na APAE, onde a presença dos pais é obrigatória. A gente tinha também presença, principalmente dos menores [pais das crianças menores?] Os menores tinham uma presença mais maciça. Do noturno, ninguém ia. Mas eu acho que não era a expectativa que a gente tinha, não era como a gente gostaria. A gente gostaria 100 por cento, mas uns 70 por cento, né, Júlia, a gente.

**JÚLIA** – Agora, os pais de criança pequenininha eram muitos.

**MARLENE** – Sim, os pequenos sim.

**JÚLIA** – O que eu quero dizer é, muitos tinham que levar o filho na escola e tinha que esperar. Então a gente sempre ofereceu alguma atividade pra eles, pais, de cursos... Mas é o que ela falou. Havia mães que participavam, tudinho, ajudavam, e havia os que ficavam zanzando pela rua... Nas reuniões também, havia uma participação também, mas, assim, como a Marlene falou...

**MARLENE** – Aqueles mesmos pais, sempre aqueles mesmos pais. Aquele que o filho era danado, que o filho aprontava que você queria que o pai fosse...

**JÚLIA** – Ele não vinha.

**JÚLIA** – Nas nossas promoções culturais, tipo, Dia das Mães, Festa Junina, nós tínhamos Festa da Primavera [os pais iam]. Uma coisa que eu gostaria de dizer, o pai ou a mãe de criança com alguma deficiência é um pai diferente de um pai de uma criança que tá numa escola do filho dito normal. Porque o pai vem com aquele peso, vem com aquela culpa, ele vem com aquele luto de descobrir, entendeu? Então é uma coisa assim mais pesada, mais difícil.

**MARLENE** – São pais mais humildes, nível econômico inferior.

**JÚLIA** – A gente ensinava LIBRAS para os pais se comunicarem com os filhos.

**GÉSHICA** – O curso de LIBRAS surgiu quando?

[As presentes não conseguem precisar quando se nos anos 1980, 1990 ou 2001.]

**APÊNDICE C – Entrevista com a ex-diretora do CEADA Maria Raquel Del Valle**

**GÉSHICA** – Em que ano você começou a trabalhar no CEADA?

**MARIA RAQUEL** – Em outubro de 1989.

**GÉSHICA** – Ficou até que ano lá?

**MARIA RAQUEL** – Na primeira gestão eu fiquei até 1992.

**GÉSHICA** – E a segunda?

**MARIA RAQUEL** – A segunda já foi em 2001, eu fui reeleita, fiquei até 2008 como diretora. Dois mandatos.

**GÉSHICA** – Como você teve a oportunidade de ser diretora?

**MARIA RAQUEL** – Eu trabalhava na Secretaria de Educação, na Diretoria de Educação Especial, Núcleo de Deficiência auditiva. Quando houve vacância na direção – era a professora Marlene, a diretora –, a professora Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira me convidou pra assumir a direção.

**GÉSHICA** – Esse convite foi feito por qual motivo? Porque já existia uma diretora.

**MARIA RAQUEL** – A professora Marlene. Ela decidiu deixar a direção por vários motivos pessoais na época. (Depois disso) Ficou uma diretora temporária, já falecida. Ela ficou acho que uns quatro meses na direção, até que a professora Fabiana resolveu me convidar por eu já ter uma experiência na área administrativa, tinha sido diretora adjunta na escola em que trabalhei em Aquidauana. Já havia também um tempo que eu estava na área de deficiência auditiva. Havia muita coisa pra eu aprender ainda, mas eu estava estudando, fiz estágios. então eu aceitei (o convite da professora Fabiana) ser diretora do CEADA .

**GÉSHICA** – Quando você recebeu o convite você aceitou de imediato ou pensou um pouco?

**MARIA RAQUEL** – É, eu tive que pensar um pouquinho, mas não havia muito tempo pra pensar, a necessidade era urgente, era uma escola especial, precisava realmente de ter uma diretora. Mas eu fiquei muito receosa. Primeiro porque eu era recém-chegada em Campo Grande, não tinha carro, dependia de ônibus, tinha minhas dificuldades. Sem contar a questão da metodologia, que era diferente e, porque a minha formação é em Letras e Pedagogia, professora de português. Como eu entrei na área de Educação Especial, eu procurei estudar, mas às vezes eu tinha dificuldades para entender muitos termos técnicos. Apesar disso eu me esforcei. Eu tive receio sim, tive receio de não saber (como agir corretamente).

**GÉSHICA** – Quando você foi convidada você já tinha feito Educação Especial, na época era pós-graduação, eram cursos...?

**MARIA RAQUEL** – Não tinha, na verdade. A minha formação era Letras, Pedagogia. Quando eu vim pra Secretaria de Educação eu fiz uma semana de cursos, capacitação, na verdade, que era oferecida pelos profissionais que trabalhavam lá. Tinha toda a parte de treinamento auditivo, a parte de fonoaudiologia, exames que eram feitos. Porque o CEADA era um centro, não era só uma escola. E a metodologia era pluralista. Gestão nós seguimos muito as escolas de Curitiba. A gente tinha essa capacitação. Ninguém era formado, graduado em Educação Especial.

**GÉSHICA** – E isso foi antes de você ter sido convidada para ser diretora.

**MARIA RAQUEL** – É, o primeiro curso que eu fiz foi quando eu vim pra Campo Grande e antes de ir pra Secretaria de Educação. O primeiro curso que eu fiz foi esse, uma semana de curso. Na Secretaria eu passei a estudar mais, havia mais material de estudo. Foi a época também que eu fiz estágio em São Paulo em uma escola especial, a Derdic, nem sei se existe mais. Derdic era uma sigla.

**GÉSHICA** – Era aqui?

**MARIA RAQUEL** – Em São Paulo.

**GÉSHICA** – Você foi pra São Paulo...

R - ...Fui pra São Paulo pela Secretaria de Educação, fiquei uma semana lá pra ver como era o atendimento.

**GÉSHICA** – E era específica de surdos?

**MARIA RAQUEL** – Era. Era iniciada, só que em proporções maiores. Na verdade acho que lá havia até quinta, sexta, sétima. No CEADA tinha só tinha de primeira a quarta série, que hoje é o quinto ano.

**GÉSHICA** – Posso até dar uma olhada pra ver se fala em DERDIC. E isso tudo foi antes de ser convidada...

**MARIA RAQUEL** – Em 1989. Eu vim em Março, fiz esse estágio e em outubro...

**GÉSHICA** – Quanto tempo de estágio mesmo?

**MARIA RAQUEL** – Uma semana.

**GÉSHICA** – Só foi você?

**MARIA RAQUEL** – Só eu.

**GÉSHICA** – Você era a mais indicada mesmo pra assumir. Você foi conhecer como é uma escola, e aqui é uma escola...

**MARIA RAQUEL** – É, a experiência que eu tinha como diretora adjunta, a experiência que eu tinha da parte administrativa juntou...

**GÉSHICA** - ...Com a sua capacitação e o estágio que você fez. Aí, então, chegou outubro de 1989 você foi convidada e você assumiu em outubro mesmo. Saiu nos diário... Quando você chegou lá no CEADA , qual foi seu impacto?

**MARIA RAQUEL** – Já faz um bocado de tempo, não é? Por mais que eu já tivesse visto o atendimento de uma escola, o CEADA em si tinha muitas especificidades. Primeiro porque, como um centro, ele tinha uma equipe multidisciplinar que fazia avaliação, encaminhamento, acompanhamento das crianças surdas. Havia inclusive uma cabine audiométrica. O CEADA realizava audiometria. Conforme as crianças eram encaminhadas era medida a audiometria pra medir o grau de surdez.

**GÉSHICA** – É um exame, certo?

**MARIA RAQUEL** – Audiometria é pra saber o grau de surdez. E aí o aluno era encaminhado, dependendo da idade pra qual sala, entendeu? E o CEADA também já tinha atendimento de estimulação precoce, o CEADA atendia desde bebês. Bebês surdos. Eles tinham uma estimulação precoce. Havia alguns anos da ação infantil, se chamava pré-escola, e depois ele tinha a escolaridade, as séries, na época, até o quarto ano. E uma coisa que você perguntou, “o que eu sentia?” Nesse contexto todo eu tinha uma certa dificuldade de assimilar tudo em pouco tempo. Mas o que eu observei na época? Durante o dia nós tínhamos uma forma de atender os alunos, segundo a metodologia oralista. A gente não usava sinais. E à noite existia uma sala que era de terceiro e quarto ano – da professora Maria Ampessan, tinha aqueles alunos maiores. Na época, a Helen, a Clara, essas meninas que trabalham CAS, elas eram alunas

**GÉSHICA** – Eram adolescentes, já. Mas estudavam no ensino fundamental.

**MARIA RAQUEL** – É, porque não existia, digamos assim, uma sequência para a escolaridade do surdo. Ele chegava até a quarta série, hoje quinto ano, e parava porque não existia uma sequência. E essa sala era dos alunos maiores já.

**GÉSHICA** – Mas era do primeiro ao quarto?

**MARIA RAQUEL** – De primeira a quarta série. Tinha, na verdade, de primeira a quarta série à noite, que era para os alunos de faixa etária mais elevada.

**GÉSHICA** – De dia tinha também?

**MARIA RAQUEL** – De dia era pras crianças.

**GÉSHICA** – Além da pré-escola.

**MARIA RAQUEL** – Além da pré-escola. E à noite o que me encantou é que eu cheguei um dia e eles estavam ensaiando o Hino Nacional. E na época a linguagem de sinais não era muito bem vista, não era bem aceita. Porque existia uma proposta de oralização, acreditavam que o surdo poderia vim a falar. Mas à noite eles estavam ensaiando o Hino Nacional. Eu escutei,

estava como diretora, eu escutei e abri a sala, eles estavam cantando o Hino Nacional sinalizado. Eu fiquei encantada.

**GÉSHICA** – Eles estavam só sinalizando? (Os surdos.)

**MARIA RAQUEL** – É, a maioria dos alunos do noturno não tinham oralidade.

**GÉSHICA** – E quem estava ensinando a linguagem de sinais?

**MARIA RAQUEL** – Tinha uma professora que dava aula à noite e já usava a Comunicação Total. Era “Comunicação Total” que se chamava. Por que comunicação total? Porque se utilizava de sinais, de expressão corporal, de alfabeto digital... Tudo que pudesse facilitar essa comunicação entre professor e aluno para que se pudesse passar os conteúdos pra esses alunos maiores.

**GÉSHICA** – Mas a oralização...

**MARIA RAQUEL** – À noite não era cobrada, não, não era cobrada. A Comunicação Total é que era usada.

**GÉSHICA** – Esse alfabeto digital o que era?

**MARIA RAQUEL** – O alfabeto manual.

**GÉSHICA** – A, b, c... Eles sabiam o alfabeto, então. E alguns sinais eles estavam aprendendo.

**MARIA RAQUEL** – Sim. E esses surdos eram os que tinham mais contato com os surdos mais adultos que tinham mais conhecimento. Porque esses adultos estudaram no INES, no Rio de Janeiro. Quando eles vinham de férias eles difundiam os sinais. Na época, se não me engano, a professora Shirley também dava... Não sei se ela vinha à noite, mas a primeira música que eles ensaiaram foi aquela Um Dia de Domingo. Houve então um festival, no comecinho dos anos 1990, eles se apresentaram no primeiro festival para portadores de deficiência, alguma coisa assim. Era esse o termo que se usava. Veio até mesmo um grupo artístico da DERDIC, aquela escola em que eu havia ido (anos antes), tinham uma apresentação de uma dança, algo assim, com tecidos e o CEADA que fez a abertura com o Hino Nacional e com a música (Dia de Domingo) dos alunos do noturno.

**GÉSHICA** – então, na realidade, os pequeninhos estavam aprendendo a falar, e a LIBRAS não era ensinada para eles, e os maiores, sinalização.

**MARIA RAQUEL** – Na verdade é assim: com a metodologia dos oralistas a gente ensinava, mas a gente não tinha aquele retorno da voz. Alguns alunos falavam, mas não porque a gente estava ensinando. Porque tinha também aqueles alunos que não falavam uma surdez mais profunda. A forma de ensinar era a mais concreta possível. Dependendo de assunto, de que recurso você poderia oferecer pra esse aluno, de material visual. A gente procurava fazer tudo pra que ele aprendesse.

**GÉSHICA** – Você estava contando que você viu o pessoal sinalizando o Hino Nacional. Você via e você...

**MARIA RAQUEL** – Eu me encantei. Essa primeira visão que eu tive da língua de sinais, num coral sinalizado, do Hino Nacional, me emocionou muito. E ao mesmo tempo em que eu abri a porta e que eu fiquei olhando, eles tiveram receio de que eu fosse impedir, de que eu fosse criticar. E eu na verdade falei pra eles continuarem. Aí a gente começou assim a ensaiar, tinha o ensaio do coral, porque tinha uma professora ouvinte que ouvia e ia passando os sinais para que os surdos repetirem os sinais.

**GÉSHICA** – Você se lembra o nome dessa professora?

**MARIA RAQUEL** – Maria Ampessan Mocine. Estive com ela sábado.

**GÉSHICA** – Se você puder me passar o contato dela, porque eu vou entrevistar também os professores.

**MARIA RAQUEL** – Não sei se ela vai poder, porque ela se aposentou há muitos anos. Posso fazer assim, porque eu não tenho o telefone dela, quem tem é Marlene. Eu falo com ela e qualquer coisa...

**GÉSHICA** – Qualquer coisa eu entro em contato com ela. Sobre os alunos ensaiando o Hino Nacional: eles sentiam dentro deles que você ia repreendê-los.

**MARIA RAQUEL** – Eles tinham, parece, que esse receio.

**GÉSHICA** – Mas isso já aconteceu lá dentro com algum aluno, pessoas ali já os cortavam?

**MARIA RAQUEL** – Eu não sei o que aconteceu antes, se alguém reprimiu a expressividade deles, eu não sei. Mas eles tinham esse receio, parecia que estavam fazendo algo escondido. Depois disso nós começamos a ensaiar todo dia, eles começaram a se apresentar e houve uma visibilidade maior da língua de sinais por consequência dos surdos. Na época existia uma associação de surdos também, a Sus.

**GÉSHICA** – Ainda existe, não é, essa associação?

**MARIA RAQUEL** – Temos que verificar.

**GÉSHICA** – Quando você entrou lá você deu continuidade ao que já estava ou você pensou assim, “Não, precisa melhorar, precisa arrumar”?

**MARIA RAQUEL** – Eu vou te contar uma coisa. Eu acho que na época em que a professora Marlene deixou a direção, deve ser assim, em julho (de 1989), ela deu baixa na secretaria e a professora temporária assumiu. Ela chegando lá, eu não tenho dados mais concretos, mas ao chegar lá ela encaminhou um monte de alunos para o ensino regular. A professora temporária. Quando eu cheguei estava esse quadro, assim as mães estavam todas desesperadas, sem saber o que fazer. Porque não tinha sinais, os alunos surdos em uma sala de ouvintes. Quando eu



cheguei a gente retomou. Os alunos voltaram. Porque a gente acreditava assim: se eles tivessem de primeira a quarta série eles aprendessem a ler a língua portuguesa escrita eles poderiam continuar na quinta série, porque o CEADA era só até a quarta.

**GÉSHICA** – E esses alunos menores faziam leitura labial, vocês ensinavam leitura labial?

**MARIA RAQUEL** – Existiam muitos exercícios fonoarticulatórios: nós professores, porque eu também uma época trabalhei na estimulação, nós aplicávamos esses exercícios. Alguns eram assim: de assoprar bolinha, de fazer beijinho, exercícios com os lábios pra estimulação, de lambar pirulitos, praticamente todos os exercícios fonoarticulatórios. Pra eles desenvolverem os órgãos fonoarticulatórios. A gente acredita que, desenvolvendo essa parte física, eles poderiam vir a emitir sons, a falar, a oralizar, digamos assim. A gente fazia muitos exercícios.

**GÉSHICA** – Quando você entrou lá você viu que essa parte de oralização daria resultado?

**MARIA RAQUEL** – Eu não tinha essa noção. Porque eu não tinha um outro modelo.

**GÉSHICA** – O modelo seguido naquela escola de São Paulo era assim ou era mais focado na sinalização?

**MARIA RAQUEL** – Tinha mais sinalização. Um detalhe interessante quando eu cheguei no CEADA : os professores tinham acabado de fazer uma capacitação de uma metodologia chamada “Metodologia Verbo tonal”. Pensa. Do Paraná, havia uma escola que desenvolveu essa Metodologia Verbo tonal. Eu não fiz essa capacitação, mas os professores tinham feito. Eles desenvolviam os movimentos dos surdos. Do macro movimento – eles acreditavam que, a criança se expressando com movimentos maiores ela chegaria ao movimento menor com a boca de oralizar os fonemas. Por exemplo, fazer assim: “AAAAHHHH”. Você expandia o corpo um pouco para fazer o “A”. “OOOHHHH”. Do macro movimentos ao micro movimentos. Havia vários movimentos, tipo assim, “VSSSSS” esse era o som do fonema “V”. Ao ensinar, por exemplo, mostrávamos um desenho de chuva e fazíamos assim “ZCHUUVA”. Era entrar na sinalização de uma forma meio oralista. Eu nem sei mais o que virou essa metodologia porque nunca mais vi...

**GÉSHICA** – Que engraçado. Era querer entrar em sinalização, assim, “Eu quero fazer um negócio, mas não quero dar o braço a torcer”.

**MARIA RAQUEL** – Essa metodologia estava sendo usada durante o dia. À noite havia alguns que usavam, outros não, porque, como à noite tinha a Comunicação Total, como o nome diz, os professores se utilizavam de tudo pra fazer a comunicação e a transmissão de conteúdo, porque é o que a escola tem de fazer, os alunos iam lá pra aprender português, história, geografia, matemática... então eles utilizavam de todas as formas pra transmitir esse conteúdo.

**GÉSHICA** – Tanto durante o dia quanto à noite a língua portuguesa era ensinada. A escrita.

**MARIA RAQUEL** – A escrita era ensinada. Existe a alfabetização da criança surda, só através da oralização e da escrita, de visual, mas não se usa a língua de sinais.

**GÉSHICA** – Você falou do resgate dos alunos (que haviam sido encaminhados a outras escolas) e nesse período houve alguma coisa que você solicitou à Secretaria, algo que você pediu? Quando você fez esse resgate dos alunos teve que pedir a autorização da Secretaria ou...

**MARIA RAQUEL** – Não. Havia reuniões, ou eu mesma ia à Secretaria, explicava a situação, mas eu não precisava de uma autorização normatizada. Era sempre decidido em reuniões. Nós tínhamos uma equipe, além dos professores nós tínhamos uma equipe multidisciplinar. Que na época da Marlene tinha até médico Otorrino.

**GÉSHICA** – Quando você entrou não tinha mais...

**MARIA RAQUEL** – Não. Mas tinha essa equipe. Essa equipe tinha assistente social, tinha fono, tinha psicólogo na época. Tinha bastante coisa. Tinha uma educadora de artes, os alunos recebiam aula de artes em separado.

**GÉSHICA** – A estrutura física. Onde se localizava a escola?

**MARIA RAQUEL** – Quando eu cheguei era na Rua Dom Aquino – não me lembro do número -. Era um prédio alugado adaptado pra escola. Uma salinha era a direção, outra salinha era (outra coisa).

**GÉSHICA** – Você se lembra de todas as salas?

**MARIA RAQUEL** – As salas eram todas adaptadas com aparelhos. Havia fones instalados na parede com fios sanfonados, ali tinha a frequência modular para modular o som grave, regular o som, a altura... Pra gente fazer os treinamentos auditivos.

**GÉSHICA** – Escutavam? Mas eram os surdos?

**MARIA RAQUEL** – Na escola em que eu fui diretora adjunta... Todas as salas que foram criadas em algum município eram adaptadas. Oito alunos, oito carteiras...

**GÉSHICA** – Nessas salas?

**MARIA RAQUEL** – É. O máximo de atendimento de alunos surdos era de oito alunos. E todas as salas com esses aparelhinhos.

**GÉSHICA** – Você se lembra do nome desses aparelhinhos. Era um fone e um aparelhinho.

**MARIA RAQUEL** – Eram reguladores de som fixados na carteira. Até na época em que a gente funcionava na Afonso Pena a gente tinha aparelhos. Depois não teve mais.

**GÉSHICA** – Quantas salas havia nessa escola?

**MARIA RAQUEL** – Eu não me lembro da quantidade. Porque era assim, tinha o corpo da escola, que era a entrada, a secretaria, a direção, tinha outras salas ali, tinha uma sala maior que era tipo auditório... Pequena, mas comparada às outras, era maior. Existia uma parte no fundo

que possuía mais salas. Não sei se eram quartos antigos, mas nessa época eram salas. Eu não lembro a quantidade.

**GÉSHICA** – Tinha banheiro...

**MARIA RAQUEL** – A sala de estimulação precoce era só de estimulação precoce.

**GÉSHICA** – Que era aquele trabalho que você falou com bebês.

**MARIA RAQUEL** – Bebês que a gente fala eram de um ano... Esse era o trabalho de estimulação precoce.

**GÉSHICA** – Era um atendimento à comunidade, não é? Eram misturados alunos?

**MARIA RAQUEL** – Eles vinham e esse atendimento era assim... Você sabe, tem bebês que mamam, tem bebês que usam fraudas... A professora fazia tudo. Além do atendimento em si elas os trocavam, elas davam banho. Era igual creche.

**GÉSHICA** – Ah, a mãe deixava lá, a mãe não ficava junto.

**MARIA RAQUEL** – Não. Assim, no começo, quando levava, ela ficava. Depois ia se desacostumando. Igual a uma creche. Era uma creche. Um ano, dois anos... Eram duas professoras juntas, e eu não me lembro qual era a quantidade de alunos por vez, se eram quatro, cinco alunos.

**GÉSHICA** – Com essas professoras você tem contato?

**MARIA RAQUEL** – Eu acho que (a que eu vi) mais recentemente é a professora Fatime, mas eu nem sei onde ela está.

**GÉSHICA** – Seria legal se ela contasse essa história.

**MARIA RAQUEL** – Só que ela foi professora da estimulação já depois.

**GÉSHICA** – Essa Estimulação Precoce acabou? Quando você entrou no segundo mandato ainda tinha?

**MARIA RAQUEL** – A gente tinha até há pouco tempo. Quando mudou a política de governo...

**GÉSHICA** – Essa Estimulação Precoce era voltada para o desenvolvimento da fala?

**MARIA RAQUEL** – Na verdade era assim, desenvolvimento da criança como um todo. A criança surda não tem modelos. Por que a criança ouvinte fala? Porque ela ouve a fala (dos outros). A criança ouvinte e a criança surda, se ela não tiver nenhum outro comprometimento, elas têm um desenvolvimento semelhante. Só que o que acontece? A criança ouvinte ela começa naquela fase do balbucio, não é verdade? Ela começa com aquele negócio do babababã e a gente diz “Ai, que gracinha, ela falou ‘mamãe’!, eu sou a mamãe, e o papai”, e a criança começa a aprender, “esse é o papai, é o papai”, ela vai associando o som que ela emite pela fala com a figura, com as coisas. “Olha aqui, vamos lavar o pezinho, vamos lavar a mãozinha”. Ela vai aprendendo e ela vai começando a falar. A criança surda até tem a fase do balbucio,

tatatatatá, mas ela não tem feedback, aí ela vai parando. Por isso na estimulação trabalhava-se muito essa questão de identificação. Ela identificava na fotinho, inclusive, o nome dele... Fazia-se um calendário, como se faz com criança ouvinte, dando muita ênfase no visual. Por exemplo, o pé, quando a gente lavava o pé da criança surda se escrevia (pra ela ver) em letra de imprensa “O pé”. Era isso, um desenvolvimento geral. A questão do sentar pro lanche... Todas essas coisas que a gente ensina pra criança ouvinte em uma creche se ensinava para a surda. Porque ela não tinha isso (normalmente).

**GÉSHICA** – Como que acaba algo assim...

**MARIA RAQUEL** – Hoje em dia eu não sei se alguém perguntar, “Gente como pode” Eu não sei.

**GÉSHICA** – Além do estimulador, a sala pra se fazer o exame era separada também?

**MARIA RAQUEL** – Tinha uma sala. A cabine audiométrica é um instrumento totalmente de vidro, a criança entra e faz o teste. Deveria ser um ambiente isento de barulho.

**GÉSHICA** – Havia então várias salas: de audiometria, de estimulação precoce, salas de aula com o máximo de oito alunos, um auditório também...

**MARIA RAQUEL** – Era uma sala maior que funcionava como auditório, mas era tudo apertado. Algo que a Marlene vai falar pra você é que eles ganharam um terreno para o CEADA nos anos 1980. Houve mobilização para construir, não construía. Ficou pra 2000 e pouco, demorou. Aqui foi em 2005.

**GÉSHICA** – Demorou, hein? De 1980 pra 2000.

**MARIA RAQUEL** – Foi feita então a planta. As salas do tamanho para caber oito carteiras, já foram todas projetadas assim.

**GÉSHICA** – E hoje não tem, não é?

**MARIA RAQUEL** – Era escola, a gente funcionava como escola.

**GÉSHICA** – Mais alguma coisa sobre a estrutura física? O banheiro como era?

**MARIA RAQUEL** – O banheiro na casa ali tinha banheira, mas houve uma época que funcionava ali a sala de atendimento da assistência social. (Um espaço grande mal aproveitado, deixava-se ali material pedagógico, por exemplo.)

**GÉSHICA** – A equipe que você tinha naquele momento era suficiente para atender a demanda da escola ou faltava professor?

**MARIA RAQUEL** – Se não me engano, tinha uma professora que vinha de São Paulo, formada em pedagogia e ela possuía não uma especialização, era um D.A. professora Ana Rita.

**GÉSHICA** – E a equipe que você tinha trabalhando com você era suficiente?

**MARIA RAQUEL** – No nosso atendimento na época eu não tenho a lembrança da necessidade de mais, mas mesmo sendo uma escola que atendia aqui em Campo Grande, como era centro, ela atendia de fora também. Por exemplo, vinha um aluno do interior pra fazer audiometria aqui em Campo Grande no CEADA . Ou vinham professores fazer estágio no CEADA . Porque (a escola) era referência na educação dos surdos.

**GÉSHICA** – Atendia também alunos do interior?

**MARIA RAQUEL** – Não, alunos do interior acho que não. Só professores e alunos que vinham pra fazer (somente) o exame audiométrico, mas havia uma periodicidade de realização desses exames (talvez deveriam ser refeitos com certa regularidade). Fora os que apareciam surdos lá e vinham pra cá pra fazer a audiometria, (saber em que grau de surdez estariam). Protetização. Na época, ganhava-se muitas próteses auditivas, não me lembro direito por meio de que órgão.

**GÉSHICA** – Era, então, identificado o grau (dessa pessoa) para a protetização.

**MARIA RAQUEL** – E na protetização primeiro se faz um molde.

**GÉSHICA** – Esse molde era tirado lá no CEADA mesmo?

**MARIA RAQUEL** – Eu acho que tinha que encaminhar. Não me lembro da questão do molde. Sei que a criança ia crescendo e tinha que ir trocando o molde.

**GÉSHICA** – Eu acho que hoje em dia não existe mais (esse sistema de atendimento).

...

**GÉSHICA** – Como era realizada o atendimento inicial dos deficientes auditivos e surdos para inserção dos mesmos na instituição? Porque, quando (a deficiência) era severa ela era classificada como surdez, e quando não era severa quem era testado era classificado como deficiente auditivo?

**MARIA RAQUEL** – Conforme o grau de surdez. Só que a terminologia usada, na verdade, era “Deficiente auditivo”. Quando era mais profundo era considerado como surdo, e aí depois é que veio essa questão de terminologia do surdo ser chamado de surdo. Não era mais portador de deficiência, portador de surdez, não, é surdo. Mas havia essa questão de um grau menor ser chamado de deficiente auditivo, grau maior, surdo. Existia mais ou menos essa diferenciação.

**GÉSHICA** – Por exemplo, esse que tinha um grau maior não tinha nem como fazer um aparelho auditivo. Todos tinham de usar aparelho?

**MARIA RAQUEL** – Tem surdos que possuem um resíduo auditivo. Por exemplo, um surdo com 40 decibéis de perda (em um ouvido e no outro) 60 ou 70 por cento. Em um ele é considerado severo (em um) e profundo (em outro ouvido). Este indivíduo era protetizado. De qualquer forma. Surdo era protetizado.

**GÉSHICA** – Todos que entravam na área eram protetizados?

**MARIA RAQUEL** – Todos.

**GÉSHICA** – Naquela época. Depois da sua segunda então já não havia mais isso, né?

**MARIA RAQUEL** – Tem surdos que usam até hoje. Eles se adaptaram. Há os que reclamam de dor na cabeça. Por quê? O aparelho aumenta não só a voz, que está na faixa de 60 decibéis na fala normal. Agora, quando você está em um ambiente e cheio de sons e todos eles são aumentados. Aqui onde estamos, esse rádio, essa buzina aumenta tudo, então deve ser uma barulheira.

**GÉSHICA** – E tem muitos surdos que dizem não escutar nada.

**MARIA RAQUEL** – Há surdos que ouvem o que você está falando, mas não conseguem entender o que você está falando. Ouve, mas não tem noção do quê. Tem surdo que escuta buzina ou então barulho de vibração, brrrrrrrrr, quando põe a mão na caixa de som consegue sentir a vibração. Entendeu? Existem essas questões com relação ao surdo.

**GÉSHICA** – Essa questão de que todos eram protetizados eu não sabia. Dos pequenininhos até os maiores.

**GÉSHICA** – E quando chegava lá, eu, mãe, com meu filho surdo, como era o processo? Você falou que passava pelo assistente social. E depois do assistente social, como fazia?

**MARIA RAQUEL** – Aí eram feitas avaliações. Avaliação audiométrica. Conforme a idade, se fazia o encaminhamento. E também havia um acompanhamento pra família também, porque, querendo ou não, a mãe chegava – como eu posso falar? – com a dor, né? Medo, com desconhecimento, naquela fase de luto, porque uma mãe quando espera um filho idealiza uma criança perfeita. Na verdade, a criança nasceu perfeita, até o momento em que a mãe descobre a surdez. Então havia esse acompanhamento para as mães também. Era um trabalho muito importante também do terapeuta. E era através do Serviço Social. Outra coisa que havia também. Como o CEADA era num local central, as mães não tinham como ir e voltar, era feito um trabalho com elas também. Alguns trabalhos, algumas atividades deram um bom resultado. Outros, não, porque, de repente, as mães preferiam andar pela rua do que ficar lá, entendeu? O CEADA sempre ofereceu cursos pras mães, pra família, curso de LIBRAS pra família.

**GÉSHICA** – Na época em que você estava lá já estavam oferecendo curso de LIBRAS ?

**MARIA RAQUEL** – Não, nessa época não.

**GÉSHICA** – Que cursos existiam naquela época?

**MARIA RAQUEL** – Tinha de artesanato, material reciclagem de jornal.

**GÉSHICA** – Projeto com aluno só tinha aquele do coral, que você falou?

**MARIA RAQUEL** – Existia também um projeto com uma artista plástica, só não lembro que ano foi. Nós tínhamos alunos que pintavam, desenhavam. Eles iam fazer essa atividade também, esse aprendizado com essa artista. Lázara Lessonier, se não me engano.

**GÉSHICA** – Temos que ver se é dos anos 1980. (Talvez haja fotos, nesse caso.)

**MARIA RAQUEL** – Eu tenho um jornal.

**GÉSHICA** – Qual é mesmo o nome da artista?

**MARIA RAQUEL** – Lázara Lessonier. Na época havia um menino, ele não tinha um braço. Ele pintava com os pés... Ela fazia o curso com todos os deficientes, não era só com os surdos. A foto que eu tenho tem a Clara e tem a Helen, tem o Mauro Gondim.

**MARIA RAQUEL** – Na sala que eu entrei que estava sinalizando a Clara e a Helen estavam. Elas que me deram meu sinal. Cada um tem um sinal. (Basearam o sinal na aparência, no que que a pessoa vestia, suas características...)

**APÊNDICE D – Entrevista com a ex-coordenadora do CEADA Maria Aparecida Lemos Reis**

**CIDA** – Meu nome completo é Maria Aparecida Lemos Reis. Data de nascimento, 13 de janeiro 1949. Data: nasci em Campanha, Minas Gerais, sou professora aposentada.

**GÉSHICA** – Em que ano você começou a trabalhar no CEADA e até que ano trabalhou lá? Como recebeu o convite para esse cargo?

**CIDA** – No período de 24 de março de 1983 a 14 de março de 87 eu fui Gestora da Educação Especial na Secretaria de Educação. Como eu era professora concursada, logo que a diretora assumiu a Diretoria de educação Especial eu fui lotada no CEADA, ficando no CEADA até 1992. O Setor em que eu fiquei lotada foi o de Orientação ao Trabalho. Nesse período em que trabalhei no CEADA, buscava consultoria técnica dos melhores profissionais indicados pelo CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, pelos orientadores da área de educação profissional, de orientação para o trabalho. Então foi esse o período em que trabalhei, de março de 87 até 1992.

**GÉSHICA** – A criação do CEADA foi em 84. Houve dois anos em que ele ficou sem legislação, isso, né?

**CIDA** – Isso. Foi o período em que eu saí de Secretaria de Educação, dia 14 de março de 1987, porque a nova diretora de Educação Especial mudou. Mudava de governo, aí trocava diretoria. Você pergunta na terceira pergunta [por escrito] como era a estrutura física e pedagógica da escola? Era adequada para atender à quantidade de estudantes daquela época, existiam salas adaptadas? Eu começo a responder que a estrutura física do CEADA era adequada para atender, à equipe de 12 profissionais, 56 alunos com o objetivo de realizar triagem, avaliação e diagnóstico de pessoas com deficiência auditiva e oferecer atendimento educacional. O crescimento acelerado e os resultados alcançados pelo CEADA de 1984 a 1985, sensibilizaram o governo do Estado que oficializou a criação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Comunicação por meio do Decreto 3546, em 17 de abril de 1985. As salas adaptadas para atendimento do estudo foram implantadas no prédio alugado pela Secretaria de Educação na rua Dom Aquino.

**GÉSHICA** – Esse da Dom Aquino foi o primeiro prédio.

**CIDA** – Segundo. O primeiro prédio foi na rua Cândido Mariano. Do número eu não me lembro. Hoje o prédio não existe mais, hoje [o local] é um estacionamento de carro, ele fica bem na esquina com trilho, onde passava o trilho na Dom Aquino. A primeira casa acima do trilho [havia sido] a primeira sede do CEADA.



**GÉSHICA** – Eu fui ao Ceasa procurar fotos e encontrei uma foto [da sede ainda] na Dom Aquino. Essa da Cândido Mariano eu não encontrei foto. Você teria alguma foto [da sede na Cândido Mariano]?

**CIDA** – Olha, eu até separei uma pasta que eu tenho, de fotos, eu vou dar uma olhada.

**GÉSHICA** – Tá.

**CIDA** – E a estrutura pedagógica do CEADA foi implantada através da assessoria da DERDIC, PUC-São Paulo. DERDIC era escola de surdos de São Paulo onde eu fiz o curso, em 1980, no período de setembro a dezembro. Era um curso de especialização em análise ocupacional para a área do deficiente auditivo. Era um curso de 480 horas. Como eu estudei nessa escola em 1980 a convite da coordenadora de educação, onde eu estava lotada na época. Foi por isso que nós buscamos a DERDIC pra dar consultoria técnica para o CEADA, pra estruturar o regimento escolar e a grade curricular.

**GÉSHICA** – Você estudou então na DERDIC?

**CIDA** – Eu estudei. A convite do Governo de Estado do Mato Grosso do Sul eu fiz um curso de especialização na DERDIC em 1980. Um curso de 480 horas – Especialização em análise ocupacional para a área do deficiente auditivo.

**GÉSHICA** – Esse DERDIC é lá em São Paulo, não é?

**CIDA** – Em São Paulo. É uma escola de surdos que era ligada à PUC de São Paulo.

**GÉSHICA** – Eles, na realidade, fizeram essa consultoria pra [estruturar] a parte pedagógica do CEADA. Eles vieram...

**CIDA** – Eles vieram pra Campo Grande e ajudaram a escrever o regimento escolar e elaborar a grade curricular.

**GÉSHICA** – Então a DERDIC teve a principal função nessa parte pedagógica do regimento escolar e da grade. Mas e aquela parte de atendimento, de assistência social, eles não tiveram contato.

**CIDA** – Tiveram, porque, como eu estudei na DERDIC, eu tive muito contato com os professores da DERDIC, fiquei amiga de alguns profissionais. Isso também colaborou pra essa parte específica. Da terapia de fala... [Faz pausa e menciona outra parceria]. A gente também era ligado ao CENESP, o Centro Nacional de Educação Especial. Na parte específica nós seguimos orientação do CENESP também. As salas eram adaptadas para o atendimento dos surdos e na época foi implantado material específico pra isso. A estrutura pedagógica do CEADA foi implantada através da assessoria da DERDIC pelo professor Jarbas Batista de Oliveira para a elaboração do regimento escolar do CEADA, e a grade curricular adotada como referencial teórico, [baseavam-se] nos livros de Álpia Couto, indicada pelo CENESP, Centro Nacional de

Educação Especial, que ficava no Rio de Janeiro na época. Todos os professores dessa época seguiam essa linha de reabilitação da fala, com o compromisso de integrar os alunos ao ensino regular. O CEADA também oferecia aos alunos atendimento complementar em terapia de fala, reforço pedagógico aos alunos integrados no ensino regular. Através desses cursos, começou-se o trabalho de encaminhamento também do surdo para o mercado de trabalho.

**GÉSHICA** – Esse procedimento do mercado de trabalho já foi desde o início da criação, já estava dentro do regimento escolar.

**CIDA** – Já estava dentro do regimento escolar. Os alunos acima de 14 anos participariam da preparação para o trabalho, que era o que eles queriam. Então os alunos do noturno também frequentavam a Associação de Surdos, e lá eles recebiam a influência dos grupos de surdos que frequentavam a Associação. Esses jovens que estudavam no CEADA eles solicitavam pelo uso da Comunicação Total, tendo em vista que alguns estados utilizavam esse método. Por que esses surdos queriam isso? Porque a Comunicação Total permite a prática de uma série de recursos da Língua de Sinais. Leitura orofacial, utilização de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto digital. O CEADA também oferecia a esses alunos atendimento complementar em fala, recursos pedagógicos... E a equipe que compunha nessa época era assistência social, fonoaudióloga, psicólogo, pedagogo e um otorrino, que fazia parte da avaliação clínica dos alunos. Era essa equipe realizava avaliação e prestava atendimento para os alunos, pais [dos alunos].

**GÉSHICA** – Quando você fala do uso da prática da língua é certo eu falar “língua” ou é melhor eu colocar “linguagem de sinais”? Porque a Comunicação Total, pelo que eu entendi, não era LIBRAS ainda, não é?

**CIDA** – Não.

**GÉSHICA** – Mas sim uma linguagem de sinais?

**CIDA** – Não, era Comunicação Total, usava-se todos os recursos para se comunicar. Por isso se chamava Comunicação Total. Os surdos que não faziam parte da Associação de Surdos que existia aqui no Estado, a maioria estudou no Rio de Janeiro no INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, e eles já utilizavam a Comunicação Total, porque a Comunicação Total permitia a prática de uma série de recursos: língua de sinais, leitura orofacial, uso de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto manual. E na época a orientação do CENESP era que utilizasse a terapia de fala, seguir a Álpia Couto.

**GÉSHICA** – Que foram os livros.

**CIDA** – É, foram os livros.

**GÉSHICA** – A Álpia Couto seguia mais a parte de oralização do surdo? Não a Comunicação Total.

**CIDA** – Quando se iniciou o atendimento conforme o enfoque oralista, seguindo as orientações do CENESP, seguiam-se os livros da Álpia Couto, que eram voltados para o enfoque oralista. Só com os alunos do noturno a gente trabalhava com uma metodologia de Comunicação Total. E pra isso a gente teve uma consultora, a professora Annete Scotti Rabelo, da Universidade Católica de Goiás, que trabalhava com a proposta de Comunicação Total. O enfoque do trabalho desenvolvido na escola era com relação à comunicação para alunos surdos. Noturno que era Comunicação Total. Para os alunos do diurno seguia-se a orientação da Álpia Couto, que eram os livros escritos por ela. Ela era do CENESP. Álpia Couto era do Rio de Janeiro, pertencia ao Centro de Educação Especial do Rio de Janeiro.

**GÉSHICA** – Com base na metodologia de Annete Scotti Rabelo foi feita a metodologia do noturno.

**CIDA** – Do noturno, que era a Comunicação Total.

**GÉSHICA** – Dentro da regulamentação da escola, da grade, no período noturno já vinha com essa Comunicação Total ou não?

**CIDA** – Vinha. Já tinha porque foi uma reivindicação dos alunos.

**GÉSHICA** – Quando saiu não tinha, mas depois, no mesmo ano, foi colocado?

**CIDA** – É, porque foi como eu te falei. Os alunos do período noturno, os alunos acima de 14 anos faziam parte da Associação [de Surdos], então eles sofriam muita influência dos associados dessa Associação de Surdos.

**GÉSHICA** – Entendi. Mas isso tudo que a senhora tá me contando faz parte de 1986, não é?

**CIDA** – Sim.

**GÉSHICA** – Na parte de 84, 85 não tinha um regulamento específico, tinha?

**CIDA** – Olha, em 84, não me lembro bem, a Secretaria de Estado da Educação reuniu em uma extensão da Escola Estadual de primeiro e segundo grau Lúcia Martins Coelho todos os alunos surdos das classes especiais e os que frequentavam a APAE.

**GÉSHICA** – Me falaram que havia classes especiais no Lucia Martins Coelho, mas eu não entendi direito essa parte. Essa classe especial que tinha no Lucia Martins Coelho já era considerada CEADA ?

**CIDA** – Não. Em 84 a Secretaria de Educação reuniu, nesse endereço, na Cândido Mariano, os alunos de classes especiais, surdos e os surdos que frequentavam a APAE de Campo Grande.

**GÉSHICA** – Então eles saíram dessa classe especial e saíram da APAE pra ter o atendimento na Cândido Mariano.

**CIDA** – Cinquenta alunos. Quando se iniciou esse atendimento, conforme o enfoque oralista, seguindo as orientações do CENESP e MEC.

**GÉSHICA** – A senhora tinha falado 56, mas 56 alunos foi em 1986, não é? E 50 em 1984. Sobre a questão dos professores em 1984, quantos professores havia lá na Cândido Mariano?

**CIDA** – Número de professores eu não tenho. Era uma equipe: um assistente social, um fonoaudiólogo, psicóloga, pedagogo e otorrino. E essa equipe realizava a avaliação. Número de professores eu não tenho registrado.

**GÉSHICA** – Ah, sim. Mas existiam professores em 1984, 1985 na Cândido Mariano?

**CIDA** – Os alunos ficavam em sala de aula. Eles passavam por avaliação, depois eram encaminhados para a sala de aula e na sala de aula eles tinham professores.

**GÉSHICA** – Entendi. Saíram da classe especial da Lucia Martins Coelho e da APAE pra ficar lá na Cândido Mariano. Daí da Cândido Mariano passou pra Dom Aquino.

**CIDA** – Dom Aquino. E depois da Dom Aquino foi pra Afonso Pena.

**GÉSHICA** – Começou com 50 alunos lá na Cândido Mariano e depois passou pra 56 na Dom Aquino. Você tinha falado em 12 da equipe. Isso já é na Dom Aquino, não é?

**CIDA** – É.

**GÉSHICA** – Essa parte do encaminhamento profissional já era trabalhada em 1984 e 1985, já se fazia o encaminhamento desses alunos para o mercado de trabalho ou foi só mesmo em 1986, quando saiu mesmo o regulamento da escola?

**CIDA** – Não. Os alunos com idade acima de 14 anos eram matriculados em um programa de competência social, e realizavam cursos nas oficinas do CEADEM, Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor, e no CEADA eles também tinham algumas atividades voltadas para o trabalho, como cursos de cestaria de jornal, cursos de couro, em que aprendiam a fazer bolsas, chinelos, cintos... E no CEADEM eles faziam cursos de manicure, auxiliar de cabeleireiro e gráfica.

**GÉSHICA** – Falaram pra mim, acho que foi a Marlene, que eles se destacavam na gráfica.

**CIDA** – Aí vem essa parte do mercado de trabalho, e eu encontrei uma cópia de um jornal que publicou... Eu vou mandar pra você depois a cópia desses documentos que relatam a implantação desse projeto que foi em 1986 em parceria com a gráfica Rui Barbosa. Tá tudo registrado.

**GÉSHICA** – Essa parte de questão profissional ela se iniciou desde 1984, então, desde que já entravam com alunos de 14 anos já havia essa movimentação.

**CIDA** – Isso. Nos primeiros anos, eles só faziam curso, lá no CEADEM, aqueles cursos que eu citei. Cursos de manicure, curso de gráfica, curso de trabalhos manuais, pintar pano de prato. Na época valorizava-se muito isso.

**GÉSHICA** – Só uma pergunta que surgiu na minha cabeça agora. Por que se levou dois anos pra se tornar legal o CEADA , por que ele já não foi criado legalizado [de acordo] com a legislação?

**CIDA** – Porque ele foi criado porque houve uma reivindicação dos pais para que se unissem as classes especiais, facilitando a parte pedagógica e a parte específica da educação do surdo. Essa extensão surgiu como uma reivindicação dos pais. E aí, como diretora de educação especial, eu recebi na minha sala 15 pais. Eles foram falando o que eles queriam, eu escrevi e fui à sala do Secretário de Educação comunicar que esses pais queriam que os filhos fossem reunidos num local só. E o Secretário de Educação da época autorizou. Ele falou, “Pode procurar uma casa no centro da CIDADE onde passa ônibus” – porque a maioria morava em periferia – “E a Secretaria aluga a casa, a Secretaria vai mobiliar toda a escola”. Ele falou, “Eu não tenho hoje a parte de cozinha”. Ele até brincou, “Faz aí uma ação entre amigos e consegue um fogão, uma geladeira, consegue os utensílios e já dão início”.

**GÉSHICA** – E foi feita essa ação na época?

**CIDA** – Foi. A Secretaria de Educação deu toda a parte escolar, isso ele já tinha, mas a gente conseguiu. Nós fizemos um Chá da Tarde e os nossos amigos doaram fogão, doaram geladeira... Toda a parte de utensílio de cozinha e daí a um mês a gente começou a funcionar nesse local, essa extensão, por reivindicação dos pais.

**GÉSHICA** – Foi rápido.

**CIDA** – Muito rápido. Numa segunda-feira os pais fizeram a reivindicação; na terça-feira já conseguimos a casa, na quarta e quinta já estávamos fazendo o chá. Eu sei que em um mês a gente mudou.

**GÉSHICA** – Em que mês foi essa reivindicação?

**CIDA** – Olha, foi no mês de abril.

**GÉSHICA** – No final de abril já tava tudo certo? E em abril mesmo começou a funcionar?

**CIDA** – Sim. Aí já contratou os funcionários, porque na época a gente não tinha concurso, não tinha ninguém concursado, então foi todo mundo convocado.

**GÉSHICA** – E nessa jornada passaram-se dois anos e se viu a necessidade de criar a legislação, o decreto pra formalizar, certo?

**CIDA** – Pra formalizar porque esse decreto é o Decreto 3.546, de 17 de abril de 1986.

**GÉSHICA** – Nesse período de 84 a 85, por que não havia um diretor, por que não se pensou em um diretor?

**CIDA** – Tinha a Suely Roman, ela era como uma responsável, porque era uma extensão da Escola Lucia Martins Coelho. O nome [da responsável] é Suely Roman. Ela foi uma

coordenadora desse local. E quando se criou o CEADA pelo Decreto é que a Marlene passou a ser diretora da escola.

**GÉSHICA** – Porque aí se tornou uma escola mesmo, porque antes era uma extensão. A coordenadora era a responsável quando era apenas uma extensão. Agora ficou mais claro.

**CIDA** – Antes era uma extensão do Lucia Martins Coelho. Depois, com o Decreto, ela passou a ser chamada CEADA . Aí já tinha o regimento escolar, já tinha a grade curricular.

**GÉSHICA** – Em 84 e 85 ela era possuía essa nomenclatura CEADA ou não era chamada assim? Ela era chamada por outro nome?

**CIDA** – Ela começou a ser chamada desse nome no momento em que a gente teve a consultoria da DERDIC. Eu acho que foi no mesmo ano, no segundo semestre. Porque logo em seguida a gente chamou a DERDIC, a Secretaria da Educação autorizou a consultoria da DERDIC, professor Jarbas, que era o vice-diretor da DERDIC. O nome CEADA foi criado pela gente junto com ele.

**GÉSHICA** – Foi em 1986, então. Porque a consultoria começou em 1986.

**CIDA** – Não tenho certeza. Eu tenho que achar esse dado. Você perguntou quando esse nome, CEADA , surgiu. Ele surgiu no momento da consultoria. A Marlene não te falou de um documento que ela falou uma vez? Eu vou dar uma pesquisada nesse documento porque eu o tenho no meu computador. Ela não te deu esse material?

**GÉSHICA** – Não.

**CIDA** – Eu inclusive tirei cópia e mandei pra ela.

**GÉSHICA** – Não, se a senhora puder me encaminhar eu agradeço muito. Tudo que a senhora tiver de documento pra base do meu trabalho documental.

**CIDA** – Eu o tenho no meu computador.

**GÉSHICA** – Porque ela falou muito da parte de 1986 pra frente, ela não está a par de 1984 e 1985. O primeiro momento que eu tô tendo contato dessa parte de 1984 e 1985 é com a senhora.

**CIDA** – Continuando. Você pergunta quais foram as principais ocorridas no período de 1984 a 1989. O primeiro avanço foi a formação da equipe de avaliação e diagnóstico da pessoa com deficiência auditiva, inclusive com a participação de um otorrino. Foi um grande avanço. O segundo se dá com as consultorias técnicas da DERDIC por São Paulo para a elaboração do regimento e da grade curricular. Terceiro, o atendimento escolar e a terapia de fala. Quarto, a auditoria da CENESP e MEC e quinto a consultoria da professora Annette Scotti Rabelo, da Universidade Católica de Goiás, que trabalharam com a proposta da Comunicação Total. Sexto, a aquisição de próteses auditivas, aparelho individual de ampliação sonora e sétimo, a conscientização das famílias e das pessoas com deficiência auditiva sobre a importância da

prótese auditiva, que deveria ser usada diariamente e higienizada. E... o que mais? Essas foram as grandes mudanças que houve nesse período.

**GÉSHICA** – Esse é o período de 1984 a 1989. Os pontos que a senhora citou foram os primeiros avanços que o CEADA deu.

**CIDA** – E eu acrescentaria também a implantação para o projeto para encaminhamento para o mercado de trabalho. Foi uma parceria que é esse documento aqui, ó [mostra o documento]. Vou encaminhar pra você. Conta toda a história de como foi feita a implantação do Programa de Profissionalização do Surdo na gráfica Rui Barbosa, o primeiro local em que a gente colocou o surdo pra trabalhar. Esse projeto quem escreveu fui eu e começou com uma parceria com a CBI. Eu escrevi um projeto em que consta o seguinte: nos três primeiros meses em que o deficiente auditivo ficava dentro da empresa quem pagava meio salário mínimo pra ele aprender uma profissão era a CBI. Eles pagavam através da Secretaria de Educação meio salário mínimo para o aluno aprender uma atividade profissional. Terminados os três primeiros meses, o empregador pagava três meses de treinamento na empresa. E em seis meses seria a qualificação desses jovens no mercado de trabalho. E aqueles que tinham perfil pra esse trabalho da gráfica, que era de acabamento, eram contratados.

**GÉSHICA** – Ah, entendi.

**CIDA** – A Gráfica Rui Barbosa, no começo, contratou sete deficientes auditivos. Faziam parte do quadro de acabamento gráfico.

**GÉSHICA** – Isso já em 1986.

**CIDA** – E está escrito aqui, ó [mostra registro], pra mandar pra você.

**GÉSHICA** – É a parte de inclusão dentro do mercado de trabalho, não é? E a parte de integração, a parte de normalização, porque a parte de normalização era tentar tornar o deficiente auditivo o mais normal possível, certo? A integração seria o deficiente auditivo, depois que ele terminasse o Ensino Fundamental Anos – Iniciais, partisse pra uma escola regular, correto? O processo de integração já era feito desde 1984?

**CIDA** – Não, ela começou quando foi propriamente criado o CEADA .

**GÉSHICA** – Em 1984 não se tinha Ensino Fundamental – Anos iniciais.

**CIDA** – Tinha, mas dentro do CEADA .

**GÉSHICA** – Então esses 50 alunos que ficavam dentro do CEADA lá na Cândido Mariano, de 1984 a 1985, tiveram Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

**CIDA** – Tiveram, tiveram. De primeira a quarta série.

**GÉSHICA** – E quando terminavam eles eram encaminhados para a escola regular?

**CIDA** – Escola comum, encaminhados pra escola regular.

**GÉSHICA** – Então continuou esse processo em 1986?

**CIDA** – Em 1986. E eles voltavam ao CEADA pra ter a parte de terapia.

**GÉSHICA** – Em 1984 e 1985 eles voltavam também?

**CIDA** – Não, só em 1986, quando já estava bem mais estruturado.

**GÉSHICA** – Então em 1984 e 1985 tinha-se o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e se fazia o processo de integração?

**CIDA** – Também se fazia.

**GÉSHICA** – Só que eles não retornavam pra fazer [sessões] na sala de recursos.

**CIDA** – Não. Alguns voltavam para a parte de terapia de fala. Que era com fonoaudiólogo. E aqueles que eu tinha na idade acima de 14 anos já eram encaminhados pra cursos e pro mercado de trabalho.

**GÉSHICA** – A senhora falou dos avanços. Faltou falarmos sobre os pontos negativos. O que aconteceu que não deu pra fazer, que tentaram fazer e não conseguiram, só foi conseguir em tal ano, depois de tantos anos. Tem alguma coisa assim na memória da senhora, algum ponto específico que se tentou e não conseguiu, só deu certo depois de muito tempo?

**CIDA** – Olha, o que a gente conseguiu também foi que a Secretaria de Estado de Educação comprou um audiômetro e ele foi instalado na Dom Aquino. E também nessa época foi feito um convênio com o Centro Auditivo Graham Bell para os pais adquirirem as pilhas das próteses auditivas a um preço mais acessível e o CENESP adquiriu uma cabine acústica que foi instalada na rua Cândido Mariano. Uma fonoaudióloga foi contratada. Isso em 1985.

**GÉSHICA** – Ah, em 1985. Nesse ano era na Dom Aquino ou na Cândido Mariano.

**CIDA** – Na Cândido Mariano, onde foi instalada a cabine. A cabine era pra fazer audiometria.

**GÉSHICA** – Então começou lá em 1984 sem ter essa cabine de audiometria e em 85 já havia a cabine que a sede conseguiu.

**CIDA** – Isso.

**GÉSHICA** – Mas as salas adaptadas em 1984 já tinha, as salas com os fones.

**CIDA** – Tinha. Esse já tinha.

**GÉSHICA** – Aquele aparelho tinha um nome específico?

**CIDA** – Ah, nem lembro, viu? Se eu me lembrar... Posso até consultar. Deixa eu ver aqui.

**GÉSHICA** – Se a senhora não se lembrar não tem importância. [Eventualmente] a senhora pode me mandar.

**CIDA** – Certo. Em 1986 também foi realizada a Primeira Mostra de Dança e Música Com as Pessoas Portadoras de deficiência com a participação especial do Grupo de Expressão Corporal



dos Surdos da DERDIC – São Paulo. A gente fez essa mostra de dança com a participação dos surdos que vieram da DERDIC.

**GÉSHICA** – Lá de São Paulo.

**CIDA** – Esse foi em um evento que aconteceu no final do ano de 1986, promovido pela Diretoria de Educação Especial, pela Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Cultura do Mato Grosso do Sul.

**GÉSHICA** – Esse evento a Marlene chegou a falar dele pra mim. Voltando aos pontos negativos. Teve algum?

**CIDA** – Tudo era novidade, então teve mais pontos positivos. Eu acho que o que fez acontecer tudo isso, que foi uma mudança muito positiva, foi a reivindicação dos pais. Porque os pais que deram o pontapé inicial, né? Foi iniciativa deles. Se eles não tivessem feito essa solicitação, eu creio que não teria acontecido essa história, o surdo ter avançado tanto na parte da educação hoje. Tem surdos com doutorado, tem algumas histórias [...] de avançar na escolaridade. Principalmente os que trabalhavam na integração no mercado de trabalho. Muitos surdos falavam assim: “Eu queria trabalhar em tal função, a prefeitura abriu vagas, eu queria trabalhar na prefeitura.” Então eu falei, “Então tá bom, vamos estudar aqui quais são os critérios pra trabalhar na prefeitura”. Um dos critérios era ter o primeiro grau completo. Eu falei, “Você tá em que serie?” “Ah, eu tô na quarta série.” Eu falei, “Então você tem que avançar primeiro na escolaridade”. Isso foi um ponto positivo grande. Os pais se interessaram que se investisse no estudo pra melhorar o trabalho.

**GÉSHICA** – Fechando, vamos ver. A parte de integração e normalização a senhora falou... A questão da LIBRAS : o que a senhora pode falar da LIBRAS nesse período? Apesar que a LIBRAS foi regularizada em 2002. Em 1980, não havia essa nomenclatura LIBRAS , mas o que a senhora pode falar que se aproximava mais dela? É a Comunicação Total, não é?

**CIDA** – Comunicação total era mais usada com os adultos. Eles tinham muito interesse. Por quê? Os jovens e adulto queriam trabalho. Então aconteceu muito de o surdo no interior do estado morar na capital porque aqui o surdo arrumava emprego mais rápido do que no interior. Eu mesma atendi vários surdos que não tinham escolaridade, não tinham língua de sinais, não tinha nenhuma condição de ser colocado no mercado de trabalho. Mas eu comecei a trabalhar em cima do perfil

Para o trabalho. E isso ajudou vários surdos sem escolaridade. Hoje estão aposentados. Muitos surdos que não tem escolaridade até hoje estão aposentados por quê? Porque eles tinham interesse no trabalho. Eles queriam trabalho. Até mesmo esses que vinham do interior e disseram que queriam tanto trabalho que eles não ficavam saindo de um lugar pro outro. Então

trabalhavam naquela empresa por muitos anos. Eu tenho uns slides que eu apresento toda essa história, mas eu não consegui achar. Eu tenho oito pendrives, tenho um HD com muito material, mas o específico sobre essa história eu não consegui achar. Até fiquei ontem uma parte da tarde pra fazer isso. Se eu conseguir [achar] eu te dou mais informações. Porque o seu é até 1989, né?

**GÉSHICA** – Mas essas informações que você me deu aqui foram riquíssimas pra mim. Essa parte mesmo de 1984 e 1985 eu não tinha conhecimento nenhum. O que gerou dúvida é a questão do nome. Como é que eu vou colocar o nome de 1984 a 1985. Se eu vou poder citar em 1984 e 1985 [o alvo do estudo] com o nome CEADA , porque oficialmente é em 1986.

**CIDA** – Você coloca como extensão, como está no meu documento, como extensão da Escola Lucia Martins Coelho

**GÉSHICA** – Tá.

**CIDA** – Eu vou tirar cópia dessas folhas que eu tenho e posso pra você.

**GÉSHICA** – Sim. Toda essa nossa entrevista que você fez aí à mão você pode tirar fotos e mandar no meu Whatsapp por que eu vou batendo com minhas anotações e com a gravação, porque às vezes eu posso e eu olho nas suas anotações pra tirar dúvida ou pergunto. É possível a senhora mandar pra mim essas fotos?

**CIDA** – Tá, eu mando amanhã.

**GÉSHICA** – Amanhã ou quando a senhora tiver tempo.

**CIDA** – Elas estão todas numeradas.

**GÉSHICA** – E o que a senhora tiver de documentação também, daquela época ou de matéria de jornal que a senhora guardou daquela época. Pode me mandar fotos, o que a senhora tiver de documentação. Porque aí fica como registro na minha dissertação, porque aí eu ponho na parte documental.

**CIDA** – Este documento aqui é importante. Você consegue ler ele bem no celular. Eu tirei cópia [na gráfica] e teve uma parte que não saiu boa. Mas no celular você consegue ver.

**GÉSHICA** – Certo, tá ótimo.

**CIDA** – Esse seu eu vou mandar hoje, e amanhã eu mando o das perguntas.

**GÉSHICA** – Pra gente fechar: a senhora nunca ficou no CEADA presencialmente, não é? Sempre a senhora ficou na Secretaria de Educação atendendo.

**CIDA** – Não, não. Eu trabalhei no CEADA de março de 87 a 1992.

**GÉSHICA** – Eu anotei aqui. Mas foi presencialmente lá?

**CIDA** – Presencialmente. Eu era lotada no CEADA .

**GÉSHICA** – Ah, eu tinha entendido que a senhora estava na Secretaria, mas atendendo especificamente [assuntos do CEADA ].

**CIDA** – Não. Eu atendia o CEADA também de 1984 a 1987 a distância, lá na Secretaria até março. Aí depois não, fui lotada, porque eu já era lotada por dois períodos.

**GÉSHICA** – Em 87 a senhora foi lotada como professora.

**CIDA** – Não, era coordenadora do setor de coordenação para o trabalho. Nunca fui professora.

**GÉSHICA** – E de 84 a 87 era diretora lá do...

**CIDA** – Da Secretaria de Educação.

**GÉSHICA** – Diretora da Educação Especial, não é? Aí você atendia não somente o CEADA , mas tudo que era de educação especial a senhora atendia, certo?

**CIDA** – Tudo que era de educação especial. APAE, Pestalozzi, Instituto de Cego. Tinha também as oficinas pedagógicas, as escolas comuns.

**GÉSHICA** – O papel da senhora foi fundamental pra toda essa evolução do CEADA . Eu só tenho assim a parabenizar pelo seu profissionalismo, é incrível a história da sua participação nesse mundo de educação especial que é hoje o Mato Grosso do Sul. É admirável.

**CIDA** – Eu comecei em Aquidauana, eu que implantei as classes especiais de Aquidauana e Anastácio. Eu morei em Aquidauana.

**GÉSHICA** – Depois que a senhora veio para Campo Grande?

**CIDA** – Depois que eu vim pra Campo Grande. Depois eu mando pra você a minha história, eu a tenho toda registrada.

**GÉSHICA** – Sim, mande, por favor, por daí eu coloco sua história como introdução na minha dissertação pra introduzir a respeito da senhora. Que é sem dúvida muito importante a sua participação.

**CIDA** – Porque depois eu implantei no estado a educação profissional e colocação das pessoas com deficiência no mercado. Esse é um trabalho que eu vou publicar agora.

**GÉSHICA** – Atualmente a senhora já é aposentada?

**CIDA** – Aposentei há muito tempo, mas eu continuo voluntária das APAEs na área de coordenação de envelhecimento da pessoa deficiente.

**GÉSHICA** – Ah, que bacana.

**CIDA** – Essa é uma área nova criada agora e a gente tá trabalhando considerando em processo de envelhecimento acima de 40 anos o deficiente intelectual adulto. De 40 anos acima, quem está matriculado nas APAEs faz parte dessa categoria de envelhecimento.

**GÉSHICA** – Interessante, porque depois dos 40, lá na APAE, a parte já é de envelhecimento. Mas parabéns por toda a sua trajetória de vida, sua jornada profissional, é incrível.

**CIDA** – Muito obrigada. Foi um prazer te conhecer.

**GÉSHICA** – Obrigada.

**CIDA** – Mas a gente vai mandando pra você o material.

**GÉSHICA** – Tá certo. Eu agradeço muito. Mas enquanto eu for fazendo, se eu tiver dúvida, pra que eu não escreva errado, porque algumas partes são complexas eu vou mandando pra senhora. Quando a senhora tiver tempo ir dando uma lida pra ver se eu não escrevi nada de errado. Porque eu não quero que saia nada de errado, eu quero que saia assim, bem verídico. Porque eu tô resgatando através das histórias. Então as histórias têm que estar bem casadas pra poder ser certinho. Mas obrigada pela atenção, agradeço muito e desejo a senhora uma grande jornada profissional pela frente.

**CIDA** – Então tá, muito obrigada, foi um prazer te conhecer.

**GÉSHICA** – Prazer foi meu. Obrigada, tá?

**CIDA** – Obrigada.

**GÉSHICA** – Boa noite.

## APÊNDICE E – Entrevista com a ex-professora do CEADA Shirley Vilhalva

**GÉSHICA** – Qual seu nome completo, onde você nasceu?

**SHIRLEY** – Shirley Vilhalva, nasci em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

**GÉSHICA** - Gostaria de se apresentar depois eu faço as perguntas sobre o CEADA ?

**SHIRLEY** – Sim. Vou fazer a iniciação depois você faz as perguntas.

**GÉSHICA** - Está bom então.

**SHIRLEY** – Eu não era professora na época, eu era voluntária. Como eu estudava o Magistério, a gente precisava fazer estágio. O primeiro contato que eu tive foi com a APAE entre 83, nesse período. Havia uma disciplina no Magistério sobre educação especial, e a educação especial tinha um olhar clínico geral. Um olhar de consertar as deficiências, para eles consertar as deficiências seria também como consertar as orelhas [os ouvidos].

**GÉSHICA** - Isso na APAE?

**SHIRLEY** – Nessa época eu fui conhecer a APAE junto eu fazia o Magistério, como disse a você, na Escola Perpétuo Socorro, e nós fomos introduzidas como na época era mais meninas do que menino nessa época do magistério. Na época do Magistério fui conhecer as salas da APAE, quando eu entrei nas salas das que eram consideradas as salas dos surdos. Eu entrei [e vi] que ela era uma sala adaptada, eles tinham vários aparelhos, os fones, porque nessa época também a metodologia era toda desenvolvida para o “conserto” do surdo. Vamos consertar o surdo como? Consertar o surdo para que ele se transforme em um ouvinte. É diferente de vamos consertar um deficiente físico não tem como. Ele vai ficar em uma cadeira de rodas ele vai ficar [usar] muletas, porque a questão do deficiente físico, entre outros deficientes físicos, não é linguística. O deficiente físico ele fala o português ele é um ouvinte; o deficiente intelectual fala português e é um ouvinte; o cego fala português e é um ouvinte. Então um ouvinte sem deficiência como você um ouvinte com deficiência. O surdo não é um ouvinte. O surdo tem uma outra língua, que é a língua visual, ele é um ser visual. Mas nessa época havia uma pedagogia de acerto, para consertar o que estava errado [o problema físico da pessoa, a audição]. Considerava-se que o surdo possuía algo errado. Então você estudar nessa época era errado. “Vamos consertar o surdo. Vamos ensinar ele a falar, ele vai ser ouvinte.

**SHIRLEY** – Dentro dessa ideia, o que acontecia: colocavam-se todos em uma sala em vez de ensinar. A língua pode ser escrita portuguesa. Ele virá a ser um aluno copista da língua sem conhecer [pela audição] a língua. O tempo que ele tinha, os professores deviam ensinar o português. Eles passavam fazendo exercícios fonoarticulatórios, que era o papel do fonoaudiólogo, então o fonoaudiólogo chegava na sala, como eram muitos alunos, seis, sete,

oito, nove, como era muito, um fonoaudiólogo conseguia tirar um por um, mas o professor tinha que fazer com todos. Então era uma diferença. Se o surdo chegasse, por exemplo, com quatro ou cinco anos, ele ficava uns cinco anos treinando a fala e copiando as palavras. Então, o tempo que ele tinha era de ficar treinando. Ele era como uma máquina que tinha que ser reabilitado o tempo todo. Nesse processo de 1980, 1981, 1982, 1983, nessa fase, era esse olhar esse funcionamento. Em 84... Em 1984 tinha o CRAMPS. Você pode procurar mais informações na tese da professora Mariuza Guimarães, você pode procurar esses dados do CRAMPS. Eu vou falar a vivência. Para embasar, eu vou te colocar [indicar] onde que você vai chegar. Em 1984 eu já conhecia a APAE, eu tinha uma ideia. Mas eu sempre procurei a realização de um sonho. Meu sonho era estudar numa escola de surdos. Eu estava cansada de estudar na escola de ouvinte porque eu tinha, eu tenho, uma irmã nesse período, em 1972, quando eu comecei a estudar, 1972, 1973, 1974. Ela era como se fosse uma repassadora, em vez de ser intérprete de LIBRAS. Ela ouvia o que a professora falava e eu lia os lábios dela. Só que a professora achava que ela não ficava copiando nada, que ficava só conversando, mas ela estava passando o que ouvia e eu lia os lábios dela. No outro ano, a professora tirou de mim a minha irmã e eu acabei ficando sozinha com as outras colegas. Eu só estudava com ouvinte. Quando eu estava no Magistério eu quis voltar a falar “não” eu to cansada de ouvinte. Eu quero estudar com meu igual, queria saber onde estava o meu igual.

**SHIRLEY** – Estava fazendo uma caminhada para o centro. Morava longe, mas estava indo, eu acredito que jogar handebol, indo para UCE, que é ali ao lado do Instituto dos Cegos, ali perto da prefeitura, até que eu vi o local, CRAMPS e o CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação. Eu entrei e perguntei o que era. Aí [me explicaram] que ali seria o local onde seria a escola de surdos. Eu falei então, “Eu vou me matricular”. Isso porque eu estava no Magistério. Eu cheguei lá pra me matricular e a fonoaudióloga que me atendeu, Roseli, me falou assim: “Não, você não tem condição de estudar aqui porque tem que ser surdo.” Eu falei, “Mas eu sou surda”. Eu não falava o português que eu falo hoje, mas as pessoas achavam que eu tinha a língua pregada. Aí eu falei pra ela, “Eu sou surda”, mas ela falou que eu tinha que levar uma prova de que eu sou surda. Eu saí dali do centro até o Planalto onde eu morava para procurar a minha audiometria para levar de volta naquele mesmo dia, porque eu não ia aceitar não ser matriculada na escola de surdo, eu queria ser aluna lá. Eu provei que era surda, mas eles não me aceitaram porque eu já tinha terminado meus estudos, estava no Magistério. “Então, eu posso fazer um projeto”, eu disse. Perguntaram: que projeto você vai fazer? Aí eu vou cuidar na hora do recreio, vou lavar o banheiro, [como voluntária, em serviço], vou ajudar na cozinha, mas eu quero ficar com as crianças”. Foi assim que eu fui conhecendo

o trabalho. Depois que eu vi que dava para fazer o estágio, eu fui uma estagiária. Eu fui pra sala de aula depois que eu levei o papel do Magistério, mas não foi um Magistério válido na escola de surdos. Ela só foi uma coisa pessoal que eu queria, conviver. E a psicóloga, a professora Nilza Pesano, ela gostou muito também do meu formato de comunicação. Onde era proibida nessa época que a língua de sinais estivesse como instrução, ela poderia ser comunicação social na hora do recreio. Eu preferia ficar jogando, brincando na hora do recreio em língua de sinais porque eu já venho de uma família de surdos, eu não sou a única surda da família. Minha família nasce há 70 anos surdos, então tem vários surdos na família.

**SHIRLEY** – Mas voltando ali, foi onde eu fiquei uns seis meses. No ano seguinte, foi preciso mais professores, e eu não fui aceita. Em 85 eu não fui aceita, mas foi em 84 a organização. Porque ser surdo, nessa época, não é por ser surdo, é por ser pessoa com deficiência. Tinha uma avaliação, e você tinha que falar bem, ouvir bem, ou andar bem, ter uma arcada dentária perfeita, não podia ter deficiência, na arcada dentária tinha que estar impecável, porque para trabalhar com surdo era um método oral. Você tinha que ter essa parte [arcada dentária] perfeita. Enfim, eu não passava no ouvir bem, [consequentemente] no falar bem. Era isso que estava impedindo. O que eu fiz, eu fui convidada pra trabalhar no Centro Auditivo TELEX. Eu trabalhei, tive experiência como vender aparelhos. Inclusive eu usei aparelhos em várias experiências durante quase um ano.

**SHIRLEY** – No final do ano a professora Nilza novamente me convidou. Mas o que acontecia nesse período? Eu não podia falar que eu era surda, entrei como ouvinte no CEADA , não como surda no CEADA . Em 1984 eu entrei como estagiária. Em 1985, fui para o Centro Auditivo Telex, a firma que vendia aparelhos auditivos, inclusive para o CEADA , pentímetros, audiômetros, ..., inclusive eu fazia também a formação de quem comprasse esses aparelhos. Eu fui para o campo do comércio, mas ao mesmo tempo, na minha área eu acabei conhecendo médicos, fonoaudiólogos, terapeutas... eu acabei me aperfeiçoando no outro campo que era oral-auditivo. Voltando para o CEADA , eu entrei como ouvinte, no final de 1985, [depois desse período] eu comecei a dar aula e em 1989 teve um concurso público. Eu entrei em nono lugar, nesses períodos eu trabalhei convocada, e isso somou na minha aposentadoria. Hoje já sou aposentada pelo CEADA , pelo CEADA não, pela Secretaria de Educação, por todos os lugares que eu já passei.

**SHIRLEY** – A metodologia no CEADA passou por três processos: **oral**, totalmente oral, ela foi passada para o **verbo tonal** e depois ela foi passada pela **comunicação total**. Ela [comunicação total] se fortaleceu, veja só, de 1989 a 1993, a comunicação total, se fortaleceu, cada vez mais. Aí começaram as formações. A gente tinha primeiro, como já disse para você,

formação de todos os métodos: oral, depois verbo tonal, depois a formação de comunicação total. A comunicação total tem o objetivo de você usar a língua de sinais. O objetivo era ensinar o português, pra facilitar que o surdo aprenda português. E em 1993, o CEADA junto com a comunidade surda, junto com a Associação de Surdos, teve uma solicitação da Associação de Surdo de Mato Grosso do Sul que criasse uma escola pública para o surdo, uma solicitação dessas criação, tem uma ata, é preciso ver se está na Associação de Surdos ou no CEADA . E a partir desse momento a gente foi trabalhando junto com a Associação de Surdos para que o CEADA entrasse nesse âmbito nacional de todos os conhecimentos que aconteciam nacionalmente para que o CEADA pudesse desenvolver. Tem uma questão assim que a gente precise entender, eu estou falando da parte educacional. Mas eu volto nesse mesmo período na parte clínica, pelo fato do CEADA ser Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação. E ele tinha que fazer as avaliações, as audiometrias, todas avaliações clínicas, fazer todo o atendimento clínico no CEADA . E o CEADA por ser um centro de atendimento, tinha uma parte educacional. Não era que o CEADA era uma escola toda, ele tinha uma parte pequena. Essa é que é a escola. Ela foi crescendo tanto que chegou a ter mais de 200 alunos surdos. E eles ficavam aproximadamente até o quarto ano só, porque o CEADA sempre funcionou até o quarto ano. Então esse período foi muito interessante, porque as pessoas hoje imaginam, “O CEADA acabou! ”. Não! O CEADA ainda não acabou, ele ainda está de pé. O que acabou foi a parte do educacional, como se fosse o Departamento da Educação. O Departamento da Educação é que acabou dentro do CEADA , mas o atendimento ao deficiente auditivo continua. O deficiente visual-auditivo, surdocegueira continua, porque esses são atendimentos. Mas por que isso aconteceu? Porque primeiro vamos lembrar que o CEADA é do primeiro ao quarto ano, que seria do primeiro ao quinto. Qual seria o papel do Estado? É qual? Do sexto ao nono e ensino médio. Então, essa parte do CEADA ela precisa ir para o Município, certo?

**GÉSHICA** - Sim, certo, deveria.

**SHIRLEY** – Então, quando o município o recebe, recebe junto com todo mundo. Ele não recebe separado como era no CEADA . Então o CEADA era um Centro de Pesquisa. Tudo ali era para ser um centro de pesquisa. A escolaridade, a partir do momento que existia um projeto de inclusão, e a LDB também não amparava a educação bilíngue surda porque [isso só se deu] em 2021. Então, se a gente for pensar no período em que eu estava dentro em 84, dentro de sala de aula, que eu posso te dizer [estava] como estagiária, de 1984 a 2021, quantos anos são?

**GÉSHICA** - Mais de 30 anos, né. Deixa eu ver aqui, 37 anos.



**SHIRLEY** – É 37 anos, então, há 37 anos o CEADA fazia a educação bilíngue, na realidade ele acabou antes em 2016, quantos anos são? Foram 32 anos. Então isso é interessante saber que o CEADA fazia o trabalho durante 32 anos, mas em torno de 20 anos consecutivos ele fazia com a Educação Bilíngue. Quando o CEADA conseguiu fazer uma educação Bilíngue? A partir de 92, porque eu era a diretora. Porque em 92 eu entrei como substituta de uma diretora. Em 93 sim, como diretora. Então foi uma sequência. Que uma diretora surda vai fazer? Uma direção surda vai voltar na língua materna, a língua principal que é a língua de sinais em tudo: família bilíngue, fonoaudiólogos bilíngues, médicos conhecendo a língua de sinais. Todo esse formato, porque eu era a diretora. Eu era a diretora nessa época aí eu tinha uma equipe de quase 60 pessoas, todas eram a favor, não!, mas eu respeitava. Mas em 2000, 2001 a 2002, na época da Lei da LIBRAS, os fonoaudiólogos já sabiam LIBRAS, porque estavam convivendo com os surdos. Uma coisa interessante é que, quando o diretor é surdo, ele vai trabalhar em prol da língua, nós trabalhamos com os surdos, indígenas surdos, com o surdocego, com deficiente auditivo, mas todos eles e a família tinham que ter a opção ter a língua de sinais.

**SHIRLEY** – Nós tínhamos cursos [de LIBRAS] no Mato Grosso do Sul inteiro. Nós tínhamos coral. Assim, nós nunca conseguimos fazer um trabalho sozinhos, por isso era uma equipe de quase 60 pessoas. Foi fácil ser diretora? Não, porque da primeira vez eu perdi. Perdi por ser surda, pois os próprios pais perguntavam, “Você é surda, como vai ser diretora?” Então a minha batalha foi para provar a potencialidade do surdo. Nesse período a gente já começou a ter intérpretes na escola. Eu comecei nas igrejas e passei para as escolas. Por quê? Porque o CEADA era até o quarto ano, ele é um Centro, então, ele tinha que ter sala de recursos para que o Surdo voltasse, então o movimento era grande em prol da língua de sinais.

**SHIRLEY** – Nós tivemos também um período em que o professor Pedro Kemp, era o secretário [de educação de 1999 a 2001], e ele trabalhava com uma perspectiva de educação emancipatória, de uma educação com um olhar para a autonomia. Sendo assim, quando a equipe dele chegou, principalmente, a professora Graça, que nessa época falou assim: “Nós queremos saber o que vocês querem. Na língua de vocês, na cultura de vocês. Porque Paulo Freire trabalha muito a questão cultural. Qual é a cultura desta rua, qual é a cultura desta escola, qual é a cultura desse movimento. Qual é a cultura, então?” A professora Graça colocou para nós que, nesse período, a Secretário de Educação gostaria de ouvir pelo CEADA, não ouvir pelos ouvidos, e sim ouvir pelos surdos. E aí ela chamou o intérprete e a gente foi falando o que era necessário. Foi aí o nosso ganho maior nesse período. Utilizamos Paulo Freire. Porque fomos trazendo um campo que dava potencialidade para o surdo, então, voltando. Como aconteceu com a saída do surdo para o quinto ano. Por exemplo, o quarto ano sai e vai para o ensino comum. Eu negocieei

o intérprete. Nenhuma escola queria o intérprete, eles não sabem o que é isso. Como a professora de português vai aceitar falar, e o surdo tá vendo o intérprete. Então eles achavam assim, o intérprete é um fiscal. Não, o intérprete é intérprete! Mas aceitavam qualquer outro intérprete, menos o intérprete de LIBRAS , que era necessário para o aluno surdo. Porque, segundo a legislação, se você pega a língua indígena, você precisa ter um intérprete na língua dele para que ele acompanhe. O caso do surdo, é preciso um intérprete de LIBRAS .

**SHIRLEY** – Em 1995, quando eu comecei o próprio CEADA convoca e colocava os intérpretes nas escolas, juntamente com a equipe que os acompanhavam. Agora, quem é que vai acreditar? O diretor é surdo e se coloca o intérprete numa escola de ouvintes? Quem é que vai acreditar em tudo isso, que vai dar certo? A primeira escola em que colocamos foi a Escola Lúcia Martins Coelho. E não deu certo realmente ali, houve muita falta de aceite. Não existiu a contribuição esperada. Fomos para a escola ADA, Adventor Divino de Almeida. Lá deu super certo. Inclusive, até hoje tem o intérprete ali dentro. Tem 20 e pouco anos o intérprete ali dentro. E na prefeitura. Entre 95 para 96 eu fui à prefeitura negociar com eles a necessidade de ter um intérprete para os alunos surdos. Eles falaram numa escola que ia começar, pra ver se ia dar certo mesmo, que durante um ano o CEADA tinha que pagar, que eu era responsável pelo intérprete. Eu falei: tudo bem! Nós fizemos um contrato, mas esse contrato sumiu. Mas, nesse caso você pode procurar na tese da professora Nesdete Mesquita. Vai ser interessante, é o que eu falei para você se basear. Também com autores que se registraram.

**SHIRLEY** – Dentro de seis meses a prefeitura me chamou e fui informada que no segundo semestre a prefeitura seria responsável pelo intérprete. Foi aí que iniciamos o nosso trabalho. Eu também fui professora de surdocegueira. Sempre dei todo apoio a Constituição para surdocegueira. A professora Iolanda Utuari ela criou o projeto de surdocegueira em Mato Grosso do Sul. Se você quiser que ela te dê uma entrevista eu te passo o telefone dela. Ela mora em Brasília, mas está voltando para o Mato Grosso do Sul. Você pode também combinar pra que ela te conte como foi o processo inicial. Eu fui uma das primeiras professoras de surdocegueira lá da sala de atendimento ao deficiente, de várias deficiências, múltiplas deficiências. Enfim, foi ela quem criou o projeto. Foi muito bom mesmo. Eu quero dizer para você que é um vai e volta, porque a luta é contínua. O CEADA é um centro que tem, por exemplo, como eu te contei, uma trajetória de metodologia é uma coisa, é um grupo de formação de professores. Quando eu te falo de série, esse do Departamento da Educação, dessa parte educativa, ela [diz respeito] à LDB, ela é vinculada à Secretaria de Educação. Aliás, o CEADA é da Secretaria de Educação, mas o que eu quero dizer é que tem vários núcleos, vários

departamentos. Você pode procurar o CEADA atual e ver o que ele hoje é. Porque o CEADA hoje é diferente do que eu estou falando dos anos 1980.

**GÉSHICA** – Sim.

**SHIRLEY** – Nesse período, a gente começou a fazer curso de Língua de Sinais, para todos os núcleos, para todo o interior, para as escolas. A gente fazia uma busca de pessoas surdas, a gente fazia o movimento de mães, de pais para que, juntos, a gente conseguisse desenvolver um trabalho. Nós tivemos os primeiros surdos profissionais eram da administração, depois eles passaram a ser professores convocados. Nós tínhamos desenhistas. Hoje, a maioria dos desenhos do CEADA é usada em vários materiais do Brasil, porque o CEADA chegou a ter mais de 12 surdos, dentro do CEADA foi criado o CAS, que hoje é separado. Ele teve uma sala dentro do CEADA também. E o CEADA era responsável pela formação, então essa parte da formação veio tudo para o CAS. Ai, o CAS selecionou os professores surdos porque eram necessários vários professores e instrutores de LIBRAS . O próprio MEC fazia esse tipo de curso a partir de 2000, mas o CEADA já fazia isso antes. Bom, eu dei uma geral pra você ver que o CEADA não era uma escola pequena, ele era um centro. Ele é um Centro. Então esse Centro, ele tinha orientações de como de ser uma DERDIC. Você conhece a DERDIC?

**GÉSHICA** – Sim, a primeira diretora, Marlene, falou da DERDIC. Eu entrevistei a Marlene e depois a Raquel, que foi a primeira intérprete no município. A Marlene falou da DERDIC, no Rio de Janeiro e depois parece que foi feito em São Paulo.

**SHIRLEY** – Não, a DERDIC é em São Paulo.

**GÉSHICA** – São Paulo, isso, São Paulo.

**SHIRLEY** – E o INES é no Rio de Janeiro.

**GÉSHICA** – Isso, ela falou pra mim mesmo.

**SHIRLEY** – Mas antes de ser Mato Grosso do Sul, era Mato Grosso. Ou seja. Onde havia escolas que agregavam os surdos foi em Corumbá, onde ficava a primeira classe de educação especial.

**GÉSHICA** – Ficava em Corumbá? Antes do CEADA ?

**SHIRLEY** – Antes do CEADA . Ainda não era Mato Grosso do Sul. Nós tínhamos uma classe em Corumbá.

**GÉSHICA** – Foi em 1980?

**SHIRLEY** – Não, foi antes. Foi antes porque era MT, Mato Grosso. Só estou explicando pra você que teve essa fase também. Só para informação. E está fora de sua pesquisa.

**GÉSHICA** – Sim.

**SHIRLEY** – Isso é uma informação pra você, porque lá, antes, o pensamento era que Corumbá fosse capital. Então eles investiram muito em Corumbá, Mato Grosso, por causa do rio, por causa dos navios, das exportações. Mas essa é outra história, fora do CEADA . Mas esse é outro assunto.

**SHIRLEY** – Voltando para o CEADA . Você consultou a Marlene, você já entrevistou, foi a primeira diretora. A professora Cida Reis, que foi muito importante, contribuiu muito no CEADA , ela era a Diretora de Educação Especial.

**GÉSHICA** – Nos anos 1990?

**SHIRLEY** – Não, em 1980. Em 1984 foi a professora Cida Reis que fez o registro e transformou o CEADA em Centro. É bom você fazer uma escala dos anos.

**SHIRLEY** – O que acontece, por eu ser surda, eu era, como se chama, aquele que nós temos lá na Universidade?

**GÉSHICA** – Reitor?

**SHIRLEY** – Não, é como se fosse a capivara. Peludo, e que fica lá.

**GÉSHICA** – Mascote?

**SHIRLEY** – Isso, mascote. Eu era a mascote. Eu, surda, eu era a mascote do CEADA . O diretor precisava de um surdo, eu ia com ele... a Cida Reis precisava de um surdo para ir à Assembleia legislativa pra falar que a gente precisava de uma sede, eles me levavam, você entendeu? Era como se fosse uma mascote. Eu não era diretora nesse período, eu era aluna do Magistério, do Perpétuo Socorro, voluntária do CEADA , mas eu era a mascotinha deles, pra eles conseguirem as coisas que precisavam. É mais ou menos isso que eu quero mostrar pra você. Por que as vezes, eu passo, até hoje, o surdo, antes, nos anos 1980, ele era visto um coitadinho, não faz nada. Aí o ouvinte precisava fazer por ele. O CEADA é diferente as pessoas tiveram a fase dela que eles tinham que fazer pelo surdo, mas depois não. Depois ela precisava do surdo, porque, veja só, todas as instituições levavam uma pessoa no atendimento para mostrar o que ela tinha. Mas do surdo nunca ia. As pessoas não gostavam? Não. Porque as gestoras não sabiam LIBRAS , então por isso que ficava assim. A Shirley tá junto. Mas por quê? Eu fui também uma das primeiras tradutoras/intérprete. Eu junto com a Graça... A Graça é mais antiga ainda do que eu. Ela é uma outra pessoa que você tinha que entrevistar.

**GÉSHICA** – Ela é surda ou é ouvinte? Você tem o contato dela?

**SHIRLEY** – Ela é ouvinte. Ela estava junto comigo até nos cursos. Ela e eu, a gente fazia porque era pra gente ser multiplicadora da LIBRAS . Veja só, o CEADA essa parte tem os diretores, mas ele funcionou sem diretores por dois anos. Por quê? A gente fazia uma parte clínica. Tinha as coordenadores e a professora Cida Reis. Por isso que eu falo, a primeira pessoa

que eu conheço que dirigiu o CEADA , que coordenou o CEADA é a Cida Reis. A Psicóloga Nilza Sano, professora Suely Roman, fonoaudióloga Roseli... Então essas pessoas. Posso dizer para você... Essas pessoas que criaram o CEADA . Quando em 1986, que o CEADA foi criado. Ai, foi criado uma direção, mas por dois anos nós não tínhamos diretores.

**GÉSHICA** – Em 1984?

**SHIRLEY** – De 1984 a 1985. Em 1986 que começou [a ter] diretor.

**GÉSHICA** – É, isso é importante na minha pesquisa. Você tem o contato da Cida Reis e da Graça.

**SHIRLEY** – Tenho. A gente pode pegar no Facebook também. Mas eu vou ver direitinho os contatos. Eu acho que o que a gente não pode é tirar os pilares do CEADA , porque hoje ele anda fazendo o que foi criado para fazer. O CEADA também dentro dele tem o que hoje a lei ampara da LDB, você consegue entender isso. A lei ampara 2021. Uma educação Bilíngue de surdo. O CEADA conseguiu fazer isso antes.

**GÉSHICA** – Pena que acabou essa parte. Agora tem que surgir de novo, não é?

**SHIRLEY** – Nessa parte você pode olhar o professor Dr. Adriano, ele é surdo. Você conhece ele? O livro dele tem histórias e fotografias. Ele colocou quantos alunos e professores tinham na época do CEADA . Você consegue o livro dele? Tem na internet.

**GÉSHICA** – Eu não conheço, eu vou dar uma olhada.

**SHIRLEY** – Quantas pessoas tem eu vou dar uma olhadinha aqui. Depois eu olho porque eu tô gravando pra você, não posso olhar, senão apaga. Eu tô pensando aqui, você vai colocar de 1986?

**GÉSHICA** – Eu vou colocar de 1984, que é quando ele surgiu, não é?

**SHIRLEY** – Isso, o certo é 1984 que ele começa, mas diretor começa em 1986. Então quem é que cuidou do CEADA , ou seja, quem administrou, quem foram os gestores do CEADA nesses dois anos? Cida Reis, Graça, Nilza, essa turma.

**GÉSHICA** – Isso é importante, né?

**SHIRLEY** – Então é isso. Aí vem os diretores. O diretor começa em 1986.

**GÉSHICA** – Entendi.

**SHIRLEY** – E essa parte do CEADA tá dentro do CRAMPS. Porque o CEADA era um setor, com “S”, depois ele começa com “C” de CEADA .

**GÉSHICA** – Em 1984 era com “S”?

**SHIRLEY** – Setor de CRAMPS, daí ele passou a ser, em 1986 com “C”. Antes de 83 o setor estava dentro do CRAMPS.

**GÉSHICA** – Entendi.

**SHIRLEY** – Eu só tô explicando por que só tô lembrando agora. Eu tô voltando, porque é muita informação, eu tenho 37 anos de movimento. É muita informação.

**GÉSHICA** – Eu entendo.

**SHIRLEY** – No meu livro, você leu?

**GÉSHICA** – O seu livro fala de vários assuntos seus, e tem um deles que é do CEADA . Eu li.

**SHIRLEY** – Eu falo de vários assuntos, tem um deles que é do CEADA , eu falo da experiência que eu tive ali.

**GÉSHICA** – Eu vou abrir aqui as perguntas. Só pra eu anotar, você atuou lá de 1984 até 2001, 2000?

**SHIRLEY** – Até 2000, eu acho, não tenho certeza não, mas eu posso procurar depois as datas certas, eu tenho uma lista de tudo que eu fiz, depois eu mando.

**GÉSHICA** – Tá. Daí eu coloco.

**SHIRLEY** – Eu vou começar a mandar pra você e me manda tudo que eu tenho.

**GÉSHICA** – Eu vou abrir o meu arquivo para ver. Eu vou escrevendo e te mando também.

**SHIRLEY** – Outra coisa, vou compartilhar com você o meu livro que eu vou lançar ano que vem. Mas eu vou passar a parte pra você. Eu sou muito tranquila, porque a gente sempre passa uma coisa. Você começa [a conversar] e puxa outra. Você manda uma coisa pra pessoa escrever. Me dá pra eu passar quando você quer escrever.

**GÉSHICA** – Sim.

**SHIRLEY** – Se eu observar, a gente vai começar a ver o que ele fazia. Por exemplo, só para você ter noção, São Paulo tem lei de LIBRAS , aprovada a lei de LIBRAS em 2002, e Mato Grosso do Sul, em Campo Grande...

**GÉSHICA** – Em 2002 também, não foi?

**SHIRLEY** – Em 93, antes. De 1993 para 2002 são 19 anos quase.

**GÉSHICA** – Não são nove anos.

**SHIRLEY** – Isso, nove anos. E aí, quem foi o primeiro estado a reconhecer a LIBRAS no Brasil foi Minas Gerais, mas nós somos o primeiro município a reconhecer LIBRAS . Agora, reconhecer a LIBRAS , quem fez foi a professora intérprete, que lutou junto com ela na frente junto com a Associação de Surdos, foi a Mara Dijaco. Só pra você saber que cada nome, tem um papel nessa função, mas quem veio trazer a ideia de criar o CEADA foi a família Aquino.

**GÉSHICA** – Ah, sim, Aquino. Tem os cinco irmãos. O pai, não é?

**SHIRLEY** – Isso.

**GÉSHICA** – Tem cinco irmãos. O pai tem cinco filhos. Que são surdos, são cinco.

**SHIRLEY** – Não, são três surdos, são três irmãos. Ela é da família da Neiva de Aquino. Professora, pós-doutora da UFSC. Ela, tem vários documentos. Só você fazer uma busca de Neiva de Aquino Albres, ela tem vários registros de como começou a LIBRAS em Campo Grande.

**GÉSHICA** – Sim, eu vou buscar aqui.

**SHIRLEY** – É importante que o CEADA , junto com a Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul. Em 1982, foi plantada a semente dessa associação junto com o grupo da Diretoria da Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação. A importância de se criar o CEADA , então teve duas indicações: ou a DERDIC ou seguia o INES. Por isso que você tá falando do INES e da DERDIC, porque não era o CEADA que defendia isso, era a Associação de Surdos. Agora os documentos, só com a professora Hellen Ballock que está no CAS.

**GÉSHICA** – Eu vou entrevistá-la. Então, só para eu entender, você ficou de 1984 como voluntária.

**SHIRLEY** – Voluntária.

**GÉSHICA** – Voluntária, entendi.

**SHIRLEY** – Voluntária e estagiária do Magistério.

**GÉSHICA** – Era Magistério. Lá, qual era a sua função?

**SHIRLEY** – Dentro do CEADA ? Nesse período não se aceitava pessoa surda, nem professor. Eu entrei como ouvinte, as escondidas.

**GÉSHICA** – É, a sua função. Você ficava só no recreio ali com os surdos, não entrava em sala de aula?

**SHIRLEY** – Não. Só no final de 1984 eu entrava em sala de aula quando algum professor faltava. Eu cuidava a sala de aula. Em 1985 não fui aceita, e final de 1984, eu entrei como apoio de sala de aula, pelo Magistério, que eu tinha um estágio a cumprir. Então eu fui aceita para ficar em sala de aula, mas acabei ficando sozinha, porque a professora estava grávida, precisava ser substituída e eu fiquei com meus alunos. Eram a Ângela, da educação infantil, o Ricardo.

**GÉSHICA** – Ricardo Aquino. Conheço.

**SHIRLEY** – A Ângela, o Ricardo Aquino, Silvana – acho que ela mora em Florianópolis – A Kátia, depois. Eram quatro ou cinco na salas. Pascali, era quase ausente em sala de aula, um pouco oralizado.

**GÉSHICA** – Essa eu não conheço.

**GÉSHICA** – Mas nessa época você falava ou usava a LIBRAS na sala?

**SHIRLEY** – Eu falava e sinalizava, fazia os dois.

**GÉSHICA** – Os dois?

**SHIRLEY** – Os dois. Agora, quando em 1985, eu fui para o Centro Auditivo. Tá lá no meu livro. E em 1986, quando eu voltei, eu fui contratada. Tinha que cumprir a questão da fala, mas eu fechava a porta e sinalizava. Aí, quando alguém viesse da coordenação, da gestão, eu falava. Eles iam embora, eu começava a sinalizar. Senão esses alunos que nós temos, esses profissionais que temos hoje, não teria LIBRAS o suficiente, para ser um profissional.

**GÉSHICA** – Então, oficialmente em sala foi em 1986.

**SHIRLEY** – Isso, 1986.

**GÉSHICA** – Oitenta e seis oficial. E o concurso foi em 1986?

**SHIRLEY** – Em 1986, acho que fui convocada.

**GÉSHICA** – Oitenta e nove? Concursada?

**SHIRLEY** – Foi em 1989, mas eu vou te mandar a lista da minha história.

**GÉSHICA** – Certo.

**SHIRLEY** – Aí, você olha minha convocação certinho. Pra mim, melhor. Por isso que eu tô te falando, tem coisa que a gente... Tô até conversando aqui pra que podem contribuir com você sobre os anos 1980. Depois eu vou lembrar de pessoas que podem contribuir, nomes fortes. A professora Graça, Cida Reis, já falei?

**GÉSHICA** – Eu vou ver se eu consigo falar com ela.

**SHIRLEY** – Professora Cicera, já falei ou você quer só dos anos 1980?

**GÉSHICA** – De 1984 a 1989.

**SHIRLEY** – Ah, 1989, então, professora Raquel foi de 1989.

**GÉSHICA** – A Raquel foi diretora em 1989, no final.

**SHIRLEY** – Ela é depois da Marlene.

**GÉSHICA** – Depois da Maria, Maria...

**SHIRLEY** – Eu só perguntei porque eu lembro só dela. Porque ela era a nossa chefe na secretaria. Então assumiu a Marlene. Eu acho que ficou seis meses.

**GÉSHICA** – Então ela assumiu quando a Marlene saiu, acho que ela ficou só uns seis meses nos anos 1980.

**SHIRLEY** – A Raquel ela é intérprete. Ela ajudou muito. A Raquel era assim muito festeira. Nossa, como todo mundo amava a Raquel.

**GÉSHICA** – Ela chegou no CEADA , à noite tinha um pessoal fazendo LIBRAS e ficou com medo. Aí ela falou, “pode fazer LIBRAS ”. Ela disse que gostava de ver o pessoal fazendo LIBRAS . A outra diretora não gostava.



**SHIRLEY** – Ela é perfeita. Ela levava a gente para viajar, conhecer e voltar. Tudo que ela falou é tudo isso e mais um pouco.

**GÉSHICA** – Eu gostei bastante.

**SHIRLEY** – Depois da minha parte eu não fui diretora, eu só fiquei professora mesmo. Até 1989. Você vai pesquisar esse período, eu não fui diretora, só professora.

**GÉSHICA** – Só professora.

**SHIRLEY** – Eu tava olhando aqui, lembrando que eu fiz... Só um minuto, espere aí.

**SHIRLEY** – Não achei o livro, porque eu ia olhar atrás, porque [na contracapa] do meu livro tem tudo que eu fiz nesse período.

**GÉSHICA** – Tá, mas depois você me manda

**SHIRLEY** – Eu vou ver e depois tiro foto e te mando.

**SHIRLEY** – Tô procurando aqui as coisas antigas. Dirceu, Graziela, Ricardo, Pascal, Silvana. “foram os meus primeiros alunos do CEADA .” Eu vou tirar foto do meu diploma.

**GÉSHICA** – Nossa, sim, eu quero a foto. Em 1986 teve treinamento de professores que atuavam junto com as pessoas que tinham deficiência auditiva

**SHIRLEY** – Em 1986 tínhamos curso sobre escola de pais. Em 1986 nós trabalhávamos junto com o Encontro estadual de prevenção, educação, reabilitação da pessoa com deficiência. Em 1986 houve os Seminários de educação especial. O CEADA fazia palestras nas universidades do principal grupo de psicologia. Em 1987, da UFMS de Corumbá. Deixa eu ver o que tem mais. I Encontro de estudos de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Foi em 1988.

**GÉSHICA** – Foi em Campo Grande?

**SHIRLEY** – Em 1987 eu fiz a minha primeira palestra na Pró-Reitoria de extensão de serviço comunitário do Núcleo de Psicologia de Campo Grande. Em 1987 eu já era voluntária da UFMS. E em 1988 eu já estava na presidência da Gestão de Pessoas da Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul. Em 1987 eu já estava na diretoria da FENEIS. Em 1988 aconteceu O Primeiro Encontro de Surdos Sul-Mato-Grossense. Eu fui a coordenadora geral em 1988. Aconteceu o evento Comunicação Total. Lembra que eu falei pra você? Em agosto de 1988. Em 1989 eu já era palestrante dos cursos da área de deficiência auditiva. Eu iniciei para as escolas, para os núcleos de atendimento. Em 1989, olha, eu fiz estágio duas vezes no CEADA , eu nem me lembrava disso. Fiz em 1984 e fiz em 1989 na Pedagogia.

**GÉSHICA** – Antes do concurso? Porque em 1989 você assumiu o concurso, não é?

**SHIRLEY** – Antes do concurso e depois do concurso. Era estágio, mas eu, como surda, eu precisava deixar uma carga horária. Eu só podia ficar 20 horas, senão eu não conseguiria

administrar o estudo. Como não tinha intérprete, não tinha nada, eu precisava de um período para copiar a matéria das minhas colegas.

**GÉSHICA** – Você passou no concurso de 40 horas?

**SHIRLEY** – Não, de 20 horas. Para a época, eram 20 horas. Eu estou olhando aqui os períodos certinho porque depois você precisa das cópias. Você pode até tirar com a tua máquina. Eu posso levar também na secretaria, na UFMS para imprimir e te mando.

**GÉSHICA** – Tá.

**SHIRLEY** – Te mando. Depois em 1989. Tô olhando 1989 agora. Em 1989 eu entrei outra vez para a diretoria. Eu era do conselho, representante junto com a Maria Arlete. Em 1989 eu já ia para os municípios. Tem várias palestras aqui. Eu fui para Brasília fazer palestra sobre O Encontro Nacional Sobre a Pré-Escola com Necessidades Especiais e Suas Integrações na Rede Regular de Ensino. Nessa época eles me chamavam até de doutora, eu não era doutora.

**GÉSHICA** – Ah, é verdade.

**SHIRLEY** – Eu tinha um notório saber. Eu não sei se você sabe, tenho altas habilidades em comunicação. Então eu sou uma surda diferente. Em 1989 eu já tinha participação na escola do país, Brasil, porque eu tinha um projeto da família bilíngue e amigos de surdos. Dentro do CEADA a gente fazia muito mais, não era só eu não a professora Raquel, a professora Marlene fazia também. Nós tínhamos projetos que foram mais encaminhados.

**GÉSHICA** – Eu posso perguntar sobre os conteúdos que eram oferecidos nessa época? Você se lembra mais ou menos o que era ensinado?

**SHIRLEY** – O primeiro eu comecei a te passar aqui, é o do tipos dos eventos. Você vai saber a metodologia, porque eu estou só estou passando o que a gente tinha.

**GÉSHICA** – Você falou que tinha três momentos. Primeiro foi o oral.

**SHIRLEY** – Comunicação total e verbo tonal.

**GÉSHICA** – O segundo foi o verbo tonal, o terceiro comunicação total.

**SHIRLEY** – Assim a metodologia é mais educação, a metodologia é educação oral e verbo tonal, método. Comunicação total é filosofia, não é metodologia.

**GÉSHICA** – Filosofia?

**SHIRLEY** – Falar é uma outra metodologia.

**GÉSHICA** – A comunicação total era filosofia?

**SHIRLEY** – Mas eu tô procurando agora o ano da metodologia verbal. Porque aqueles encontros de instrutores de LIBRAS começaram em 1990, eu tenho que ver. Eu tô procurando, mas eu acho que é 1989. Logo mais, é comunicação total. Filosofia. Comunicação total. O curso

começa ainda filosofia e comunicação total em 1991. Mas o movimento antes, pois para acontecer o curso tem que fazer movimento antes,

**GÉSHICA** – Ah, o movimento foi em 1989?

**SHIRLEY** – Porque a Raquel já é o movimento da comunicação total. A Marlene é o movimento verbo tonal, porque o sistema oral ele é de 1964, mas no geral. No Brasil, pedagogia. Ele é de 1964, mas dentro da metodologia tem vários tipos.

**SHIRLEY** – É isso aí. Aqui já está outros anos, depois de 1990.

**GÉSHICA** – Em 1984 você ficava como estágio ali fora. E você só falava? A LIBRAS não tinha.

**SHIRLEY** – É, o horário do recreio das crianças, a gente sinalizava, fazia os sinais assim mesmo.

**GÉSHICA** – Essa LIBRAS ainda era aprendida lá pelo Rio de Janeiro que você estava trazendo ou você já sabia uma LIBRAS boa?

**SHIRLEY** – A LIBRAS não existia, de fato ela começou a existir me 2002. Existia a Linguagem de sinais. Ela segue como a linguagem americana de sinais. Só que lá na América, nos Estados Unidos ainda se usa linguagem. O Brasil não admite isso. Porque? Nós surdos brasileiros acreditamos que existe a linguagem e existe a língua. Então nós separamos isso. Mas no passado quando nós não tínhamos a LIBRAS, tudo era linguagem de sinais. Mato Grosso do Sul começou em 1993, foi também linguagem, mas a partir do reconhecimento da língua de sinais, você tem que pegar a Lei para ver como que tá.

**GÉSHICA** – Certo.

**SHIRLEY** – Essa explicação que estou ti dando é interessante. Porque é linguagem, depois não é mais linguagem depois é língua? A onde vem tudo isso? Primeiro nos trabalhávamos com linguagem, com a palavra, em 1984. A partir disso começamos a trazer curso de língua final de 1984...ali em 1986 a 1987 é língua de sinais

**GÉSHICA** – Em 1986 já era língua de sinais antes era linguagem é isso?

**SHIRLEY** – Não a questão, é só o nome. O que as pessoas fazem confusão. É que Linguagem/língua. Para nós, linguagem, palavras: linguagem, é mais que uma língua. Agora, uma língua, é o que? É uma língua, ela tem um limite. Ela tem que trazer a linguagem para a língua. No CEADA, de 1984 a 1986, nós trabalhamos mais linguagem de sinais.

**GÉSHICA** – Está certo, entendi.

**SHIRLEY** – A partir de 1986, nós começamos a desenvolver a língua de sinais.

**GÉSHICA** – Por causa da lei, não né, não tinha lei ainda?

**SHIRLEY** – A lei, não tinha lei ainda, era por causa da Associação de Surdos. A lei é uma Associação de Surdos. Se a Associação determina o que a Comunidade surda vai fazer, é registrado assim.

**GÉSHICA** – Entendi.

**SHIRLEY** – Por exemplo: só para você entender melhor. Mato Grosso do Sul tem um poder, e São Paulo tem outro poder. Nós somos vizinhos, mas o nosso poder é diferente do poder de São Paulo. O nosso poder, quanto à Associação, nós temos políticos que trabalham para nós. Porque eles também têm família surda. Por exemplo, Dr. Wilson Barbosa Martins, em que anos ele foi governador?

**GÉSHICA** – Eu não sei.

[Nota: de acordo com o site **FGV CPDOC**, Wilson Barbosa Martins governou o Mato Grosso do Sul de 1983 a 1986. Deixou o cargo de governador em março de 1986 para disputar uma vaga no Senado em novembro do mesmo ano. Eleito, tornou-se o primeiro a exercer essa função pelo Mato Grosso do Sul. Participou dos trabalhos para a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988.]

**SHIRLEY** – Mas ele já tem experiência com surdo. Como ele teve familiar surdo, ele fazia tudo pelo movimento da comunidade surda. Depois que eu fui discriminada, descobri um monte de coisa que não era real, eu fui ao escritório particular dele, conversei com o dr. Wilson. Eu falei, “Eu não concordo, dr. Wilson, eu não ser aceita para trabalhar no CEADA , para trabalhar, não concordo, não acho justo...” Ele era deputado, mas eu fui lá para falar pra ele porque eu não concordava. Daí ele perguntou: “Mas você já foi contratada?” Eu falei “Já, mas como ouvinte, não acordo”. Ele falou: “Eu tinha tentado uma solução”, mas eu falei assim, “Eu tinha que estar dentro pra poder falar com o senhor, porque é diferente você estar dentro como professora já estagiária, ou como professora substituta conversar com um político. É diferente”. Daí ele falou, explicou: “Da próxima vez a gente organiza melhor, porque o meu irmão falou. Meu irmão é surdo, só para você entender.”

**GÉSHICA** – o movimento.

**SHIRLEY** – Ai, você pergunta: a Lei de 1993 quem assinou, de prefeito? Juvêncio da Fonseca, porque ele assinou? Tinha família surda. A família do Juvêncio tem mais de 100 anos de língua de sinais. Então, se você for linkas as coisas, se você conhecer esses políticos você vai ter um olhar diferente, isso é poder local, família tem esse poder, não a família estar ali. Eu vou dar um exemplo pra você. A Associação de Surdo em 2000 construiu uma associação [de surdos], mas o desconhecimento, não registrou no cartório. A prefeitura veio, e não tinha nada que falasse que era dos surdos e construíram uma creche em cima da Associação. Então, tem muitas

histórias que a gente tem que ver o que acontece. Mas voltando para o seu ano. Aí não adianta escrever que tem LIBRAS , que não tinha LIBRAS .

**GÉSHICA** – Eu consigo entender. E se eu escrever errado. Eu vou te mandar pra você me falar e eu arrumar. Mas eu vou escrever e te mando pra você dar uma olhada.

**SHIRLEY** – Eu devolvo e faço em caixa de texto normal, porque eu estou tentando explicar, expor pra você muitos assuntos, vou lá depois e volto, mas é pra lembrar quem você pode procurar. Por exemplo, a professora Cida Reis é uma chave que você não pode deixar.

**GÉSHICA** – Sério, eu vou falar com ela. Ela foi professora.

**SHIRLEY** – Marlene e ela eu acho que são amigas da igreja.

**GÉSHICA** – Eu vou ver se consigo, aí eu te aviso. Mas antes de encerrar vou finalizar com algumas perguntas assim fechamos

**SHIRLEY** – Certo.

**GÉSHICA** – Você atuava como professor de qual disciplina no CEADA ?

**SHIRLEY** – Nas disciplinas de específicas para atendimento a Educação de Surdos: Psicomotricidade, Educação Auditiva, Língua Portuguesa e acompanhamento na Sala de AEE (Sala de Recursos) nas escolas regulares, atendimento aos professores ouvintes de como atuar com o estudante surdo no ensino comum.

**GÉSHICA** – Os professores eram ouvintes ou surdos? Como era a comunicam com esses estudantes? Havia dificuldades comunicativas?

**SHIRLEY** – Os professores eram ouvintes e eu era a única professora surda de 1984 a 1992, A comunicação fora da sala de aula era em língua de sinais e fala (comunicação total) e nesse período as dificuldades eram dos ouvintes e não dos surdos. Os professores não eram bilíngues e nem habilitados ao atendimento a educação bilíngue de surdos. Muitos professores tratavam os surdos de formas bastantes inadequadas em relação a comunicação. Somente depois de 1988 começou a melhorar e entender os surdos, sua comunidade, sua língua e seu movimento com apoio da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

**GÉSHICA** – Quais conteúdos eram oferecidos para os estudantes em sala de aula?

**SHIRLEY** – Não tenho detalhes além de que durante a alfabetização, o ensino de língua portuguesa oral tomava todo o tempo, era um tempo gasto com concertar o surdo e fazê-lo um ouvinte para poder ir para ensino regular. Os estudantes passavam um a três anos na primeira série e assim consecutivamente, um ou dois na segunda série...

**GÉSHICA** – Qual era a metodologia pedagogia utilizada em sala de aula?

**SHIRLEY** – Método oral sem LIBRAS

**GÉSHICA** – Como era utilizado a oralização e a linguagem de sinais? Quais eram os momentos que eram usados cada um deles?

**SHIRLEY** – Essa parte os fonoaudiólogos orientavam os professores fazer os trabalhos deles, soprar vela, fazer os exercícios fonoarticulatórios entres outras atividades que pudesse transformar um surdo um ouvinte sem cultura surda. Resumindo sem vida em LIBRAS .

**GÉSHICA** – Como era o ensinamento de Língua Portuguesa a esses estudantes?

**SHIRLEY** – Metodologia copista, professor colocava o conteúdo no quadro e deixava o aluno copiando e ia conversar com o colega da sala vizinha e depois que os alunos estivessem brigando voltava e verificaria como estava as cópias. Alguns professores planejavam aulas mais visuais o outros na maioria não tinha uma relação afetiva de professor e aluno em relação de comunicação e ensino de língua.

**GÉSHICA** – O ensino era por meio de LIBRAS chegou em que ano, e por meio de qual metodologia?

**SHIRLEY** – Em 1988 com o I Encontro Sul – Mato Grossense de Surdos promovido pela ASSUMS (Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul e Feneis.

**GÉSHICA** – Como o professor preparava seu estudante para o processo de integração ao ensino regular?

**SHIRLEY** – O aluno que conseguisse falar algumas palavras e escrever bem mesmo que não entenda uma frase eram encaminhado ao ensino comum de ouvintes para serem copista da língua portuguesa.

**GÉSHICA** – Qual era a realidade da época, os estudantes realmente saiam preparados para o processo de integração no ensino regular?

**SHIRLEY** – Professores oralistas sem comunicação efetiva com surdos, os surdos não participavam desses momentos de estar “se preparando”, eles eram enviados para a escola ouvintista, ou seja, escola comum que não tinha o mínimo e preparo para atuar com os surdos.

**GÉSHICA** – Como docente de estudantes surdos e deficientes auditivos, quais eram as maiores dificuldades enfrentadas para a questão do ensino aprendizagem?

**SHIRLEY** – Isso teria que perguntar aos estudantes surdos que são professores hoje como Professores: Helen Trefzer Ballock, Clara Ramos Pedroza, Adriano Gianotto, Elaine Aparecida de Oliveira, Eliane Vieira, Angela Paes, Renato Seren, Carlos Terrazas, Milton Terrazas, Vanessa Bento e outros que esses professores pode te informar.

**GÉSHICA** – O que era mais importante ensinar, na questão de metodologia de ensino e aprendizagem, para que o estudante daquela época conseguisse se integrar no meio social e educacional?

**SHIRLEY** – Mesma resposta acima, essas perguntas devem ser para os professores surdos que foram do CEADA na época de sua pesquisa. Pois como professora e diretora eu posso explicar um relato que aconteceu somente em 1995, um grupo de estudantes foram para ensino comum com intérprete de LIBRAS dentro da sala de aula. Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva.

**GÉSHICA** – Quais foram as diferenças pedagógicas que o CEADA enfrentou de 1984 a 1989?

**SHIRLEY** – Nesse período o CEADA só passou pela metodologias Oralistas: Pura e a Verbo Tonal entre outras orais e a Comunicação total.

**GÉSHICA** – Certo. Obrigada Shirley foi muito boa a entrevista, aprendi muito. Obrigada.

## APÊNDICE F – Entrevista com o ex-estudante do CEADA Adriano Gianotto

**GÉSHICA** – A pesquisa é voltada para o CEADA nos anos 1980. De 1984, quando ele surgiu, a 1989. Qual é o seu nome completo, sua data de nascimento e ano em que você começou a estudar no CEADA .

**ADRIANO** – Meu nome é Adriano Gianotto, eu nasci no ano de 1982. Neste mesmo ano minha mãe descobriu que eu era surdo, porque antes, no passado, minha avó era surda. Eu tenho um tio surdo também. E aí, nasci eu surdo. Meu pai ficou meio temeroso com tudo isso e começou a procurar [uma maneira de resolver] a questão de escola. Ele perguntava: “O que vamos fazer com esse menino surdo?” Aí foi encontrado o CEADA . Eu fui pro CEADA e era treino auditivo, educação auditiva, eu tinha três anos de idade quando eu fui pro CEADA . Era o oralismo, eu tinha que estar falando, falando o tempo inteiro, sempre, obrigado a cobrir a fala porque era a metodologia daquela época, a oralidade era muito importante.

**GÉSHICA** – Foi em 1984 que você começou no CEADA ?

**ADRIANO** – Foi em 1984 que eu comecei no CEADA , eu tinha dois anos. Tinha lá uma professora, a Cida Reis. Ela foi minha professora. Nossa, e ela era muito firme, muito dura, porque [havia] a questão da oralidade. Era uma cobrança nessa parte. Era muito angustiante porque a gente era obrigado a falar e a gente tinha um grupo de surdos que foi abandonando o CEADA . A gente falava em LIBRAS em segredo. A gente viu LIBRAS em um determinado lugar e queria levar a LIBRAS pro CEADA , mas antigamente não podia, era muito difícil. Era proibido fazer LIBRAS no CEADA , porque a linha era oralista. Tinha que só falar. Então a gente fazia tipo um gueto. A gente sinalizava pra um grupo menor, numa idade de quatro, cinco anos, até ali mesmo, pequenininho. A gente ficava escondido dentro da própria escola falando. Eu me lembro mais ou menos de com seis, cinco anos eu me lembro de sinalizar. Acho que era eu, o Carlos, Elaine dessa época. Helen e Clara a gente encontrou depois. Desse tempo eram poucos os surdos que estão até hoje aqui. E era proibido falar, então a gente sinalizava fora. A gente acabou mudando pra uma outra escola depois, uma escola de ouvintes, a gente mudou, na parte da manhã e à tarde a gente ia pro CEADA , como se fosse sala de recursos. A gente ia pra essas duas escolas. Tudo de ouvinte. De manhã escola que tinha que copiar do quadro e à tarde o CEADA , que ensinava a gente a falar.

**GÉSHICA** – Que série você fazia?

**ADRIANO** – Acho que era uma primeira série. Era jardim, na verdade era jardim. Jardim 3.

**GÉSHICA** – Diz em que anos foi isso pra eu poder saber.



**ADRIANO** – Mais ou menos no período de 1984, 1985. Mais ou menos esse período. Não tenho certeza disso, porque foi uma história que meu pai contou. Não que eu me lembre de tudo isso, meu pai me contou essas histórias. De 1984, 1985, não é [o caso] de eu me lembrar que fazia isso. Com quatro, cinco anos, seis anos eu não lembro. São coisas que meu pai me contou, ele era chamado na escola pra falar que a gente tava fazendo LIBRAS e era proibido. Depois, lá em 1988, mais ou menos, que começou a língua de sinais. A Shirley que fomentou tudo isso, a Shirley que foi a responsável por organizar isso. A Shirley começou a introduzir a língua de sinais. E foi incentivando isso. Mas aí houve a questão da Associação, mandaram a gente procurar a Associação. E a gente ainda era pequeno, isso em 1989. Começamos então a procurar a Associação pra ver. A gente encontrou na Associação um monte de surdos. No grupo da Associação de pessoas mais velhas do que a gente, bem mais velhas do que a gente. E eu criança nessa época... Eu tava com... Em 1988 eu tinha seis sete, anos mais ou menos. E lá eu encontrei a língua de sinais. Dentro da Associação. Só que meu pai não aceitou, meu pai queria que eu falasse. Porque meu pai tem um irmão surdo. Meu tio é surdo, é irmão do meu pai. E meu tio surdo sinaliza fluentemente. Só que essa língua de sinais antiga é bem diferente da de hoje. Meu pai viu aquilo e não queria que eu sinalizasse. Nós organizamos, eu me apropriei dessa língua. Porque meu tio era surdo. Na Associação eu ia no sábado, eu era teimoso. Meu tio me levava pra Associação no sábado. E meu pai super estressado com tudo isso, muito nervoso. Mas ele acabou deixando, que a gente só ia no sábado. Naquele tempo você usava um aparelho que era bem aqui [no ouvido], e tinha uma caixa aqui [no peito] em que você [aumentava o volume]. Uma caixinha, que a gente utilizava no peitoral. Eu era obrigado a usar aquilo, e aquilo doía. O que que eu fazia de verdade? Eu era uma pessoa má [ri], então o que eu fazia? Chamava meu irmão que era ouvinte, dava o aparelho pra ele experimentar, ele andava de bicicleta. Eu chamava o meu irmão e ele quebrava o aparelho, passava por cima do aparelho com a bicicleta. E aí eu gritava meu pai e falava “O aparelho quebrou!” E coitado do meu irmão, apanhava. Eu ficava com dó do meu irmão, mas aí eu não usava mais isso. Porque meu pai não tinha dinheiro pra consertar o aparelho. Não dava, porque naquela época era muito caro. E era um saco usar aquilo lá. [Aparelho] quebrado, eu não usava mais. Passei a usar mais a língua de sinais, fiquei fluente nisso, e o grupo do CEADA, aquelas crianças que tavam lá foram influenciadas pela Shirley a utilizar e a usar na Associação. E a gente usava isso no sábado, entendeu? A gente deu um salto qualitativo nisso. O CEADA começou a LIBRAS em 1988... Em 1988 ou em 1989. Em 1990, começou mais ou menos nessa época na língua de sinais. E foi só crescendo, porque quando a Shirley virou diretora os surdos foram se apropriando da língua de sinais. Por exemplo, se na escola do CEADA não tivesse nada da língua de sinais, como ia ter hoje a

língua de sinais? Ninguém ia se apropriar dessa língua como a gente se apropria até hoje. Eu tenho que agradecer ao CEADA porque ele me influenciou nisso e me ajudou nessa época.

**GÉSHICA** – Ele falou que com quatro anos ele fazia LIBRAS escondido no CEADA . Quer dizer, não era LIBRAS , era língua de sinais.

**ADRIANO** – No futuro eu quero organizar um livro da minha vida. Vou fazer a minha biografia. Explicando todas essas histórias no livro.

**GÉSHICA** – Entendi. Eu acho que a Shirley também fez um da vida dela.

**ADRIANO** – É do meu pós-doutorado, o livro. Já foi o doutorado, agora vem o pós-doutorado. Eu tô estudando pro pós-doutorado.

**GÉSHICA** – Parabéns.

**ADRIANO** – Em maio já estará no fim. Começou no ano passado, bastante pesquisa, bastante coisa e agora eu tô digitando, reorganizando pra poder entregar. Depois vou passar essas informações e depois aviso.

**GÉSHICA** – Legal. É que a minha apresentação de mestrado será em junho, eu já tô finalizando o mestrado. Aí eu mando o convite pra você certinho.

**ADRIANO** – Tranquilo, pode seguir com calma, depois você me manda.

**GÉSHICA** – Eu queria perguntar, onde você aprendeu essa língua de sinais com mais ou menos quatro anos [de idade]? Era com a Shirley? Porque a Shirley já estava lá, não é?

**ADRIANO** – Isso, foi com a Shirley.

**GÉSHICA** – E a Shirley fazia escondido com eles lá no CEADA ?

**ADRIANO** – Não, não foi a Shirley que ensinou. A Shirley só se comunicava [por sinais] e nós, os pequenos, fomos vendo e aprendendo. E outros surdos que tinham, Carlos, a Elaine e outros surdos que daí começamos secretamente, porque em sala de aula era proibido. Fora das salas de aula, em segredo, no intervalo, alguma coisa assim a gente conversava em língua de sinais. Mas não com tanta fluência. Era uma síntese, porque nós tínhamos quatro, cinco anos. Depois meu tio ia pra Associação junto comigo no sábado, me apresentou lá na Associação, me levou, e eu comecei a aprender, porque encontrei surdos mais velhos. Na Associação é que eu aprendi, com a convivência na Associação aos sábados, junto com titio.

**GÉSHICA** – Porque a sua primeira professora lá foi a Cida Reis.

**ADRIANO** – A primeira professora foi a Cida Reis, que era ouvinte e cobrava [oralização]. Na época, era só oralidade. E a Cida era muito dura.

**GÉSHICA** – E você aprendia só Língua Portuguesa, Matemática... O que que era o conteúdo? Ciências, o quê?

**ADRIANO** – Essa é uma boa pergunta. Quando começou lá no CEADA , a professora Cida, era só oralidade. E ela falava e eu não entendia, a maioria de nós não entendia. E meu pai percebeu tudo isso. Porque a gente só copiava conteúdos. Segunda, terça, quarta, eram iguais os conteúdos. Sempre a repetição daquele conteúdo. Aí eu fui para uma escola de ouvintes. Nessa época a gente não tinha intérprete, era zero intérprete. Eu comecei com intérprete mais ou menos com seis, sete anos. E nessa fase de pré, de jardim, de alfabetização a gente mais copiava, porque a professora chamava meu pai, botava meu pai pra sentar, catava [um] livro e falava, “Olha, a gente precisa fazer isso aqui: letra A...” e mostrava a letra A pra gente. A, B, C, D, L... Por exemplo, “abelha”. Eu olhava a letra, tirava foto, o meu pai, a pessoa que ajudava a fazer a tarefa, mostrava a imagem pra mim com aquela escrita e eu fui aprendendo assim. Isso era muito difícil. Até que ia bem devagar aprendendo tudo. Às vezes uma palavra demorava uma semana pra gente aprender. Isso com muita repetição. Uma palavra. E um ouvinte aprendia rápido, porque a questão da sonoridade, com o surdo ela é diferente. E mesmo no CEADA , porque a gente era oralista lá, também era diferente, e meu pai foi experimentando. Nós ficamos no CEADA e aí foi que meu pai pensou na questão das fotos pra me ajudar. “Acordar”, a palavra “acordar”. Tinha uma foto de “acordar”. “A tarde”, tinha uma foto da tarde. Eram várias coisas. “Bom dia”, “Boa tarde”, “Boa noite”. Foi colocando fotos. A imagem e a palavrinha e aquilo era esparramado em tudo quanto é lugar da minha casa pra eu poder aprender. E quando a professora Cida escrevia uma palavra que eu já tinha aprendido era muito bom, porque eu já tinha aprendido, mas isso era muito treino com imagens e a palavra escrita [referente à imagem]. Meu pai foi muito esforçado também. E a comunicação, só com palavras. Ia tentando aprender, foi uma absorção sofrida mesmo. Ele recortava palavras de um lugar, ele escrevia quando via uma coisa nova, andava com um papel na mão. Eu sempre escrevia. E pra aprender frases? Nossa, quanta dificuldade, foi duro pra aprender as frases. Todas elas truncadas, não era uma sequência certa. Por exemplo: “A abelha”, aí escrevia “abelha”. A gente perguntava: “Por que ‘A’?” “Porque a abelha é uma palavra feminina, combina com mulher.” E tudo foi se aprendendo assim, mas com muito sacrifício também. Minha mãe não tinha muita preocupação comigo. Meu pai foi quem mais se preocupou com a minha educação. Eu com mais ou menos nove anos, dois anos depois, com muito treino, com muita escrita, com muito esforço eu consegui estar alfabetizado, mas não era uma coisa perfeita. Agora, Matemática, eu odiava Matemática. Português eu ia [levando]. Vou falar que adoro? Não, mas meu pai me pagou uma escola particular no curso pra eu poder escrever. A professora não sabia nada, só falava. Falava e mostrava figura. Falava e mostrava figura. Eu era surdo, como que ficava tudo isso? Muito difícil, muito ruim. Então, cancela a professora. Porque meu pai foi procurando lugar pra me

entregar a educação, não é? Mas meu pai, foram quatro anos de várias tentativas. E meu pai se esforçando pra me ensinar e ele ajudava os quatro filhos também. Éramos quatro irmãos. Eu sou o caçula e depois vêm quatro irmãos. E meu pai ensinava todo mundo, cada um com diferença de idade. Meu pai podia ser um professor, mas a formação dele não é essa. Meu pai ajudava a gente bastante. Depois eu voltei pro CEADA e aí, por exemplo, fazia o sinal “acordar”, “manhã”, e mostrava a figurinha que meu pai tinha me ensinado. Do mesmo jeito que meu pai tinha me ajudado eu passava isso para os colegas também como eu estava aprendendo. E depois que eu aprendi a associar as figuras e tinha uma boa capacidade de memória e de palavra eu fui aprendendo como que é isso. A minha educação eu devo a meu pai.

**GÉSHICA** – Só a ele? Pelo que eu entendi, no CEADA só era o Português.

**ADRIANO** – Não, Português, Matemática, Ciências. Tinha as disciplinas normais. Mas o Português é mais difícil, por eu precisava aprender as palavras. No CEADA, com melhor oralidade, meu pai fazia a figurinha...

**GÉSHICA** – Pra você poder associar.

**ADRIANO** – **Isso, pra eu poder associar.**

**GÉSHICA** – E lá no CEADA nesse tempo não se trabalhava com figurinha, só ficava falando?

**ADRIANO** – Só um momento, deixa eu te contar sobre a Associação. Quando a gente ia no sábado a Associação chamou o grupo, então havia ouvinte lá que sabia a língua de sinais que era professor também. E lá a gente aprendeu também. Na Associação havia 20 surdos. Na Associação tinha 25 surdos, mais ou menos, que iam pra Associação. E tinham professores lá também que ajudavam a gente. Eu não participei dessa parte da Associação porque os professores estavam lá mais de noite. Três anos depois, por causa de dinheiro, o pessoal não pagava, não tinha sócios, cancelaram os professores que tinha lá na Associação. Porque não tinha dinheiro pra pagar. Mas isso muito tempo atrás. No CEADA a gente fazia mais cópias das coisas que tinham lá dentro, porque era obrigado a falar. Quase não tinha imagem, porque a metodologia era a oralidade, de ensinar o surdo a falar. Depois de um tempo não, mas nessa época a gente era obrigado a falar. O professor era proibido de fazer língua de sinais. Nem sabia. Era só oralidade. Só falar, falar, falar. Por exemplo: se você não aceitasse falar o professor chamava o pai daquela criança e ela tomava três dias de suspensão, de castigo. Três dias de suspensão porque a criança não queria ouvir. Colocavam fone de ouvido nos alunos e você era obrigado a fazer treino auditivo. Se você tirasse [os fones] chamavam o pai e diziam que o filho não queria fazer e ficava três dias em casa. Três dias de castigo em casa, de suspensão. Porque você não trabalhava naquela metodologia pros surdos, era muito difícil.

**GÉSHICA** – Mas como uma pessoa que não escutava ia escutar com os fones?

**ADRIANO** – Deixa eu te responder. É porque no CEADA antigamente existiam aparelhos no teto. Eram [fones ligados] a aparelhos. [A tradutora de LIBRAS diz que foi professora no CEADA em 92 e se lembra dos aparelhos. O surdo se sentava na frente, o professor se sentava atrás do surdo e aí o professor falava: “Paaa-Tooô.” O surdo tinha que pegar uma figurinha e mostrar se ouviu ou não. E depois virava. Era o que a gente chamava de treino auditivo ou educação auditiva. Eram duas coisas diferentes. Colocava-se o surdo pra ouvir “pá-pá-pá-pá-pá-pá-pá” e o surdo tinha que falar. As questões do alfabeto ele tinha que aprender e copiar conforme o professor ia falando. O **ADRIANO** tá me dizendo que acabou isso. Você sabe por que isso acabou?]

**GÉSHICA** – Por causa da LIBRAS .

**ADRIANO** – Que bom, graças a Deus que isso acabou. Pode escrever isso aí que eu vou falar. Porque o grupo do CEADA , a gente *arrancava* aquilo e quebrava. Vira e mexe a gente quebrava aquilo. A gente combinava. Chamava as coordenadoras e falava que elas não tinham respeito com a gente. E aí foi quebrando, foi quebrando e o governo não tinha dinheiro pra consertar aquilo, a gente vivia quebrando [os aparelhos]. Surdo tinha ódio disso. Porque às vezes o professor falava e doía, era um som alto que ia para o ouvido, mas sem a gente saber direito o que era. Então a gente quebrava muito aparelho da surdez. Até que foi indo, foi indo e acabou.

**GÉSHICA** – Cara, era uma estupidez, não é?

**ADRIANO** – É porque antes essa era a metodologia. Era “Comunicação Total” que se chamava antigamente.

**GÉSHICA** – Você entrou nessa parte de Educação Total?

**ADRIANO** – Isso. Na época em que eu estudei no CEADA eu entrei nessa área de Comunicação Total.

**GÉSHICA** – E você chegou a emitir sons por conta desse sistema?

**Adriana** – Meu Deus do céu. É horrível falar, minha voz é péssima, é horrível. Voz perfeita só se for pra material [?], eu não consigo falar, nunca consegui falar. Por exemplo, vou falar uma palavra pra você. Olha, “filho da puta”. “Sábado.” Você entendeu? “Beber”. Você vai fazendo uma leitura [da articulação da boca]. “Amor.” Você vai fazendo uma leitura, mas voz... Eu tenho voz, mas... “Tchau.” Espera aí, escuta pra ver se você entende alguma coisa. [A própria voz de Adriano é ouvida dizendo “sábado”, “tchau”].

**GÉSHICA** – O CEADA nos anos 1980 forçava isso, falar. E tentar ouvir.

Adriana – Até os nove anos a gente tinha de falar, reproduzir as palavras. Isso foi até meus nove anos.

**GÉSHICA** – Lá no CEADA ? Já era anos 1990.

**ADRIANO** – Meu pai dirigindo, buzina, xingava e eu começava a fazer a leitura labial, porque a gente tinha leitura labial. Eu aprendi a falar “filho da puta” porque meu pai que me ensinou. A gente ia pegando, se apropriando dessas leituras labiais. Falar que o surdo é excepcional na leitura labial, não, é muito difícil. Inclusive, se tiver muita gente conversando, a gente pega uma coisa ou outra. Falar “vocês tão fazendo fofoca”. Não, às vezes você entende uma coisa ou outra de uma leitura labial. Mas falar assim, que a gente vai entender tudo, não consegue. Se o ouvinte não articula direito é mais difícil, a gente não consegue compreender. Agora, se ele articula direito, se ele abre a boca pra falar a gente consegue, mas isso não é 100 por cento garantido, é às vezes.

**GÉSHICA** – Entendi. Só pra gente deixar claro. Você disse que vocês quebravam os aparelhos no CEADA . Eu posso colocar isso na dissertação? Que nos anos 1980 já faziam isso?

**ADRIANO** – Pode, pode falar.

**GÉSHICA** – Porque nos anos 1980 eles eram criancinhas e já quebravam as coisas lá.

**ADRIANO** – Eu tinha uns seis anos e fiquei muito tempo de suspensão. Eu odiava aquilo [os aparelhos], eu era o rei da suspensão. Eu era quem mais quebrava aparelho.

**GÉSHICA** – Rei da suspensão... [rindo]

**ADRIANO** – Horrível, pior.

**GÉSHICA** – Além da Cida Reis, que outras professoras você teve lá que trabalhavam a oralização?

**ADRIANO** – A Graça, professora Graça.

**GÉSHICA** – Porque a Shirley já trabalhava LIBRAS com eles, não é?

**ADRIANO** – Márcia, uma professora antiga que eu não lembro, que já se aposentou. Esqueci, esqueci os nomes. A Graça é a mais famosa. A Graça era super carinhosa com a gente, muito carinho. Em função disso ela não dava muita aula, era muita cobrança. Agora, a Cida Reis... Num tô falando mal, parecia o demônio da educação, porque ela era muito severa com a gente.

**GÉSHICA** – Engraçado, eu a entrevistei e ela falou que não foi professora. Ela falou que só foi coordenadora.

**ADRIANO** – Quando uma professora faltava ela entrava. Ela ia para a sala de aula. Não que ela fosse uma professora direto. Ela entrava na sala, só que ela era muito severa. Realmente, você tá certa, ela era coordenadora. Mas quando os professores faltavam ela entrava na sala.

**GÉSHICA** – A Graça é que era a professora oficial de vocês lá, a regente?

**ADRIANO** – Eu não sei te falar direito, porque eu tive muitas professoras, mas eu não sei te falar qual dessas que era. Uma das que eu te falei, a Graça, a Márcia, mas eu não lembro. Tem uma professora que se aposentou, que foi minha primeira professora, que é a Márcia. Ela sim. Foi ser diretora em outro lugar, em outro setor, numa escola particular. A Cida Reis foi coordenadora e nessa época a Márcia foi dar aula pra gente também. Mas não sei se ela morreu, se está viva, se tem contato com surdo, não sei mais sobre ela.

**GÉSHICA** – Na questão da direção. Quem você pegou lá? Que eu saiba foram três diretoras [no tempo de **ADRIANO**]. A Marlene, depois ficou uma substituta, e a terceira, Maria Raquel.

**ADRIANO** – Talvez seja essa temporária. Raquel, e depois que veio a Shirley.

**GÉSHICA** – É, depois da Raquel veio a Shirley, nos anos 1990. Noventa e quatro...

**ADRIANO** – Depois teve Cícera também. Acho que teve a experiência do [Adenir?] por dois anos. Tem várias outras assim que eu lembro... A Sara. Mas a Sara já é dois mil e pouco já.

**GÉSHICA** – Porque nos anos 1980 foram essas três, a Marlene... Você tem alguma lembrança da Marlene, dessa Maria da Graça três meses e a Maria Raquel.

**ADRIANO** – A Marlene hoje tá numa fazenda perto dos trilhos. Ela foi diretora quando o CEADA era aqui pra baixo, que era perto dos trens. Depois a Raquel e a Shirley foi na Afonso Pena.

**GÉSHICA** – Isso mesmo, pelo que eu pesquisei, sim. Você tem alguma lembrança nos anos 1980 ou você nem tinha contato?

**ADRIANO** – Não, não tinha.

**GÉSHICA** – O contato, então...

**ADRIANO** – Não tinha contato. Aí, quando acontecia alguma coisa errada. Porque eu brigava. A Marlene chamava e falava um monte de coisa com a cara de brava, mas a gente nem entendia. Sabia que tava brigando, mas o que que ela tava falando pra gente era um ponto de interrogação. Porque era só chamar, gesticular, fazia ata. Vinham os pais das crianças só que a gente ficava sem saber o que estava sendo tratado. A gente só sabia que a gente tinha cometido algum ato infracionário e a gente ia ficar três dias em casa. Mas falar que havia uma comunicação, que a gente sabia o que tava sendo falando pela direção, pela coordenação é zero, nada. A gente não conseguia, não tinha nada. A comunicação começou com a Shirley, quando ela foi diretora, porque dali liberou a língua de sinais. Em 98, 99, por aí foi influenciado, a língua se fortaleceu. Foi quando a língua prosperou e foi se trocando, os professores de oralismo surdo saíram fora. Quem não aceitava a língua de sinais foi saindo fora, outros aprendiam. E os surdos foram aprendendo.

**GÉSHICA** – Outra pergunta. Sobre a questão de incentivo ao esporte, à arte... Tinha nessa época, nos anos 1980?

**ADRIANO** – Tinha, tinha a parte de Educação Física como disciplina. Artes, tudo. O esporte era o que a gente mais gostava. Artes e o esporte, porque eram expressões livres, expressões visuais e concretas. A gente jogava bola e a gente amava aquilo. E nas artes era pintura, era desenho, era um monte de coisas. Agora, Português e Matemática, as disciplinas, os surdos odiavam, porque era só copiar do quadro sem entender. Era bem diferente. Tinha sim todas as disciplinas, Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais... Eram seis disciplinas.

**GÉSHICA** – Aquelas seis do Fundamental.

**ADRIANO** – As disciplinas normais da escola.

**GÉSHICA** – Na aula de recursos que você tinha eram todas as disciplinas ou era só Português e Matemática?

**ADRIANO** – Sim, sim, normal. De manhã eu ia pra escola de ouvintes e à tarde eu fazia sala de recursos. De 1992 até 1995 eu fiz sala de recursos.

**GÉSHICA** – Ele fez os anos iniciais lá e depois ele foi pro regular.

**ADRIANO** – Eu complementava no Araci Coelho. Aqui no centro da cidade, perto da prefeitura. E fazia aula de recursos. De manhã ia pra escola, à tarde pra sala de recursos. Depois que o professor começou a aprender língua de sinais as coisas começaram a melhorar. Antes era muito difícil pra gente ser alfabetizado. Quando a Shirley começou a influenciar essa questão da língua de sinais foi melhorando, a gente aprendeu a língua de sinais, conseqüentemente Português.

**GÉSHICA** – Havia a disciplina de Inglês ou Espanhol lá? Acho que não, né?

**ADRIANO** – Não, não tinha. Nessa época não tinha, no CEADA não tinha nem Inglês, nem Espanhol. Fora, nas outras escolas tinha. No CEADA não, no CEADA nunca teve. Não tinha porque o CEADA era do primeiro ao quarto ano antigo. Era o prézinho até a quarta-série antiga, que hoje é o quinto.

**GÉSHICA** – Na parte cultural, teve algum evento de que ele participou nos anos 1980. Dança, teatro. Nos anos 1980. Um evento que tenha ficado marcado, de que ele gostou muito, achou legal?

**ADRIANO** – Ah, eu tenho um monte de fotos aqui que eu poderia mostrar pra você, tem sim. Eu vou procurar. Tinha muitas festividades. Festa da Primavera, eventos de moda também. Algumas coisas que eu depois posso mandar as fotos pra você.

**GÉSHICA** – Obrigada, quero sim. Outra pergunta: como foi o seu processo de integração de uma escola como o CEADA pra uma escola regular. Você teve muita dificuldade no ensino



regular, se você tava realmente preparado para aquilo, se você achou que era o momento ou não era. Como foi esse processo?

**ADRIANO** – Quando eu tava lá no CEADA já tava até acostumado, contato com outros amigos surdos, então era mais tranquilo. Quando eu mudei pra escola de ouvintes foi muito diferente. Porque a comunidade era diferente, um mundo diferente. Só tinha ouvinte, só eu de surdo. No CEADA eu tinha convivência com meus colegas surdos e, querendo ou não, eu participava de uma cultura surda. E com ouvinte era muito angustiante essa troca. Eu até tentava. Falar pra você que eu tinha 100 por cento de compreensão daquilo? Não. Eu tinha muitas coisas truncadas e só tinha vivências visuais. Então primeiro, segundo, terceiro, quarto... quarto ano, quando eu fui pra escola de ouvinte mais o CEADA, do primeiro até o quarto. De ouvintes era a escola em que eu estudava e o CEADA era a sala de recursos. Na escola de ouvinte não tinha intérprete, só copiava conteúdo. Porque não tinha intérprete. Só copiava o tempo inteiro. Na verdade, nos dois lugares. Quando a Shirley entrou e viu, estudou, foi professora e ela viu tudo isso. A Shirley viu lá na escola Araci Coelho. A gente começou lá com seis surdos. Nós fomos à Araci Coelho e lá a gente fez a experiência de fazer a língua de sinais na sala de recursos da Araci Coelho. Porque o professor era intérprete. E a gente foi vivenciando aquilo, essa experiência na Araci Coelho. Lá que eu vi como a língua [de sinais] era importante, porque eu tive intérprete. Daí quando eu fui pra sexto, sétimo, oitavo, antigamente, depois primeiro, segundo, sempre eu tive intérprete depois. Do sexto ano em diante eu consegui ter intérprete, porque eu tinha intérprete. Era mais fácil essa transição. Mas sempre na escola pública, na escola particular a gente nunca teve. Com relação aos ouvintes, às trocas, eu nunca tive lá. Eu sempre tive um distanciamento na escola. Porque não tinha surdo lá, era só eu. Agora, com surdos havia essa troca, com ouvintes não. A inclusão não foi... Falar pra você que havia uma inclusão nessa época... Quando eu terminei de fazer o ensino médio e a sala de recursos a gente tinha surdos. Era só surdos, e aí a gente podia sinalizar, a gente se encontrava com família de surdos. Então o CEADA é uma família pra mim hoje também. A inclusão é boa, é importante? É, mas não é a mesma coisa. Não é o mesmo desenvolvimento de você. A inclusão, nesse contexto, era está só no papel, ela não existe de verdade para os surdos. Surdo precisa de vivência. Por exemplo, professora de Inglês. Quando a professora de Inglês vinha pra falar, ouvinte ia lá, ouvia, repetia, treinava inglês. Ok. E na língua de sinais, como que ficava? A gente não aprendia o inglês, falavam inglês, português, não tinha um intérprete para o inglês também. Então a inclusão começou na verdade no quinto ano, no antigo quinto ano. Quinto, sexto, sétimo, oitavo, primeiro ano, segundo ano. Mas até a quarta-série eu nunca tive intérprete. Eu fui passando, professor foi me passando. Com conteúdo aprendido ou não.

E eu só copiava aquilo. Português, Matemática. Eu não tinha uma aprendizagem. Quando eu fui pra quinta-série, pra sexta, meu pai quis que eu voltasse pro segundo ano pra estudar. Eu tinha conteúdo de segunda-série no meu quinto ano. Porque depois que eu fui ver, com o intérprete que eu fui aprender, fui me desenvolver na língua portuguesa.

**GÉSHICA** – Então você acredita que o processo de inclusão só foi acontecer depois que o intérprete entrou na vida do surdo?

**ADRIANO** – Isso. Isso é um marco mesmo.

**GÉSHICA** – Isso foi a partir dos anos 1990, com a Shirley, certo?

**ADRIANO** – Isso. A Shirley é que foi incentivadora da língua de sinais, que começou tudo isso...

**GÉSHICA** - ...Foi intérprete.

[...] **GÉSHICA** – A última pergunta.

**Intérprete** – Desculpa, ele e eu estávamos falando sobre a mulher dele. Eles têm filhas. Duas adultas já bem grandes e uma de cinco anos. Uma de 19, outra de 17 e a de cinco. Três meninas.

**GÉSHICA** – Qual foi a importância para o grupo surdo da criação do CEADA nos anos 1980? E queria que você falasse a sua opinião sobre o CEADA ter virado hoje apenas sala de recursos e oferecer o apoio de profissionais sem a escolarização. Porque na verdade ainda é um centro, só que atualmente sem a escolarização do ensino fundamental.

**ADRIANO** – Estou pensando pra responder. Vou tentar ser sucinto com você. O surgimento do CEADA em 1986, se não me engano foi de suma importância pra toda a trajetória cultural, mesmo com essa linha de oralidade, comunicação total, a gente passando apertado... Depois o CEADA melhorou nessa questão da língua de sinais... Ele foi uma escola bilíngue, depois eu posso passar pra você o resumo de uma pessoa fez pra mim, em 2000, mais ou menos... Não, de [1900?] a 2006. O CEADA começou em 1996, 1990, 1994, o CEADA começou a dar saltos qualitativos na linguagem de sinais. E foi desenvolvendo língua de sinais até que aconteceu a Lei da Inclusão, e a família optou pela questão da inclusão, foi levando os filhos pra escola achando que o ensino regular ia dar todo o suporte como deveria, o CEADA foi diminuindo de aluno... E o CEADA era uma experiência excelente, ótimo. O plano político pedagógico do CEADA foi todo sendo reestruturado, reorganizado pra atender essa questão da língua de sinais e o conteúdo. Mas com esse processo de inclusão e as promessas que o governo fez, de ter intérprete, tudo, o CEADA foi perdendo aluno e achando que estava sendo incluso esse aluno realmente. Em 2006, mais ou menos, que eu fui pro CEADA pra fazer a minha pesquisa do mestrado havia lá excelentes professores exercendo a língua de sinais de conteúdo normal, regular. Em língua de sinais. Só que os alunos eram pouquíssimos. Nessa época havia 36 alunos.

Então, com essa questão de inclusão foi fechando, a Sara na época era diretora, me parece, e queria fazer um chamamento de novo pra esses alunos, pra escola, trocar o nome pra ser escola bilíngue, até fez todo um projeto. A gente foi pro Rio, foi pra São Paulo, fazer contato com pessoas de Porto Alegre que já tinham feito essa transição para escola bilíngue e falando dessa importância, foi até feito um projeto, apresentado ao governo, houve muitas discussões... Mas o governo resolveu que ia fechar, que não era importante, que era só pra ser um centro. Eu participei de várias reuniões na secretaria, como ex-aluno, como militante dessa causa, mas infelizmente não deu certo, não aconteceu, não deu. E mesmo chamando as famílias, tentando conscientizar, profissionais, teve uma repercussão grande na época. Nós fizemos uma passeata com mais ou menos 300 pessoas. O governo até viu, porque a gente chegou lá na governadoria com essa união, essa passeata, esse movimento. A gente queria que [O CEADA ] fosse a escola bilíngue. Como já estava o CEADA com poucos alunos nessa época, tentando trocar pra ser bilíngue, não vamos citar nomes, mas [o governo] falou que não haveria verba para aquilo, que não ia dar certo e que no Plano Nacional de Educação dizia que deveria se observar a inclusão. Várias opções já poderiam ter sido acionadas, até o próprio Fundeb, mas não deu certo. O CEADA ficou mais um ano aberto pesquisando... Eu vou falar aqui uma palavra: eu tenho que agradecer vários locais que abriram escolas bilíngues, umas 45 em vários estados e deu certo. Mas a maioria falava, “Não consegue, não consegue, não dá, não tem como”, o governo aqui falava que não tinha como, não tinha condições de fazer essa escola bilíngue. E isso foi muito triste. Esse fechamento. O que virou o CEADA pra não fechar de tudo? Virou um AEE, Atendimento Educacional Especializado. Ficou 2019, 20, 21 [quase sem atividades]. Tem um surdo trabalhando lá. E antigamente você sabe o monte de surdos. Trabalhando lá, tinha muitos surdos porque era uma escola bilíngue. A falta que houve é que o governo não ouviu a gente. Eu fiz uma pesquisa pra Sheila nessa época do meu mestrado, mostrei as diretrizes, a questão da LDB... Eu sou fruto do CEADA , da minha pesquisa também, da minha vontade, eu sou razão também aqui. Eu vim de uma escola. E eu já escrevi isso, foi feito um documento na época, da importância do CEADA ser uma escola bilíngue, foi protocolado, [mas se passaram] oito meses sem resposta a esse documento. É muito triste isso, essa indiferença. E o CEADA foi uma instituição importante. Principalmente pras crianças, porque lá é um local de aprendizagem de língua. Depois que vem a inclusão. Agora, do jeito que é feito, que tem intérprete, que tem um surdo pra um intérprete não tem uma prova de aprendizado de verdade. É muito ruim. Porque primeiro língua, cultura. Eu trabalhei em uma situação dessas, eu vi. Lá na CNPQ, tem muitas pesquisas, eu sou pesquisador da CNPQ e posso provar nessa pesquisa,

é muito triste esse fechamento do CEADA . Porque o governo não aceitar... Desculpe, são bem cabeça-dura.

**GÉSHICA** – E logo depois saiu a lei que tem que ter a escola bilíngue. Em 2002, não é?

**ADRIANO** – Pra você ver que há muitos recursos. Do Fundeb, por exemplo. A gente estaria nesse estado, mas o governo não quis aceitar.

## APÊNDICE G – Entrevista com a ex-estudante do CEADA Helen Trefzer Ballock

**GÉSHICA** – Fala pra mim seu nome completo, data de nascimento e profissão.

**HELEN** – Professora Helen Tesseger Daloc. Data de nascimento, 23/12/1971. Professora formada em Letras, LIBRAS e Pedagogia.

**GÉSHICA** – Em que ano e em que série você estudou no CEADA ?

**HELEN** – Eu entrei em 1984 na terceira série.

**GÉSHICA** – Então foi quando surgiu? Você estava na APAE de Campo Grande mesmo?

**HELEN** – Sim, na APAE de Campo Grande. Lá na APAE a gente não tinha o treinamento com sinais. Em 1970 eu comecei a fazer fonoaudióloga e aí a gente tinha treinamento pra tentar falar, porque era proibido usar a LIBRAS . Então, eu sofri repressão. Não era permitido usar LIBRAS de 1977 até 1979. De 1979 a 1980 não se podia usar LIBRAS , nenhum professor deixava. De 1980 em diante até os dias atuais houve uma grande evolução, mas antes não se podia usar nenhum sinal. De 1980 em diante, existia a questão da cobrança dessa questão de organização, essa questão de aprender as palavras. Era um período bem difícil. A gente só podia fazer gestos, alguns pacificadores, alguns gestos pra tentar se comunicar com o professor. E o professor só falava e a gente só copiava. Então a gente era só copista. A gente só copiava e não usava sinal nenhum. A gente era bem travado mesmo. Quando a gente começou a usar sinais entre a gente, era, digamos, uma LIBRAS bem inferior, porque nossos colegas tinham várias idades, cada um tinha uma idade. Era bem confuso se comunicar. Os maiores ficavam junto com os menores... tinha essa questão de estar todo mundo junto ali na questão de idade. Eu não concordava porque havia alguns que estavam mais evoluídos, outros estavam mais atrasados. Às vezes eu avisava minha mãe que eu não queria ir, que eu estava me sentindo reprimida lá. Eu falava pra ela, “Eu não quero ir pra escola, porque lá eles obrigam a gente a ouvir”. E aí eu não queria ir, foi quando começou nossa luta, nosso interesse de querer mudar isso, de querer colocar os sinais pra gente se comunicar. Em casa mesmo, com a minha mãe, eu sinalizava com ela, era bem fluente com ela, conseguia me comunicar com ela. Às vezes minha mãe me obrigava também a oralizar. Havia também essa troca com minha mãe: eu ensinava LIBRAS pra ela e ela ensinava pra mim o Português sinalizado. Também foi uma luta. Minha mãe ajudou na questão de ir atrás de políticas do governo pra conseguir intérprete de LIBRAS pra mim. Minha mãe também foi à luta junto com a gente. Minha mãe não me deixou sozinha. Às vezes o professor não sabia como se comunicar comigo e minha mãe interferia. Ela falava pra mim: “Vai, presta atenção”. Teve esses dois lados. Minha mãe sempre me cobrando a escrita em Português, também me cobrava Matemática, a aprender a fazer os

cálculos, a ter uma dinâmica em sala de aula. E ela cobrava da diretora, da professora pra oralizar comigo. Sempre houve essa briga de línguas dentro do ambiente escolar. Eu ficava copiando, sempre olhava os colegas pra copiar, tanto na Educação Física quanto nas brincadeiras que tinha, eu sempre ficava olhando os colegas pra poder fazer. Era muito difícil a comunicação. Eu não tinha intérprete e era difícil eu entender o conteúdo. Isso tudo antes de eu entrar no CEADA . Eu fiquei quatro anos na APAE. Entrei no CEADA quando tinha 14 anos.

**GÉSHICA** – Em que série você entrou no CEADA ?

**HELEN** – Eu entrei na terceira série. No CEADA , eu entrei e fui sempre passando de turma, de uma para outra. Eu sempre fui muito estudiosa, mostrei interesse. E quando chegou na quarta série, no último ano, eu não passava. Não passava, não passava e aí eu tive essa barreira, não passava de série para eu ir para o Ensino Regular. Então, eu tive essa barreira. Mas por que nas outras séries eu passava e passava e quando chegou na Escola Regular eu não conseguia passar? Eu perguntei, “Como assim, por que eu fico reprovando”? Passou um tempo, eu passei pra quinta série e eu fui pra escola ADA, ali, da Júlio de Castilho.

**GÉSHICA** – A escola ADA é aquela Adventor Divino de Almeida, não é?

**HELEN** – Isso. Eu cheguei na ADA na quinta série, e não havia intérprete. E aí, o que eu fiz? Estudei, estudei, estudei e não tinha intérprete. Minha mãe se voluntariou pra ficar comigo na escola e tentar me ensinar, a interpretar pra mim pra eu conseguir entender. Minha mãe se sentava do meu lado e ficava interpretando pra mim. Isso foi em 1991. Minha mãe sentava do meu lado, a diretora deixava, a diretora da escola. Então, a minha mãe foi a minha intérprete de LIBRAS no começo. Ela é pedagoga. Ela sabia as questões da didática, da adaptação, das adaptações em sala de aula. Então a minha mãe me deu esse suporte pra eu conseguir entender os conteúdos. Como Geografia, que era muito difícil... Eu comecei a me aprofundar nos estudos. Mas depois teve um período em que minha mãe ficou doente. Foi bem grave, minha mãe ficou com a saúde bem debilitada e minha mãe não pôde mais me acompanhar na escola. Nesse período eu pedi aos meus amigos colegas de sala pra me ajudar, me ensinar. Eu copiava dos meus colegas porque às vezes os professores falavam rápido, explicavam rápido e eu não conseguia compreender. Quando copiava minha mão ficava doendo, e copiava e doía minha mão. Eu tentava acompanhar e não conseguia, cansava minha mão. Eu tive que me virar. Eu sei que eu não tive essa questão de alfabetização, eu não tive essa questão de letramento. Desde que eu fui crescendo, desde que eu comecei as minhas séries iniciais, eu não tive. Sempre o professor escrevia muito rápido no quadro e ficava 40 minutos em sala. E aí vinha História,

vinha Matemática... Era tudo muito rápido. Assim foi minha experiência lá no ADA. Eu fiquei da quinta série até o meu Ensino Médio lá no ADA.

**GÉSHICA** – Voltando um pouco pro CEADA , eu quero saber como era a escola naquela época, em que você estudou nela. O funcionamento lá na parte educacional, como que era? Eu sei que você falou um pouco que eles forçavam a falar, tentavam não trabalhar a LIBRAS . Mas eu quero que você explique alguns detalhes sobre isso.

**HELEN** – Havia fones de ouvido, e sempre tinha essa cobrança de trabalhar a fala, você falar as vogais. Os professores aconselhavam, orientavam a sempre oralizar. Eles faziam assim: eles falavam pra você falar “pato” e a gente tinha que falar “pa-tô”, “pa-tô”. A gente repetia e a gente copiava a palavra que eles falavam. E eles (repetiam o tipo de exercício) de novo e de novo e de novo. A gente sempre ficava copiando, repetindo.

**GÉSHICA** – Mas isso você ouvia no fone e copiava. Isso? O professor ficava na frente ou atrás, como que era?

**HELEN** – O professor ficava na frente. Eles colocavam um fone no ouvido, pegavam um microfone e falavam. E queriam que a gente ouvisse. E eu olhava para eles e fazia a leitura labial. Eu não escutava, era visual. Eu olhava pra ele (o professor) e via a palavra que ele tava falando. Eu não escutava. Não escutava nada. Eu escutava só barulho, ruído. A voz do professor, não escutava nada.

**GÉSHICA** – O professor acreditava que você estava conseguindo ouvir?

**HELEN** – Eu não entendia nada. Eu só via as bocas se mexendo e não entendia nada que o professor tava entendendo. Eu tinha que fazer um esforço maior, um esforço cognitivo pra tentar entender e eu mostrava ao professor que eu não estava ouvindo nada. Eu era criança, nem sabia como que era. Porque, depois que eu comecei a ter mais idade, aí sim, eu comecei a ter autonomia pra poder me defender. Eu olhava pros outros e falava pro professor: “Viu, professor, eles também não tão ouvindo, eu não tô ouvindo”. Então eu comecei a indagar o professor mesmo. Indagar o professor, o diretor, que sempre ficava cobrando da gente pra ouvir e falar. Porque, naquele período, a grade curricular do CEADA era essa, de tentar fazer a gente ouvir e falar.

**GÉSHICA** – Naquela época era só professora ouvinte?

**HELEN** – É, não tinha surdo, naquela época não tinha (professor) surdo.

**GÉSHICA** – Mas e a Shirley, a Shirley não era professora?

**HELEN** – Tinha a Shirley, mas a Shirley foi bem depois. A Shirley não era professora naquela época. A Shirley ficava no recreio com as criancinhas, ficava sempre com os pequenos sinalizando, conversando em sinal com eles. Como eu era um pouquinho mais jovem... Eu era

adolescente, então eu não ficava ali no meio com a Shirley se comunicando. Eu me lembro que houve algumas oficinas sobre linguística em sinais de que eu participei e a Shirley estava. Ela intervinha e dava um pouco de referência pra mim. Mas era só às vezes. Lá no CEADA ela não era minha professora. Professor meu, no CEADA, foi só ouvinte. Um dia a minha mãe encontrou a Shirley e falou pra ela: “Você se comunica bem, você oraliza, você faz sinais”. Minha mãe a pediu: “Você pode ensinar minha filha em particular? Em Português?” Minha mãe chamou a Shirley pra ensinar a LIBRAS em particular pra mim. Minha mãe a pagava pra ela ir a minha casa me ensinar a LIBRAS. Mas, assim, o Português eu tinha bastante dificuldade. A construção das palavras. Eu não entendia, eu não compreendia. E falando da Shirley, um dia ela ficou muito ocupada e não pode mais ir a minha casa me ensinar, me atender. Eu só tive essa ajuda da Shirley.

**GÉSHICA** – A sua aula no CEADA era de manhã ou era à tarde?

**HELEN** – A minha aula era de manhã, eu só tive aula de manhã.

**GÉSHICA** – Você nunca teve aula à noite?

**HELEN** – Não, a minha aula foi só de manhã. Eu vinha pro CEADA de manhã e à tarde e à noite eu ficava em casa.

**GÉSHICA** – Eles usavam figuras, imagens, desenhos pra ensinar?

**HELEN** – Não, só Português mesmo, só escrito, só a parte escrita. Aí eles escreviam no quadro e você tinha que copiar. A gente era copista. Copiava as matérias. História tinha bastante coisa... Eles passavam também exercícios. Tudo no quadro, e a gente copiava.

**GÉSHICA** – No CEADA você chegou a colocar aparelho auditivo? E era obrigado a usar?

**HELEN** – Sim, eu usava. Mas no começo era como uma caixinha que se colocava no peito e tinha o som que você usava pra ampliar, pra aumentar e diminuir o som. Era uma caixinha que ficava no peito. Ele era quadrado, preto. Ficava no peito. A tecnologia era bem inferior. Eu não me lembro do nome dele (do aparelho). E eu sempre o perdia. Ele era caro, mas como eu era criança, eu sempre o perdia. Minha mãe sempre tinha que pagar um novo, no particular. Eu saía pra brincar, pra fazer alguma coisa e sempre acabava esquecendo o aparelho em algum lugar. Minha mãe sempre ficava brava comigo por causa disso. Ela ficava muito brava. Ela sempre cobrava de mim, pra eu cuidar, mas eu sempre falava pra ela: “Mãe, tá muito barulho, eu não gosto, tá incomodando”. Às vezes eu ficava até arrepiada, porque ficava um barulho estridente, como se algo estivesse sendo arranhado. E também eu sentia, às vezes, dor de cabeça. Doía a minha cabeça. Eu usei desde criança e tive que me acostumar na marra. Mas doía minha cabeça. Eu comecei a usar aos seis anos. Minha mãe explicou pra mim que, quando eu nasci, aos oito meses de idade minha mãe percebeu que eu tinha alguma coisa diferente. Ela



(me levou) ao médico, fizeram exames e foi identificado que realmente eu não conseguia escutar. Minha mãe me conta que, com dois anos de idade, eu fui com ela pro Rio de Janeiro. A gente morou lá e a gente fazia atendimento no INES. Eu fiquei no INES até os quatro anos de idade. Minha mãe teve problemas financeiros e nós tivemos que voltar pra Campo Grande. Eu não me lembro de nada daquela época, minha mãe que me conta. Tem professor lá do Rio de Janeiro que se lembra de mim quando eu era bebê. Eu o encontrei depois de grande e ele falou pra mim, “Você foi no INES quando era bebê, eu lembro de você”. Mas eu não me lembro mais dele.

**GÉSHICA** – Eu queria saber se no CEADA você tinha outras matérias além de Português e Matemática. Tinha outras matérias que você estudava também?

**HELEN** – A gente tinha Português, Matemática, Artes, Educação Física... Eram quatro matérias. Não tinha História, não tinha Geografia, não tinha Ciências também. Não tinha Química... Só quando eu fui pro ADA que eu conheci essas matérias. Até me assustei, não sabia que tinha essas outras matérias, essas outras disciplinas. As datas comemorativas também a gente comemorava. Era sempre a mesma coisa. Naquela época do CEADA é que eu lembro dos professores. Hoje eu encontro os professores e falo, “Olha, você ensinava a gente daquela forma, tentando [fazer] a gente falar”. E aí a professora fala pra mim, “É, realmente. Naquela época era dessa maneira, eu sei que hoje [aquela forma] é errada”. E eu falo, “Professora, eu lembro de você lá no CEADA, lá fora, fumando, papeando”... Eu falo pra ela isso. E hoje essa professora sabe que [aquele] ensino tinha uma defasagem, né? Ela entende que isso no passado não era legal. Naquele tempo era daquela maneira. E a professora falou pra mim que antigamente não tinha informação, que era daquele jeito que tinha que dar a aula. E a professora assumiu que ela não sabia LIBRAS, não sabia sinais, não sabia como conduzir, que seguia havia na época, que era a questão da oralização, pra gente falar. E tentar fazer a gente ouvir.

**GÉSHICA** – Você teve várias professoras daquela época?

**HELEN** – Sim, eu tive várias professoras. Eu fiquei na escola de 1984 a 1990.

**GÉSHICA** – Você falou um pouquinho da dificuldade que você teve em aprender Língua Portuguesa. Mas no CEADA chegou algum momento em que você chegou a falar, sair som da sua voz de tanto eles ficarem tentando fazer treinamento com você? Eles faziam treinamento da fala, não é?

**HELEN** – Sim, teve um momento em que eu comecei a me esforçar e comecei a falar algumas palavras, sílabas, como casa, bicicleta, comida. Teve um momento em que eu tentei forçar ao máximo pra eu conseguir falar. Eu tentava fazer a leitura labial e tentava falar por conta dessa cobrança que a gente tinha na época. A gente perguntava: “Como que é o nome do professor?”

Aí falavam, “É João”. Eu tentava forçar a falar, a gritar, “João!”. Às vezes eu tentava falar “João” e saía alguma palavra errada, não conseguia falar. Aí vinha um ouvinte e falava pra mim, “Não, você tá falando errado, não é isso. Fala certo, é ‘João’”. Sempre ficavam cobrando pra falar o certo pra tentar oralizar. Mas no CEADA, o que era mais cobrado, a cobrança maior era mesmo do Português escrito. Tinha a parte da oralização, mas o escrito, eles cobravam muito. Mas assim, a parte de falar eu nunca aprendi mesmo, nunca me acostumei. Aí quando eu cheguei no ADA que eu percebi como eu estava defasada na aprendizagem do estudo.

**GÉSHICA** – Eu conversei com a Marlene, não sei se você vai lembrar, mas ela era a primeira diretora do CEADA, e ela me falou que o CEADA passou por três métodos de ensino: a oralização, o verbo tonal e a comunicação total. Eu queria que você falasse um pouco se você, HELEN, pegou a experiência desses três métodos.

**HELEN** – Como eu só vinha de manhã, eu acho que não acompanhei todos esses processos. Porque eu só fui mesmo ter língua de sinais depois que eu fui pro ADA.

**GÉSHICA** – Você se lembra do verbo tonal?

**HELEN** – Eu me lembro. Um pouco.

**GÉSHICA** – Você pode falar um pouco dele?

**HELEN** – É um método em que você discutia o vocabulário. Eu me lembro que a Shirley, de uma forma escondida, ela tentava ensinar os sinais pros alunos, pros professores. Às vezes ela vinha pra ensinar uma hora, uma hora e meia, só pra ensinar os sinais. Mas tudo isso era de uma forma escondida mesmo. Era mais escondido à noite. Ninguém podia saber.

**GÉSHICA** – Você aprendeu a língua dos sinais com a sua mãe. É isso, né? No CEADA você não teve mesmo a introdução da língua dos sinais. É isso mesmo?

**HELEN** – Isso mesmo. No CEADA o que que a gente tinha? Era só mímica mesmo, gestos. Fazíamos vários movimentos do corpo... só mímica mesmo. Gestos. Era a única forma de se comunicar no ambiente. Alguns professores até faziam um sinal ou outro que a Shirley ensinou. Eles usavam na sala, mas não era nada oficial. Cada professor tinha o seu perfil. Uns tinham perfil pra usar mais sinais e usavam. A gente tava querendo se acostumar e aí vinha, trocava de professor, mudava de professor aí começava tudo de novo. A gente trabalhava com esse professor pra ele entender que a gente era mais visual, ia trabalhando com ele pra ele poder tentar entender que a gente queria se comunicar assim. Foi passando o tempo e a gente começou entre os colegas conversar em sinais, a gente começou a ter fluência, e foi cada vez mais se aperfeiçoando. Mas sempre assim, quando o professor começava a se acostumar e a fazer [sinais] trocava o professor e regredia tudo de novo. Era preciso começar um novo processo com ele.

**GÉSHICA** – Entendi. E ela começou a usar LIBRAS oficial mesmo só em 2001 ou ela usava antes?

**HELEN** – Sim, já usava antes a LIBRAS , mas não era esse o nome, não tinha esse nome. Já sinalizava o que a gente foi aprendendo de sinais. Mesmo as pessoas não sabendo LIBRAS eu sempre tive esse contato fora da escola. Com amigos surdos, no caso. Eu sempre buscava pra sinalizar. Eu tinha que ter muita paciência em sala de aula, porque na sala eu tinha que fazer mímica, né, pra eles poderem entender. E aí, quando terminava a aula e eu me encontrava com meus colegas surdos na escola a gente sinalizava bastante lá fora, no intervalo... a gente conversava bastante em LIBRAS . Por exemplo, na minha família tem um grupo que é um grupo de surdos, que não ouve. E a gente conversa bastante, sinaliza bastante, e aquilo foi se fortalecendo. E tem um outro grupo da minha família que é ouvinte. Ali a gente não se fortaleceu muito na sinalização, mas a gente conversava muito com os surdos e assim foi se fortalecendo a língua de sinais e aprendendo cada vez mais. Também a minha mãe, ela sabe muito LIBRAS , língua de sinais. Ela aprendeu. Já meu pai não. Ele não teve interesse de aprender. Comigo ele só faz mesmo mímica, gestos pra eu poder entender. Mas isso não significa que ele não me ama, ele me ama muito. Meu pai me ensinou a compreender as coisas do mundo. Ele me levava na rua, nas lojas, nos lugares, e me ensinava a trabalhar com os ouvintes, me comunicar com os ouvintes que não sabiam LIBRAS . Ele me ensinou isso, como eu devia conversar com eles sem a LIBRAS . Ele me ensinou desse jeito. A pedir um sorvete, a comprar alguma coisa em uma loja... Meu pai me ensinou isso.

**GÉSHICA** – Agora eu quero saber o seu processo de integração no ensino regular. Você foi pro ADA em 91, né? Você passou por um processo de integração. Você saiu de uma escola para surdos e foi pra uma escola regular, onde não havia intérprete. Como foi esse processo?

**HELEN** – Lá no CEADA , eu sempre fui passando de uma série pra outra, nunca reprovei. E quando eu cheguei no ADA eu não tinha intérprete, mas eu tinha minha mãe que ficava comigo. A minha mãe que interpretava e me ajudava. Eu fiquei um ano com minha mãe assim. Depois, ela não foi mais minha intérprete, porque ela ficou doente. Eu fiquei sozinha com os meus colegas no ADA, e a partir desse momento eu comecei a interagir demais com os meus colegas. Eu tive muita dificuldade, tive idas e vindas de notas altas e baixas. Todo o meu processo do Ensino Fundamental foi assim. Quando eu cheguei no Ensino Médio aí sim eu comecei a ter intérprete de LIBRAS mesmo na sala comigo. E a minha mãe sempre ia à escola reclamar a meu favor. Conversava com a Shirley, a Shirley também aconselhava minha mãe. Minha mãe sabia tudo, tinha noção de tudo. Entendia sobre as questões políticas de Mato Grosso do Sul. A Shirley sempre aconselhava minha mãe, minha mãe aconselhava a Shirley pra poder

conseguir resolver essa questão de intérprete. Minha mãe e a Shirley ficaram bastante amigas com relação a isso e a Shirley começou a ter mais autonomia pra poder ir atrás das questões políticas aqui no Mato Grosso do Sul sobre a necessidade de haver intérpretes. Quando eu consegui ter intérprete eu já estava no segundo ano do Ensino Médio. A partir desse momento que começaram mesmo a surgir os conceitos. Porque antes eu só tinha o costume de copiar, mas eu não compreendia nada. Sempre era aquela mesma coisa de copiar figura do caderno. Copiar e olhar. Depois do intérprete ficou muito melhor. E o professor da sala, [exigia], “Tá faltando intérprete pra ela, tá faltando intérprete. E precisa”. Porque eu tinha dificuldade em sala de aula. As minhas atividades que eu gostava: eu gostava de cortar imagem, desenho, colar no caderno e fazer pra eu poder entender. Era muito mais visual. No primeiro ano do Ensino Médio foi muito difícil porque eu não tinha intérprete. Quando chegou no segundo ano, eu tive intérprete. Aí sim eu comecei a ter mais clareza das disciplinas e percebi que eu não sabia quase nada do que eu já tinha estudado antes. Porque daí começaram também a surgir os sinais, os conceitos, e eu consegui compreender, relacionar isso. Naquela época o intérprete não era tão fluente com sinais, o glossário de palavras. Era muita coisa. Por exemplo: História ela [a intérprete] explicava que antigamente habitavam os índios e teve o descobrimento... Tudo isso a intérprete mostrava no visual pra eu poder entender. A intérprete também foi se adaptando, foi melhorando. A intérprete no começo achou muito difícil poder trabalhar porque era tudo novo, isso havia começado recentemente. Porque a intérprete também teve que aprender muito vocabulário, porque ela também tava começando. Em 2001 entrou a lei da LIBRAS . Em 2002 é que entrou a lei do intérprete. E antigamente não tinha lei, não havia nada firmado com relação a isso. Aqui em Campo Grande tem uma lei de 93, mas ninguém obedecia, ninguém seguia. A partir de 2001 que começaram a surgir os vocabulários, a elaborar os vocabulários, os sinais pra se seguir. Foi uma política muito difícil. E quando mudou de presidente, Bolsonaro assumiu, houve uma abertura maior ainda sobre o intérprete, da LIBRAS , porque começou a aparecer na TV, começou a aparecer na mídia. E as pessoas terem conhecimento, conhecer sobre isso. Porque antes as pessoas não tinham muito conhecimento, não conheciam. A parte educacional surgiu antes, mas eu falo na questão política. Na questão política não tinha, não havia essa abertura na parte política, e a partir do Bolsonaro começou a surgir mais essa parte para os surdos. O intérprete aparecer na mídia, interpretar e a gente aparecer mais no meio político. Isso na realidade deu abertura, de uns três anos pra cá. Isso sim acabou fortalecendo mais. Desde quando eu era criança eu vejo essa questão da evolução. Mas eu vi muita coisa. Surdo que ficou doente, surdo que não teve atendimento, que tomava remédio errado. Meus próprios amigos surdos, eu via que faltava acessibilidade na época, faltava acessibilidade na

época. As escolas também não tinham acessibilidade. Isso tudo eu fui vendo quando eu era criança e quando fui crescendo. Houve uma defasagem, um atraso que aconteceu na sociedade.

**GÉSHICA** – Então pra você não houve esse processo de inclusão nos anos 1980 e 1990. O processo de inclusão, pra você, só foi a partir dos anos 2000, quando você começou a ter intérprete. É isso?

**HELEN** – É isso.

**GÉSHICA** – Gostaria que você falasse agora sobre o CEADA , da importância do surgimento dele naquela época, nos anos 1980. Qual foi a importância? Apesar que, nesse período, quando ele surgiu foi um período em que ele era totalmente oralista, ele trabalhava essa metodologia. Eu quero saber qual foi a importância [da criação do CEADA ] para os surdos do Mato Grosso do Sul naquela época.

**HELEN** – Naquela época era tudo misturado na APAE, então não existia um nivelamento de deficiência. E com a criação do CEADA , foi possível ficarem lá apenas os surdos pra poder trabalhar sua aprendizagem. A partir disso começou a facilitar mais a comunicação entre os surdos, surdos com surdos. E a partir disso que foi construída a nossa identidade, que tivemos a nossa identidade. Porque na APAE tinha essa interação entre surdo e ouvinte. Não havia entre surdo e surdo. Então, essa questão de identidade do surdo foi construída no CEADA . Por mais que na época o professor do CEADA estava sob essa imposição de fazer a gente falar e tentar fazer a gente ouvir, ainda assim a gente tinha a possibilidade de ter contato com outros surdos, se comunicar por sinais com outros surdos. Teve finalmente um grande grupo de surdos concentrados no mesmo lugar. E isso facilitou. Porque antes a gente ficava sozinho cada um na sua casa, e a partir do momento em que a gente começou a ficar junto na mesma escola a gente ficava ansioso pra [ir à aula] e se encontrar na escola pra conversar, se comunicar, pra ter contato um com o outro. E antigamente, naquela época, não existia tecnologia. Não tinha internet, não tinha Whatsapp, não tinha esse tipo de tecnologia pra se comunicar. Nossa alegria naquela época era chegar na escola e encontrar outros surdos pra conversar. A gente morria de saudade de se ver um ao outro pra ter essa comunicação de sinais. [O CEADA ] favoreceu no processo de criação de nossa identidade como surdos. Porque em casa, às vezes, o surdo só tinha a mãe falando, falando, falando. Ou a irmã. E a televisão ligada falando, não tinha ninguém sinalizando pra conversar com ele. Se a gente for comparar, uma criança ouvinte em casa tem o pai, tem a mãe, ela assiste TV, escuta pra conversar. Tem esse retorno cognitivo. Esse contato. E na escola também ele conversa. Volta pra casa, conversa com a família, tem esse retorno. Por exemplo, eu com minha mãe. Eu surda, minha mãe ouvinte. Foi um processo mais lento de comunicação. Porque às vezes ficava sempre na mesma, ficava na mesmice.

Agora, se é numa família em que a mãe e/ou o pai [um dos dois pelo menos] é surdo e o filho é surdo aí sim, aí tem comunicação, a criança tem aquela devolutiva, e é muito mais rápida a evolução no ambiente. São culturas diferentes, a cultura do surdo e a cultura do ouvinte. E isso tudo é uma questão da formação da linguística. Antigamente não havia essa percepção linguística. Não é culpa dos meus pais que naquela época não existia essa comunicação mais abrangente. Eu tenho essa ciência; eles estavam no mundo deles. E também na sociedade faltava muito apoio, faltava muita consciência. Não era só culpa dos meus pais. Hoje eu sei que, para meu pai e minha mãe, lhes faltava informação pra passar pra gente. Porque, quando minha mãe descobriu que eu era surda, como ela ficou? O que ela pensou? “Não, vamos buscar a estratégia, ver as possibilidades”. Porque na época não tinha, depois que veio. “Vamos fazer curso de LIBRAS , vamos sinalizar, vamos [nos comunicar]”. Minha mãe sempre esteve tentando buscar possibilidades pra mim, sempre me deixou com autoestima, nunca me deixou pra baixo. Foi sempre buscando apoio pra isso. Ela sempre procurou saber sobre a minha deficiência e o que poderia me ajudar naquele momento. Naquela época não tinha muita coisa, depois foi evoluindo. Foi se descobrindo que eu podia ter contato com outros surdos também, pra ter comunicação, não só com ouvinte. E isso acabou me ajudando bastante. Porque surdos são visuais. Eu, como surda, sempre ficava calada e observando.

**GÉSHICA** – Ah, então foi importante o processo, mesmo tendo começado pela oralização, porque naquele processo só se falava.

**HELEN** – Sim, claro, porque a gente também buscava possibilidades de comunicação, de interação com os outros surdos. Por exemplo: nossos colegas. A gente sabia que cada um tinha sua família, uns não tinham intérprete em casa. Quando eu era criança, eu tinha uma babá em casa. Eu assistia TV junto com ela e lhe perguntava: “O que que passou na TV?” E ela tentava me explicar com gestos, mímicas e explicava pra mim. Eu chegava no CEADA e contava pros meus colegas, “Ó, passou na TV assim, assim”. Explicava pra eles como tinha passado. Eles não tinham como assistir e alguém interpretar pra eles, explicar pra eles. E eu explicava pra eles porque eu tinha essa babá que me explicava. Ela não sabia LIBRAS , ela só me explicava como que era, e no CEADA eu passava a informação para os meus colegas. Naquela época também a TV não tinha legenda. Essa babá sempre fazia gestos e mímicas pra eu poder entender. Eu passava também essas informações pra minha mãe. Explicava pra minha mãe. E a gente fazia essa troca de informações. Às vezes a professora da sala saía, ia fumar lá fora. Nesse momento a gente conversava em sala também, eu passava informação pros meus colegas do CEADA . Teve uma vez que teve uma professora substituta no CEADA . E essa professora eu encontrei lá no Libera Limes. Hoje ela é professora lá. Esqueci o nome dela, não tô

lembrando agora, mas um dia ela foi substituir uma professora no CEADA . Ela chegou pra dar aula e a gente percebeu que ela possuía uma didática diferente da nossa professora [habitual]. Todo mundo ficou prestando atenção nela, e ela ficava falando assim: “Presta atenção, presta atenção, olha pra mim, todo mundo olhando pra mim”. E ela disse que trouxe um monte de imagens pra gente olhar, ver essas imagens e poder entender o que que era pra gente entender o conceito dessas imagens. Essa professora ficou substituindo a nossa professora regular. Ela veio só pra substituir porque a outra tava de férias, mas a gente gostou muito dela. Essa professora era mais dinâmica, ela usava teatro, outras formas pra gente poder entender. E a gente ficava observando, prestando atenção nela. Mas eu entendo que cada professora tinha o seu jeito de dar aula. Cada um tinha o seu jeito. A metodologia dessa professora era diferente da metodologia da professora que a gente tinha. Mas a gente ficou triste quando ela foi embora. A gente pensou, “Poxa, essa professora é bem melhor que a outra, poxa, ela foi embora”. Hoje essa professora é chefe lá no Libera Limes, eu a encontrei.

**GÉSHICA** – Esta será a última pergunta. O CEADA proporcionava uma metodologia de qualidade de ensino naquela época? Você considera que era melhor? O CEADA tentava fazer esse processo de integração na época ou você acha que ele não conseguiu fazer esse processo de integração, que ele não conseguiu evoluir com os surdos pra que eles conseguissem entender e saíssem de lá já preparados para o ensino regular?

**HELEN** – Naquela época eu não tinha percepção do que estava acontecendo, porque eu era muito nova, muito jovem, e eu não tinha percepção da metodologia que eles estavam utilizando, se tava certo, se tava errado, eu entrei e participava da aula, então eu não tinha essa percepção. Na verdade, eu gostava de ir pra escola pra conversar com meus colegas surdos, pra eu interagir, conversar com eles. Hoje eu percebo como era a metodologia que era usada com a gente. Não era a correta, depois de grande eu percebi isso, que só ficar copiando, copiando e tentar oralizar foi errado. Também a questão da falta de sinais, que a gente não tinha na época. Tudo isso contribuiu para um atraso na formação da nossa cultura. Hoje eu sei que o meu processo de aprendizagem foi bem tardio, foi bem demorado e difícil, foi um processo longo e demorado.

**GÉSHICA** – Entendi. Tem alguma coisa com que você queira contribuir, que você lembra do CEADA que você acha importante. Algo que eu não perguntei pra você e você acha interessante colocar na minha pesquisa?

**HELEN** – Eu me lembro que quando eu fui ao Ines havia uns DVDs, e esses DVDs eram em língua de sinais, em LIBRAS , e trouxeram esses CDs para o CEADA . Na verdade, não era CD, era fita cassete. Era bem antigo, aquelas fitas cassete gravadas, aquelas VHS. Nelas havia

a linguagem de sinais que transmitia poesias, poemas, versos e isso acabou encantando o CEADA, essa parte da poesia. E acabou despertando em mim também. Eu ouvi e pensei: “Nossa, que bonito”. Essas poesias, essa parte da literatura eu não conhecia. A gente não fazia isso no CEADA antes. Quando se foi no Ines e se voltou com esse material foi bem legal. E a gente ficou encantado, ficou observando essas poesias. Tinha até teatro que era apresentado. Coral também tinha. Contava-se [por esse meio] a história de Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, tudo sinalizado. E as fitas mostravam isso. A gente conheceu esses contos infantis tudo sinalizado. Foi a partir desse momento que o CEADA começou a pensar, “Vamos fazer uma estratégia, vamos mudar essa metodologia”. E os estudantes na época tinham muita vergonha, não queriam fazer, tinham aquele receio. E aí um incentivava o outro, falava “vamos, vamos fazer, vai ser legal, vamos fazer”. E acabava que um incentivava o outro pra começar a fazer essa metodologia diferente. Porque a gente não tinha esse costume. A gente cresceu em sala de aula, preso, sendo copista. E a gente se comunicar por sinal e fazer as apresentações a gente tinha muita vergonha. Eu me lembro que eu participei de um teatro em que eu usava uma luva e fazia um fantoche, tem até uma foto desse dia. E [nessa apresentação de] fantoches, um perguntava pro outro: “Você sabe oralizar, você sabe conversar em sinais?” Assim ficava conversando um fantoche com o outro. Tem até uma foto minha fazendo essa brincadeira, esse teatro.

**GÉSHICA** – E como era na Educação Física, vocês tinham Educação Física?

**HELEN** – Na Educação Física o professor mandava a gente correr em volta da quadra, havia muitas competições e se ganhava medalha. Um competia com o outro pra ver quem era o melhor pra ganhar a medalha. Mas no começo era muito difícil entender o que estava acontecendo. Ele [o professor] fazia o gesto, a gente acompanhava e entendia. “Ah, tem que correr? Ah, vamos correr. Ah, tem que parar? Ah, vamos parar”. E a gente ficava olhando, observando, até conseguir entender o que tinha que fazer. depois eu entendi que era uma competição, que tinha que competir com o outro, que tava ali pra competir. Era um contra o outro. A gente tinha dificuldade de entender como era essa didática. A gente não entendia de começo. Ele parava, a gente parava e ele falava “Já!” e a gente ficava olhando, até a gente entender que tinha que sair correndo. Mas foi bom. Nesse período de Educação Física a gente começou a entender o que era competição, estimular a gente a entender a disputa um com o outro que a gente fazia. Eu consegui entender que tinha primeiro lugar, tinha segundo lugar, terceiro lugar. Aí a gente entendia, “Ah, o primeiro lugar ganhou”, batia palma e todo mundo batia, “O segundo ganhou”, batia palma... “Ah, vamos receber a medalha”, a gente recebia medalha, conseguia ver que tava acontecendo aquilo lá, mas às vezes a gente não entendia por



que a gente tava ganhando medalha. Tudo era falta de comunicação, eles mandavam a gente fazer e a gente fazia. Mas a gente praticava vôlei, a gente praticava futebol, a gente ia olhando, observando e entendia, mas nunca vinha uma teoria, nunca a gente estudava e compreendia a teoria. Não havia uma explicação concreta do que era aquilo na hora. A gente é que percebia o que tinha o que fazer. A gente olhava, observava o que tinha que fazer e fazia. Às vezes terminava o jogo, acabava, a gente via aquela vibração, “Ganhamos, ganhamos. Agora sim que eu entendi, porque eu não estava entendendo. Acabou? Ganhamos? Ganhamos”. Aí vibrava. Às vezes o professor explicava e a gente não entendia. Por exemplo, corrida com obstáculo. A gente tinha que pular aqueles obstáculos? O que a gente tinha que fazer? O professor mostrava e a gente entendia, “Ah, tem que ficar distante, tem que correr, tem que pegar velocidade, tem que pular”. Depois que a gente começava a entender o que é que tinha que fazer, mas ia uma vez, duas, três, ia repetindo até conseguir fazer. Aí sim, a gente conseguia entender a dinâmica, porque já tinha tentado várias vezes. Ah, outra coisa que eu me lembro também. Quando a gente começou a aprender a datilografar. Era muito difícil, eu não conseguia entender o que era pra fazer, e eu ia bem devagar. Ia com um dedo e batia: um, pá! Batia outro, pá! Mas eu não entendia o que tinha que fazer. Aquilo lá eu ia bem lento. Eu ia lá, clicando as teclas uma por uma. E minha mãe às vezes me acompanhava, olhava e falava pra mim: “Não, não é assim, tá errado”. Ela falava pra mim, “Vem cá, vou te ensinar como que é”. Mas esse curso eu não fiz no CEADA, eu fiz em outro lugar onde só tinha ouvinte e a parte da datilografia pra mim foi bem difícil. Minha mãe foi junto comigo, me acompanhou pra me ajudar. Ela começou a me explicar, me ajudar e eu comecei a usar os outros dedos, comecei a entender o que era pra fazer. Eu demorei um mês, dois meses, três meses, eu fui treinando, praticando. Pra poder entender. E ficar mais rápida. Minha mãe sempre esteve comigo, sempre cobrou as coisas de mim, sempre me incentivou pra eu fazer as coisas, compreender e aprender. Na parte de artes também. Eu sempre aprendi, pinte, aprendi a mexer com massa, pintura de massa, construção, trabalhar com madeira também. Minha mãe sempre me incentivou, sempre do meu lado, sempre me incentivando. O meu pai sempre me ensinou a praticar esporte, jogar vôlei. E eu participei de jogos de vôlei no interior. E meu pai me acompanhava. Também fui pra Brasília, fui pra competições fora do estado. Fui pro Rio de Janeiro também. Porque os ouvintes gostavam de mim. Eu tinha o interesse e a habilidade de jogar. Isso facilitava pra eu jogar vôlei, eu tinha o reflexo rápido. Os outros perdiam a bola, mas eu não. Como sou visual, eu conseguia captar rápido e ter um reflexo bom. Eu tinha essa facilidade no reflexo. Eu jogava com os ouvintes, eu conseguia jogar com eles. E o professor gostava de mim, via que eu era esforçada. Eu sei que havia uma cobrança. Eu ficava cansada e ele pedia pra eu ir jogar e eu ia, sempre

ia. Eu acabei ficando bem conhecida nessa parte do esporte, do vôlei. Mas, assim: eu sei que eu jogava, mas faltava muito conhecimento teórico também, porque não existia essa comunicação da parte teórica. Na verdade, no esporte, tudo que mandavam eu fazer, eu fazia, mas não havia um estudo teórico, uma teoria, entender por que estava sendo feito daquela maneira. Não havia comunicação. Eu me lembro também que, na época, tinha um cadeirante e eles sofriam também por ter deficiência. Eu não compreendia, eu não entendia. Eu sou muito grata a Deus por tudo, porque eu fui muito esforçada, eu estudei, eu tive trabalho, tive estudo, me formei. Eu tenho meu carro, tenho minha casa, eu tenho minha mãe. E eu sou muito grata a ela, minha mãe me ajudou muito.

**GÉSHICA** – E na parte profissionalizante? Você chegou a fazer parte de algum curso profissionalizante na época do CEADA ?

**HELEN** – Não, eu não participei de nenhum projeto profissionalizante no CEADA naquela época dos anos 1980. Eu me formei em Pedagogia, Letras e depois eu voltei pra trabalhar no CEADA depois que eu já estava adulta, formada.

**APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas aos ex-diretores e ex-coordenadores**

Nome Completo \_\_\_\_\_

Local e Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

1. Em que ano você começou a trabalhar no CEADA e ficou até que ano? Como recebeu o convite para esse cargo?
2. Como foi a gestão nesse período que você trabalhou lá? A gestão tinha poder de solicitar mudanças? E eram atendidas?
3. Como era a estrutura física da escola, era adequada para atender a quantidade de estudantes daquela época? Existiam salas adaptadas? (se sim, como elas eram?)
4. A equipe técnica administrativa e a equipe pedagógica eram suficientes para atender a demanda da escola naquela época?
5. Como era realizado o atendimento inicial dos estudantes deficientes auditivos e surdos para a inserção dos mesmos na instituição?
6. Como foi o processo de Normalização/integração dos estudantes do CEADA para encaminhá-los para o ensino regular?
7. Quais foram os principais avanços do CEADA, com relação a questões de integração dos deficientes auditivos/surdos?
8. Quais foram as principais mudanças existentes durante o período de 1984 a 1989 (positivos e negativos)?
9. Como foi a gestão sua gestão? Quais eram os conteúdos, métodos, avaliação, corpo docente? Havia projetos culturais? Havia participação da comunidade e pais?
10. Como era inserido a LIBRAS para esses estudantes deficientes auditivos/surdos?

**APÊNDICE I – Roteiro de entrevistas aos ex-professores**

Nome Completo \_\_\_\_\_

Local e Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

1. Você atuava como professor de qual disciplina no CEADA ?
2. Quais conteúdos eram oferecidos para os estudantes de modo geral?
3. Como era o seu conteúdo? Como era o ensino aprendizagem dos estudantes na sua disciplina, havia bom retorno educacional?
4. Os professores eram ouvintes ou surdos? Como era a comunicam com esses estudantes? Havia dificuldades comunicativas?
5. O ensino era por meio de LIBRAS ou Língua Portuguesa? Em quais momentos?
6. Como o professor preparava seu estudante para o processo de integração ao ensino regular?
7. Qual era a realidade da época, os estudantes realmente saiam preparados para o processo de integração no ensino regular?
8. Como docente de estudantes surdos e deficientes auditivos, quais eram as maiores dificuldades enfrentadas para a questão do ensino aprendizagem?
9. O que era mais importante ensinar, na questão de metodologia de ensino e aprendizagem, para que o estudante daquela época conseguisse se integrar no meio social e educacional?
10. Quais foram as diferenças pedagógicas entre as duas gestões do CEADA de 1984 a 1989?

**APÊNDICE J – Roteiro de entrevistas aos ex-estudantes**

Nome Completo \_\_\_\_\_

Local e Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

1. Que ano e série você estudou no CEADA ?
2. Como era a escola nessa época que você estudou nela?
3. Como os professores ensinavam os conteúdos para você estudante com deficiência auditiva/surdo?
4. Seus professores eram ouvintes ou surdos? Ensinavam por meio da LIBRAS ou da Linguagem oral (Língua Portuguesa)?
5. Como era o desenvolvimento da educação especial no CEADA naquela época?
6. Como era feito o processo de integração do estudante ao ensino regular? O CEADA fornecia ao seu estudante esse recurso de integração naquela época?
7. Porque o CEADA era importante nessa época para vocês estudantes deficientes auditivos e surdos?
8. O que mudou na sua vida depois de ingressar como estudante no CEADA ? Como foi o seu processo de integração em uma escola regular de ensino depois que saiu do CEADA ?
9. O CEADA proporcionava um metodologia de ensino aprendizagem de qualidade e um processo de integração do estudante com deficiência auditivo/surdo com êxodo naquela época?
10. Quais foram as diferenças pedagógicas/administrativas entre as duas gestões que administraram o CEADA de 1984 a 1989?

## APÊNDICE K – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“História do CEADA/MS: integração dos surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva (1984 – 1989)”**, que tem por objetivo verificar como a CEADA contribui com o processo de normalização/integração dos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos no período de 1984 a 1989 em Mato Grosso do Sul, em especial, no município de Campo Grande. Além disso, a pesquisa também irá estudar as referências sobre as histórias das instituições escolares em geral e as histórias das instituições escolares de educação especial; realizará um levantamento dos movimentos de normalização/integração educacional referentes a pessoas com deficiência na década de 1980 no Brasil e no Mato Grosso do Sul; analisará a contribuição do CEADA para o desenvolvimento da educação especial e para o processo de normalização/integração da pessoa com deficiência auditiva e/ou surdo em Mato Grosso do Sul na década de 1980; pesquisará quais foram as práticas educacionais e características do CEADA nas gestões educacionais de 1984 a 1989, e pesquisará se houve uma contribuição para fins de normalização/integração dos estudantes surdos/deficientes auditivos no Estado; e ademais, será construído um acervo de fontes orais (entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadores, ex-técnicos administrativos, ex-estudantes e ex-professores), que trabalharam na gestão do CEADA de 1984 a 1989.

Esclarecemos que a pesquisa será conduzida pela Professora Esp. Géshica Rodrigues Bernardo, mestranda do curso de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, e que o resultado poderá ser publicado em forma de artigo em eventos e revistas científicas ou usado em dissertações e teses.

Você deve sentir-se livre para decidir se deseja participar ou não. Caso deseje desistir, você poderá abandonar a pesquisa quando desejar. A sua contribuição será importante para o desenvolvimento desse estudo, que pretende construir um arquivo histórico e social sobre o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

processo de normalização/integração dos estudantes deficientes auditivos e surdos em Mato Grosso do Sul, referente ao período de 1984 a 1989.

A entrevista será realizada individualmente e isoladamente para que se sinta mais à vontade para responder às perguntas e tenha sua privacidade respeitada. Entretanto haverá o **risco** de sentir algum constrangimento ou desconforto ao responder alguma pergunta que não gostaria de abordar. Nesses casos, sinta-se livre para deixar sem resposta a pergunta que achar inconveniente responder, solicitar esclarecimentos sobre o objetivo da pergunta ou solicitar a interrupção da entrevista. Pode dizer abertamente para a entrevistadora o que não quer responder. Poderemos nos adequar ao horário e espaço de sua preferência.

As entrevistas serão realizadas de forma on-line, por meio de videochamada segura, através de aplicativos, tais como: Skype, Meet ou Zoom, de forma individual e isoladamente para que os depoentes se sintam à vontade para responderem às questões com privacidade respeitada. As entrevistas serão gravadas<sup>44</sup> por meio dos aplicativos utilizados, após a gravação, os arquivos serão baixados em dispositivo fixo (Externo HD), não ficará em espécie alguma disponível na plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Além disso, os depoentes terão o livre arbítrio para manterem suas câmeras abertas ou fechadas durante as gravações. As entrevistas terão duração de no máximo 60 minutos, de uma forma objetiva e clara para que não se torne cansativa para o depoente.

E ainda, fica firmado que o consentimento do uso da imagem e depoimento nas videochamadas serão gravados no início da entrevista, em que você, depoente, declara estar ciente e ter consentido a gravação, por fim, o entrevistado não receberá nenhuma forma de pagamento pelo serviço prestado, ou seja, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Os **benefícios** para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento na área da Educação

---

<sup>44</sup> Adotando os aspectos éticos, as entrevistas serão utilizadas estritamente para objetivos desta pesquisa e, portanto, não serão utilizadas para outros fins de uso de som e imagem.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Especial, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática, além disso, irá contribuir de forma direta com o acervo histórico que será desenvolvido no “Projeto Pioneiros”, em que professora Doutora Celi Corrêa Neres<sup>45</sup> é integrante, cujo objetivo do programa é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial. A nossa entrevista será transcrita em documento no Word, se caso desejar, você, depoente, pode solicitar a ter acesso a todo esse material para analisar a transcrição de sua fala se corresponde de fato com a sua declaração fornecida. Terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Para participar você deve assinar este documento em duas vias sendo que uma ficará com você. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida você pode entrar em contato com a pesquisadora Géshica Rodrigues Bernardo, telefone: (67) 99242-1187, com a orientadora da pesquisa Professora Doutora Nedina Roseli Martins Stein: (67) 8402-2923 ou com o Comitê de Ética no endereço: Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, telefone: (67) 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

Declaro que li e fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e seus objetivos e estou disposto a colaborar.

Nome do participante \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

<sup>45</sup> Conselheira do Conselho Estadual de Educação MS; avaliadora Ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; docente e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Especial” na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional); Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e Vice-reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.



## ANEXO A – Autorização para a utilização do Banco de Dados Institucional



Ofício n. 385/SUPED/GAB/SED/2021

Campo Grande/MS, 5 de Fevereiro de 2021.

Senhora Coordenadora,

Noticia-se o recebimento do Ofício n. 09/2020, de 29 de janeiro de 2021, por meio do qual a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul solicita autorização para a mestranda **Geshica Rodrigues Bernardo** desenvolver a pesquisa "História da Instituição Especializada CEADA/MS: Movimentos de Integração dos Surdos e Deficientes Auditivos dos anos de 1984 a 1989", sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nedina Roseli Martins Stein.

O objetivo da pesquisa é verificar como o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) contribuiu com o processo de integração /nortmatização dos deficientes auditivos/surdos no período de 1984 a 1989, em especial no município de Campo Grande.

Nessa conformidade, esta Secretaria, por meio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, manifesta-se favoravelmente à realização da pesquisa e solicita que a interessada entre em contato com a Gerência Pedagógica do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) para agendamento das entrevistas necessárias.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, para informações adicionais, se necessário, pelo telefone 3318-2318.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
**Assinado Digitalmente**

À Senhora  
ERIKA PORCELI ALANIZ  
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu  
Av. Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.115, em frente ao Conjunto José Abrão  
79115-898 CAMPO GRANDE/MS

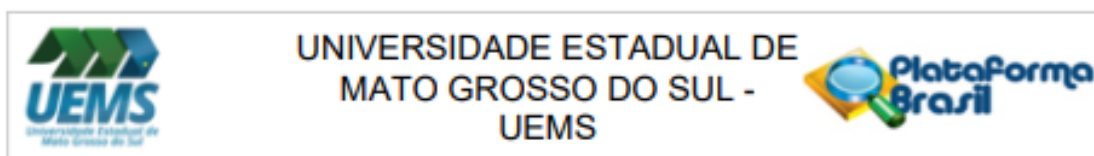
Elaborado por: mlma Este ofício possui anexo(s)  
Encaminhado ao(s) email(s): geshica@hotmail.com

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA: 72455195872 - Hora do servidor: 05/02/2021 18:05:50

Protocolo:

## ANEXO B - Parecer da Plataforma Brasil



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA CEADA/MS: MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NOS ANOS DE 1984 a 1989

**Pesquisador:** GESHICA RODRIGUES BERNARDO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43334721.8.0000.8030

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.760.989

#### Apresentação do Projeto:

Neste segundo parecer, cabe destacar que o estudo apresenta pertinência e valor científico em seu intento de pesquisa. Há coerência no eixo teórico-metodológico: pergunta de pesquisa, objeto, objetivos e formulação dos procedimentos para produção dos dados. O recorte temporal, os instrumentos de entrevista, o número de entrevistados e a forma como se produzirão os dados foram justificados. Os roteiros constam no anexo

do projeto, com perguntas coerentes a produção de resultados que respondam aos objetivos de pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Verificar como o CEADA contribui com o processo de normalização/integração dos estudantes deficiente auditivos/surdo na década de 80 em Campo Grande/MS, tendo como intento secundário contribuir com o "Projeto Pioneiros", que visa mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram redigidos e cumprem com os critérios analisados no parecer anterior.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 4.760.989

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se encontra com todos os requisitos teóricos e metodológicos, assim como os requisitos éticos, em conformidade com a resolução 510/16 e do ofício para a produção e armazenamento de dados a partir de plataformas virtuais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e modificados para os devidos fins de pesquisa.

**Recomendações:**

Não há mais recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Os novos documentos enviados, do projeto e do TCLE satisfizeram todos os requisitos que se encontravam pendentes. O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE,

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 4.760.989

incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1695504.pdf	12/05/2021 00:33:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final_12_de_maio_2021.pdf	12/05/2021 00:32:28	GESHICA RODRIGUES BERNARDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_12demaio.pdf	12/05/2021 00:30:47	GESHICA RODRIGUES BERNARDO	Aceito
Outros	Roteiros_de_entrevista.pdf	06/02/2021 15:27:59	GESHICA RODRIGUES BERNARDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_sed.pdf	06/02/2021 15:22:04	GESHICA RODRIGUES BERNARDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/02/2021 15:15:10	GESHICA RODRIGUES BERNARDO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 08 de Junho de 2021

Assinado por:  
alessandra aparecida vieira machado  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br