

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE BRESCIANI LOPES

**ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA:**  
**cultura escolar e práticas cotidianas na educação de surdos –**  
**Porto Alegre (1966 – 2020)**

São Leopoldo

2025

Luciane Bresciani Lopes

**ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA:  
cultura escolar e práticas cotidianas na educação de surdos –  
Porto Alegre (1966 – 2020)**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2025

L864e      Lopes, Luciane Bresciani.  
Escola Especial Concórdia : cultura escolar e práticas cotidianas na educação de surdos - Porto Alegre (1966-2020) / Luciane Bresciani Lopes. – 2025.  
199 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
“Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin”.

1. Cultura escolar. 2. Escola Especial Concórdia. 3. História da educação de surdos. 4. História oral em língua de sinais. 5. Práticas cotidianas. I. Título.

CDU 37

Luciane Bresciani Lopes

ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA:  
cultura escolar e práticas cotidianas na educação de surdos –  
Porto Alegre (1966 – 2020)

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

---

Profa. Dra. Gizele de Souza  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

---

Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Dedico esta pesquisa ao meu filho, Ernesto Bresciani Lopes; à Lucia Maria Bresciani Lopes (*in memoriam*) e Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*), mães desta e de outras vidas; e às comunidades surdas, como forma de agradecimento pela acolhida e ensinamentos ao longo dos anos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), disponibilizou os recursos financeiros para a realização do curso de Doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

À minha orientadora, professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, e ao grupo de pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura Escolar (EBRAMIC).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, principalmente à professora Dra. Gizele de Souza, pela possibilidade de realização do estágio de pesquisa de Doutorado.

Às professoras que compõem a banca avaliadora: Cátia de Azevedo Fronza, Gizele de Souza, Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, Maura Corcini Lopes e Patrícia Weiduschadt, pelas significativas contribuições na elaboração desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, Andre Ribeiro Reichert, Augusto Schallenberger, Cláudia Magnus Fialho, Fábio Baldo Alberton, Fabrício Mähler Ramos, Fernanda Pacheco Magnus, Gisele Maciel Monteiro Rangel, Ivan Diesel, Márcia Pacheco Magnus, Maria Luiza Guimarães de Melo e Marianne Rossi Stumpf. Suas narrativas de memória tornaram possível a escrita da minha Tese.

À minha família, especialmente Ernesto Bresciani Lopes, Adriano Rossetti de Souza, Lucas Bresciani Lopes e Manuela Mörschbacher.

Às amigas e amigos, mulheres e homens que me fortalecem e ocupam um lugar único em minha vida. Pelas palavras e encontros, minha gratidão.

## RESUMO

Como as práticas cotidianas produziram a cultura escolar no contexto da Escola Especial Concórdia? A partir dessa questão central da pesquisa, o objetivo geral consiste em historicizar a constituição da Escola Especial Concórdia de forma a compreender, a partir da análise das práticas cotidianas instituídas no seu ambiente escolar, a produção de uma cultura escolar. A pesquisa se inscreve na articulação teórica entre a História da Educação e os Estudos Surdos em Educação. Adotou-se como metodologia a História Oral em Língua de Sinais, com entrevistas realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e traduzidas para a língua portuguesa escrita, com 11 (onze) sujeitos surdos que estudaram e posteriormente atuaram como docentes na Escola Concórdia. Os resultados se organizam em dois eixos: (a) a historicização é marcada tanto por iniciativas individuais quanto coletivas, para a implementação da escola e a ampliação das etapas da educação básica; e (b) a análise de quatro práticas cotidianas que produziram a cultura escolar: 1) o *Ingresso* – acesso à escola, mediado por redes de contato pessoais e médicos, marcou o início de uma vivência escolar em que a Libras circulava taticamente, apesar de não ser a língua de instrução na instituição. O ingresso docente, por sua vez, revelou estranhamentos à presença de professores surdos, demonstrando os efeitos dos estigmas produzidos em relação aos surdos; 2) a *Docência artesã* – caracterizada como uma tática docente, pois exigia dos professores surdos a produção de um modo de exercer a docência, principalmente pela falta de referências à educação de surdos na formação universitária e a necessidade de criação de materiais didáticos e metodologias para o desenvolvimento das suas aulas; 3) o *Tempo* – praticado como estratégia e tática no interior da instituição. Uma estratégia pela determinação da escola para a realização de cada ano escolar em duas etapas e uma tática pelo prolongamento do tempo – dos intervalos, inícios e términos das aulas – pelos alunos surdos, na circulação dos aspectos, como a identidade e cultura surda; e 4) o *Encontro* – uma tática empreendida pelos alunos no uso das atividades escolares como meio para reforçar a língua e a identidade surda. Além disso, os encontros com surdos mais velhos e outros surdos, dentro e fora da escola, constitui-se como um modo de praticar o cotidiano marcado pela noção de comunidade. A partir dos resultados, defende-se a tese de que as práticas cotidianas, produzidas na Escola Especial Concórdia, são simultaneamente situadas em um contexto cultural específico e moldadas ativamente por ele. A cultura escolar, resultante dessas práticas, constitui o aluno surdo e o professor surdo, ou seja, o sujeito escolar surdo, pelo uso do tempo, as formas de ingresso no contexto escolar, o desenvolvimento de uma docência artesã e os encontros entre os pares surdos. Com isso, a presente pesquisa contribui para o debate contemporâneo sobre a educação de surdos, destacando a língua de sinais na condição de estratégia – instituída e efetivada por meio de políticas linguísticas para as populações surdas – que assegura condições de aprendizado aos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** História da Educação de Surdos; Escola Especial Concórdia; Práticas Cotidianas; Cultura Escolar; História Oral em Língua de Sinais.

**RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**



## ABSTRACT

How did everyday practices produce school culture in the context of the *Escola Especial Concórdia* (Concórdia Special School)? Based on this central research question, the general objective is to historicize the constitution of the Concórdia Special School in order to understand, based on the analysis of the everyday practices established in its school environment, the production of a school culture. The research is part of the theoretical articulation between the History of Education and Deaf Studies in Education. The methodology adopted was Oral History in Sign Language, with interviews conducted in Brazilian Sign Language (Libras) and translated into written Portuguese, with 11 (eleven) deaf subjects who studied and later worked as teachers at the Concórdia School. The results are organized into two axes: (a) historicization occurs through both individual and collective initiatives, for the implementation of the school and the expansion of the stages of basic education; and (b) the analysis of four daily practices that produced the school culture: 1) *Admission* – access to school, mediated by personal and medical contact networks, marked the beginning of a school experience in which Libras circulated tactically, despite not being the language of instruction in the institution. The admission of teachers, in turn, revealed strangeness towards the presence of deaf teachers, demonstrating the effects of the stigmas produced in relation to the deaf; 2) *Artisanal Teaching* – characterized as a teaching tactic, as it required deaf teachers to produce a way of teaching, mainly due to the lack of references to deaf education in university education and the need to create teaching materials and methodologies for the development of their classes; 3) *Time* – practiced as a strategy and tactic within the institution. A strategy by the school's determination to carry out each school year in two stages and a tactic by extending time – breaks, beginnings and ends of classes – by deaf students, in the circulation of aspects, such as deaf identity and culture; and 4) *the Encounter* – a tactic used by students in school activities as a means of reinforcing the language and deaf identity. In addition, encounters with older deaf students and other deaf people, inside and outside of school, constitute a way of practicing daily life marked by the notion of community. Based on the results, we defend the thesis that the daily practices produced at the Concórdia Special School are simultaneously situated in a specific cultural context and actively shaped by it. The school culture resulting from these practices constitutes the deaf student and the deaf teacher, that is, the deaf school subject, through the use of time, the forms of entry into the school context, the development of artisanal teaching and the encounters between deaf peers. With this, this research contributes to the contemporary debate on the education of the deaf, highlighting sign language as a strategy – instituted and implemented through language policies for deaf populations – that ensures learning conditions for deaf students.

**Keywords:** History of Deaf Education; Concórdia Special School; Daily Practices; School Culture; Oral History in Sign Language.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Esquema de produção dos dados da Tese.....	27
Imagem 2 – Vídeo de tradução da Carta-convite em Libras .....	30
Imagem 3 – Vídeo de tradução do TCLE em Libras.....	31
Imagem 4 – Capa do caderno de Ensino Religioso de Elizete Linden (1962) .....	89
Imagem 5 – Redação de Elizete Linden (1962) .....	90
Imagem 6 – Parte interna do “Concórdia Velho” .....	100
Imagem 7 – Material de divulgação para arrecadação de recursos para a nova sede da Escola Especial Concórdia .....	101
Imagem 8 – Fachada da Escola Especial Concórdia nas novas instalações .....	102
Imagem 9 – Logomarca do CEDA e o sinal da Escola Especial Concórdia.....	105
Imagem 10 – Protesto contra o fechamento da Escola Especial Concórdia.....	108
Imagem 11 – Fernanda e Márcia (1978) .....	122
Imagem 12 – Mapa conceitual da disciplina de Logopedia .....	124
Imagem 13 – Mapa conceitual da disciplina de Libras .....	124
Imagem 14 – Boletins escolares de Fabrício Ramos (1986 – 1989).....	149
Imagem 15 – Apresentação do Centro de Tradições Gaúchas Querência.....	165
Imagem 16 – Diagrama desenvolvido por Cokely e Baker (1980).....	175

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os participantes da pesquisa .....	28
Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas e o processo tradutório.....	29
Quadro 3 – Ingresso dos participantes da pesquisa na Escola Especial Concórdia .....	119

## SUMÁRIO

	<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
	<b>CAPÍTULO 2 – OS SUJEITOS, A LÍNGUA DE SINAIS E A MEMÓRIA..</b>	<b>22</b>
2.1	EM SEUS PRÓPRIOS SINAIS.....	34
	<b>CAPÍTULO 3 – ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA E A HISTÓRIA DA</b>	
	<b>EDUCAÇÃO DOS SURDOS .....</b>	<b>85</b>
3.1	<i>EU TENHO DUAS IRMÃS MUDAS: O INÍCIO DAS ATIVIDADES DA ESCOLA.....</i>	88
3.2	DO PORÃO AO PRÉDIO: O ESPAÇO ESCOLAR, AMPLIAÇÃO E O	
	FECHAMENTO DA ESCOLA.....	96
	<b>CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS COTIDIANAS E A PRODUÇÃO DA</b>	
	<b>CULTURA ESCOLAR .....</b>	<b>113</b>
4.1	INGRESSOS: <i>BURBURINHO E ESTRANHEZA</i> .....	118
4.1.1	<i>Burburinho</i> .....	120
4.1.2	<i>Estranheza</i> .....	128
4.2	DOCÊNCIA ARTESÃ: “ <i>EU QUERIA SER PROFESSORA. DESEJAVA SER</i>	
	<i>PROFESSORA, MAS NÃO TINHA PROFESSORA SURDA</i> ”.....	133
4.3	TEMPOS: <i>APRENDER E SINALIZAR</i> .....	146
4.3.1	<i>Diziam que era para aprender mais...</i> .....	148
4.3.2	<i>O tempo do intervalo encerrava e nós continuávamos a sinalizar</i> .....	157
4.4	ENCONTROS: <i>O AUGUSTO NÃO VAI PARA CASA</i> .....	162
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE A – Carta-convite em língua portuguesa enviada aos</b>	
	<b>sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em língua</b>	
	<b>portuguesa disponibilizado aos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com os participantes.....</b>	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de confidencialidade e sigilo .....</b>	<b>199</b>

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se inscreve no campo da História da Educação, o qual, segundo Bastos e Stephanou (2005, p. 426), trata de um “[...] conjunto de fatos educativos do passado, se constitui como *campo* de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude” (grifo das autoras). Considerando as inúmeras possibilidades de investigação no referido campo, a pesquisa constitui-se como um processo de tomada de decisões que envolve a seleção e a exclusão de temas, sujeitos e tempos, de modo que é possível afirmar que pesquisar constitui-se como tarefa que demanda, constantemente, justificativas por parte do pesquisador. Tal noção converteu-se numa questão relevante na escrita desta Tese e demais produções acadêmicas desenvolvidas nesse período<sup>1</sup>. Dito isso, este capítulo introdutório está organizado da seguinte forma: justificativa pelo tema de pesquisa; escolha da instituição; e delimitação conceitual e metodológica para o desenvolvimento da pesquisa.

Em minha vida, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a relação com a comunidade surda constituíram-se como marcadores importantes no âmbito pessoal e profissional. Foi a partir do contato com a língua e, conseqüentemente, com a comunidade surda que minha trajetória passou a se (re)desenhar. No ano de 2007, iniciei meu primeiro curso de Libras, ainda na Universidade onde finalizei a graduação de Licenciatura em História. Passados dois anos, em 2009, comecei a atuar como docente em uma escola de surdos, a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, na cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Trabalhei na escola até o ano de 2012, com as disciplinas de Geografia e Ensino Religioso, para os anos finais do Ensino Fundamental. Naquele espaço, pautávamos a escolarização a partir da perspectiva bilíngue, ou seja, a Libras era compreendida como primeira língua dos alunos surdos, e a língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita.

No período de atuação na escola, desenvolvi projetos voltados à produção cultural dos/com alunos surdos, como vídeos que abordavam a temática da cultura e experiência surda,

---

<sup>1</sup> Dentre as atividades acadêmicas, realizadas ao longo do período de doutoramento, destaco a realização de estágio doutoral (doutorado-sanduíche) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a supervisão da professora Dra. Gizele de Souza, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2024. Nesse contexto, cursei a disciplina *História, Escolarização, Cultura Escolar e Cultura Material Escolar*, que proporcionou valiosas contribuições teóricas e metodológicas a esta pesquisa. Ademais, realizei atividades de pesquisa em acervos históricos da cidade de Curitiba, no Departamento do Arquivo Público do Paraná.

bem como a relação com outros temas transversais. Os desafios da docência com alunos surdos se davam nas demandas frequentes exigidas no desenvolvimento das ações pedagógicas, tais como: a tradução dos textos e a produção de atividades que garantissem a língua de sinais como língua de instrução. O trabalho na escola e junto à comunidade surda possibilitaram, entre tantas aprendizagens, a minha participação em eventos da área, e em especial na Conferência Nacional de Educação (CONAE), nos anos de 2010 e 2011, movimento que culminou na inclusão da Meta 4.7 do Plano Nacional de Educação (2017-2024), que trata, especificamente, da educação bilíngue de surdos.

Essas duas participações, em um espaço democrático de construção com múltiplos atores, com diferentes e confluentes proposições em debates, contribuíram para fazer emergir a professora pesquisadora. Desse modo, pesquisar sobre escola é uma escolha política, profissional e acadêmica. Atuo como docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na formação de professores, desde o ano de 2018, pesquisando e, conseqüentemente, problematizando o espaço escolar, tendo em conta a minha relação com esse contexto. Segundo Masschelein e Simons (2017, p. 38), “[...] a escola tem a ver com a força que nos puxa da nossa ‘direção natural’, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho”. Desse modo, pesquisar a escola, a escola Moderna, é falar de uma instituição que inscreve o sujeito no mundo, um espaço de iniciação. Contudo, faz-se necessária uma análise sobre a produção da escola Moderna.

A noção de saída do ninho, aqui representada pelas práticas produzidas no espaço familiar e comunitário, significa o abandono de tais práticas. Conforme Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 9), a constituição da escola Moderna é um evento recente. Trata-se de uma invenção que “[...] emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração”. Desse modo, a noção de maquinaria escolar, segundo os autores citados, subjetiva os sujeitos, operando na produção de um modo de estar no mundo que atenda a determinados interesses.

Os interesses são constituídos em uma determinada temporalidade e espacialidade. Segundo Magalhães (2004, p. 15), “[...] o vocábulo educação alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos”. A articulação educar-institucionalizar produz e é produzida pelo que Magalhães (2004) denomina: educação/ação, educação/conteúdo e educação/produto, tríade descrita pelo autor da seguinte forma:

**Educação/ação** corresponde à intervenção de alguém ou de algo sobre alguém outro, ainda que apenas indiretamente assumida como tal. **Educação/conteúdo** refere-se simultaneamente ao processo e ao objeto cultural, à matéria [...]. Finalmente, **educação/produto** circunscreve-se à resultante-é na acepção de resultado que vulgarmente se utiliza a palavra educação, sem que, todavia, se observe uma diferenciação entre os diversos tipos de produto educacional, como sejam o registro de um percurso (in)formativo (Magalhães, 2004, p. 15-16).

Desta reflexão, tomam-se ação-conteúdo-produto para a leitura de uma escola que, enquanto construção histórica, produz processos de escolarização dos sujeitos. Isso significa dizer que a “[...] história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço” (Magalhães, 2004, p. 124). Assim, o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho historiográfico, sobre uma determinada instituição escolar, significa um processo de escolha de um espaço, inscrito em uma determinada temporalidade, que atende, ou atendia, determinados interesses e que se modificou ao longo da sua existência. Trata-se do estabelecimento de conexões, como uma teia, entre significados e significações.

Segundo Fernandes (2004), a história da educação se caracteriza como um trabalho de *auto* e *heteroformação*, cujo principal suporte é a instituição escolar. A escola, embora suscetível a uma possível simplificação conceitual, configura-se como um “[...] conjunto de práticas, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados, dispondo de materialidades propiciadoras da apropriação/desapropriação de saberes, crenças e atitudes, ou seja, da cultura escolar.” (Fernandes, 2004, p. 13). Ela pode, ademais, englobar a história do currículo e das disciplinas, ou seja, o modo de organização do conhecimento, visando torná-lo “ensinável”. Na formação de si e do outro, a escola se constitui como um espaço de produção e circulação de saberes, permeados pelos interesses daqueles que produzem uma determinada instituição, que “[...] engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade” (Magalhães, 2004, p. 69) em relação às demais instituições.

O espaço escolar no qual a escrita desta pesquisa se circunscreve é a Escola Especial Concórdia, que iniciou suas atividades no ano de 1966 e encerrou seus trabalhos no ano de 2020. A escolha dessa instituição se deu pelo papel na formação de surdos no estado do Rio Grande do Sul e a recorrência da instituição em diferentes produções sobre o tema no cenário nacional. Para a delimitação da temática se fez necessário o movimento de verificação das produções já existentes que é, antes de mais nada, um reconhecimento aos autores e a suas produções, ou seja, ao patrimônio intelectual que “[...] começou antes e continuará depois de

ti.” (Nóvoa, 2015, p. 31). Assim, o processo de identificação e análise da produção acadêmica, acerca da História da Educação de Surdos no Brasil, e especificamente a história da Escola Especial Concórdia, deu-se inicialmente com uma pesquisa, realizada no Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>2</sup>, a partir dos seguintes descritores: *História da Educação de Surdos*; *Escola de Surdos*; *Escola Especial Concórdia*; *Escola de Surdos Concórdia*. Como estratégia de refinamento da busca, utilizei o termo *and* entre os descritores, possibilitando a associação dos termos nas produções localizadas. Os resultados numéricos estão disponíveis na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Resultado da pesquisa nos repositórios digitais

Descritores	Número de Produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes <sup>3</sup>	Número de Produções no Portal de Periódicos da Capes <sup>4</sup>
História da Educação de Surdos	271	80
Escola de Surdos	821	201
Escola Especial Concórdia	35	0
Escola de Surdos Concórdia	3	0

Fonte: Organizado pela autora (2024).

A partir dos números absolutos, analisei os títulos das pesquisas e cheguei ao número de 75 teses e dissertações, que foram categorizadas da seguinte maneira: a) 27 pesquisas que abordam, em alguma medida, sobre a História da Educação de Surdos ao longo do texto; b) 7 pesquisas que fazem referência à Escola Especial Concórdia ao longo da sua produção; c) 40 pesquisas que trazem os termos “história”, “educação” e “escola” no título, mas não possuem referência com esta investigação ou não foram localizadas nos repositórios das universidades; e d) 1 produção é sobre a Escola Especial Concórdia. Sobre a análise das produções disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, não foi possível localizar nenhuma produção com os descritores relacionados à Escola Especial Concórdia como foco de alguma produção. Os dados numéricos, ainda que gerais, possibilitaram uma inferência sobre a Escola Especial Concórdia, qual seja: há apenas uma produção que trata exclusivamente sobre ela – *“Dia por dia, milagre por milagre”*: *Luteranismo e Educação de Surdos na Escola Especial Concórdia (1966-1996)* (Kuster, 2022) – e outra que apresenta uma parte importante da história da Escola Especial

<sup>2</sup> A partir da quantidade de artigos localizados com os termos “História da Educação de Surdos” e “Escola de Surdos”, elegi a temporalidade de 2014-2024, para considerar as produções sobre os temas nas últimas décadas, apliquei os seguintes filtros: 1) acesso aberto; 2) artigo; 3) produção nacional; e 4) revisado por pares.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

Concórdia, considerando o que a autora propõe como articulação entre a Escola e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) – a Tese *Tecendo histórias sobre a profissão: tradutores e intérpretes de Libras no Rio Grande do Sul* (Goulart, 2023).

Nas produções de ambos os repositórios digitais, observou-se, no que se refere à História da Educação de Surdos, um predomínio de estudos sobre distintas metodologias e perspectivas utilizadas na educação de surdos em diferentes períodos históricos. Assim, as escritas se ocupam em narrar: a) práticas de educação de surdos na utilização de um modelo oralista, na qual os surdos eram obrigados a desenvolver uma comunicação oral, sem o uso da língua de sinais; b) mudança para uma metodologia denominada comunicação total, como método combinado entre língua oral e língua de sinais; c) consolidação da educação bilíngue, na qual a língua de sinais é reconhecida como a primeira língua dos surdos; e d) educação de surdos em uma perspectiva inclusiva. Essa cronologia histórica, baseada em métodos e técnicas, é uma marca nas produções acadêmicas na área da surdez (Lopes, 2017).

Rocha (2009) atribui essas polarizações entre uma ou outra forma de educar à noção de uma história-tribunal, como um modo de produzir a história, principalmente nos anos de 1990, mas com reverberações até hoje. Segundo a autora, as narrativas sobre esse período, retratadas na produção analisada, variam entre a caracterização como “[...] o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais” e a ideia de estarem “[...] distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil”. Nesse contexto, a tensão recorrente no campo da educação de surdos, marcada pelo conflito entre os “[...] os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores do ensino através da língua de sinais”, é frequentemente apresentada de maneira antagônica. Ainda, esse tipo de abordagem, como dito anteriormente, assume uma “[...] perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas)” (Rocha, 2009, p. 13-14).

Pensar a escola e a história dos sujeitos, para além dos métodos e técnicas aplicados em cada período, permite analisar uma história da educação narrada segundo outros recortes teóricos. Analisar a relação que os sujeitos estabelecem com as instituições de ensino e os processos de escolarização implica compreender que não se trata, apenas, da análise sobre o ensino ou aprendizagem, trata-se de uma pesquisa sobre a escola. Tomando as palavras de Nóvoa (2015, p. 26), o fazer científico, que nesta Tese se volta para as histórias escolares, das práticas e cultura escolar, importa-se com a “[...] a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo”, pois “se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo”.

Nas produções que fazem referência à importância da Escola Especial Concórdia na educação brasileira de surdos, tomando as palavras das autoras, destaco o trabalho de Brizolla

(2000) e Formozo (2013). Em sua pesquisa, Brizolla (2000) abordou a importância da escola em razão da formação, completa, na educação básica. Segundo ela, no período em que desenvolvia sua pesquisa, a Escola Especial Concórdia era a única, na cidade de Porto Alegre, a oferecer o Ensino Médio para alunos surdos. Além da oferta de Ensino Fundamental e Médio, a escola recebe destaque, nas produções acadêmicas, pela implementação do ensino em Língua de Sinais. Sobre isso, Formozo (2013, p. 70) afirma que a “Escola Especial Concórdia, na época mantida pelo Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo – CEDA, é reconhecida como uma das escolas de surdos brasileira precursora na implementação da LS no espaço educacional”.

Segundo Magalhães (2004, p. 127), a produção de pesquisas sobre as instituições escolares é fundamental para entender o funcionamento dos espaços. Enquanto “[...] organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam”, as instituições escolares mantêm uma relação com as comunidades, constituindo-se como centros de aprendizado, mas também de convivência social e desenvolvimento. O autor infere que compreender a relação entre as instituições escolares e a comunidade é um aspecto importante para o desenvolvimento de uma investigação sobre instituições de educação. Essa relação pode impactar diretamente o desempenho dos alunos, o clima escolar e as práticas escolares. Dessa maneira, conhecer o passado de uma instituição, no caso a Escola Especial Concórdia, permite-nos perceber seu impacto na comunidade surda, as dificuldades encontradas, os avanços e/ou retrocessos.

Para a produção da pesquisa sobre a instituição estudada, faz-se importante visibilizar, no processo histórico de sua existência, a relação entre a escola e a comunidade. Esse espaço de ensino esteve fortemente marcado pela religiosidade, na sua constituição e existência, mas é a noção de comunidade surda que marca o território escolar. A comunidade pode ser compreendida “[...] como espaço de interlocução de sujeitos e práticas”, assim, “[...] com características específicas mobilizadas pela geografia de sua constituição e pela gramática de suas reivindicações”, as comunidades surdas “[...] partilham da mobilização pela afirmação do direito linguístico, em vista da promoção da cidadania” (Lopes; Rosa; Kraemer, 2023, p. 5-6). Desse modo, a discussão sobre a relação da escola com a comunidade geográfica, ou seja, a vizinhança local, proposta por Magalhães (2004), não se aplica à realidade da Escola Especial Concórdia, pois a maioria dos alunos não residia no entorno da escola, inclusive muitos percorriam grandes distâncias para ali estudar. Segundo Hillesheim e Thoma (2013), em busca de instituições formativas, a Escola Especial Concórdia mobilizou, em determinado momento da história da educação dos surdos, o trânsito de alunos e alunas de outras cidades e estados do Brasil, para a formação básica, até a cidade de Porto Alegre. Desse modo, ao me inserir no

campo da História da Educação, construo uma possibilidade de produção de narrativas de surdos/as, colocando em evidência as memórias educacionais e a relação que eles estabeleceram com o contexto escolar.

Diante do exposto, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa: **como as práticas cotidianas produziram a cultura escolar no contexto da Escola Especial Concórdia?** Sendo essa a questão central da pesquisa, o objetivo geral consiste em *historicizar a constituição da Escola Especial Concórdia de forma a compreender, a partir da análise das práticas cotidianas instituídas no seu ambiente escolar, a produção de uma cultura escolar*. Diante do objetivo geral proposto, delimito os seguintes objetivos específicos: 1) Historicizar o processo de constituição da Escola Especial Concórdia, da cidade de Porto Alegre (1966 – 2020), no contexto da História da Educação de Surdos no Brasil; 2) Identificar e examinar as práticas cotidianas estabelecidas na Escola Especial Concórdia; e 3) Analisar, no processo de escolarização de surdos na Escola Especial Concórdia, a produção de uma cultura escolar. Considerando a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, defendo a seguinte Tese:

As práticas cotidianas, produzidas na Escola Especial Concórdia, são simultaneamente situadas em um contexto cultural específico e moldadas ativamente por ele. A cultura escolar, resultante dessas práticas, constitui o aluno surdo e o professor surdo, ou seja, o sujeito escolar surdo, pelo uso do tempo, as formas de ingresso no contexto escolar, o desenvolvimento de uma docência artesã e os encontros entre os pares surdos.

As práticas, como um modo de praticar o cotidiano, a partir da perspectiva analítica que assumo na escrita desta pesquisa, produzem a cultura escolar. Dessa maneira, verifica-se a natureza complexa e multifacetada da relação entre práticas cotidianas e cultura escolar, pois as práticas são simultaneamente situadas em um contexto cultural específico e moldadas ativamente por ele. Segundo Escolano Benito (2012, p. 12), a escola é “[...] um lugar de produção de cultura, e essa cultura se objetiva nas práticas em que se operacionalizam os processos formativos”. A cultura escolar, enquanto ferramenta teórica, proporciona o desenvolvimento de uma investigação sobre a escola na perspectiva da cultura. “Isso tem tornado plausível o estudo da cotidianidade escolar, considerando: disciplinas, normas, práticas, currículo, arquitetura, tempo e espaço escolar, entre outros aspectos que muito diz sobre o viver e conviver das instituições escolares” (Bezerra; Grotti; Silva, 2021, p. 375).

Nessa perspectiva, a investigação se sustenta a partir da História Cultural, que, segundo Burke (2005), enfatiza a relevância das práticas culturais e simbólicas no processo de formação e transformação das sociedades. O autor ressalta a importância de compreender como as ideias, valores, representações e práticas cotidianas influenciam e são influenciadas pelas estruturas sociais e políticas. Segundo Pesavento (2004, p. 15), a cultura passou a ser compreendida como “[...] uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica [...]”. Assim, no contexto da História da Educação, essa perspectiva cultural se torna relevante ao considerar como as práticas educacionais são influenciadas por fatores culturais mais amplos e, ao mesmo tempo, moldam e produzem cultura.

Ainda, sobre o delineamento teórico, a proposta de pesquisa se articula com o campo teórico dos Estudos Surdos em Educação, que, segundo Lopes (2017), constitui-se como um campo produzido a partir da língua de sinais, enquanto pauta das lutas surdas, conduzindo as discussões sobre a educação de surdos em uma perspectiva cultural. A articulação entre a Educação e a Linguística, nas produções brasileiras e em outros países, emerge como condição de possibilidade para a produção de pesquisas sobre a educação de surdos, compreendida como uma prática que se deseja bilíngue e bicultural. Sobre as condições de possibilidade, consoante a perspectiva foucaultiana, defendo a ideia de que são as circunstâncias que tornam possível a existência de um determinado conhecimento, discurso ou prática. Não se trata de uma discussão sobre uma origem, mas da identificação e análise dos fatores que permitiram a produção de um discurso.

Com relação à cultura surda, noção importante para a produção desta Tese, dada a relação que se estabelece entre a língua e/na comunidade, Holcomb (2016) situa a discussão e consolidação do conceito na legitimação da língua de sinais nos anos de 1960, no contexto estadunidense. Por intermédio dos estudos sobre os surdos, sua língua e cultura, o conceito de cultura surda, segundo o autor, passou a ser utilizado para descrever as experiências das pessoas surdas. Na relação entre a cultura e a escola, Holcomb (2016) aborda a relação do território escolar e das associações como espaços de (re)produção da cultura surda, entretanto chama a atenção para as mudanças produzidas pelas outras formas de encontro dos/as surdos/as. Segundo ele, historicamente, “[...] qualquer definição associada à cultura Surda tinha os descritores de pré-requisito – a experiência em escola residencial, a proeminência de Clubes de surdos e a importância das línguas de sinais” (Holcomb, 2016, p. 162). Na contemporaneidade, as associações de surdos, escolas de surdos – não nos moldes de escolas residências –, além de eventos de diferentes naturezas, constituem-se como espaços de encontro para a promoção e manutenção da cultura surda.

Mesmo como uma discussão sobre território para a (re)produção e os movimentos produzidos pela tecnologia, o conceito de cultura surda compreende a articulação entre a língua de sinais e o papel dela na constituição dos sujeitos surdos. Ao considerar que, no território nacional, a manutenção das associações de surdos, bem como das escolas bilíngues de surdos, têm sido parte das lutas das comunidades surdas, a produção desta pesquisa tem como centralidade as narrativas de surdos/as que estudaram e, posteriormente, atuaram na Escola Especial Concórdia, para analisar, conforme apontado anteriormente, as práticas instituídas no ambiente escolar.

Para isso, a produção dos dados da pesquisa dar-se-á pelo uso da História Oral como estratégia metodológica. Segundo Almeida (2009, p. 221), a História Oral “[...] possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar”. A ideia de “não tradução” do vivido, presente nos documentos escolares, não desconsidera a sua importância nas pesquisas sobre as escolas e a educação. Contudo, ao adotar as entrevistas, por meio da metodologia da História Oral, a condução da pesquisa inscreve-se em uma outra possibilidade de compreensão do período histórico. Sobre esse aspecto, Portelli (2016) afirma que o papel das fontes orais está mais relacionado aos “significados” do que aos “eventos”, ou seja, relacionam-se aos aspectos culturais, sociais e históricos. Segundo Alberti (1990, p. 5), a “[...] principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos”, mas consiste antes em produzir um lugar de escuta aos sujeitos da pesquisa.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios: terem estudado na Escola Especial Concórdia e, posteriormente, atuado como docentes na mesma instituição. Com base nesses critérios, identifiquei 11 (onze) sujeitos, os quais, após serem contatados, consentiram em participar do estudo. Em virtude da autorização formal para a divulgação de suas identidades, seus nomes reais serão utilizados ao longo da escrita. São eles e elas: Andre Ribeiro Reichert, Augusto Schallenberger, Cláudia Magnus Fialho, Fábio Baldo Alberton, Fabrício Mähler Ramos, Fernanda Pacheco Magnus, Gisele Maciel Monteiro Rangel, Ivan Diesel, Márcia Pacheco Magnus, Maria Luiza Guimarães de Melo e Marianne Rossi Stumpf.

Graziotin (2016, p. 166), ao analisar “[...] as potencialidades da pesquisa em História da Educação, tendo, como fonte documental, memórias orais arquivadas”, trata das “possibilidades de construir uma História a partir de uma coleção pessoal de lembranças” e a “memória como pertencente a um lugar geográfico”. Sobre essas questões, a autora aborda as

memórias individuais produzidas em uma determinada territorialidades, pois a memória, “[...] embora pertença a cada um e sofra transformações ao longo da vida, ela não será analisada individualmente, mas sim como um conjunto capaz de construir uma comunidade de memória num processo de produção discursiva” (Grazziotin, 2016, p. 170). Desse modo, esta é uma pesquisa sobre uma escola que existe na memória e nas narrativas de surdos/as que lá estudaram, atuaram e que significarão, pelas suas experiências, as práticas cotidianas para a produção de uma cultura escolar.

Além dos documentos de História Oral, que para esta pesquisa se configuram como História Oral em Língua de Sinais, terminologia que será discutida no capítulo metodológico, compõem a materialidade da investigação documentos disponibilizados pelo Centro de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul; atas e revistas que fazem menção à Escola Especial Concórdia, pertencentes ao acervo do Instituto Histórico do Centro Administrativo da Igreja Evangélica Luterana do Brasil; bem como arquivos pessoais dos sujeitos da pesquisa. Esta diversidade de fontes – legais, institucionais, confessionais, pessoais e orais – não apenas compõe a materialidade sobre a qual a pesquisa se debruça, mas também contribui significativamente para a complexidade e a profundidade das análises propostas, conferindo densidade à escrita historiográfica.

Apresentadas as questões introdutórias, encerro este capítulo destacando a produção visual das artistas surdas, Luiza Pellizzari<sup>5</sup> e Kilma Marques Coutinho<sup>6</sup>, que serão visualizadas ao longo deste texto, seja na ilustração de processos, como na etapa metodológica, ou na apresentação dos sujeitos da pesquisa por meio de retratos em aquarela. Sobre a estrutura da Tese, no capítulo a seguir apresento uma discussão teórica do trabalho com a memória e a produção dos dados da pesquisa, por meio do que chamo de História Oral em Língua de Sinais. Posteriormente, trato da história da Escola Especial Concórdia, articulada com a história da educação de surdos no cenário nacional. Por fim, a seção de análises foi organizada em quatro subseções, que abordam as práticas cotidianas da escola e a produção da cultura escolar.

---

<sup>5</sup> Luiza Pellizzari – Segundo ela, é artista surda desde criança e atua com a criação de conteúdo e produção de vídeos com animação em língua de sinais. Atualmente é estudante de *Marketing* na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e trabalha com marketing em uma empresa inclusiva. Contato: pellizlilica@gmail.com. Mais sobre a artista em: [https://www.instagram.com/lilica\\_art/](https://www.instagram.com/lilica_art/). Acesso em 14 nov. 2024.

<sup>6</sup> Kilma Marques Coutinho – Artista Visual que atua com a criação em colagem manual e digital, pintura em *ecobags* com pastel oleoso. Segundo as informações disponibilizadas pela artista, sua expressão artística tem foco na diversidade, corpo e cultura surda. Além disso, Kilma produz oficinas de arte e inclusão, com experiência como educadora e formadora em Libras. Formação: Licenciatura em Letras-Libras – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Pós-graduação em Tradução de Português para Libras – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mais informações e contato em: <https://kcartesurda.wixsite.com/kilma-coutinho>; e [https://www.instagram.com/kilma\\_coutinho/](https://www.instagram.com/kilma_coutinho/). Acesso em 14 nov. 2024.

## CAPÍTULO 2 – OS SUJEITOS, A LÍNGUA DE SINAIS E A MEMÓRIA

A produção de dados por meio de narrativas tem se constituído, ao longo da minha trajetória acadêmica, como um modo, ou meu modo, de fazer pesquisa. A noção de narrativa, adotada nesta pesquisa, segundo Walter Benjamin (2003, p. 205), não se interessa pela transmissão do “[...] ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. As narrativas, portanto, “[...] são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo” (Delgado, 2007, p. 43).

No processo de produção das narrativas de memória, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão implicados na construção dos dados. Dessa forma, mesmo que o pesquisador determine os eixos de narratividade, consoante seus interesses de pesquisa, são os entrevistados que ordenam os acontecimentos e os articulam em uma sequência temporal significativa, ou seja,

[...] imprimem seus sentidos e significados e as marcas de sua biografia às experiências vividas. Nutrindo-se da memória e entrecruzando passado e presente o(a) narrador(a) elabora suas experiências, selecionando os eventos mais significativos de modo a construir o seu enredo e cativar o ouvinte. É assim que consegue transmitir ensinamentos, mobilizar sentimentos e provocar no ouvinte uma reelaboração e um repensar dos acontecimentos narrados. As narrativas têm este aspecto de sabedoria prática, pois no processo de recordação das experiências vividas, o/a narrador/a valoriza aquilo que mais importa a ser passado aos outros como ensinamentos. Na medida em que evocam o passado para torná-lo transmissível, retendo o que foi mais significativo para compreender o presente, sempre de uma perspectiva interior e subjetiva, as narrativas deixam em aberto o sentido, em um processo nunca definitivo (Silva; Pádua, 2010, p. 106).

Cada sujeito conta suas experiências e seus pontos de vista sobre as vivências sob seus olhares de hoje; a narrativa não é, simplesmente, o passado em si, mas um contar de hoje, uma versão possível sobre eventos de outrora. Acerca desse aspecto, destaco as considerações de Amado (1995) sobre o tema. Segundo a autora, “[...] toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo”, cabendo ao pesquisador considerar os seguintes aspectos: “quem narra, o quê narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra...” (Amado, 1995, p. 133). Tendo em vista essas questões, torna-se possível compreender que uma entrevista “não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças”, ou seja, permite “[...] compreender

os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm” (Amado, 1995, p. 135).

Portelli (2016) trabalha com a noção de responsabilidade narrativa, ou seja, da compreensão da narrativa como um texto performático em contínuo processo de (re)produção. Assim, segundo o autor, “[...] quando falamos em história oral deveríamos pensar mais em termos de verbos do que de substantivos: *rememorar* mais do que *memória*; *contar* mais do que *conto*”, de maneira que possamos “[...] pensar nas fontes orais como algo que acontece no presente em vez de apenas como um testemunho do passado” (Portelli, 2016, p. 19, grifos do autor). Sobre o termo “testemunho” e o verbo “testemunhar”, o autor tece algumas advertências e opta pelo uso das seguintes terminologias: “narrativas”; “narradores”; “contadores de histórias”; e “contadores da história”, termos que serão utilizados nesta pesquisa. Alberti (2004) refere-se à História Oral como o resíduo de uma ação específica, a de interpretação do passado. Ainda, nas palavras da autora,

[...] se chamo isso de ação é porque estou indo um pouco além da constatação inicial de que a entrevista é uma construção do passado. Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra (Alberti, 2004, p. 35).

Nesse sentido, a História Oral, enquanto metodologia, objetiva, na “[...] construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões”. Contudo, faz-se necessário o entendimento de que não se trata do “[...] compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida” (Delgado, 2007, p. 15). Segundo a autora, a entrevista é uma situação produzida com a “[...] intenção de fazer com que o colaborador evoque suas memórias acerca” de um determinado tema (Delgado, 2007, p. 11). O trabalho com as memórias, por meio da História Oral, conforme Cunha (2022), é conduzido pela pergunta: “o que, ainda, está aí?”. Para Bosi (1979, p. 17), a memória “não é sonho, é trabalho”, um trabalho que se ocupa das lembranças, que são, segundo a autora, “sobrevivência do passado” (Bosi, 1979, p. 14). Ainda, “uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (Bosi, 1979, p. 17).

Nesse sentido, a memória, enquanto representação, “[...] carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado” (Almeida, 2009, p. 216). Compreendendo que o trabalho com a memória é permeado pelas nuances do passado, tal como propõem Almeida (2009) e Grazziotin e Almeida (2012), a pesquisa com memória é feita de/por fragmentos. Escolano Benito (2003, p. 16) nos adverte sobre a impossibilidade de reconstrução do tempo passado, de modo que a memória é produzida a partir de inclusões e exclusões, como uma representação dos nossos interesses e desejos, ou seja, como denominou o autor, “*teatro de la memoria*”. Do mesmo modo, Benadiba (2016) trabalha com a noção de seletividade da memória.

A partir da leitura da obra *A memória, a história e o esquecimento*, de Paul Ricoeur (2007), é possível inferir que a memória é uma construção do presente, motivo pelo qual pode ser acusada academicamente “de se mostrar pouco confiável”, mas isso se dá “precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar” (Ricoeur, 2007, p. 40). Assim, ao trabalhar-se com o conceito de memória, emerge a necessidade de uma aproximação com a noção de representação, pois a memória produz uma representação do passado. A noção de representação, conceito fundamental à História Cultural, entende que “[...] do ponto de vista de um historiador são classificações e exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (Chartier, 1990, p. 27).

Segundo Pesavento (2004, p. 40), a “representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. Assim, a “representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão”. Vale dizer ainda que a memória não é História, mas um dos seus indícios, portanto “[...] documento de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (Bastos; Stephanou, 2005, p. 426). Delory-Momberger (2006, p. 363), a partir da produção de Paul Ricoeur, afirma que, entre um acontecimento e a sua elaboração no tecido da história, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu. Nesse processo, produz-se a experiência, que é constituída da relação entre o que nos acontece e os sentidos atribuídos, sendo a narrativa um “[...] lugar onde o indivíduo humano *toma forma*, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Segundo Ricoeur (2007, p. 48), a “[...] busca da lembrança comprova uma das finalidades principais do ato de memória, a saber, lutar contra o esquecimento, arrancar alguns

fragmentos de lembrança”. Desse modo, o dever de memória consiste em não esquecer, mas isso pode produzir uma sensação de inquietação e medo de falhar. A relação entre a memória e o esquecimento é um paradoxo que pode ser compreendido como um enigma, pois a memória é constituída na relação entre lembrança-esquecimento, não lembrar-querer esquecer.

Mas, como é possível trabalhar com a metodologia de História Oral na produção de dados em língua de sinais? Essa questão acompanhou a discussão metodológica na escrita da Tese e de trabalhos apresentados em eventos do campo ao longo da realização dos estudos de doutorado, de maneira que o conceito de Oralidade Visual de McCleary (2000) converteu-se central para esta produção. Contudo, senti a necessidade de cunhar uma terminalidade que ora denominei História Oral Sinalizada, ora História Oral em Língua de Sinais. Na pesquisa de mestrado de Leite (2004), o autor produz seus dados de pesquisa em língua de sinais por meio de entrevistas de História Oral, mas sem as denominar de maneira específica. Entre pesquisas sobre o tema, localizei a entrevista de Luca des Dorides (2020), sobre a História Oral em Língua de Sinais, que fundamentou a tomada de decisão por essa nomenclatura.

Dorides (2020), pesquisador surdo, conta sobre a criação da primeira biblioteca digital de História Oral em Língua de Sinais Italiana do portal “*Ti racconto la storia*”, do *Istituto Centrale per gli Archivi – ICAR* (2016-2019) (2016-2019). Ele destaca a importância da produção de dados *com* as pessoas surdas, especialmente por se tratar de pessoas historicamente marginalizadas, de sorte que esta produção pode colocar em circulação o conhecimento produzido com esses sujeitos. Retomando a questão terminológica, a partir da discussão de Dorides (2020), utilizo a terminologia História Oral em Língua de Sinais, evidenciando que a história oral está sendo produzida em uma língua específica, qual seja, a língua de sinais, enquanto o termo História Oral Sinalizada poderia referir-se ao ato de sinalizar, mas não específica, necessariamente, à língua usada.

A memória, como discutido anteriormente, é documento e não se trata, no caso desta pesquisa, da oralidade como ato de oralização, mas da relação possível entre esse termo e a noção de transmissão/narrativa. Nesse processo de compreensão da oralidade, em oposição ao escrito, conforme Le Goff (2013) trabalhou na obra *História e Memória*, Pavan (2020, p. 62) afirma que o “[...] sentido de oral está vinculado à oralidade, e as Línguas de Sinais também são línguas que contêm a oralidade como forma de expressão, por meio da comunicação visuoespacial”. Desse modo, considera-se “[...] a expressão do Surdo a partir da sua língua como oralidade, excluindo aqui o sentido da comunicação vocal-auditiva”, ou seja, trata-se da mudança de modalidade de expressão da língua falada. No entanto, a memória como documento permanece, sendo assim se constitui em documento independentemente da modalidade de

expressão. Segundo McCleary (2000, p. 676), o “[...] grande desafio da história oral, ao embarcar num projeto de história oral dos surdos, é o de ajudar a tornar sua realidade – oralizada visualmente – acessível para eles e para os ouvintes, de forma que possa haver um impacto maior sobre nossa maneira de compreendê-los”.

No enquadramento da produção dos dados, junto à metodologia de História Oral, destaco os princípios da situacionalidade e a da presencialidade, como elementos importantes para compreender o processo de produção das narrativas em diferentes formas de comunicação, incluindo a língua de sinais. A situacionalidade refere-se ao fato de que toda narrativa é condicionada pelo contexto em que é produzida. Como apontam Meihy e Holanda (2015), a História Oral é uma construção intersubjetiva em que o depoimento resulta da interação entre entrevistador e entrevistado, influenciado pelas condições históricas, culturais e emocionais do momento. No caso das narrativas em língua de sinais, a situacionalidade ganha uma dimensão adicional, pois o relato é moldado não apenas pelo contexto da entrevista, mas também pela experiência sociolinguística do entrevistado na posição de usuário de uma língua visual-gestual. O relato, nesse sentido, não é apenas uma reconstrução de eventos passados, mas também uma afirmação identitária situada no tempo e no espaço. Sob essa perspectiva, segundo Dorides (2020), é possível atribuir o caráter político que a metodologia assume na produção dos dados.

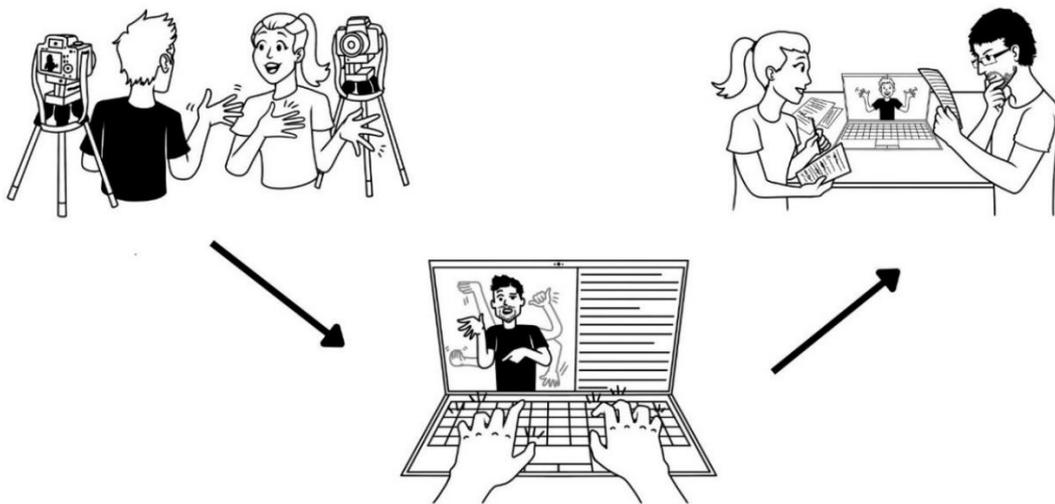
O princípio da presencialidade, por sua vez, destaca a importância da interação *face-to-face* (Portelli, 1990) no processo da produção de histórias orais. Segundo Portelli (1990), a história oral não se limita ao conteúdo verbal, mas inclui aspectos paralinguísticos e extralinguísticos, como expressões faciais, gestos e tons de voz, ou seja, camadas que devem ser consideradas na produção narrativa. No caso da língua de sinais, a presencialidade permite captar nuances específicas da comunicação visual-gestual, como a simultaneidade dos sinais e expressões faciais que enriquecem a produção narrativa. Assim, ao optar, então, pela escrita da história por meio da metodologia de História Oral, trabalho com a noção de “oralidade visual da língua de sinais” (McCleary, 2000, p. 679). Para isso, entre outros elementos, entra em cena a fluência em Libras, duas câmeras filmadoras, uma para captar a sinalização do entrevistado e outra da entrevistadora, e o trabalho tradutório da língua de sinais para a língua portuguesa na modalidade escrita.

Sobre o exercício de traduzir as entrevistas, faço uso da produção de Umberto Eco (2014) para afirmar que se trata de um processo de escolha do sentido “[...] mais provável e razoável e relevante naquele contexto e naquele mundo possível” (Eco, 2007, p. 50). O autor opera com a ideia de que uma tradução deve produzir o mesmo efeito que o original, ou seja, “[...] em vez de equivalência de significado”, objetiva-se “equivalência funcional” (Eco, 2007, p. 92). Ainda no que se refere à fidelidade ao original, trata-se de “[...] negociar a cada instante

a solução que nos parece mais justa. Se consultarem qualquer dicionário, verão que entre os sinônimos de fidelidade não está a palavra exatidão. Lá estão antes lealdade, honestidade, respeito, piedade” (Eco, 2007, p. 426).

Partindo das noções evocadas pelo trabalho tradutório, baseado na ideia de uma tradução possível, funcional e fiel, considerando os apontamentos de Umberto Eco (2007), após a realização das entrevistas, realizei a devolutiva aos entrevistados. Um procedimento complexo, pois refere-se ao acesso a um texto em outra língua e a necessária disponibilidade do texto original em vídeo, ou seja, uma tarefa que envolvia duas línguas, duas culturas. No esforço de sistematizar os movimentos de produção dos dados, a artista surda Luiza Pellizzari desenvolveu um esquema gráfico para esta Tese, apresentado na Imagem 1.

Imagem 1 – Esquema de produção dos dados da Tese



Fonte: Luiza Pellizzari (2024).

Na imagem são apresentadas as três etapas para a produção das narrativas de memória: 1) gravação – uso de duas câmeras para a gravação da sinalização dos participantes e da pesquisadora durante a entrevista; 2) tradução – visualização dos vídeos em língua de sinais para a tradução para a língua portuguesa escrita; e 3) revisão – encontro com cada participante para a revisão da tradução. Esses aspectos serão desenvolvidos ao longo do capítulo. Apresentadas as questões iniciais que devem fundamentar a produção dos dados por meio da História Oral em Língua de Sinais, delimito critérios, a partir do que propõem Meihy e Holanda (2015), para a escolha dos participantes da pesquisa, quais sejam: pessoas surdas que haviam estudado na escola e retornaram à instituição na condição de docentes. As narrativas permitiram a análise das práticas cotidianas da Escola que emergiram da atividade memorialística. A partir

dos critérios estabelecidos e de conversa com alguns amigos, dos quais destaco a professora surda Carolina Hessel Silveira, ex-aluna da Escola Especial Concórdia, que atualmente atua no Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cheguei ao número de 11 (onze) sujeitos surdos. Nos quadros a seguir, apresento informações sobre os participantes (Quadro 1) e, posteriormente, as informações sobre a realização das entrevistas e o processo tradutório (Quadro 2):

Quadro 1 – Informações sobre os participantes da pesquisa

	Nome	Data e local de nascimento	Ano de ingresso na escola	Etapas de ingresso na escola	Indicação para a matrícula na escola	Conclusão do EM	Ano/local de ingresso no Ensino Superior	Ano de contratação do docente	Motivo para a saída da escola
1	Andre Ribeiro Reichert	07/09/1974 São Leopoldo/RS	1988	5ª série	Ely Pietro estudava Psicologia com a mãe	1995	1996 - Ulbra	1996	Aprovação em concurso público
2	Augusto Schallenberger	04/09/1966 Montenegro/RS	1984	5ª série	Alguém falou para a mãe sobre escola	1991	1999 - Ulbra	2001	Realização do curso de Mestrado
3	Cláudia Magnus Fialho	19/05/1967 Porto Alegre/RS	1972	Ed. Infantil	Pastor da Igreja	1989	1997 - Ulbra	1985	Aposentadoria
4	Fábio Baldo Alberton	01/09/1978 Porto Alegre/RS	1981	Ed. Infantil	Médico	1999	2002 - Unilasalle	2016	Fechamento da escola
5	Fabrizio Mähler Ramos	31/05/1979 Porto Alegre/RS	1982	Ed. Infantil	Prima da mãe conhecia a Naomi	1999	2000 - Ulbra	2001	Aprovação em concurso público
6	Fernanda Pacheco Magnus	14/06/1971 Porto Alegre/RS	1973	Ed. Infantil	Médico	1991	1998 - Ulbra	1997	Demissão pela redução do número de alunos
7	Gisele Maciel Monteiro Rangel	19/03/1970 Porto Alegre/RS	1982	5ª série	CECDAL	1989	1995 - Ulbra	1998	Aumento de carga horária em outra escola de surdos
8	Ivan Diesel	11/03/1976 Novo Hamburgo/RS	1991	1º ano do EM	SSRS	1994	1995 - Ulbra	2003	Mudança de emprego
9	Maria Luiza Guimarães de Melo	03/02/1980 Santo Antônio da Patrulha/RS	1986	Ed. Infantil	Alguém falou para a mãe sobre escola	1999	2000 - Ulbra	2001	Mudança de estado
10	Márcia Pacheco Magnus	14/06/1971 Porto Alegre/RS	1973	Ed. Infantil	Médico	1991	2005 - Unilasalle	Estágio Voluntário por 2 anos	
11	Marianne Rossi Stumpf	02/10/1973 Chile	1984	3ª série	Mãe trabalhava no CECDAL	1994	1995 - Ulbra	1997	Realização do curso de Doutorado

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas e o processo tradutório

	Nome	Data da realização da entrevista	Local da realização da entrevista	Tempo de entrevista	Tempo de tradução
1	Andre Ribeiro Reichert	09/12/2023	Residência do entrevistado em Florianópolis/SC	01:30:46	23:22:00
2	Augusto Schallenberger	21/12/2023	Residência do entrevistado em Porto Alegre/RS	00:53:28	12:57:00
3	Cláudia Magnus Fialho	21/11/2023	Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon em Porto Alegre/RS	01:14:50	17:10:00
4	Fábio Baldo Alberton	20/11/2023	Bourbon Shopping Wallig em Porto Alegre/RS	00:52:02	11:35:00
5	Fabrcio Mähler Ramos	29/11/2023	Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue	01:03:17	17:50:30
6	Fernanda Pacheco Magnus	07/12/2023	Residência da entrevistada em Porto Alegre/RS	00:47:09	13:30:00
7	Gisele Maciel Monteiro Rangel	28/04/2023	Vive Le Café em Porto Alegre/RS	00:57:44	17:00:00
8	Ivan Diesel	09/11/2023	Residência do entrevistado em Novo Hamburgo/RS	01:08:37	11:15:00
9	Maria Luiza Guimarães de Melo	29/11/2023	Residência da entrevistada em Porto Alegre/RS	00:50:07	09:00:00
10	Márcia Pacheco Magnus	21/11/2023	Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue	00:46:16	10:30:00
11	Marianne Rossi Stumpf	27/11/2023	Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis/SC	01:40:34	23:25:00
<b>Total</b>				11:44:52	167:34:30

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Como mencionado anteriormente, a entrevista é um evento, não se trata de um acontecimento natural, ao acaso. Ela não se inicia e não se encerra no próprio evento-entrevista, ela se prolonga, extrapola a sua episódica duração. Começa pelo primeiro contato, troca de palavras e sinais sobre o desejo de sua realização, segue pelos dias que antecedem o encontro, por trocas de mensagens, na tentativa de encontrar-se o melhor lugar, o melhor dia e horário para a sua concretização. Produz uma ansiedade, no entrevistador e no entrevistado, que também não se encerra quando a câmera é desligada. Como disse, ela se prolonga. Prolonga-se porque as pessoas seguem lembrando-a. Lembrando do que deixaram de contar, lembrando de indicar quem eu devo contatar. Prolonga-se ainda mais em razão do processo ético de devolutiva da entrevista na versão escrita para leitura do entrevistado.

Talvez pudesse parecer um exagero a apresentação das horas de tradução, mas são, para mim, uma forma de apresentar o tempo de imersão nas narrativas, sinal após sinal, das horas de trabalho que se estenderam por 4 meses e 22 dias. Além disso, considero importante destacar

que o tempo das entrevistas foi cronometrado pelo tempo de gravação, mas os encontros duraram mais, tomaram um tempo maior. Maior pelo tempo que um encontro exige entre velhos e novos amigos. Maior porque sempre temos o que contar das nossas vidas ordinárias, das mudanças da/na família, da sua própria história para alguém que recém conhecemos, dos planos de trabalho, das expectativas de futuro e das saudades do passado. Maior, pois as conversas seguem por e-mail e *WhatsApp* e nos outros encontros que a experiência na/com a comunidade surda nos proporcionam.

Para o agendamento para a realização das entrevistas, realizei contato inicial por vídeo-mensagem, em Libras, pelo *WhatsApp*, enviado para cada pessoa, explicando sobre meu interesse em realizar a entrevista e me apresentando para aqueles que ainda não me conheciam. Depois do aceite de cada um, todos os 11 entrevistados previstos inicialmente aceitaram, e lhes enviei por *e-mail* dois documentos, quais sejam:

1) Carta-convite em Libras, como ilustra a Imagem 2, bem como o encaminhamento da versão em língua portuguesa, disponível no Apêndice A;

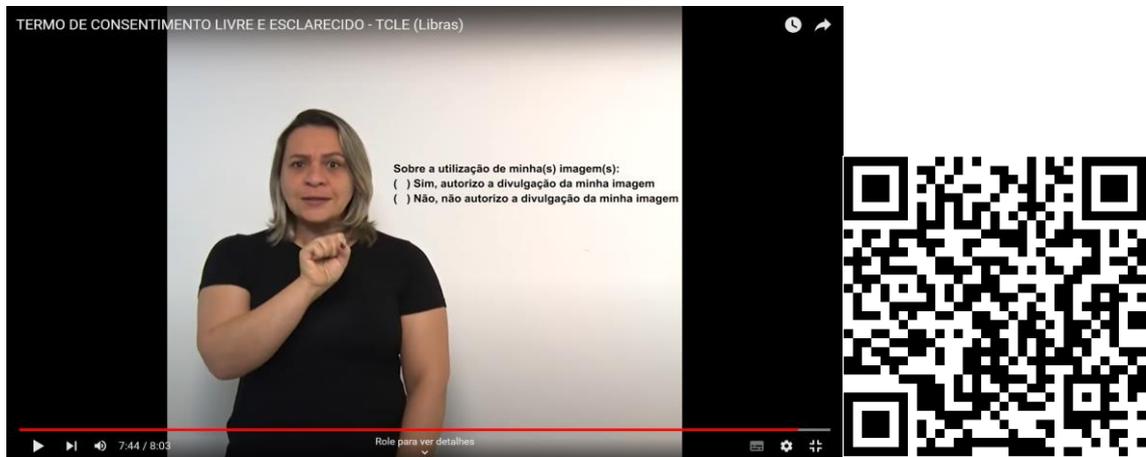
Imagem 2 – Vídeo de tradução da Carta-convite em Libras



Fonte: <https://youtu.be/h3HSxJr2Sv8>. Acesso em: 12 jun. 2024.

2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice B, também disponível na versão bilíngue, ou seja, em Libras, como mostra a Imagem 3, e língua portuguesa; e

Imagem 3 – Vídeo de tradução do TCLE em Libras



Fonte: <https://youtu.be/gVIBqzQQ9p0>. Acesso em: 12 jun. 2024.

3) Roteiro da pesquisa, Apêndice C, para conhecimento das questões que seriam abordadas e solicitação de materiais, imagens e demais registros do período da escolarização e/ou atuação na Escola Especial Concórdia que desejassem me disponibilizar.

Depois de enviados os materiais, iniciei o agendamento das entrevistas nos dias, horários e locais escolhidos pelos entrevistados. Conforme apresentado no Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas e o processo tradutório, essas entrevistas foram realizadas nas residências, locais de trabalho e espaços públicos, respeitando-se o desejo de cada participante. As entrevistas foram realizadas presencialmente em diferentes cidades dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Todas as entrevistas ocorreram nos dias, horários e locais programados. No encontro com cada entrevistado, retomei uma breve explicação sobre a pesquisa de doutorado, relemos, brevemente, o roteiro, expliquei que se tratava de uma conversa e que poderiam sinalizar olhando para mim, sem, necessariamente, olhar para a câmera. Ainda, combinamos sobre o processo tradutório e o retorno de toda a tradução da nossa entrevista. Cada sujeito autorizou o início da entrevista, as câmeras estavam prontas, no tripé logo atrás de mim e no outro à minha frente, para garantir a captura das minhas reações, intervenções e indagações que não haviam sido previstas.

O processo de tradução e devolutiva aos sujeitos da pesquisa, no meu entendimento, se trata de um procedimento ético, conforme debatido anteriormente a partir da produção, ou seja,

“[...] as narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 110). Ainda, no que tange aos procedimentos éticos, Mainardes e Carvalho (2019) afirmam que o procedimento de “[...] autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador/a explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa”. Os autores apontam para o uso da autodeclaração como um caminho possível e necessário para o modo como se produz pesquisa, para além do trabalho de análise e avaliação das pesquisas por meio dos comitês de ética e do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) (Plataforma Brasil). Os dados desta pesquisa, em razão da minha vinculação como docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são oriundos da pesquisa *Cultura Escolar e Educação de Surdos: a atuação docente na Escola Especial Concórdia*, que foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e registrada na Plataforma Brasil sob o CAAE: 65767322.8.0000.5347. Portanto, o desenvolvimento da presente pesquisa atende às determinações legais sobre a produção de pesquisa no Brasil.

Retomando a questão da produção dos dados, após a tradução para a língua portuguesa, foram agendados novos encontros para leitura e revisão com os entrevistados, assinaturas do TCLEs, que não foram assinados no dia de realização das entrevistas. Sobre a assinatura posterior, quando iniciei os agendamentos das entrevistas, preparei o material que levaria para cada encontro: 1) carta-convite para participação na pesquisa, para que os participantes pudessem receber uma via impressa; 2) TCLE, em duas vias; e 3) o roteiro com os temas da entrevista. Antes de iniciar cada entrevista, apresentava os documentos, mas sempre informava que poderiam assinar o Termo após a devolutiva da tradução e, assim, todos os participantes optaram pela assinatura posterior. Entre a entrevista, tradução e devolutiva, senti, em alguns momentos, receio de que alguém pudesse desistir. Esse é risco posto desde o convite para participação na pesquisa, e aguardei por cada encontro, por cada correção, acréscimo e supressão de informações.

Inspirada na forma de apresentação dos sujeitos da pesquisa de Hinterholz (2017) e Brito (2024), as narrativas que seguem assumem o formato autobiográfico e compõem o tópico que denominei *Em seus próprios sinais*. Essas narrativas, sobre os sujeitos e suas vidas, foram produzidas a partir de questões que tratavam da relação com a família, detecção da surdez, experiências anteriores ao ingresso na escola, escolha pela carreira docente e outras que surgiram ao longo das conversas. Nesse sentido, considerando a inclusão de perguntas ao longo

da entrevista, optei por selecionar trechos que apresentassem a história de cada um. Para exposição das informações, optei pelo formato bilíngue, ou seja, será possível realizar a leitura em língua portuguesa ou acessando os vídeos em Libras pelos *QR Codes*. Saliento que a divulgação das filmagens foi autorizada pelos participantes, conforme previsto no TCLE assinado por cada um e, para fins de registro, destaco o trabalho realizado por Kilma Marques Coutinho, na produção dos retratos dos participantes da pesquisa.

Os trechos das entrevistas, organizados para a apresentação dos sujeitos, são recortes, minuciosamente extraídos das entrevistas, para produzir uma trama histórica da vida de cada participante na relação entre eles e a escola. No que tange ao nome escolhido para a seção e o modo de exposição em bloco narrativo, justifica-se como uma escolha política que compreende que cada surdo e surda é diferente, possui um percurso de vida singular, mesmo no caso das irmãs gêmeas Fernanda Magnus e Márcia Magnus, que foram para a escola no mesmo momento, mas viveram as relações com ela de forma única. A manutenção de blocos, mais longos, objetivam respeitar os detalhes no registro das histórias, que se iniciam na detecção da surdez e se encerram, para esta pesquisa, na atuação na e da escola. Esses blocos trazem as narrativas que compõem a pesquisa. As narrativas são viscerais, nutrem a memória da instituição, são parte constituinte de um tecido histórico, com os fios de distintos períodos da cronologia da escola, com as especificidades das relações que lá se estabeleceram com os pares, com o Concórdia e com a própria surdez.

O título traduz uma escolha política, que objetiva respeitar a língua de sinais pelo uso do termo “próprio”. Quando iniciei minha trajetória pessoal e profissional junto à comunidade surda, por meio do aprendizado da língua de sinais, o sinal de “próprio” me mobilizou. Mobilizou a forma de entender e de me aproximar da comunidade, dos sujeitos, do modo como vivem o/no mundo. O “próprio”, quando sinalizado “próprio-surdo”, afirma a diferença, coloca a noção de “aquilo que é dos surdos” na centralidade da narrativa. Assim, apresentar os participantes da pesquisa, “em seus próprios sinais”, é respeitar a sua língua, a maneira de contar as suas histórias e, sobretudo, valorizar suas identidades.

*Em seus  
próprios sinais*



Hilma Cantano

2024

**Andre Ribeiro Reichert**

---

*Este é o meu sinal. Por que o meu sinal é este? Eu chegava atrasado na escola, constantemente atrasado e sinalizaram para mim “olha a hora”, “ver a hora” ... É como manter os dois olhos fixados no relógio. Meu nome é Andre Reichert, tenho descendência alemã. Eu nasci no ano de 1974, no mês de setembro, um dia depois do meu aniversário é feriado da*



*Independência – 7 de setembro – e eu nasci um dia antes, no dia 6 de setembro. A minha família descobriu que eu era surdo com 1 ano e meio de idade, foi quando detectaram, mas a minha avó teve papel principal, pela sua experiência, logo ela percebeu, sentia que eu era surdo. Os meus pais diziam para ela que eu não era surdo, que eu era distraído, mas minha avó sentia que sim. Duas casas depois da casa da minha avó morava o médico famoso, Lavinsky, um otorrinolaringologista de Porto Alegre, que, naquela época, era uma referência nacional. Um domingo à tarde meus pais me levaram até a casa desse médico, que me avaliou. Ele tinha contato com a minha família e fez alguns testes com a panela e um copo de vidro, colocou em cima de uma mesa, produziu vários sons e, quando finalizou, a minha mãe perguntou: “Ele ouviu um pouco?”. O médico respondeu: “Surdo para sempre” [risos]. Minha mãe ficou impactada e indagou: “Surdo para sempre?”. E ele respondeu: “Surdo para sempre. É surdo mesmo, surdo profundo [...]”.*

*O tempo passou, fui oralizado, não utilizava a língua de sinais e fui incluído, pois a fonoaudióloga aconselhou meus pais que seria melhor que eu não tivesse contato com surdos, era melhor que eu tivesse contato com outros ouvintes, para que eu me esforçasse para oralizar. Era uma forma de estimular a oralidade. Meus pais acataram a orientação, pois se tratava de uma médica.*

*Estudei em uma escola de ouvintes. Minha mãe foi a várias escolas, algumas não me aceitaram, a Escola Santa Inês foi uma delas, porque eu era surdo. Era uma escola religiosa, de freiras, mas não aceitavam. Teve uma escola, em Porto Alegre, que aceitou a matrícula, o Colégio Metodista Americano. As professoras se posicionavam à minha frente para estabelecer uma comunicação, minha mãe já havia conversado sobre o que seria necessário, então nos posicionávamos frente a frente, mas, é engraçado, eu não sentia como algo negativo. Parece*

*que meus pais me mostravam que eu podia tudo, não me sentia limitado, talvez pela forma de tratamento.*

*Meus pais nunca me mostraram que eu não podia ou não conseguiria fazer algo pelo fato de ser surdo, nunca me disseram “Você é surdo, não pode...”, mas sempre me mostraram que eu era diferente. Sempre diziam que eu era diferente, diziam: “Você é diferente dos ouvintes”. Simples assim: diferente. Essa frase me marcou, eu era diferente. Na 5ª série, com as inúmeras trocas de professores [por disciplina], ficou difícil de acompanhar e também iniciava a pré-adolescência.*

*[...] a ideia de ser diferente começou a incomodar, era diferente e tinha que ir de um ambiente para o outro para me comunicar em uma festa. Com o tempo perdi a vontade de ir às reuniões dançantes... havia as piadas que eu ficava tentando entender, um amigo tinha que contextualizar para mim e eu era o último a rir... iniciava, assim, um distanciamento cultural. Sentia esse distanciamento, como se ficasse para trás, na compreensão das piadas, ao querer ficar com alguém de noite, foi na pré-adolescência que se intensificou esse afastamento. Quando criança, meu desenvolvimento era igual, como se estivesse lado a lado, em pé de igualdade, em relação aos ouvintes, mas na pré-adolescência há uma ampliação da comunicação verbal, ficou difícil. Meus pais perceberam que eu não queria sair para passear, no final de semana eu não ia para as reuniões dançantes e me perguntaram a razão de não querer ir, expliquei que era muito trabalhoso a comunicação, eu mesmo imaginava: “Por que não acende a luz?”. Claro que eu não queria estragar o clima da festa. Desejava mesmo ter uma lanterna, para iluminar e conseguir me comunicar, mas eu não fiz isso, seria muito estranho, eu me pareceria com um ET. É isso que eu aponto como distanciamento cultural, até daria para pensar em alguma estratégia de aproximação cultural, mas geraria estranheza, parecendo um ET. Minha mãe percebeu que precisava me mudar para uma escola de surdos, pois minha mãe estudava psicologia e o pastor Ely Pietro – primeiro intérprete do Brasil – era colega dela. Ele falou da escola de surdos e minha mãe ficou admirada e perguntou como funcionava: ele relatou que na escola tinha convívio com a comunidade surda, cultura e identidade... Minha mãe ouviu atenta e perguntou se poderia haver um prejuízo da oralidade em razão do uso da língua de sinais, ele disse que não, que eu já havia incorporado essa prática na minha constituição e que a língua de sinais seria um acréscimo. Passava a fazer sentido a questão do distanciamento e que a escola de surdos poderia me colocar em condições de igualdade com os outros sujeitos, em razão da cultura. Minha mãe me disse: “Vamos conhecer*

*uma escola de surdos”. Perguntei: “Conhecer uma escola?”. Eu havia reprovado na 5ª série e ela disse: “Você quer estudar novamente e reprovar novamente? Ficar para trás cada vez mais? Seu emocional ficará bem?”. Fiquei pensativo e combinamos de visitar a escola. Chegando lá, fiquei impactado com a língua de sinais, ver as pessoas sinalizando foi um choque cultural, pois eu nunca tinha visto algo assim. Cresci frequentando sessões de fonoterapia, sem contato com outra realidade, como se eu não pudesse ver pessoas surdas, como se fosse um ímã que me atrairia, então os movimentos eram sempre de me afastar dos surdos, eram muito surdos, como um ímã que aproxima. Eu me senti estranho.*

*Voltamos para casa e minha mãe estava decidida pela escola de surdos, mas eu resistia, não queria. Foram muitos anos de fonoterapia, anos de psicopedagogia, aulas de reforço... tudo isso para mudar? Pra quê? Me sentia um palhaço. Depois de anos e anos para a construção da identidade ouvinte, eu mudaria para outra escola, parecia que tinha sido feito de palhaço. Minha mãe fez o seguinte combinado: “Você vai experimentar...”. Eu respondi: “Aceito mudar, mas quero que você cancele tudo... Cancela a fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, natação... – uma infinidade de atividades que eu tinha no turno da tarde – cancele tudo, quero igual aos ouvintes, que depois da aula vão para casa brincar e se divertir. Se a escola de surdos é igual à escola de ouvintes e eu sou igual a esses alunos, como meus colegas ouvintes eram iguais entre si, eu não quero fazer nada de tarde”. Minha mãe não tinha o que dizer e respondeu “Ok!” e cancelou as atividades, e eu falei que se ela mantivesse as atividades eu não iria para escola. Minha mãe cancelou tudo, fui para a escola...*

*Olhando a minha história, o que marca ela é a palavra “precoce”. Recém havia ingressado na faculdade e me contrataram como professor, foi difícil fazer essa transição. Finalizei o curso de Pedagogia, iniciei o Mestrado, em seguida o Doutorado, o concurso para docente, hoje estou na UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina], que é uma referência internacional em razão do curso de Letras-Libras... é uma história marcada pela luta, como uma estrada que de um lado se vê a constituição do sistema linguístico da língua de sinais e, do outro lado da estrada, há um histórico de constituição dos sujeitos, com inúmeras marcas nesse trajeto. São histórias que percorrem o mesmo caminho, paralelamente, de forma diferente, mas de uma luta que se assemelha, pois as pesquisas e estudos produzem e oferecem um espaço de empoderamento linguístico. Um exemplo disso, para contextualizar, foi minha atuação no Grêmio Estudantil, depois o trabalho na equipe diretiva da associação de surdos, depois eu trabalhei, durante muitos anos, como secretário e coordenador de Libras da SSRS [Sociedade*

*de Surdos do Rio Grande do Sul] e coordenador de ensino da Federação, muitos anos de trabalho e luta. Particpei do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, na UFRGS, quando elaboramos o documento 'A educação que nós surdos queremos', com 147 itens que foram discutidos, exaustivamente. Então, iniciei minha trajetória no ano de 1993, na pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais, depois a contratação como professor da disciplina de Libras [na escola], em 1999, no Congresso, o Mestrado... uma caminhada que foi acontecendo. Atuei como mediador, da FENEIS, responsável pela criação da DIPEBS [Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos], surgiu-me a ideia de criar a Diretoria, encaminhei a proposta e conseguimos consolidar a DIPEBS na época em que eu era Diretor de Política Educacional e Linguística na FENEIS. Não é só o Andre, posso ter tido a ideia, mas isso tem uma relação histórica com a luta, aprendizados e avanços, até a criação de uma Diretoria.*



Silma eoutinho -

2024

*Augusto Schallenberger*

---

*Meu nome é Augusto e este é o meu sinal, depois eu explico sobre o meu sinal, que foi dado por um surdo. Primeiro, sobre a minha família... nasci na cidade de Montenegro. Antigamente a cidade não tinha sinal, depois passou a se usar este aqui, que também se modificou, pois não utilizamos este sinal para “nego”, e sim este outro, mas, oficialmente, não temos um sinal, ele é utilizado no contexto familiar. Cresci oralizado. Quando eu era bem pequeno, estudei na Escola Estadual Especial Padre Reus, eu era muito pequeno, o único de cabelo todo branco, todo branco... Os olhares eram fixos em mim, eu parecia um anjo por ser tão loiro. Minha mãe disse que estava incomodada com o ambiente, pela condição de inferioridade produzida no local, retirou-me da escola e me levou para Novo Hamburgo, para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Rocha. Este era o sinal da escola. Na Escola Otávio Rocha, eu encontrei o Jorge Alberto Martins e o Carlos Roberto Martins, que era o mais novo. Não era uma escola especial e trabalhavam com oralização, com atenção individualizada a cada sujeito, estimulando e fazendo com que cada um se esforçasse. O tempo foi passando, fomos aprendendo... aprendendo a escrever, artes, escultura, pintura, linguagens. Estudei até a 5ª série e disse para a minha mãe que não queria mais estudar, eram muitas barreiras, muitas limitações e eu estava farto. Tinha poucos amigos: somente o Jorge e o Carlos, e me sentia limitado. Minha mãe concordou e fui trabalhar com o meu pai nas atividades da família. Depois de um tempo trabalhando com a minha família, senti vontade de estudar, mas as limitações/barreiras eram grandes, sentia essa dificuldade, estava chateado, e minha mãe pediu para que eu tivesse calma. Ela soube de uma escola em Brasília, uma escola de padres, disse que aceitava, mas era longe. Meu pai sempre foi permissivo e me disse para ir, minha mãe não estava segura. Eu nunca tinha estado em Brasília, mas ligaram para lá e conversaram com a escola. Depois disso, alguém contou, não sei quem, mas contaram da existência do Concórdia Velho e mudamos o foco, pois a escola era em Porto Alegre, era melhor, por estar mais perto da família. Brasília ficava muito longe e eu não teria contato com a minha família. Fomos até o Concórdia Velho, em Porto Alegre. Quando cheguei à escola, eu já era muito alto, me olhavam e sinalizavam e eu não entendia nada. Via a sinalização, mas não entendia, eu era oralizado. Quando voltamos para casa, a minha mãe me perguntou: “O que você sentiu?”. Respondi: “Achei legal, tinha o movimento das mãos, diferente, pareciam macacos por causa*



do movimento das mãos...”. Eu falei isso para ela. Ela insistiu: “Mas o que você sentiu?”. Respondi: “É uma mudança na vida, mas vi que as pessoas pareciam alegres...”. Meu pai me disse: “Você pode ir e, se sentir que não deve ficar, pode sair da escola. É isso”. Eu disse que assim estava bom e aceitei, mas na escola não tinha turma de 6ª série, na verdade tinham turmas de 1ª, 2ª, 4ª e 5ª série. Aceitei refazer a 5ª série novamente. Fiz uma prova e meus conhecimentos eram de 6ª/7ª série, mas não tinham essas turmas na escola. Eu disse que não tinha problema em voltar para a 5ª série. Em 1984 foi inaugurada a nova escola. A escola era nova, assim como eu naquele espaço, éramos novos.

Quando eu entrei na Escola Concórdia, eu só oralizava e escrevia para mostrar o que queria. Era isso. O tempo foi passando e me perguntavam o meu sinal, mas o que era isso? Primeiro precisei aprender a sinalizar, fui aprovado. Percebi que cada pessoa tinha um sinal e, quando me perguntavam o meu sinal, não tinha o que responder. Depois da recepção de boas-vindas do Vanderlei, ao grupo de alunos maiores, ele me pediu para soletrar o meu nome, soletrei: A-U-G-U-S-T-O, ele me pediu: “Agora com a outra mão”. Estranhei, gostei e soletrei: A-U-G-U-S-T-O. Ele me perguntou o meu sinal e disse que ainda não tinha, sabia o nome e o sinal dos demais, mas eu ainda não tinha. Vanderlei me olhou, me analisou e foi ele quem me deu o meu sinal. Eu estava de bermuda [Augusto levanta, a imagem está cortada, mas ele mostra uma cicatriz na perna]. Eu estava subindo e caí, então tenho essa marca e, por causa da cicatriz, o Vanderlei sinalizou: “Esse é teu sinal. Eu vi tua cicatriz na perna, e assim será teu sinal”. Não tinha percebido, mas a configuração era essa, direto. Agradei. Alguns disseram que se parecia com o sinal de “nervoso”, mas me mostraram que a configuração de mão era diferente. Será que era pelo meu jeito mais bravo, agitado? Não era. Não tem outra pessoa, surda ou ouvinte, com o sinal igual ao meu. Não tem. Tem alguns sinais que são na região do braço, mas igual não tem. Tenho orgulho do meu sinal e agradeço ao Vanderlei. Fui me adaptando, minha mãe me perguntou o porquê e expliquei que tem relação com uma característica. Eu amo a língua de sinais. Tem o convívio com a família e os colegas de trabalho, mas essas relações vão se esmaecendo, mas a relação com a comunidade surda e a língua de sinais, essa continua forte.

Eu tinha uma convivência com ouvintes, cresci oralizado, mas nesse outro contexto fui aprendendo com o tempo. Ano após ano fui cumprindo as séries, até concluir o Ensino Médio e voltar para a minha cidade. Sobre a faculdade, eu tinha trauma das limitações que havia vivenciado. Três surdos começaram a cursar faculdade na Ulbra. Eu não queria, mas me disseram que tinha intérprete de Libras. Perguntei: “O que é intérprete?”. Eu não sabia o que

*era, nunca tinha visto. Me explicaram que era alguém que sinalizava, na mesma hora, aquilo que era falado pelas pessoas no mesmo lugar.*

*Falei para o meu pai: “Agora que eu me formei, o que eu vou fazer?”. O meu pai disse: “Você já me falou que tem surdos estudando na Ulbra”. Respondi: “Ah! Mas eu me sinto limitado e isso me irrita...”. Ele disse: “Tenha paciência, você sabe oralizar”. Eu disse para ele: “Mas eu prefiro sinalizar. E qual profissão eu vou escolher? É difícil escolher... Ele concordou e completou: “Tenha calma. Vi alguns surdos e percebo que você combina com a docência, vejo você ajudando as crianças pequenas e sinalizando com elas”. Eu disse que era verdade, mas vocação...? Minha mãe era professora, tinha experiência com a pedagogia, e eu pedi que ela me explicasse sobre o trabalho dela de forma simples.*

*Quando precisei realizar o estágio, fui até a Escola Concórdia, que autorizou que eu realizasse o estágio lá. O professor gostou do meu trabalho. Me formei e passei a trabalhar na Escola Concórdia. Eu não tinha prática com as crianças pequenas, tinha uma convivência, mas no estágio era diferente. Foi muito bom.*

*Foi nesse contexto que eu concluí a graduação. Na Escola Concórdia havia essa interação entre professores e professores surdos, eu me sentia bem. Essa é a minha vida. Realizei o mestrado e agradeço a minha entrada ao grupo de intérpretes de Libras. Agradeço todo o apoio dos intérpretes nos processos de interpretação e tradução da/para a minha língua. Isso não é tarefa fácil e por isso que agradeço aos intérpretes pelo esforço, organização e interação. Meu doutorado ainda não está concluído, se tudo der certo, espero que sim, finalizo no ano que vem [2025]... acredito que dará.*



Kilma 2021-10-15

2021

**Cláudia Magnus Fialho**

---

*Meu nome é Cláudia e este é o meu sinal. Fiquei surda, mais ou menos, aos 2 anos de idade. Minha mãe me contou que tive amigdalite, com febre altíssima, e ela me levou ao médico, que me examinou e realizou a cirurgia. Depois da cirurgia, a minha mãe percebeu que eu estava diferente, parecia mais quieta. Ela dizia: “Essa não é a Cláudia que eu conheço, ela dançava, gritava e agora está quieta, não fazia sons... Acho que é da doença, mas ela deve se adaptar com o tempo”. Passaram alguns meses, por volta de dois meses, mas ela percebia que eu ainda não estava bem. Ela falava: “Chamo e chamo, mas ela não ouve... é melhor levá-la ao médico”. Minha mãe me levou ao médico, que lhe explicou uma série de questões e, depois de me examinar, disse que eu era surda profunda. Ela não podia acreditar no que o médico havia dito e disse: “surda profunda!?”. Ela ficou muito chocada, se sentiu muito mal mesmo. Quando chegou em casa, não sabia como contar para o meu pai. Ele tinha uma mentalidade diferente... meu pai era alemão. Tinha uma mentalidade muito diferente. Minha família era pobre. Meu pai trabalhava como pedreiro e minha mãe costurava, ajudava a minha avó. Uma família muito simples. Minha mãe continuava pensando em como contar para o meu pai. Resolveu contar primeiro para meu avô, pai da minha mãe. Meu vô era uma pessoa muito tranquila, tinha uma cabeça muito diferente, era uma pessoa com quem me dava muito, sinto saudade dele. Ele marcou demais as minhas lembranças. Minha mãe chorava muito... Ele abraçou a minha mãe e disse: “Calma, minha querida, é a vida, foi Deus que...”. Ele sempre falava em Deus. “[...] foi Deus que fez assim, agora precisamos nos organizar...”. Minha mãe perguntou: “Mas como eu vou contar para o meu marido?”. Vovô respondeu: “Calma, conversa com ele... Tenta”. Minha mãe disse: “Sabe, já vi acontecer isso com alguns vizinhos... um casal, com um filho com deficiência mental, se separou”. Esse tipo de situação era comum, e minha mãe não queria que isso acontecesse. Ela resolveu contar para o meu pai. Ele explodiu. Ficou transtornado. Não aceitava a situação. Ele dizia: “É mentira! Eu vou matar ele! O que é que aquele médico fez?”. Isso é um resumo da minha história. Minha mãe se perguntava como seria meu futuro? Como seria quando eu crescesse? Minha mãe se preocupava com o meu futuro e foi à, como chamavam na época, SEC [Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul]. Minha mãe foi até lá para saber onde havia escolas para surdos. Naquele tempo existiam duas instituições... CECDAL [Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e*



*Linguagem] ... isso era 1971. Minha mãe me levou até a escola de surdos, ela nunca pensou em uma escola para ouvintes. Ela me levou para a escola. Ela sempre me esperava, pois morávamos distantes da escola. Minha mãe aguardava, me cuidava, no final da aula voltávamos juntas para casa. Era sempre assim. Minha mãe me observava, mas não percebia progresso no meu desenvolvimento. Ela ficou muito assustada quando viu os adolescentes se comunicando por gestos... quase que incompreensíveis. Ela dizia não querer o mesmo para mim: “Eu não quero que a Cláudia seja como eles no futuro, não quero mesmo”. Ela chorava e dizia: “Eu não vou mais levá-la para aquela escola. Eu vi que muitos professores nem ligam para os alunos, o ensino é muito fraco”. A preocupação dela continuava sendo o meu futuro. Um dia uma mulher disse para minha mãe: “Existe uma outra escola para surdos, eu conheço o pastor e vou fazer contato com ele”. Minha mãe perguntou: “Existe?”. A mulher respondeu que sim. Era o Concórdia Velho, da Naomi. Havia muitas crianças, minha mãe visitou a escola, que na época era Concórdia Velho. Minha mãe viu muitas crianças e encontrou a professora Naomi, a fundadora da Instituição. Minha mãe começou a contar da filha, chorava muito. Naomi disse para ela se acalmar, para não se preocupar e perguntou quem era a criança. Minha mãe apontou para mim, ao que ela disse: “Ela é pequeninha!”.*

*Meu pai e minha avó apoiavam a minha mãe, toda a família se apoiava. Depois nasceu o meu irmão e, em seguida, me colocaram na van [transporte escolar]. Mas como conseguiram dinheiro para pagar o transporte? Como pagavam a escola? A diretora da escola era a Naomi e precisava ir na SEC, hoje chamada de SEDUC, com documentos carimbados pela prefeitura e entregar lá. Minha mãe me dizia: “Tuas notas precisam ser muito boas, se tiver nota ruim, acabou”. Eu não entendia nada, mas ela me levava de um lado para o outro. Lembro claramente de entrar no prédio, um prédio muito alto, dos documentos sendo carimbados e da rotina de ir até lá. Eu nunca paguei a escola, quem pagava era a prefeitura.*

*Cresci em uma escola de surdos, nunca estudei com ouvintes. Quando estava na 2ª série, a minha mãe tentou me colocar em uma escola junto com ouvintes, mas ela percebeu que era um atraso [aquilo que se ensinava] para mim. Eu fiquei isolada, era muito inteligente. Ela percebeu que o melhor era que eu frequentasse uma escola de surdos. Tenho muita gratidão a ela, agradeço sempre. Se eu tivesse permanecido na escola com ouvintes, certamente teria me adaptado, mas... Eu agradeço à minha mãe por ter escolhido a escola de surdos e ter proporcionado a vivência com os surdos. Isso é motivo de orgulho. A diretora me perguntou se eu queria ser professora e eu respondi: “Sim, igual a você!”. A diretora Bea disse: “Você*

precisa estudar”. Eu perguntei: “Estudar o quê?”. Ela começou a sinalizar: “Espera... estudar... olha... estudar para professora”. E eu perguntei: “Professora?”. Então ela foi explicando sobre o curso de Magistério. Ela sinalizou: “Você cursa o Magistério por um ou dois anos...”. Eu disse: “Estudar mais? Como assim?”. Ela explicou: “Você vai se formar no Magistério e depois pode trabalhar como professora”. Eu disse: “É!?”. Fui para casa e disse para a minha mãe que queria, e minha mãe me disse que, se eu desejava, tinha que seguir, seguir meu sonho. Ela me incentivou a seguir. Fui, mas tinha um problema, as três escolas de Porto Alegre que tinham o curso de Magistério não aceitaram a minha matrícula. A primeira escola perguntou como eu poderia ensinar as crianças e, mesmo eu explicando que trabalharia em uma escola de surdos, apenas com alunos surdos... Hoje eu consigo entender o meu temperamento, as coisas me irritavam muito, mas eram os questionamentos feitos a mim que me irritavam. Para ingressar na segunda escola [para cursar o Magistério], tinha que prestar uma prova, eu passei, mas não autorizaram a minha matrícula. Não me aceitaram, porque eu era surda e, naquela época, não existia uma legislação que garantisse meu ingresso na escola. [Pesquisadora pergunta: Que ano era?] 1989. Não existia uma legislação que assegurasse os meus direitos. Não tinha nada! A minha luta começou ali. Eu me perguntava: como assim? Como que eu não posso? Eu posso! Eu sei ler, eu posso! Eu tinha apoio. Na terceira escola também realizei uma prova, mas a diretora disse que eu, enquanto uma pessoa surda, não poderia ensinar. Eu disse para ela: “Mas tem a prova, eu passei na prova...”. Ela me disse: “Não dá. Você não é capaz, você é deficiente”. Não tinha lei, onde estavam os direitos? Voltei para a escola e falei com a Bea. Ela tinha contato com o Seminário Concórdia, em São Leopoldo, que também era luterano, e agendou uma reunião. Fomos ao Seminário, Bea, eu e a minha mãe. Minha mãe estava nervosa. Já tínhamos passado por três negativas. Ela estava apreensiva e triste, preocupada com o meu futuro, mas seguia me apoiando e dizia: “Vai!”. Fomos. Chegando lá, precisei realizar uma nova prova. Fiz a prova e obtive uma nota boa. Bea me disse que seria uma experiência, pois o Magistério exigia muita responsabilidade e que não era qualquer atividade ou fazer de qualquer forma. Minha mãe me disse: “Você vai!”. Eu respondi: “Mas ela disse que é muita responsabilidade...”. Minha mãe falou: “Você vai, vai... você consegue! Vai!”. Eu tinha pensado em recuar, mas minha mãe me empurrava para frente. Aceitei! Foi a primeira vez que estudei com colegas ouvintes.

No dia da formatura, colocaram uma pessoa para sinalizar, mas o profissional intérprete [como conhecemos hoje] não havia. O auditório estava lotado, foi muito legal. Todas as minhas colegas estavam muito felizes. Tinha uma oradora, ouvinte, e uma pessoa fazia versão para a

*língua de sinais. Minhas colegas disseram que eu deveria sinalizar... eu disse: “Eu?”, me responderam: “Sim, você!”. O diretor do Seminário, a autoridade, começou a chamar ao palco, eu e as outras colegas, e disse para mim: “Cláudia, você fará a abertura”. Fiquei muito nervosa, eu nunca havia subido ao palco... não tem como explicar, não dá para explicar. Subi ao palco, vi aquela multidão olhando para mim, respirei fundo e as colegas diziam: “Sinaliza”. Eu perguntei: “Sinalizar?”, me responderam: “Sim!”. Antes de começar a sinalizar, o diretor disse: “Essa pessoa é muito especial, ela é surda e lutou muito para abrir as portas para outros surdos. Agora as portas estão abertas”. Via sinalização, respondi, em Libras, que só podia agradecer à escola, pois havia me aceitado enquanto outras não me aceitaram. Sinalizei que agradecia muito as minhas colegas... todas choravam, e eu chorava com elas. Vieram me abraçar e nem consegui finalizar meu agradecimento. Não tinha como explicar. A emoção falava por si só. Eu sentia que podia respirar, que tudo havia passado. Eu repetia e repetia a sinalização. Conversava com as pessoas e chorávamos. Pura emoção. Foi um momento único em minha vida, que me marcou profundamente. Nunca pude esquecer das minhas colegas.*

*Em 1997, o Andre Reichert me influenciou muito, disse que eu tinha que ir estudar, mas eu disse que não queria. Disse para ele: “Tu estás louco!? Eu não vou estudar com um monte de ouvintes de novo, eu não quero”. O Andre disse que tinha intérprete e eu disse: “É mentira! A Simone me disse que não tem intérprete, a Gisele me disse que não tem intérprete, eu não vou”. Ficamos discutindo. Eu disse que não queria sofrer novamente, ter que oralizar. Ele me sinalizou: “Não! Vamos! Vamos tentar, tu vais ver que vamos conseguir”. Eu fiquei pensando... ok, vamos ver. Me inscrevi para o vestibular, fui aprovada, e o Andre também. Ele ficou feliz. Começamos a estudar juntos e não tinha intérprete. Começamos a nos mobilizar, a chamar os colegas surdos, dizíamos que precisávamos acordar, que não podíamos ficar parados e, com mobilização, conseguimos a contratação de intérpretes. Eu e o Andre agitamos, pois o Andre me conhecia, sabia da minha história em abrir os espaços... eu disse: “Você quer me aproveitar!?”. Ele disse: “Não, quero fazer, contigo, mestrado e doutorado...”. Eu disse: “Não!”, e ele dizia: “Vai sim!”. Eu sempre dizia que não e fugia. Até hoje ele está bravo comigo, porque eu não fiz mestrado e doutorado.*

*Eu me formei em Pedagogia, no ano de 2008, mas dois anos antes, em 2006, ocorreu o vestibular para o curso de Letras-Libras para o polo de Santa Maria [nas instalações da Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina]. Meus colegas me disseram: “Vamos?”. Eu falei: “De novo?”. Já estava cursando*

*uma faculdade na Ulbra, mas me disseram: “Vamos! Claro que dá, te conhecemos”. Eu chutei a prova, só queria experimentar... Fui para Santa Maria fazer a prova e passei, mas como eu cursaria duas faculdades ao mesmo tempo com filhos, marido e dois trabalhos? Não dava, eu me sentia soterrada. Pensei em desistir do curso de Pedagogia, mas só faltavam dois anos para me formar. Desistir do curso de Letras-Libras? Estava preocupada e conversei com o meu marido, disse para ele: “Temos filhos pequenos, eu praticamente não verei as crianças, parece que vou me afastar totalmente deles”. Meu marido me disse: “Não, não! Eu vou te apoiar!”.*

*Foi necessária muita luta, sempre... até hoje, um pouco menos [...] Agora foi! Tenho um neto de 6 anos de idade. Meu filho mais velho tem 30 anos, o do meio tem 28, e o mais novo vai fazer 23. Meu marido tem... ele está esperando eu me aposentar para passear, viver e aproveitar. Está esperando.*

*Houve um encontro uma vez, mais ou menos uns dois anos atrás, eu pensei que a Naomi fosse enfartar, ela estava muito feliz, me viu e falou: “Claudinha!”. Lembro que minha mãe tinha me dito que ela nunca esquecia de mim e que disse para a minha mãe: “A Claudinha tem futuro”. Ela acreditava em mim, e eu sou muito grata a ela, porque ela disse para a minha mãe nunca me tirar da Escola Concórdia. Minha mãe sempre disse que a Naomi tem um coração repleto de amor, um coração muito grande. Não tem como explicar, minha mãe tem razão, a Naomi tem uma força dentro dela muito grande, era dela. Nunca me esqueço do cheiro da Naomi, o cheiro que eu podia sentir quando me abraçava. Tudo era feito com amor, ela sempre dizia: “Jesus ama você”. Isso marcou a minha vida.*



Lilma Carrino

2004

**Fábio Baldo Alberton**

---

*Meu nome é Fábio, este é o meu sinal. Eu nasci em 1º de setembro de 1978. Nasci normal, mas 48 horas depois do nascimento comecei a ficar doente, era meningite. Fiquei hospitalizado e, quando melhorei, meus pais me levaram para casa. Meus pais, naquele momento, não sabiam se eu era surdo ou ouvinte, mas o médico já havia avisado o meu pai que, possivelmente, no futuro, eu poderia ter um comprometimento mental, ficar surdo ou ficar surdo cego e, ainda, deficiências associadas. Minha mãe ficou assustada, mas disse que não haveria problema e que assumiria o que fosse necessário. Passado algum tempo, fui crescendo, em minha casa, e meus pais não desconfiavam de nada, absolutamente nada. O tempo foi passando e eu brincando. Por volta de 1 ano - 1 ano e 6 meses de idade, a minha mãe conta que gritou: “Fábio! Fábio! Fábio!”. Eu não respondi, ela ficou apavorada e esperou meu pai chegar em casa. Quando ele chegou, ela disse: “Chamei, chamei o Fábio, mas ele não respondeu. Tenta você”. Meu pai gritou: “Fábio...”. Minha mãe ficou apavorada, perturbada, e começou a questionar como seria. Resolveram marcar e me levaram ao médico. O médico fez testes para investigar e diagnosticar o que eu tinha. Ele fez perguntas aos meus pais, que relataram que eu havia nascido normal, mas que, 48 horas depois, ou seja, dois dias depois, foi detectada a meningite, então o médico respondeu: “Então é isso, simples, ele só é surdo”. Meus pais disseram: “Só surdo!”. Agradeceram e respiraram aliviados, pois lembraram do que o outro médico havia avisado: que eu poderia ser surdo, deficiência mental e ter outras deficiências associadas. No momento que descobriram que eu era, apenas, surdo, agradeceram e ficaram aliviados. Perguntaram novamente ao médico: “Só surdo?”. Ele respondeu: “Sim, simples, somente surdo. O resto, está tudo ótimo, ele é como vocês, como as demais pessoas”. Minha mãe disse ao médico que não sabia como se comunicar, como proceder, mas o médico disse: “Sei que tem a Escola Frei Pacífico”. Minha mãe pediu o endereço e ele passou. Fomos à escola e chegando lá minha mãe disse que tinha um filho surdo e gostaria de uma vaga, mas a diretora, que eu não sei quem era, respondeu que a escola estava lotada. Meus pais agradeceram e ficaram pensando onde eu poderia estudar. Eles não sabiam da existência do Concórdia Velho e, quando retornaram ao médico, ele informou que existia outra escola, além do Frei Pacífico, a Escola Concórdia. Meus pais pediram o endereço e um outro dia, nós três,*



*fomos até a Escola Concórdia. Chegamos à Concórdia Velho, eu tinha 3 anos de idade, e a primeira pessoa que encontramos foi a Naomi, que era diretora na época.*

*O tempo passou, cresci e, no ano de 1986, mais ou menos, não tenho bem certeza, o Concórdia Velho não tinha mais espaço e mudou para o prédio novo da Escola Concórdia. O espaço era muito maior, e meus pais ficaram muito felizes, ainda mais por estar perto da minha casa, 5 minutos de caminhada. Quando era pequeno, meus pais não tinham tempo e resolveram pagar transporte escolar para ir e vir da escola, mas agora era bem pertinho da minha casa, chega a ser engraçado.*

*Eu me formei no ano de 1999, estava feliz, mas achas que fui direto para a faculdade? Não, esperei. Eu não tinha vontade nem interesse em estudar, estava cansado, não queria nem pensar, mas a minha família, os meus pais me influenciaram muito, dizendo: “Vai estudar, vai para a faculdade, por favor”. Eu disse para os meus pais: “Mas eu quero ser igual a vocês. Vocês foram para a faculdade? Eu quero fazer igual”. Meu pai respondeu: “É diferente. Os surdos têm mais dificuldade de acessar o mercado de trabalho, mais barreiras”. Eu disse que achava uma bobagem. O tempo foi passando, fiquei três anos sem estudar, e o arrependimento bateu. Chamei meus pais e sinalizei: “Me desculpem, vocês tinham razão. Eu quero cursar uma faculdade”. Meus pais disseram: “Tu quer mesmo?”. Eu respondi: “Sim, quero!”. Meu pai disse: “Eu sei, você quer ir para a Ulbra”. Eu respondi: “Não, eu não quero ir para a Ulbra, quero ir para o La Salle [Centro Universitário La Salle]”. Eu tinha ido à associação de surdos, e muitos me relataram que a Ulbra tinha problemas com intérpretes de Libras, com a falta de intérpretes, era bastante difícil, mas que o La Salle era maravilhoso, perfeito, tinha intérpretes para todos.*

*Realizei o vestibular, achei um pouco difícil e pensei que tinha reprovado. No dia da prova do vestibular eu fui até lá e tinha uma sala especial para o atendimento especializado com intérprete de Libras, encontrei mais três surdos que foram fazer a prova. Foi muito legal, eu os conhecia da Escola Concórdia. Foi ótimo. Conversamos, realizamos a prova, e, depois de uns três dias, mais ou menos, recebi a informação de que eu tinha sido aprovado. Fiquei muito feliz, e os outros dois surdos também foram aprovados.*

*Pedagogia com dupla habilitação – Anos Iniciais e Orientação Educacional, antes tinha a dupla habilitação, me formei em duas. Depois realizei uma pós-graduação em Libras. Hoje estou no curso de pós-graduação em Libras e Educação Bilíngue, que finalizo no próximo ano.*

*Esqueci o ano que iniciei o trabalho na Escola Concórdia, mas foram cinco anos. Parece que foi... lembrei, foi no ano de 2016, pois em 2017 a minha filha nasceu. Ingressei em 2016 e fiquei até 2021, porque a escola fechou.*

*Lembro que, quando eu estudava na Escola Concórdia, me ensinaram muitas coisas em diferentes disciplinas. Depois que me formei e voltei a trabalhar na escola, pensei que fosse como antes, mas era diferente. Na sala de aula eu aprendia, sentava e copiava as atividades, mas agora eu passei a assumir um outro papel, o papel de professor. Precisava explicar e ensinar os alunos para que aprendessem. Não era como antes, quando sentava, e o professor ensinava, agora eu ensinava e me sentia bem por fazer isso. Gosto de ajudar os alunos a aprender e se desenvolver.*



Hilma Coutinho

2021

**Fabrcio Mähler Ramos**

---

*Meu nome é Fabrcio e meu sinal é este aqui, sou surdo. Eu nasci no dia 31 de maio de 1979, estou velho [risos]. Eu nasci surdo, minha mãe descobriu que estava com rubéola durante a gravidez. O médico havia avisado que eu poderia ter outros problemas, outras deficiências. Quando nasci, minha mãe me viu e disse que eu não parecia ter deficiência nenhuma, estava fisicamente bem... era surdez. Fui matriculado no Concórdia Velho com 1 ano e 7 meses. Como era a minha vida antes da escola, eu não sei, mas já conversei com a minha mãe, que me explicou que ela tentou me chamar pelo meu nome, mas não teve sucesso. Conta que pegou uma panela e começou a bater e eu não me virava procurando o som, mesmo com ela batendo forte. Foi em vários médicos, até que encontrou um médico que, parece, era amigo próximo da Naomi. Esse médico explicou para a minha mãe, e uma tia dela, também, havia falado da Escola Concórdia, ela conhecia a região próxima à escola. Minha mãe resolveu me levar para lá, e fiquei até me formar. Estudei no Concórdia Velho e no Concórdia Novo... toda a minha vida... tudo. Agradeço aos meus pais, que acreditaram que a escola tinha possibilidade de ensinar um surdo, poderiam ter pensado e questionado: "Escola de surdo? Não! Escola de ouvinte, melhor incluir", mas eu fui para uma escola de surdos mesmo, com 1 ano e 7 meses me levaram para lá e eu cresci naquele lugar. Como?... Antigamente, existiam informações, às vezes, erradas, mas hoje é possível ter informações com as redes sociais... Como que, antigamente, tinha informações. [...] Minha tia vó tinha uma amiga que conhecia a Naomi e circulava a informação de que existia uma escola. Souberam que minha mãe tinha um filho surdo e ela me levou para a escola...*



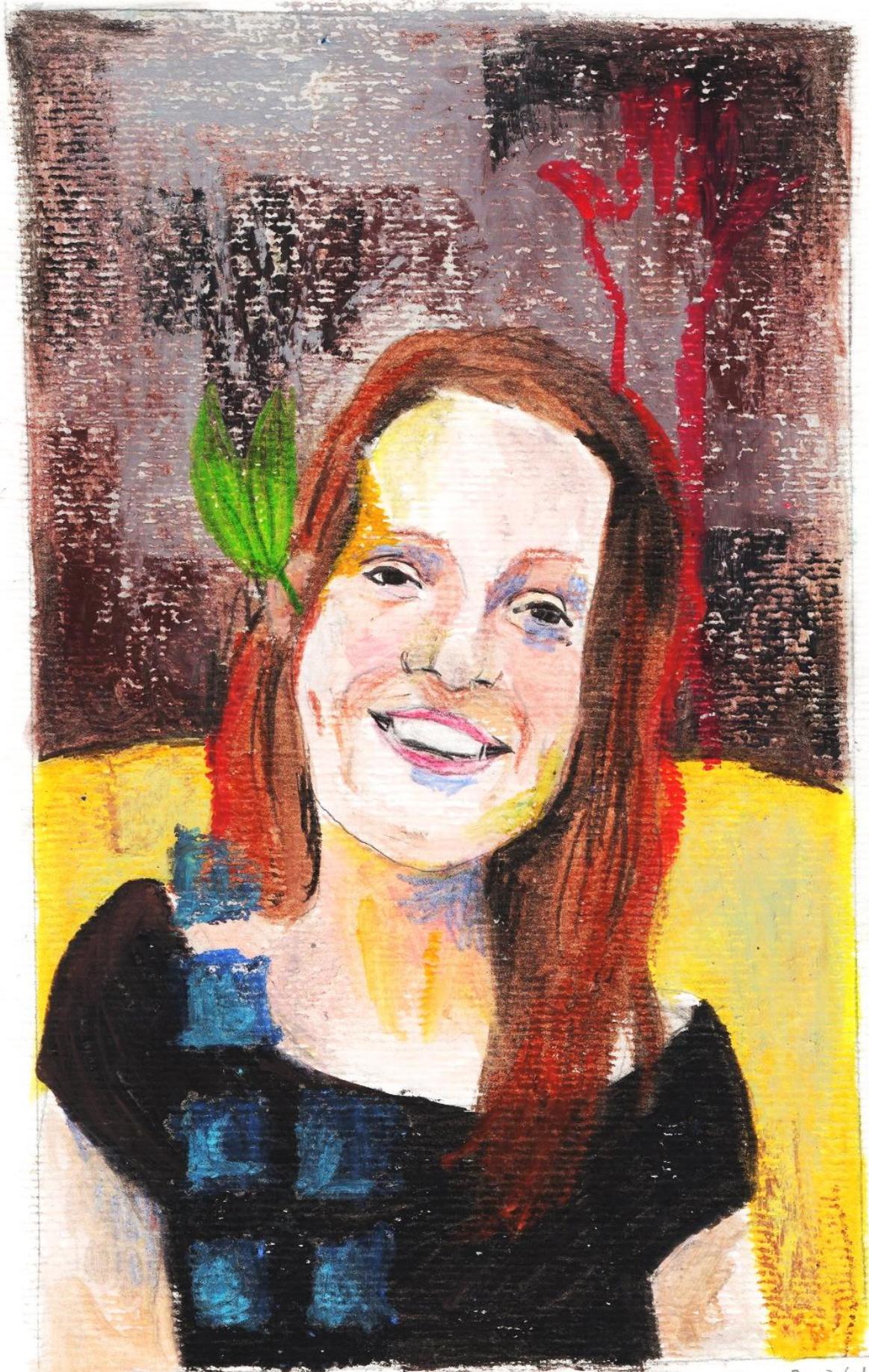
*[...] cresci sem perceber que era ser surdo, que eu era surdo. Pensava que era único no mundo. Entrei na escola com 1 ano e 7 meses e lembro que a escola ficava na parte de baixo, e a igreja, em cima.*

*[...] quando me formei, eu completaria 20 anos... em 1999, atrasei 1 ano. Normalmente os ouvintes terminam o Ensino Médio com 18 anos e surdos também, mas eu me formei com 19 por causa do 4º ano, se finalizasse no 3º ano, terminaria com 18-17 anos.*

*Escolhi a Ulbra por influência da Escola Concórdia. Na verdade, antes eu não sabia que faculdade fazer, mas com a entrada de vários surdos na Ulbra, como uma referência, um modelo de vida, tentei vestibular para o curso de Administração e passei. Foi terrível, sabe por quê? Porque eu não gosto de Matemática, e o curso de Administração tem Matemática. Tinha dificuldade nas atividades, mas na verdade eu escolhi Administração, pois eu – acredito que não só eu, outros surdos também – recebi alguma informação sobre esse curso. Fui! Quando entrei, tinha a ideia de que poderia ser rico, pois a Administração tinha essa superioridade, coisas como essas. Segui o curso por um semestre e não queria mais, eu não combinava com a Matemática, e o curso exigiria, pois, a Administração é Matemática e Português, com os cálculos, então entendi que não tinha vocação. Mudei para o curso de Informática, para o curso de Ciência da Computação, que também tinha Matemática... [risos]. Tentei, mas não deu e cancelei. Parei por 6 meses. Tentei o curso de Educação Física, entrei, e o tempo foi passando. Iniciei as práticas, como professor, não era um curso fácil, mas eu já participava de atividades esportivas e tentei uma vaga como professor de Educação Física na Escola Concórdia. O que aconteceu? A Escola Concórdia tinha vaga para um professor de Educação Física... no ano de 2008, iniciei o curso de Letras-Libras. Em 2006 eu não quis fazer, com o curso de Letras-Libras eu poderia ser professor de Libras... realizei os dois cursos de graduação concomitantemente e, depois, um curso de pós-graduação na UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Me formei no curso de Educação Física em 2008 e, se eu não me engano, no curso de Letras-Libras em 2012. Tentei a vaga que era do Andre Reichert, que havia se mudado em razão da aprovação em concurso público, e acabei ocupando a vaga que era do Andre, mas antes disso eu trabalhei na Escola Concórdia e, antes ainda, tinha chorado e trabalhado nos Correios por meio da FENEIS [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos]. A Escola Concórdia precisou chamar, não sei como, mas a diretora Ângela Maria Nienow Meirelles precisava de um surdo para atuar como guarda, segurança, na verdade era para vigilante e me pediu para trabalhar. Eu achei estranho, mas o pai disse que seria bom, que eu deveria experimentar, porque era na Escola Concórdia. Eu pensei que seria bom estar na Escola Concórdia, mas como vigilante? Parecia que eu tinha preconceito com a função, como se fosse algo menor, mas meu pai insistiu, disse para eu experimentar e eu fui. Conversei com a diretora Ângela Maria Nienow Meirelles, e ela me disse que eu deveria ir até a Ulbra fazer a entrevista com os bombeiros. Estranhei... Bombeiros? Para ser segurança precisava saber o que fazer em caso de incêndio, por exemplo, como manusear o extintor, precisava saber como proceder em caso de assalto, essas coisas. Eu não estaria armado, só com o cacete... fui respondendo às questões sobre segurança, na verdade.*

*Como eu era surdo, eles não queriam me aceitar para a função, mas a diretora da Escola Concórdia disse que queria um vigilante surdo por causa da comunicação e acabei trabalhando por oito anos na segurança, e tinha desconto na mensalidade da Ulbra, pagava pouco. Trabalhava e estudava, mas, quando o Andre foi embora e eu me formei no curso de Letras-Libras, passei a atuar como professor de Libras, até o dia que saí da escola. Entrei na escola com 1 ano e 7 meses, estudei lá até quase 20 anos, trabalhei fora 1 ano, voltei a trabalhar na escola com, mais ou menos, 22 anos e saí faz 6 anos, acho que foi em 2016... praticamente, de 1979 até 2016, todo esse tempo. [...] Fiz o mestrado na Ulbra porque tinha desconto em função do trabalho na escola. Passei no concurso aqui [IFSC], mas na verdade eu não queria fazer esse concurso...*

*Parece que a Educação Física ficou menor em função do curso de Letras-Libras e por causa da vaga para professor de Libras, se eu tivesse atuado como professor de Educação Física, se tivesse uma vaga, eu poderia ter ocupado. Para Educação Física já tinha um professor contratado, se não tivesse... tinham me dito que eu, certamente, seria chamado para atuar como professor de Educação Física, mas não fui. Parece que meu dom era trabalhar com Libras. O Andre Reichert saiu e eu o substituí. Não era na área da Educação Física, era para ser com Libras. Na verdade, nunca foi meu sonho trabalhar como professor, mas foi indo e fui gostando. Era para ser uma experiência, para ver e foi. Eu já tinha tentado alguns cursos, e a Escola Concórdia me deu a oportunidade, por meio de uma vaga, para experimentar e me desenvolver.*



Kilma Cortina

2024

**Fernanda Pacheco Magnus**

---

*Meu nome é Fernanda, este é o meu sinal. Eu nasci no mês de junho de 1971. A minha mãe estava grávida de gêmeas, eu e a Márcia, mas ela não sabia que éramos surdas. Durante a gravidez ela teve cólicas, por volta dos 6 meses de gestação, e o médico aplicou uma injeção muito forte, o que acabou passando para as bebês e nos deixando surdas. Antigamente, no SUS*



*[Sistema Único de Saúde], era muito difícil. É isso que pode ter acontecido. Quando nascemos, a minha mãe ficou surpresa, pois ela não sabia que estava grávida de gêmeas, pensava que fosse uma, antigamente não se faziam ecografias... Ela se assustou. Ela só descobriu que éramos surdas por volta dos 2 anos de idade. Minha mãe contou que a gente brincava ali, e ela estava passando a enceradeira na casa. Ela estava encerando, fazendo muito barulho, mas ela percebeu que nós permanecemos caladas. Percebendo isso, nos levou ao médico e descobriu que éramos surdas. O meu pai não aceitava que éramos surdas, reclamou, ficou chateado, não estava bem, não estava acostumado, mas a minha mãe aceitou. A minha irmã, Eunice Pacheco Magnus, sabia língua de sinais, ela sabia e nos estimulava, assim como estimulava a família a aprender. Minha mãe estava preocupada e foi até o otorrino para encontrar uma escola especial boa para as filhas. O médico falou da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico e do Concórdia Velho. Minha mãe foi às duas escolas e achou melhor o Concórdia Velho. Comecei na escola com dois anos de idade. O Concórdia Velho era muito oralista, a metodologia oralista tinha muita força dentro da escola, nossa! Ficamos anos na escola, por muitos anos, até concluir o Ensino Médio.*

*Quando estava na 8ª ou 7ª série, a escola mudou para o novo endereço, e estudei lá por anos, até concluir o Ensino Médio. Eu amava, era louca pela escola. Depois de finalizar a escola, eu não estava satisfeita e tinha vontade de estudar; a Márcia sentia a mesma coisa. Queríamos estudar para ser professora, era algo como uma vocação, porque eu via uma professora surda, a Cláudia Fialho. Estive junto com ela, na Escola Concórdia, por um ano, como voluntária, não recebia salário, frequentava a escola cuidando do intervalo... voluntariamente, sem salário, durante um ano. Senti vontade de realizar o curso de Magistério. Fizemos na Escola Vera Cruz, que já fechou. Eu e a Márcia estudamos, mas não havia intérprete, sofremos muito. Penso que a vocação [para ser professora] é por causa da minha família, tenho muitas primas*

*professoras, muitas. Quando eu era pequena, eu e a Márcia brincávamos de ser professora, num quadro que tinha ali na garagem, escrevíamos e explicávamos aquilo que era escrito, uma forma de interação. A vontade de ser professora começou ainda pequena, e, conforme fomos crescendo, a vontade de ser professora aumentou [...]*

*Na verdade, a Escola Frei Pacífico disse que eu precisava realizar uma faculdade, me mandaram estudar, mas eu também tinha vontade. Fiz o curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, na Ulbra, em Canoas. Nossa! Tinha que ir e vir todos os dias da Ulbra. Eu estudei durante quatro anos, e foi bom.*

*Fiquei na Escola Concórdia por um ano. Depois disso realizei o curso de Magistério e, depois que eu me formei, fui chamada para trabalhar na Escola Concórdia. A Escola Concórdia me chamou para trabalhar como professora; atuei por cinco anos. Trabalhei cinco anos na escola Concórdia, foi muito bom, mas depois fui demitida. Nesse período, a Ulbra estava com problemas e tinha uma ameaça de fechamento da escola. Foi por isso que eu saí. Senti muito, fiquei triste e chorava, porque eu amava trabalhar na escola. Depois, eu fui chamada na Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon e trabalhei por seis meses na escola, mas eu não me sentia bem, eu não sei explicar, não me sentia bem. Fiquei seis meses na Escola Lilia Mazon e, depois, fiz entrevista na Escola Frei Pacífico, e trabalhei por nove anos naquela escola. No total, foram 15 anos, 15 anos de atuação como professora, sinto que foi pouco...*



Lilma Coutinho, —

2024

**Gisele Maciel Monteiro Rangel**

---

*Este é o meu sinal. Meu nome é Gisele Maciel Monteiro Rangel, nasci no ano de 1970, já faz algum tempo, aqui na cidade de Porto Alegre [...].*

*Meus pais eram aqui de Porto Alegre, viveram a vida aqui. Eles tinham um certo contato com pessoas surdas. O tio da minha mãe, melhor dizendo, o irmão da minha avó era surdo, mas, quando eu nasci, e os meus pais descobriram que eu era surda, eles ficaram chocados. Naquele tempo, as coisas eram diferentes, era ruim, não se sabia o que se sabe hoje sobre as pessoas surdas, e as dificuldades de comunicação eram grandes. Isso gerou muita angústia e, quando o médico disse que eu era surda, eles ficaram preocupados. Minha mãe conhecia o alfabeto, não os sinais, as letras. Minha avó, as irmãs dela, minhas tias, enfim, minha família materna tinha certo contato com pessoas surdas e conheciam o alfabeto manual, minhas tias... a mais nova não, mas o marido de uma delas. Todas essas pessoas sabiam o alfabeto manual, mas eu nunca fui ensinada, parecia que era proibido. Entende? Cresci sendo oralizada. A partir dos 2 anos de idade fui encaminhada a um espaço clínico de treinamento fonoaudiológico. Frequentei esse lugar dos 2 aos 6 anos de idade. Quando ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental, frequentava uma classe especial em uma escola estadual, era uma pequena sala localizada no fundo da escola, que já não existe mais. Minha mãe sentia que o trabalho desenvolvido naquele espaço era muito fraco e ela pensava sobre a possibilidade de me matricular em uma escola particular, próxima de onde morávamos, no bairro Floresta, na rua Cristóvão Colombo, era uma escola Batista. Minha mãe foi até a escola e disse, como se referiam usualmente: “Minha filha é deficiente auditiva”. Não aceitaram me matricular. Naquela época não tínhamos políticas de inclusão, não existiam leis, foi somente em 1993... deixe-me ver... depois da Declaração de Salamanca... Depois de 1994 a legislação passa a obrigar; antes disso as escolas negavam as matrículas. Minha mãe não sabia o que fazer. Eu continuava na escola estadual, mas era horrível. Eu não aprendia nada. Meus pais percebiam que eu não estava bem. Faltava bastante às aulas e sentia um mal-estar, frequentemente com dor de barriga. Estudei naquela escola até a 4ª série. No turno da manhã eu tinha algo como “aula de reforço” no CECDAL [Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem]. Era um atendimento fonoaudiológico, que não existe mais, mas é muito parecido com o trabalho que a FADERS [Fundação de Articulação e*



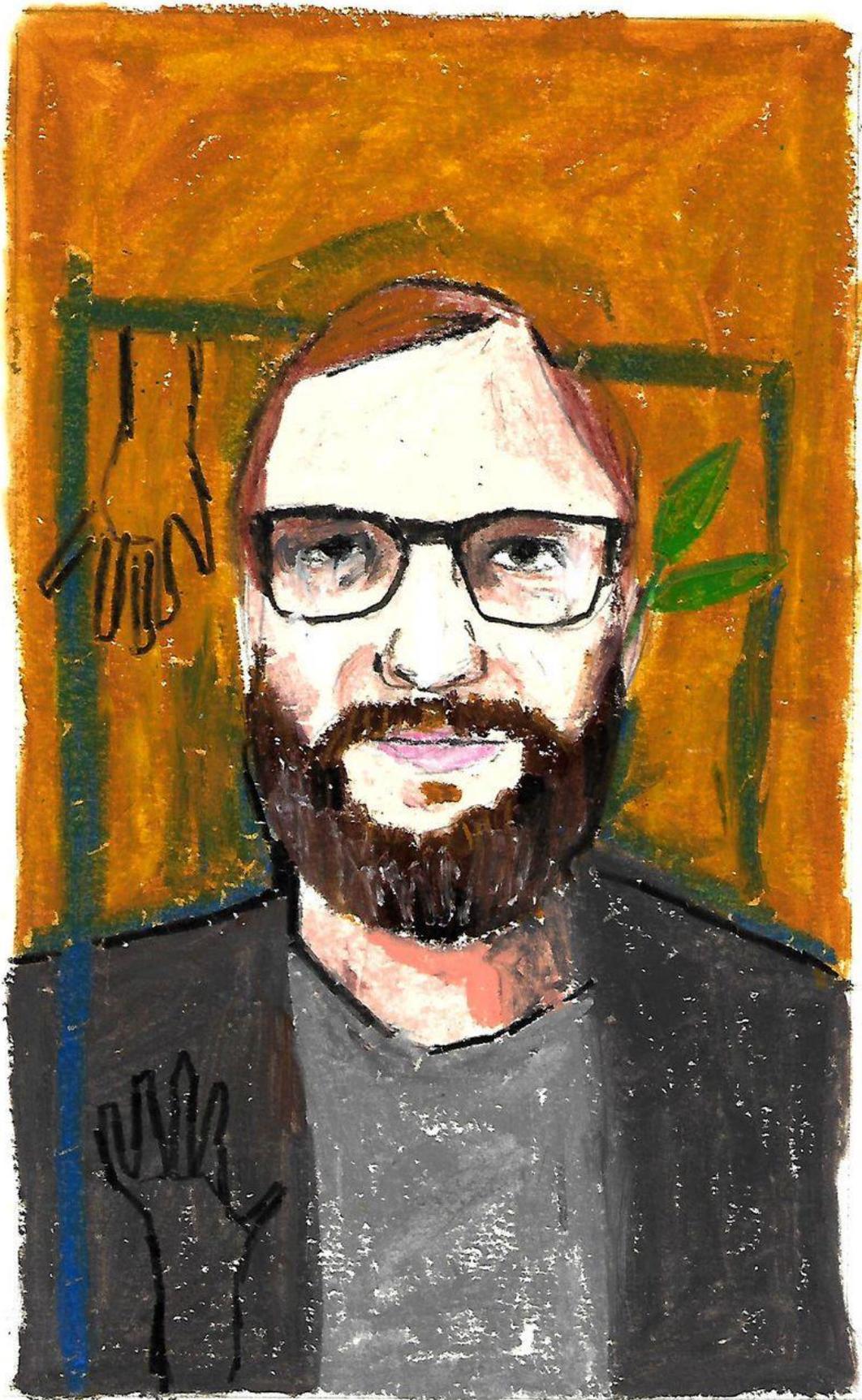
*Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul] realiza hoje em dia em parceria com as escolas. Então, eu estava matriculada na escola, mas, no contraturno, recebia atendimento de estimulação da língua oral, atividades para o aprendizado da língua escrita, enfim, um tipo de reforço escolar. No turno da manhã frequentava o CECDAL, um espaço alugado próximo da Redenção. Nesse Centro eu encontrava com outros surdos. A comunicação era por gestos, não era língua de sinais, somente gestos, não utilizávamos o alfabeto manual. Sem palavras, somente gestos. Absolutamente, nenhuma soletração. Ingressaram alguns jovens no Centro. Eles sinalizavam. Fiquei admirada com a forma como se comunicavam. Eu continuava frequentando aquele local, e a Ana Luiza Paganelli, nós frequentamos na mesma época, me ensinou o alfabeto manual. Eu aprendi o alfabeto com 11 anos, dentro do CECDAL. Continuei na escola de ouvintes até a 4ª série, no turno da tarde, e frequentava o CECDAL, com as atividades de reforço, no turno da manhã, e lá aprendi a soletrar meu nome. Memorizei: G-I-S-E-L-E. Estava muito contente. Cheguei em casa, fui até a minha mãe, que estava deitada na cama, chamei a atenção dela e soletrei meu nome: G-I-S-E-L-E. Ela me olhou, com uma expressão de certo desprezo, e respondeu: “Eu sei!”. E em seguida soletrou: G-I-S-E-L-E. Fiquei surpresa, boquiaberta! Fui descobrindo que minha tia sabia o alfabeto manual, mas que nunca me disse nada. Quando eu soletrava, me respondiam com o alfabeto manual, mas nunca iniciavam a conversa com os sinais. Fiquei surpresa ao ver minha avó utilizando o alfabeto manual. Minha família era fluente, não é língua de sinais, mas no uso do alfabeto manual. Ana Luiza Paganelli dizia: “Você tem muita sorte, ninguém tem isso em casa, você é a única”. Não eram todos da minha família, por exemplo meu pai e meu irmão não sabiam o alfabeto, mas a família da minha mãe, sim. Como disse, continuei na escola estadual e ali permaneci até a 4ª série. Muitas vezes eu não queria ir para a escola. Quando queria faltar, minha mãe me mandava para a escola. Às vezes chegava na escola, e estava um pouco ruim mesmo. A professora me mandava para casa, e eu ficava muito feliz. Eu adorava ficar em casa, assistindo à Sessão da Tarde. Na escola eu me sentia muito mal.*

*Minha mãe ainda era muito resistente à língua de sinais, me obrigava a utilizar uma comunicação bimodal, ou seja, a língua de sinais e a língua oral ao mesmo tempo. Muitos de nós, naquela época, nos comunicávamos dessa forma, mas minha mãe dizia: “Eu quero ouvir a sua voz”. Até que meus pais perceberam o quanto o novo caminho me fazia feliz, compreenderam o que acontecia e passaram a ter orgulho de mim.*

*Me formei no Ensino Médio, no ano de 1989, e eu não pensava em cursar uma faculdade. Não tinha onde estudar. Falava-se na Gallaudet, nos Estados Unidos, que era muito boa. Eu dizia para o meu pai: “Eu quero viajar, quero ir para os Estados Unidos estudar”. Meu pai me dizia que não tinha dinheiro. Era necessário muito dinheiro para estudar lá. A Gallaudet era um sonho, mas não tinha dinheiro para isso. Da conclusão do Ensino Médio até o ingresso no Ensino Superior se passaram nove anos. Nove anos sem saber o que fazer, efetivamente. Eu fazia alguns cursos, ajudava na Feneis [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos]. Trabalhando como digitadora de notas, eu pensava que no futuro trabalharia em um banco, pois era uma tarefa prática, que combinava com os surdos. Nessa época eu não pensava em cursar uma faculdade. Sonhava em ser professora, sonhava, mas faculdade? Eu vi surdos fazendo o curso de Magistério, como a Cláudia Fialho e a Ana Luiza Paganelli... Até tentei fazer Magistério, mas foi um fracasso. Não tinha acessibilidade, as limitações eram grandes, e não deu certo. O tempo foi passando, eu seguia trabalhando e fazendo cursos. Não pensava em cursar uma faculdade. O tempo seguiu. Meu irmão, naquela época, estudava na Ulbra e começou a circular um boato de que teria uma turma de surdos na Universidade, para que os surdos pudessem estudar. A Ulbra é da rede Luterana, e a Escola Concórdia também. Ele ouviu esse comentário. Na Escola Concórdia circulava a mesma informação: que os alunos da escola estudariam na Ulbra. Pouco tempo depois a informação começou a se confirmar. Eu me mantinha com esperança. No começo eu, Marianne Stumpf, Natacha Perazzolo e Simone Machado Fontoura fizemos o primeiro vestibular. Eu não passei. Tinha escolhido o curso de Publicidade e Propaganda, pois meu irmão, naquela época, trabalhava em uma agência de publicidade e propaganda. Eu via os vídeos, tinha ideias e, observando o trabalho realizado lá, pensei que pudesse ser bom. Quando disse, para o meu pai e minha família, que pensava em fazer o curso de Publicidade e Propaganda, meu pai disse: “Não combina!”. Era em razão das dificuldades de comunicação. Fiquei um pouco chateada. Mesmo assim, fiz o vestibular, passei e cursei um semestre em Publicidade e Propaganda. As limitações eram grandes. Não havia intérprete de Libras. Foi horrível. Na prova de vestibular havia uma intérprete voluntária, a Lodenir Karnopp, divulgaram no jornal e tudo mais. Eu pensava que teríamos intérpretes no curso, mas não. Fiquei chocada. Simone Machado Fontoura era minha colega. Ela cursava Educação Física, e eu Publicidade e Propaganda. Nos encontrávamos na disciplina de Ensino Religioso, que era obrigatória para todos os cursos. Depois de um tempo pensei em trocar de curso. Publicidade e Propaganda era muito difícil. Fiz um teste vocacional. A pessoa estudava na Ulbra e tinha sido minha professora na Escola Concórdia. Pedi ajuda para ela. Ela aceitou. Ela era professora de Ciências e estava realizando uma formação complementar em Biologia.*

*Ele me ajudou. Agendamos o teste. No local do teste vocacional, foram passando uma série de slides diferentes. Tinha imagens relacionadas à saúde, como cirurgias. Eu sinceramente não queria algo como aquilo. Respondi um questionário com 200 perguntas. 200! Depois que finalizei, meu pai me perguntou: “Qual é o resultado?”. Disse para ele que precisava aguardar. A resposta do teste vocacional confirmou a minha escolha, a primeira opção era mesmo Publicidade e Propaganda. Meu pai ficou incrédulo. Porque eu gosto de conversar, sou criativa e etc. A segunda opção que apareceu foi Arquitetura, mas eu não gostava muito dessa ideia. A terceira opção era Pedagogia e cursos da área da Educação. Então pensei em Geografia, mas por quê? Eu amava viajar. Tinha ganhado um pequeno atlas de presente da minha mãe. Viajava para o Rio de Janeiro com o meu pai e ficava encantada com a paisagem do alto, dos rios, o relevo... eu também tinha familiares em São Paulo. Ele me contou que minha mãe tinha nascido na Ilha de Fernando de Noronha. Olhei no mapa e vi que era, geograficamente, perto de Portugal e que fazia parte de Pernambuco. Por isso escolhi Geografia e queria ser professora no futuro. Troquei de curso, no semestre seguinte, e amei. As dificuldades com intérpretes continuaram. Mas eu gostava muito e consegui me desenvolver.*

*Comecei a trabalhar na Escola Concórdia no ano de 1998. O tempo passou. Quando me formei na faculdade, eu era a única aluna do curso de Geografia a se formar. Para a cerimônia de formatura havia outros cursos... História, Letras..., mas da Geografia era só eu. Então, o convite era só meu, e eu organizei com fotos dos meus alunos, como uma forma de agradecimento por tudo que me ensinaram. Esse é o meu convite de formatura [mostrou o convite], aqui na frente l'Épée, aqui o meu nome, era a única, e o meu curso, Geografia. Olha as fotos dos alunos [mostrou a parte interna do convite]... Eu era a única a me formar. [Pergunta da pesquisadora: Sinalizadora?] Sim! Certo, boa pergunta! Eu atuava na FENEIS, uma militante... disse: “Oradora, não!”. Colocaram, aceitaram colocar. Eu era professora, meus alunos me ensinavam, envolvida... é isso.*



Kilma Cantinho

2024

## *Ivan Diesel*

---

*Meu nome é Ivan, e este é o meu sinal. Nasci no dia 11 de março de 1976, em Novo Hamburgo, na mesma cidade onde eu resido. Toda minha família é ouvinte, e eu sou o único surdo. Nasci ouvinte e, com 3 anos de idade, tive meningite e fiquei em coma por 30 dias, quando eu acordei estava surdo. A meningite poderia ter causado qualquer deficiência, mas sou grato por ter ficado apenas surdo. Sou surdo profundo. O médico fez a audiometria e disse que não havia nenhum tipo de resposta auditiva e que o aparelho auditivo não funcionou. Cheguei a usar o aparelho durante um tempo, percebia alguns ruídos, mas não conseguia decodificar as palavras, eram apenas um tipo de vibração que acontecia dentro do meu cérebro, como um formigamento, mas sem nenhuma audição. Sou oficialmente surdo. Antes dos 3 anos de idade, eu estudava numa escola de ouvintes. Sei disso, mas, depois da meningite, tudo isso se apagou. Meus pais diziam: “Você jogava bola com 2 - 3 anos, não se lembra?”. Eu não lembro de nada disso. Estudava em uma escola de ouvintes, na Escola Coração de Maria. Era uma escola privada. Tenho algumas lembranças, alguns resquícios da memória, mas o fato de ter jogado futebol e tudo mais que meus pais me diziam eu não lembro. Minha avó faleceu quando eu tinha 3 anos, em função de um câncer no pulmão, mas isso tudo foi apagado. Eu tento me lembrar, mas a meningite apagou completamente as minhas lembranças. Lembro de caminhar, lembro da saída do hospital, lembro da saída da UTI, da alta médica, da vida a partir dos 3 anos de idade, mas antes disso tudo foi esquecido. Lembro de sentar na frente da professora [na sala de aula], e ela falar e eu não compreender nada. Tinha um comportamento bem complicado, um tanto violento, era horrível, não sei por que eu brigava, sempre brigavam comigo. Mudei para uma outra escola, uma escola de surdos, a Escola Estadual Especial Padre Reus. Quando mudei de escola eu tinha cerca de 5 anos de idade. Entrei na Escola Padre Reus na pré-escola. A professora era a Leonir, e meus colegas sinalizavam, e eu observava aquilo. O nome da professora era Leonir. Gravei o nome dela. Lembro de tudo depois da meningite, dos colegas, tudo ficou gravado. Os colegas sinalizavam, eu também comecei a sinalizar. Com o contato foi muito rápido; a professora também sinalizava. Depois teve a professora Iuli, no Jardim 1 e 2, eu não tenho certeza, depois a professora Vera, na 1ª série A, depois a professora Sandra, 1ª série B, na 3ª série a professora Marilena, que faleceu de câncer. O antigo prédio da Escola Padre Reus ficava no centro e foi construído um prédio novo, em outro local: a partir*



*da 3ª série já era na nova escola. A partir da 4ª série tínhamos outros professores: até a 3ª série era um professor, a partir da 4ª série eram vários professores, como o Marco, que tu conheces, que me acompanhou até o fim do Ensino Fundamental. Me formei na 8ª série, mas a Escola Padre Reus não tinha Ensino Médio...*

*Vi as pessoas sinalizando e eu conhecia alguns, alguns eram meus amigos por causa da SSRS e sinalizavam: “Vem para a Escola Concórdia”. Ficavam me tentando, mas eu morava muito longe. Como não tinha Ensino Médio [na minha escola], a Escola Concórdia era a única escola com Ensino Médio; não tinha na Escola Padre Reus, não tinha na Escola Lilia Mazon, não tinha na Escola Kelli Meise Machado...*

*Me formei no 4º ano do Ensino Médio, e os colegas diziam para eu ir para a UFRGS, cursar Química, que eu combinava com o curso de Química, mas eu pensava mais em Computação, na lógica computacional... Química?... Diziam que o curso de Química era muito fácil, pois havia poucos candidatos por vaga... Eu não sabia se queria... Fiz o vestibular da UFRGS, naquela época não tinha ENEM, não tinha, começou depois. Reprovei na prova, eram poucos candidatos por vaga, mas eram todos ouvintes e eu o único surdo. Reprovei na prova. Disse para o meu pai que queria fazer em uma universidade particular, na Ulbra. Meu pai disse que tudo bem. Escolhi o curso de Informática e fui aprovado.*

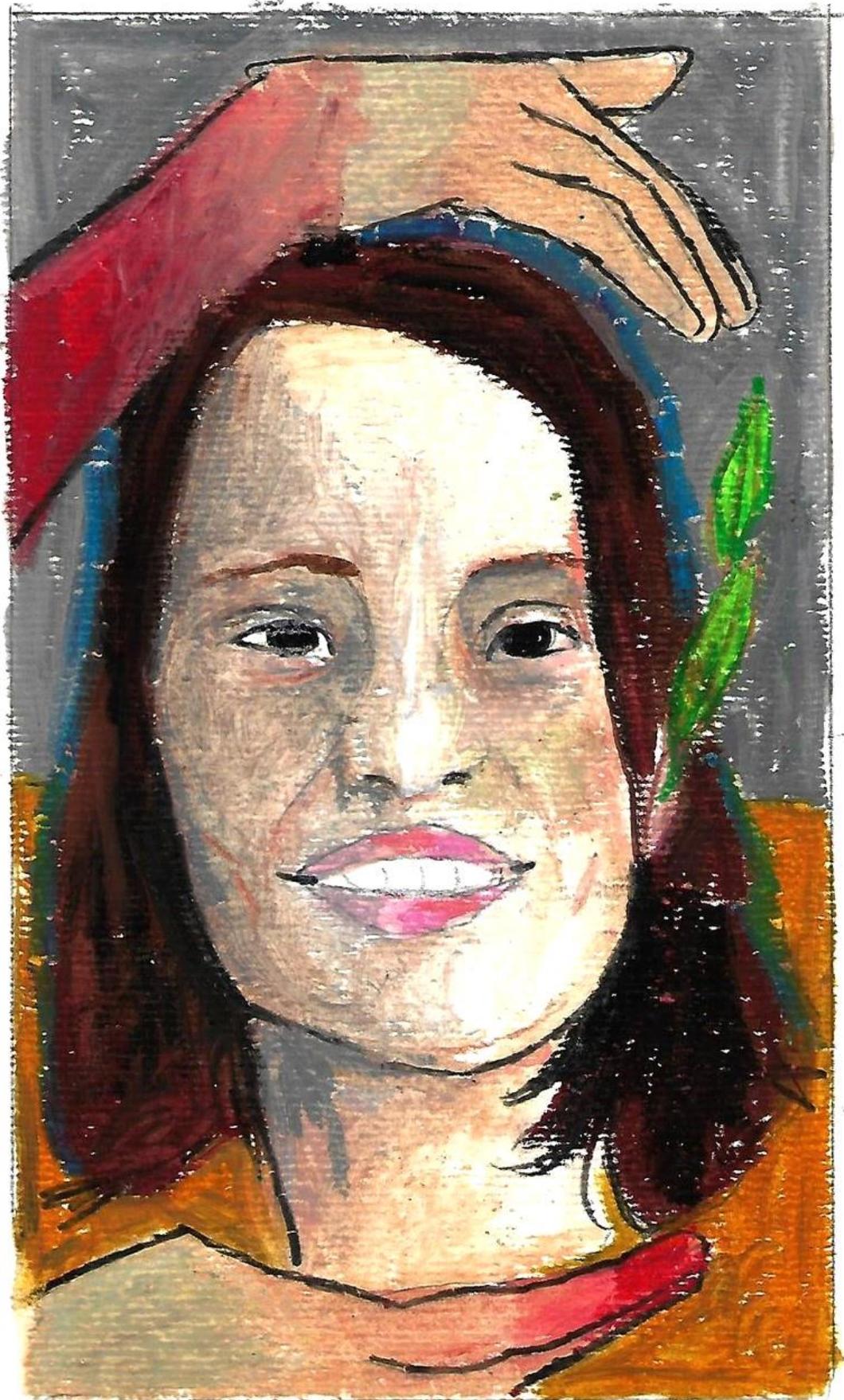
*Fiquei três anos na Ulbra e depois mudei para o Unilasalle, pois tinha conseguido um estágio na Secretaria da Fazenda no centro de Porto Alegre, no prédio ao lado da prefeitura. Eu trabalhava de manhã e de tarde, um salário minúsculo, mas estava trabalhando e era um estágio. Na Ulbra me disseram que eu tinha que fazer uma disciplina no turno da tarde, mas eu estava trabalhando. Me perguntaram se eu podia de manhã, e eu respondi que não. Eu não abandonaria o estágio, queria que as disciplinas da Ulbra fossem só à noite, até me formar, mas tinha de manhã e de noite, não dava, tinha que trabalhar. Eu conversei com a coordenadora do curso, para pedir disciplinas só à noite, porque eu trabalhava. Ela me disse que entendia e que sentia muito, mas não dava. Meu irmão estudava no Unilasalle e fazia o mesmo curso que eu. Me disse que lá as aulas eram apenas de noite, perguntei se ele tinha certeza e ele me confirmou. Minha mãe foi junto comigo, para interpretar para mim, até o Unilasalle, para ver o que era possível. Disse para o coordenador que estava estudando na Ulbra, mas estava com vontade de mudar e perguntei se o curso era apenas noturno. Ele me*

*disse que nunca teria disciplinas de manhã e de tarde, só de noite, até eu me formar. Pedi minha transferência da Ulbra para Unilasalle: eu precisava trabalhar, precisava do dinheiro.*

*Não lembro o ano exatamente, mas foi nos anos 2000, acho que em 2002, mas eu não lembro. Estava fazendo estágio na Secretaria da Fazenda, e a Escola Padre Reus me chamou, pois precisava de um professor para trabalhar com informática. Perguntei qual era o salário, e ele era melhor do que o meu estágio; larguei o estágio. Trabalhei na escola por dois ou três anos, lecionando nas disciplinas de Geografia, História...*

*Trabalhei na Escola Padre Reus por oito anos e, na Escola Concórdia, por cinco anos. Dava aula de Informática e, depois, um professor saiu e me perguntaram se eu queria dar aula de Física. Eu aceitei. Tive que diminuir ainda mais a carga horária na Escola Padre Reus, sentia por isso, mas o salário na Escola Concórdia era melhor, era uma escola privada.*

*[...] Depois me demiti da Escola Concórdia, porque fui chamado por outra empresa, uma empresa de informática, só de informática, e o salário era o quádruplo do que eu recebia na Escola Concórdia. Resolvi mudar de emprego.*



Hilma Coetinho

2004

*Márcia Pacheco Magnus*

---

*Meu nome é Márcia e este é o meu sinal. Por que o meu sinal é assim? Porque os alunos perceberam que todos os dias eu soletrava e achavam parecido com a palavra maçã, que tem esse sinal, então meu sinal ficou dessa forma, pela associação entre as palavras, por causa da percepção na sinalização, acabou ficando assim. Eu nasci surda. Minha mãe deu à luz a*



*gêmeas surdas. Ela não sabia que eram gêmeas, pensava que fosse apenas uma criança. Na época não tinha [a facilidade de realização] ultrassonografia. Quando nascemos, ela ficou assustada com a chegada de duas crianças, mas depois ficou muito feliz. Com o passar do tempo, ela teve depressão, tinha um trabalho grande com duas filhas que eram diferentes. Eu chorava muito, era braba e não dormia. Minha mãe achava aquilo diferente. Eu tinha por volta de 1 ano e 2 meses e não falava nada, ficava em silêncio. Minha mãe, percebendo que eu não falava, que eu ficava em silêncio e que era muito diferente da minha irmã, Fernanda, que era mais animada e sorridente, enquanto eu ficava brava e chorosa, bem irritada, tinha dúvida se era autismo ou não, mas nunca havia pensado sobre ser surda. Quando ela limpava a casa e passava a enceradeira, era comum, antigamente, passar a enceradeira nas casas e fazia muito barulho... Minha mãe estranhou que, mesmo com o barulho, eu permanecia em silêncio. Ela bateu palmas e eu não respondi, começou a desconfiar que fosse surda. Acabou descobrindo que as duas filhas eram surdas porque, na gravidez, ela teve muitas cólicas, muitas dores e, por volta dos 8 meses de gravidez, o médico aplicou uma injeção que pode ter nos deixado surdas. Foi assim. Poderia ter deixado cega, surda ou surda-cega. Minha mãe nos levou ao Hospital de Clínicas, que investigaram e confirmaram que éramos surdas. Ela ficou apavorada, teve depressão, não aceitava o que tinha descoberto. Meu pai ficou muito brabo e não tinha contato conosco, não nos dava carinho, não queria se relacionar, era frio e se afastou. Minha mãe teve muito trabalho, muita luta e, com depressão, pois o meu pai não aceitava o fato de sermos surdas, ainda mais duas. Ele questionava: “Para que duas?”. Minha mãe tinha a confirmação do médico de que éramos surdas e descobriu que, na família do meu pai, existiam outras pessoas surdas; na família da minha mãe não, mas tinha uma questão genética que pode ter influenciado. Minha mãe tinha muita preocupação em relação ao nosso futuro. Ela não tinha conhecimento de uma escola especial naquela época; soube da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, mas não queria. Ela estava confusa, e o médico informou*

sobre a Escola Concórdia, disse que era uma escola muito boa, mas era privada, e minha mãe não tinha dinheiro, era para duas. [...] Acho que tínhamos 1 ano e meio quando minha mãe nos levou para a escola. A gente não falava e não sinalizava nada. Minha mãe pensava que no futuro seríamos burras, por não estudar. Ela não nos estimulava em nada, não sabia o que fazer e nos levou para a Escola Concórdia, para o Concórdia Velho.

Permaneci na mesma escola desde 1 ano e meio. A escola mudou de endereço, mas estudei até me formar no 4º ano do Ensino Médio, era atrasado. Me formei, tinha amadurecido e era muito inteligente, meus pais estavam felizes, e o meu pai pediu perdão. Ele viu que me desenvolvi muito, sinalizava, escrevia e estudava muito, ele agradeceu ao médico e à Escola Concórdia. Minha mãe estava emocionada e compreendia que os surdos são capazes, que eu era inteligente. Ela percebeu a diferença entre os surdos, alguns com questões intelectuais... Eu era surda pura, não precisava gastar com mais nada, era só surda. Cresci, me formei no Ensino Médio e depois pensei... por que escolhi ser professora? Porque eu venho de uma família de professoras. A minha irmã, que já é falecida, a Eunice Pacheco Magnus, era professora da Educação Infantil. Eu observava o trabalho dela e pensava... Ela me chamava para acompanhá-la, como voluntária, observava as atividades e aprendia, fui voluntária por três anos e pensei: "Preciso fazer Magistério". Eu precisava fazer o Magistério, mas não tinha escola especial, era uma escola particular, precisava pagar e não tinha intérprete. Eu ficava nervosa. As colegas me emprestavam as anotações delas, pois não tinha como pagar um intérprete; era muito caro, e meus pais não tinham dinheiro. Minha irmã ia até a escola para interpretar para mim e depois corria de volta para trabalhar na Escola Concórdia... Corria de um lado para outro, se esforçava demais. Fiz o estágio no Magistério na Escola Concórdia. Estava muito nervosa, era difícil organizar o planejamento... Podia escolher entre as turmas de 1ª a 4ª série. Escolhi uma turma de 3ª série, e foi muito gostoso ensinar, as trocas que estabelecemos...

Depois de três anos eu larguei, desisti da escola. Eu me sentia mal, tive depressão, pois a minha irmã Eunice morava lá, era fonoaudióloga, e faleceu. Eu tive depressão e resolvi largar. Torres não era o meu lugar, e voltei para Porto Alegre. Comecei a trabalhar na Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon. Me chamaram para atuar na Educação Infantil, e eu aceitei. Tinha interesse em trabalhar com crianças pequenas, ensiná-las a sinalizar, gostava muito disso. Trabalhava com crianças de 2 e 3 anos de idade, na Escola Lilia Mazon... [Pesquisadora pergunta: Tinha Educação Infantil na Escola Lilia Mazon?] Sim, tinham crianças pequenas. Eu havia feito o Magistério, mas precisava fazer uma faculdade e

*eu escolhi o curso de Pedagogia, para trabalhar com Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eu optei pela Educação Infantil, pois me sentia capturada pela experiência com as crianças, pela forma como sinalizavam, com aquisição da fluência na língua de sinais e escrevendo em língua portuguesa algumas palavras, muito inteligentes. Ficava emocionada, por isso escolhi Pedagogia... a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A faculdade era a Unilasalle, em Canoas. Tinha intérpretes, eram ótimas as trocas. Estudei por cinco anos, estava atrasada, fazia cinco disciplinas e depois diminuí para três. Fiz curso de Educação Especial e trabalhava na Escola para Surdos Frei Pacífico com a Educação Infantil. Eram crianças bem pequenas, bebês; eu estimulava e eles sinalizavam.*

*[...] fui estudar para estimular as crianças surdas em um processo de vinculação para a constituição da identidade surda. As crianças eram interessadas, mas não havia professores surdos, só tinha a Cláudia Fialho. Era a única professora, nos influenciava e dizia: “Vai ser professora”. Ela era a única professora e me influenciava dizendo: “Vai estudar, vai estudar, é importante a língua de sinais...”. Aceitei. Minha irmã Eunice sinalizava, eu ensinei língua de sinais para ela, mas foi a Cláudia que me influenciou. Depois de mim, a Fernanda fez o curso de Magistério. Primeiro a Cláudia, depois eu e minha irmã, depois disso muitos surdos começaram a se formar. É muito importante o contato para as crianças. Naquela época ficavam oralizando. Isso era uma perda de tempo, pois [com professores surdos] elas poderiam sinalizar, adquirir fluência na língua de sinais e aprender. Era necessário ter professores surdos, e não existiam outros, só a Cláudia. Eu era voluntária e atuava junto com a Cláudia, observava o trabalho dela, e ela me ensinava como eu deveria ensinar, como era a didática. Eu aprendi, fui pegando, a Cláudia me influenciou muito. Eu, a Fernanda e depois muitos professores surdos. As pessoas, vendo que somos capazes, que somos importantes para as crianças surdas, e cresceu muito a quantidade de professores surdos, inclusive com doutorado. Sinto falta de dar aula, meus alunos cresceram muito e hoje encontro eles adultos, que me abraçam quando nos encontramos.*



Kilma East indy

July

### *Maria Luiza Guimarães de Melo*

---

*Meu nome é Maria Luiza, este é o meu sinal. Eu nasci em Santo Antônio da Patrulha. Tem um outro sinal, mas eu uso este sinal, com referência ao santo... enfim... nasci no dia 3 de fevereiro de 1980, em uma família de ouvintes, todos eram ouvintes. Minha mãe ficou grávida e eu nasci ouvinte. Ouvei até os 2 anos de idade, quando fiquei muito doente, tive meningite.*



*Quando adoeci, minha mãe ficou desesperada e me levou para o hospital, onde o médico falou para ela: “Ela pode morrer ou... ela pode... Vou aplicar uma injeção muito forte que poderá causar paralisia, deficiência mental, surdez, entre outros tipos de doença”. Minha mãe ficou assustada, mas disse: “Ok! Eu quero ela viva!”. Era a minha mãe quem me acompanhava. O médico aplicou a injeção, e eu parecia perfeita, parecia ter me recuperado plenamente. Voltamos para casa, e minha mãe estava muito feliz e dizia: “Minha filha está perfeita!”. Em um dado momento, eu estava brincando de boneca com a minha prima, e minha mãe começou a me chamar: “Maria Luiza, Maria Luiza, Maria Luiza...”. Começou a gritar, mas eu não ouvia nada e continuava brincando, até que minha prima acenou e oralizou algo, mas eu não compreendia. Minha mãe ficou desconfiada e lembrou do aviso do médico, que havia alertado para diferentes consequências: “Pode ser surda...” disse a minha mãe. Me pegou e marcou uma consulta. No dia marcado, fomos ao médico. Ele realizou alguns exames e constatou que eu estava surda. Minha mãe ficou chocada e chorou muito. Ela não sabia como seria, onde eu estudaria: nós morávamos no interior, em Santo Antônio da Patrulha. Ela perguntou ao médico: “O que eu posso fazer pela minha filha?”. Ele respondeu: “Leve para uma escola com fonoterapia”. Ela perguntou: “Levar para uma escola como fono? Só isso? Ok, obrigada! Tu conheces alguma fonoaudióloga boa por perto?”. Ele fez uma indicação, e minha mãe me levou. Naquele lugar, onde fazia fonoterapia, disseram para a minha mãe: “Tem uma escola de surdos em Porto Alegre”. Minha mãe procurou, e a primeira escola que ela encontrou foi a Escola Especial para Surdos Frei Pacífico. Iniciei na Escola Concórdia com 6 anos de idade, mas antes entrei na Escola Frei Pacífico 4-5 anos e fiquei até 6 anos. Minha mãe ouviu falar que a Escola Concórdia era a melhor escola do Brasil. Naquela época, se falava que a Escola Concórdia era a melhor do Brasil. Minha mãe resolveu me deixar naquele ano na Escola Frei Pacífico e, no ano seguinte, me levou para a Escola Concórdia, onde iniciei com 6 anos de idade e fiquei até me formar.*

*Minha mãe queria que eu oralizasse, era isso. Ela obrigava a oralização. Quando eu chegava em casa, nos cumprimentávamos, frente a frente, mas quando eu queria conversar com ela, e ela estava de costa, eu me virava para ficar de frente para conversar, e ela dizia pode falar, eu tinha que falar mesmo com ela de costa para mim, ela dizia: “Fala, pode falar, eu estou te escutando”. Eu tinha que oralizar, fui me acostumando. Eu tentava sinalizar, mas a minha mãe era muito fechada. Meu pai tentou aprender um pouco. Hoje, quando nos encontramos, eles veem meu filho sinalizando fluentemente, minha mãe me pergunta: “O que ele falou?”. Eu respondo: “Eu avisei vocês há muito tempo que era melhor aprender a língua de sinais, mas vocês não quiseram, agora meu filho sinaliza”. Meus pais ficam sem jeito, o meu filho, o Téo [Teodoro Melo], diz: “Difícil vovô, mas tudo bem, eu ensino vocês a sinalizar...”. Ele ensina os avós. Eles não aprenderam muito, bem pouco. Minha mãe sempre foi muito exigente, obrigando a oralizar. O meu pai era mais tranquilo, via e aceitava a exigência da minha mãe e aceitava que eu usasse a língua de sinais, mas ele nunca fez curso de Libras. Parece que minha mãe foi em uma ou duas aulas, mas desistiu, não quis mais. Eu fiz fonoterapia a vida toda, comecei com 2 anos de idade até, mais ou menos, 23-24 anos, quando eu disse para a minha mãe: “Por favor, chega! Não quero mais fazer fonoterapia”. Minha mãe aceitou o fim. Lembrei de mais uma coisa. Eu morava em Santo Antônio da Patrulha, e minha mãe ficou sabendo da escola de surdos em Porto Alegre. Então me mudei e fui morar com a minha tia-avó, como uma segunda mãe para mim, e a minha mãe continuou morando em Santo Antônio da Patrulha. Morei 11 anos com a minha tia-avó, até que meus pais resolveram se mudar para Porto Alegre. A minha tia-avó tentava sinalizar. Ela tinha bastante dificuldade com as mãos, mas tentava e oralizava também. Minha mãe, quando encontrava com ela, sempre dizia: “Tu fala [oraliza]”. Ela respondia positivamente. “Tu fala”, minha mãe insistia, e minha tia-avó concordava, disfarçava. [Risos] Eu morei muitos anos com a minha tia-avó. O filho dela era como um irmão pra mim, me ajudava, me ensinava, escrevia comigo, me ajudava nas tarefas de casa, me ajudava muito.*

*Me formei em 1999 e depois comecei a faculdade na Ulbra. Meu sonho era ser dentista, mas não passei, pois precisava de um conhecimento profundo de ciências, eu não era muito fã e tudo bem. Coloquei o curso de Odontologia como primeira opção e licenciatura em Matemática como segunda opção. Passei em Matemática, me senti péssima e chorei muito, pois todos os colegas eram ouvintes, eu era a única surda... ok! No começo tive muitas dificuldades, porque eu já havia solicitado intérprete de Libras para as aulas e nunca havia*

*sido disponibilizado; foram quatro anos sem intérprete. Nunca me deram intérprete. Eu tentei muito, mas fiz todo o percurso sozinha. Eu sou muito grata à coordenação do curso de Matemática, me ajudaram muito. Eles avisavam os professores que eu era surda e falavam da necessidade de aceitar a presença de uma aluna surda, ainda orientavam sobre o lugar onde deveriam me deixar sentar, por exemplo, na frente, para ter uma visibilidade melhor, enfim, todas essas orientações, ao longo de quatro anos.*

*Eu me formei [na escola] em 1999... 2001. Desculpa, foi em 2001 que começou o meu contrato... deixe-me ver 1999, 2000, 2001... isso, 2001 iniciou o meu contrato na escola, parece que foi no meio do ano. Iniciei no ano de 2001 e estava trabalhando quando, depois de quatro anos, me chamaram para conversar, respondi positivamente. Sentamos para conversar quando me disseram: “Gostaríamos que você fosse a professora de Física”.*

*Eram alunos do Ensino Médio... Nossa!... Meus olhos estranharam aqueles alunos adultos, mas vamos lá... é uma experiência, um desafio. Comecei a ensinar Física e depois de, mais ou menos, um ano me disseram: “Tu precisa fazer faculdade”. Fiquei desanimada, mas respondi: “Ok! Mas se o curso for de quatro anos, eu não vou fazer. Não mesmo. Podem me demitir”. Ela começou a rir e sinalizou: “Não...O tempo será menor, tu já tem Matemática...”. Respondi: “Vou ver! Espere”. Fui até a Ulbra e me disseram que seriam só dois anos. Perguntei se tinham certeza que seriam apenas dois anos e me responderam que sim, pois faltavam poucas disciplinas. Então, aceitei o sacrifício e avisei na escola que estudaria Física na Ulbra. Nossa! Foi muito diferente... uma grande diferença do período em que eu estudei Matemática para quando eu estudei Física. No curso de Física me deram intérprete, estavam preocupados, e os colegas eram ótimos, muita união e compartilhamento, mas importante explicar que as turmas de Matemática eram de, mais ou menos, 40 alunos, e as turmas de física só tinham, no máximo, oito alunos, éramos pouquíssimos. Eu perguntei: “Só isso?... Ok!”. Tinha oito alunos, às vezes seis ou cinco, mas éramos muito unidos, e a coordenadora do curso de Física..., quando me via sem intérprete, já falava, de forma enfática: “Tu não tem intérprete? Eu vou lá ver o que está acontecendo...”. Eu sinalizava que não precisava, e ela dizia que “SIM!”, eu explicava que já estava acostumada, ao longo de tantos anos sozinha, e ela me dizia: “Não!”, e conversava com quem tinha que conversar, e eu recebia intérpretes. Eu terminei Matemática em 2005... parece que foi em 2007 ou 2008... nesse período que eu comecei a estudar Física e dois anos depois eu me formei. Fim! Não queria estudar mais! [Risos]. Eu estava cansada... Tentaram [na escola] que eu ensinasse Química, mas eu respondi*

*que não ... fim... fim... eu não quero estudar mais. Depois comecei a fazer uma Pós-Graduação e segui.*

*Como se fosse a minha casa, igual à minha casa, a Escola Concórdia. Eu vivi muito anos, depois me tornei professora da escola. É engraçado, mas a Escola Concórdia é como minha casa. Tudo! Associação, amigos, família... como uma família. [...] As pessoas me perguntam: “Você estudou na Escola Concórdia e depois trabalhou lá, não trabalhou em outro lugar?”. Daí me lembro de uma escola que me chamou para trabalhar, mas tive que me desculpar, pois eu precisava trabalhar na Escola Concórdia todos os turnos, eu não tinha disponibilidade... Eu tenho essa intimidade com a Escola Concórdia ao ponto de dizer que não poderia trabalhar em outro local porque tinha que estar na Escola Concórdia. Ali fiquei por muito tempo, a escola me pegou para ficar lá, como minha casa ao longo de muitos anos.*



Hilma cott inho

2024

**Marianne Rossi Stumpf**

---

*Meu nome é Marianne Rossi Stumpf, este é o meu sinal. Sou surda, mãe de um único filho de 11 anos de idade, o Felipe. Ele é ouvinte, e eu sou surda. Toda a minha família é de ouvintes. Eu nasci ouvinte, mas fiquei doente aos 9 meses de vida, parece que era meningite. O uso de medicamentos ocasionou a perda, gradativa, da audição. Eu nasci na capital do Chile, em Santiago, por quê? Então, minha família é toda do Rio Grande do Sul, eu estou em Florianópolis [risos], mas minha família é do Rio Grande do Sul. A família da minha mãe é de Caxias do Sul, e a família do meu pai era de Canela. Os dois se casaram. Meu pai trabalhava no Banco do Brasil, e minha mãe era professora. Meu pai começou a estudar possibilidades de ascender na carreira e para isso ele precisou viajar para diferentes países. A primeira mudança aconteceu quando meus pais já tinham a minha irmã mais velha e o meu irmão, os quatro se mudaram para o Chile. O meu pai queria mais um filho, e minha mãe aceitou. Assim eu acabei nascendo lá, sou chilena só no registro de nascimento, mas identidade/documento de identidade sempre foi brasileira. Minha família ficou, em razão do trabalho, dois anos no Chile, e depois nos mudamos para o Paraguai. Meu pai precisava se mudar e foi no Paraguai que comecei a ficar doente, é ali que começo a ficar doente. Minha mãe me levava a médicos que receitavam mais e mais remédios, e o resultado desse processo foi a perda da audição. Depois de um tempo, a minha mãe viu – eu era a terceira filha – que, quando minha irmã mais velha gritava e bagunçava a casa, antes eu me assustava e chorava, era um bebê, mas agora eu permanecia quieta, calada, não chorava. Minha irmã gritava, e eu permanecia em silêncio. Meu pai disse que eu tinha me acostumado. Obviamente não era uma questão de costume, antes eu ouvia, me levaram ao médico e fui diagnosticada como autista, ele pensava isso. O Paraguai, naquela época, era atrasado, não existiam pesquisas... O médico disse que seria melhor que me levassem para a Argentina, pois o país era mais avançado. Eu e a minha mãe fomos; no processo de investigação constataram que eu era surda. A partir daquele momento [meus pais], começaram a procurar um caminho para a minha educação. Como? Onde? O tempo passou e, no ano de 1978, nos mudamos para a Espanha, meu pai precisava, e toda a família acompanhou. Na Espanha havia uma escola de surdos. Eu era pequena, e a educação era oralista, uma realidade daquela época; estudei na escola por dois anos. No primeiro ano, na escola, tinha um professor muito bom. Nós, as crianças surdas, brincávamos utilizando*



gestos, inventando e brincando, mas após um ano o professor faleceu, em um acidente. Passado isso, colocaram uma professora para substituí-lo, uma oralista ferrenha. Na escola os professores podiam usar a palmatória. Então, treinei muito a oralização, mas quando a professora saía, a gente brincava, sinalizava e gesticulava. Em 1979, mais ou menos, nos mudamos para o Brasil. O meu pai precisava continuar viajando e assim fazia... criando agências do Banco do Brasil. Em alguns países, quando o Banco estava em crise, ele realizava uma análise para investigar o que havia acontecido, realizava a troca de pessoal, documentação... Eu voltei para o Brasil em 1980, mais ou menos, já estava crescida. Um médico havia dito: “Sua filha é surda, não pode viajar, porque confunde a língua”. Minha mãe acreditou nisso e pensou que precisava ficar no Brasil; meu pai viajava sozinho. Além disso, meus irmãos estavam crescendo e precisariam de uma universidade, precisavam saber bem a língua portuguesa, teria o vestibular, enfim, ficamos. Naquela época... Eu preciso voltar um pouco na história... Na época que eu morava no Paraguai, por três anos, quando minha mãe descobriu que eu era surda na Argentina, no retorno para a casa, meus pais conversaram e se questionaram sobre como seria a minha escolarização. Teve um momento, no meu aniversário de 2 anos, em que meu avô e tios foram para a minha casa no Paraguai, e minha mãe explicou sobre as suas preocupações, contou para eles no sentido de ver como poderiam ajudar. Entre os presentes, tinha uma pessoa, meu tio avô, que morava em Caxias do Sul, uma pessoa muito política e que tinha muito dinheiro, e minha mãe pediu para ele: “Por favor, crie a Escola de Surdos Helen Keller”. Ele acatou o pedido e articulou a criação da escola, mas naquela época não era uma escola, se parecia com uma clínica, era o pensamento que se tinha. Planejaram e criaram, escola não, [esse espaço] “Helen Keller” em Caxias do Sul, com a nomenclatura de clínica de reabilitação, isso porque a minha mãe via que as crianças surdas precisavam estar juntas, não pensava em uma escola. Quando foi criado o espaço em Caxias do Sul, eu estava viajando e depois retornei. A Escola Helen Keller, em Caxias do Sul, começou a crescer, e minha mãe percebeu que eu poderia ingressar na escola e fui matriculada. Estava estudando há um ano em Caxias do Sul com a minha família, meu pai seguia viajando sozinho, morava na África. Tínhamos crescido, e minha irmã mais velha queria estudar Letras-Inglês, mas em Caxias do Sul não tinha naquela época. Minha mãe pensou, considerando que a Escola Helen Keller só tinha até a 2ª série, não tinha a 3ª série, que precisávamos mudar para Porto Alegre. Mudamos para Porto Alegre, e a minha mãe começou a ouvir falar da Escola Concórdia, ainda o Concórdia Velho, mas estava angustiada com as informações negativas e positivas sobre a escola. O meu pai não queria de jeito nenhum, ele já tinha visitado a escola e visto: as turmas de 2ª e 3ª série misturadas, 4ª e 5ª série misturadas; as salas divididas [compartilhadas] por

causa do pequeno número de alunos, ele não queria aquilo e me levou para uma escola particular de ouvintes. Minha irmã havia passado para o curso de Letras na PUC, meu irmão também tinha crescido, estavam encaminhados. Estudar com ouvintes, nossa, foi difícil. Além disso, eu havia iniciado o processo de leitura e escrita na 1ª e 2ª série, tinha aula particular em casa, eram muitas atividades. Minha mãe ouviu boatos de que a nova Escola Concórdia estava em construção e que seria um espaço maior. Ela visitou novamente e constatou que havia mais estrutura, mais professores. Resolveram tentar, porque a minha mãe já tinha percebido que eu estava mal na escola de ouvintes, estava isolada e reclamava muito das dificuldades. Mudei para a escola em 1984, era a nova Escola Concórdia, tudo bonito, grandioso, com a igreja ao lado... No último ano, sinto que eu já estava mais madura; via meus amigos surdos adultos trabalhando como digitador em bancos, era um posto inferior, isso me incomodava. Tinha a opção de cursar o Magistério, tinha a Cláudia Fialho, que era mais velha do que eu, via ela trabalhando como professora, mas só o Magistério bastava? Não podia mais? Não podia fazer mais? Fui à sala da diretora da escola e perguntei, como a escola era vinculada à Ulbra: “Por que não abrem um caminho para os surdos?”. Ela me perguntou: “Tu quer?”. Eu respondi: “Quero!”. Então ela me disse: “Vamos marcar e tu vai fazer o vestibular”. Respondi: “Ok, eu vou!”. Prestei o vestibular e passei. Fiquei surpresa, mas comemorei, era a sensação de “eu consegui!”, eu consegui. A diretora da escola havia percebido, pela experiência dela, que eu não queria ser como os demais surdos, não queria ser tratada e nem ocupar um lugar inferior, não queria isso para mim. Comecei a estudar e, semestre após semestre, o número de alunos surdos aumentava, a chegada deles me aliviava, eu não queria ser a única, não podia. Os surdos começaram a ingressar [na Ulbra] e, com a existência de um grupo, começamos a lutar por intérpretes. Coitados dos intérpretes! Recebiam uma merreca e era muito longe, percorriam longas distâncias. Percebo que, para nós, os intérpretes significavam um apoio, acreditavam que os surdos eram capazes de se formar; na época muitos não acreditavam nisso. Os intérpretes eram a Ângela Russo, o Ricardo Sander, a Marcia Lise-Lunardi, às vezes a Adriana Thoma, a Lodenir Karnopp também, esse grupo, eles não estavam ali por causa do salário, era para apoiar os surdos. Me sentia feliz. Hoje, com a legislação, as coisas mudaram, mas antes não existiam essas leis. Lembro que, quando ingressei, meu primeiro ano na Ulbra, não havia intérprete, eu reclamei ao longo de todo aquele ano e, depois da criação do escritório da Feneis [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos] em Porto Alegre, eu pensava em como a Federação poderia ajudar. Me orientaram a procurar o MP [Ministério Público]. Eu não conhecia os trâmites, mas fui, junto com o Carlos Goes, que era diretor da Feneis, para pedir que fosse aberto um processo

*junto ao MP. O processo foi aberto, e a Ulbra foi chamada. Fiquei perplexa, mas não estava preocupada, fui para a reunião, mas o MP não sabia como orientar aquela situação e chamou o MEC [Ministério da Educação], que também compareceu. A Marlene Gotti, que trabalhava como técnica na área de Educação Especial na SECADI [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão], quando viu aquela quantidade de surdos na Ulbra, levou um susto; ela não sabia o que estava acontecendo. Os surdos começaram a sinalizar: “Eu estudo Geografia”, “Eu estudo Educação Física”, “Eu estudo Informática”... A mulher vendo aquilo ficou assustada: era necessária a criação de uma lei.*

*Fiz o doutorado em Informática da Educação. Parece que me ajudou a estabelecer uma relação entre a Educação e a Tecnologia, e isso me deixou satisfeita. Antes, na graduação, eu não gostava, tinha que calcular, criar programas... Era difícil, um esforço absurdo, estudava muito e não gostava. Na Educação me senti realizada pesquisando como um software poderia ajudar as crianças, ou, ainda, como um ambiente virtual é favorável para o ensino a distância, em razão da visualidade... Gostava disso e assim se seguiu.*

*Eu terminei no ano de 1994... Não me lembro... Espera, vou tentar... Terminei em 1994 e, no ano de 1995, fui aprovada na Ulbra. Estava estudando há um ano, e a Escola Concórdia me chamou em 1996, me contrataram para dar aula de Informática. A escola tinha uma única professora surda, a Cláudia Fialho, ela era a única, mais velha e depois eu. Fui a segunda professora surda. Os professores já me conheciam, pois tinham sido meus professores, me viam de forma diferente, pois agora éramos colegas, mas no começo foi difícil essa relação. Eu atuava com turmas de 3ª, 4ª, 5ª série, diferentes turmas. Eu trabalhava, mais ou menos, três vezes por semana na escola. No ano de 1999... Voltando, em 1996, eu trabalhava somente com informática... Deixa-me pensar... Nos anos de 1996 e 1997, eu tinha bolsa de pesquisa, com o mesmo professor que me orientou no doutorado no PGIE [Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação], o professor Antônio Carlos da Rocha Costa. Ele trabalhava na PUC [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul], conseguiu financiamento para um projeto de pesquisa [Projeto de SignNet pelo CNPq] que buscava a ampliação tecnológica da escrita da língua de sinais e me convidou para ser bolsista. Eu estudava na Ulbra e trabalhava na Escola Concórdia, fazia esse circuito. Na bolsa de pesquisa eu recebi um material em ASL [American Sign Language] para realizar a tradução para a Libras e Língua Portuguesa. Trabalhava nisso, e, no ano de 1999, o projeto de pesquisa do professor Rocha recebeu recursos do CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico]*

*para compra de computadores para a Escola Concórdia, porque eu era a professora de Informática.*

*Eu fui aprovada para o doutorado no ano de 2000 e precisei deixar a Escola Concórdia, que vinha mal, mas, com as demissões e substituições, eu tive vontade de sair. Nessa época eu também trabalhava na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, mas eram poucas horas. O PGIE/UFRGS me ofereceu a possibilidade de bolsa e larguei as escolas. A vida seguiu.*

*Antes de ingressar na Escola Concórdia eu pensava que não poderia fazer nada... Que não poderia trabalhar... Pensava que meus pais cuidariam de mim por toda a vida. Era isso que eu pensava... Entrei na Escola Concórdia sem saber de nada, sem saber o significado dos conceitos, sem saber o que eu podia ou não... Comecei a entender que eu podia, cada vez mais eu podia, e isso foi ganhando magnitude. Entendi que eu era capaz, que os outros eram capazes... Algo que antes eu desconhecia. Dá... Mudou muito a minha vida, sim! Mudou a minha vida. Parece que me foi dada a oportunidade de buscar, explorar. Eu sempre brigava, sempre. Eu era a responsável por criar bagunça, sempre, sempre foi assim, pois eu não aceitava ser colocada em um lugar inferior. Não aceitava que o ensino fosse igual e de forma inferiorizada. Professor que não sabe língua de sinais? Não aceitava! Então, eu brigava, eu via que a mudança era possível. Eu podia, era capaz. Não dava para aceitar a inferiorização que tentavam nos impor, eu não aceitava isso.*

### **CAPÍTULO 3 – ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

A escrita da história de uma instituição escolar deve considerar as relações que ela estabelece com o contexto social, político e cultural no qual está inserida. Magalhães (2007, p. 70) afirma que, para “[...] compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa”, faz-se necessária a integração a um quadro ampliado do sistema educativo. Nesse processo de inscrição no contexto social, político e cultural, a “[...] sistematização e a (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nesta relação a sua principal base de informação e de orientação”. Magalhães (2007) sublinha que a história não pode ser construída como um relato isolado ou fragmentado, pois deve considerar o entrelaçamento de elementos que influenciam e são influenciados pelo que é produzido na/pela instituição em determinado contexto, pois esses espaços formativos são reflexos e agentes dos processos históricos.

Partindo dessas considerações iniciais, a escrita deste capítulo está organizada de forma contextual, ou seja, entendendo a história de uma instituição, no caso da Escola Especial Concórdia, como parte de uma teia de relações. A centralidade da análise relacional, contexto-instituição, na produção de Magalhães (2007), implica compreender o papel político e simbólico das instituições analisadas. Desse modo, na primeira parte do capítulo realizo um breve recuo histórico para contextualizar a constituição da Escola, em consonância com a legislação nacional, e posteriormente abordo as especificidades da história da Escola.

No movimento de criação de espaços destinados à escolarização, observou-se uma postura de adaptação dos sujeitos à sociedade, fato que estará presente na constituição da Escola Especial Concórdia, como dito, seguindo um modo de produção da educação das pessoas surdas. Na atualidade, as discussões sobre a educação dos surdos têm assumido outras nuances, inclusive em razão da Lei nº 14.191/2021, que implementou a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir das demandas da comunidade surda. Nesse cenário, o espaço educacional deve produzir as condições de acessibilidade para a promoção da educação dos sujeitos, conforme as necessidades de cada um e não à sua adaptabilidade à sociedade, por meio, por exemplo, de reabilitação auditiva, como ocorreu na instituição analisada ao longo de várias décadas.

Seguindo o movimento histórico de produção da educação dos surdos, Lanna Júnior (2010) afirma que, com a Proclamação da República, em 1889, a primeira iniciativa adotada pelos institutos, que até o momento eram referências na educação das pessoas com deficiência

no Brasil, foi a alteração das denominações. Segundo o autor, a primeira medida foi a retirada da nomenclatura “imperial” que os Institutos carregavam. Contudo, essa alteração da nomenclatura, na prática, não teve efeitos imediatos no modelo educacional adotado para a formação desses sujeitos. Assim, a educação das pessoas com deficiência seguia um modelo de isolamento do restante da sociedade. A ideia que circulava sobre os Institutos Imperiais, no início da República, como uma representação “[...] do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35), parecia não se aplicar às instituições que atendiam as pessoas com deficiência. Nesse sentido, tais instituições seguiam com o seu funcionamento no formato de internatos, com o objetivo de proporcionar acesso aos deficientes às letras, ciência, religião e ofícios manuais.

O advento da República, recém proclamada em solo brasileiro, carregava o desejo de modernidade, e a esse desejo atrelou-se a ideia de esquecimento do passado, como bem alertam Schueler e Magaldi (2009). Assim, o ideário de modernização do país não podia ser feito de uma hora para outra e nem mesmo com uma série de mudanças, entre elas o destaque feito por Vieira (2007), ao tratar da Constituição Federal de 1891, na qual é defendida a bandeira da laicidade e separação dos poderes. A autora afirma, ainda, que um último aspecto a ser mencionado sobre a Constituição de 1891 diz respeito à “proibição do voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988” (Vieira, 2007, p. 296).

A discussão sobre a educação das pessoas com deficiência passou a aparecer nos textos legais, principalmente depois dos anos de 1950, com o fim do Estado Novo, por meio de ações de cunho populista, ocupando a agenda do governo federal. Assim, “[...] ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo governo federal por meio da criação de campanhas”. Segundo Kraemer (2017), as campanhas da década de 1980 tinham como objetivo a correção e a normalização dos corpos considerados anormais, alinhadas às exigências daquele contexto histórico e social, especialmente no que se refere à necessidade de fundamentar políticas voltadas ao desenvolvimento nacional. O Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro no Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o objetivo de promover, por intermédio de todas as medidas necessárias, a “[...] educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, por meio de convênios com entidades públicas e privadas” (Brasil, 1957).

Não é de se estranhar que parte das instituições que sucederam os Institutos Imperiais fossem de ordem privada e com objetivos assistencialistas, tais como as Sociedades Pestalozzi

e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esse movimento da ordem privada, de responsabilização da educação e assistência às pessoas com deficiência, acabou por constituir um estereótipo sobre os modos de escolarização das pessoas com deficiência e o espaço que essas instituições ocupam em nossa sociedade. Segundo Romero (2006, p. 21), “[...] a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular”.

Diferentemente da ideia de isolamento dos sujeitos em regime de internato, recorrente ao longo do período Imperial, a República, mesmo que tímida quanto à responsabilização do Estado, começou a dar sinais de que era preciso que esses sujeitos estivessem na escola. No processo de inclusão da pauta nas políticas públicas, ainda sem a responsabilização exclusiva do Estado, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que apontava:

#### TÍTULO X

##### Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções** (Brasil, 1961, grifos meus).

Mendes (2010, p. 100) afirma que a possibilidade de responsabilização pela escolarização das pessoas com deficiência, por parte das instituições privadas, favoreceu a amplificação do número de serviços de assistência. Segundo a autora, “[...] as instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada”, questão legal que fundamentou a criação da Escola Especial Concórdia, e outras de origem privada, para a escolarização dos surdos e os demais sujeitos da Educação Especial. Em 1971, a Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDB de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, mas acabou com a manutenção dos serviços exclusivos no âmbito privado. A Lei nº 9.394/1996, trata do público da Educação Especial pelo viés da responsabilização do poder público, sem

excluir, porém, a existência de instituições privadas, mas a discussão passou a ser pautada pelo princípio da inclusão escolar.

Citado o contexto político de constituição da Escola Especial Concórdia, apresento, a seguir, uma escrita da história da referida instituição, com emprego das seguintes fontes: 1) Revista Mensageiro Luterano e Crônicas da Igreja, material disponibilizado pelo Instituto Histórico da Igreja Luterana do Brasil; 2) referências à instituição em teses e dissertações; 3) documentos legais da/sobre a Escola, disponibilizados pela Centro de Documentação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul; e 4) trechos das memórias de surdos produzidas para esta Tese.

A escrita, numa tentativa de linearidade histórica, está organizada em duas partes: 1) *Eu tenho duas irmãs mudas*: o início das atividades da Escola Especial Concórdia; e 2) *Do porão ao prédio*: o espaço escolar, ampliação e o fechamento da escola. Na primeira seção, apresento o processo de constituição da instituição escolar, no ano de 1966 até a mudança da sede, ocorrida no ano de 1984; na segunda parte, discuto o papel do espaço escolar na formação dos sujeitos, considerando a mudança da escola para uma nova edificação, um dos motivos que levou ao aumento do número de alunos e à ampliação das etapas da educação básica; por fim, trato do fechamento da Escola Especial Concórdia, no ano de 2020.

### 3.1 *EU TENHO DUAS IRMÃS MUDAS*: O INÍCIO DAS ATIVIDADES DA ESCOLA

Para começar a atividade de escrita sobre a constituição da Escola Especial Concórdia, a primeira questão que deve ser apresentada diz respeito ao termo “muda”, que consta no título desta seção. É sabido que esse termo não é utilizado há décadas e é contestado pelas comunidades surdas também há muitos anos, mas, por tratar-se de uma escrita historiográfica, e pela necessidade de compreensão do período, optei por manter a grafia original da redação de Elizete Linden (1962), que apresentarei na sequência. A segunda questão, que considero relevante destacar, diz respeito ao estado de conservação e inexistência de documentos da Escola Especial Concórdia, junto à Associação Educacional Luterana do Brasil (Aelbra), mantenedora da Rede Ulbra de Educação. A relação da Escola Especial Concórdia com a referida mantenedora será abordada ao longo do capítulo. Por enquanto, cabe destacar que o contato com a Aelbra se deu, inicialmente, por *e-mail*, quando me foi solicitado um termo de confidencialidade (Apêndice D) para acesso às fontes arquivadas nas dependências da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), na cidade de Canoas, estado do Rio Grande do Sul e, após esse contato recebi a autorização para consulta por *e-mail*.

Devo dizer que os materiais acerca da Escola Especial Concórdia, nas dependências da Ulbra, no momento de visita ao acervo, encontravam-se em estado de pouca e/ou nenhuma conservação, sem catalogação e colocados em uma sala sem infraestrutura adequada. Souza (2013, p. 205) afirma que essa ação é comum a vários arquivos que estão “distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse”. Sobre a inexistência de um arquivo organizado e a precariedade das condições de conservação, Magalhães (2004) argumenta que essas são questões que desafiam o trabalho do historiador, pois limitam o acesso às fontes, em especial às escritas e iconográficas. Além disso, esse descaso evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à preservação documental, que não apenas garantam a integridade dos acervos, mas também promovam sua acessibilidade, essencial para o avanço da historiografia e à salvaguarda da memória histórica.

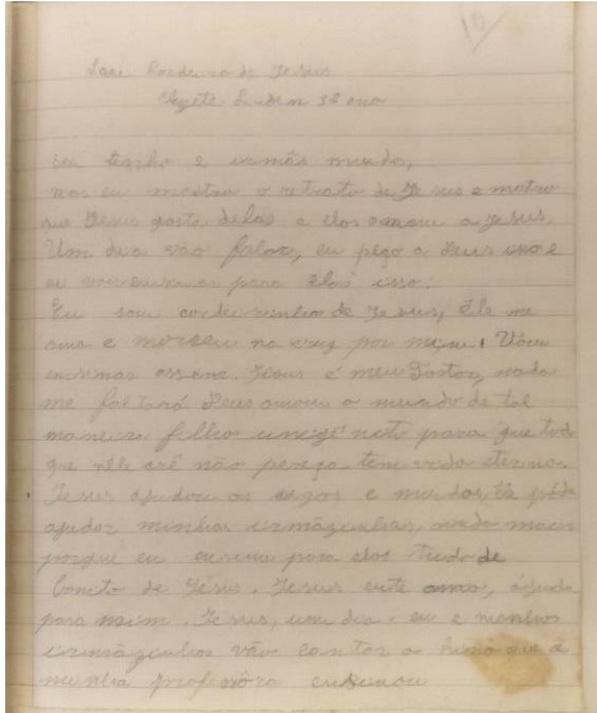
Depois de inúmeras tratativas, realizei uma visita ao que denominaram de *Memorial da Escola Especial Concórdia*. De fato, havia alguns materiais, alguns uniformes e muitas fotos, sem identificação, em uma sala de aula da Ulbra, como mencionado anteriormente. Dos materiais expostos, sem conservação e/ou identificação, destaco um documento que considero importante, visto sua referência em textos e narrativas sobre a história da Escola Especial Concórdia, qual seja, a caderneta com o registro de Elizete Linden, do ano de 1962, ao qual, segundo os registros, atribui-se a inspiração para que Naomi Hoerlle Warth criasse a escola. Nas Imagens 4 e 5, apresento a capa e o texto do referido material.

Imagem 4 – Capa do caderno de Ensino Religioso de Elizete Linden (1962)



Fonte: Memorial da Escola Especial Concórdia na Ulbra (2021).

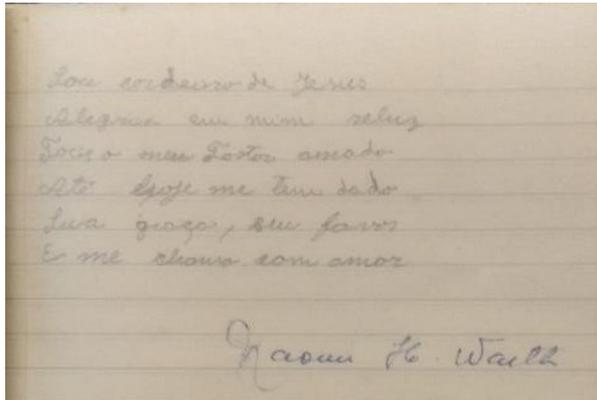
## Imagem 5 – Redação de Elizete Linden (1962)



Transcrição do documento:

Sou o cordeirinho de Jesus  
Elizete Linden, 3ª série

Tenho duas irmãs mudas. Mas eu mostro para elas a imagem de Jesus e mostro que Jesus gosta delas, e elas amam Jesus. Um dia, elas vão falar, isso eu peço a Deus, e então eu vou ensinar para elas isso: Eu sou o cordeirinho de Jesus; Ele me ama e morreu na cruz por mim. Eu vou ensinar assim: O Senhor é o meu pastor, nada me faltará. Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu Filho unigênito, para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna. Jesus ajudou os cegos e os mudos, ele pode ajudar minhas irmãzinhas, especialmente porque eu ensino a elas tudo o que é bonito sobre Jesus. Jesus, eu te amo, me ajuda. Jesus, um dia, eu e minhas irmãzinhas vamos cantar o hino que minha professora me ensinou:



Sou o cordeirinho de Jesus  
Alegria em mim reluz  
Pois meu amado Pastor  
Até hoje me tem dado  
Sua graça, seu favor  
E me chama com amor.

Naomi H. Warth

Fonte: Memorial da Escola Especial Concórdia na Ulbra (2021).

As imagens da caderneta de Elizete Linden não se configuram, apenas, como ilustrações a esta Tese, pois são consideradas elementos da cultura material da instituição estudada, ou seja, documentos que possibilitam a análise do contexto. Conforme apontado por Souza (2007, p. 169), a cultura material escolar diz respeito a artefatos produzidos pelo “[...] humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas”. Nesse sentido, a caderneta de Elizete Linden, produto de uma atividade desenvolvida junto à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), assume o caráter historiográfico pelo uso que faço nesta pesquisa e carrega a simbologia da motivação para a criação de uma instituição em relação estreita com a religiosidade. Conforme Ermel

(2016, p. 353), a partir dos estudos de Escolano Benito, a constituição do “espaço escolar não engloba apenas o edifício-escola, mas o seu entorno e sua localização na trama de uma cidade, povoado, região”. Por intermédio da imagem e das informações que seguem, podemos compreender a relação que se estabelecerá entre a cultura religiosa e o território para a construção da escola.

Segundo Raymann (2001), o texto de Elizete comoveu Naomi, que decidiu criar, com a Igreja Luterana, um grupo de instrução religiosa aos surdos. Na redação da menina, destaco o seguinte trecho introdutório, que dá título a esta seção, “Eu tenho duas irmãs mudas. Mas eu mostro-lhes a imagem de Jesus e mostro-lhes que Jesus gosta delas e que elas amam Jesus. Um dia elas vão falar [...]”. Tal motivação, por parte de Naomi, denota o modo como a história da escola se associa a uma cultura assistencialista e religiosa, não que as duas culturas estejam imbricadas uma à outra, mas são as marcas do período histórico e do contexto de criação da instituição, aspectos que devem ser considerados na escrita da história da instituição.

Os registros do início das ações da Escola Especial Concórdia datam da década de 1960, por meio da Comunidade Evangélica Luterana Concórdia, filiada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizada na Avenida Coronel Lucas de Oliveira, 894, no bairro Mont'Serrat, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na década de 1960, conforme discutido anteriormente, a criação de espaços escolares para a educação de pessoas com deficiência, por instituições religiosas e associativas, constituía-se como uma prática assistencialista prevista pela legislação da época. Desse modo, ao analisar-se a historicidade da presente instituição, compreender sua relação com o espaço e o contexto é importante para não incorrerem em uma análise anacrônica.

A Comunidade Evangélica Luterana Concórdia segue com as suas atividades no mesmo local, mas a escola, antes do seu fechamento, em 2020, já não se encontrava no referido espaço. Na entrada, podemos ver a igreja que abrigou a escola no seu porão durante alguns anos. Neste momento, é importante informar que o Centro Administrativo da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizado próximo à Comunidade que abrigou a Escola por um período, conta com o Instituto Histórico da IELB, dotado de um acervo com “atas, manuscritos, biografias, livros, periódicos, mídias em geral, objetos, máquinas, equipamentos e muito mais” (IELB, 2022, doc. eletrônico).

Segundo o site do Instituto Histórico da IELB, o lema de trabalho é “Preservar para Servir”, e suas ações pautam o “contato do IH [Instituto Histórico] com congregações, entidades, membros e pastores luteranos, e desses com o IH, buscando despertar cada vez mais o interesse de manter viva a história da IELB”. Além disso, destaca-se a organização do acervo,

que facilita o acesso a consultas e pesquisas, e a montagem de um museu histórico — com objetos e documentos — destinado à visitação e à pesquisa dentro do Instituto. Esse museu foi instalado, provisoriamente, em uma sala do Edifício Mahler, junto ao Centro Administrativo da IELB, conforme informado pela própria instituição (IELB, 2022, doc. eletrônico). Foi pelo contato e disponibilização dos materiais, em 27 de setembro de 2021, quando tive acesso ao acervo do Instituto Histórico, que se tornou possível parte da produção desta escrita.

O interesse em educar os surdos é identificado no documento *Crônicas da Igreja – fatos históricos da Igreja Luterana do Brasil: 1900 – 1974*, organizado pelo Reverendo Martim Carlos Warth, em 1979, publicado pelo Departamento de Comunicação da IELB, no item “3.5 ‘Escola Especial Concórdia’ para surdos”, mencionando a relação entre a IELB e a criação da escola. Segundo o Reverendo, quando a Convenção da Igreja, no ano de 1962, “[...] resolveu fazer a Campanha ‘Apascenta os meus Cordeiros’, a IELB contribuiu indiretamente para a criação de uma escola para deficientes auditivos. A menina Elizete Linden, na época no 3 o ano primário do Colégio Concórdia de Porto Alegre, escreveu uma redação para sua professora de religião, Da. Naomi Hoerlle Warth, sobre o tema ‘Sou Cordeiro de Jesus’” (Warth, 1979, p. 233). O Reverendo apresentou a redação da menina Elizete, anteriormente citada, relatando o quanto aquelas palavras influenciaram a decisão de Naomi para a criação da escola, que demoraria mais alguns anos. No relato do Departamento de Comunicação da IELB, o Reverendo Warth conta sobre a bolsa de estudos para os Estados Unidos que recebeu no ano de 1964. Ele desenvolveu suas atividades no

[...] edifício sede da Igreja Luterana em St. Louis. Ali soube que a igreja tinha um serviço especializado para missão entre surdos. Conseguiu o endereç o do pastor que ensinava a linguagem dos sinais para surdos aos estudantes do Seminário. Em breve estava Da. Naomi, o esposo e a filha Beatriz semanalmente nas aulas de sinais para surdos. Mas, quem entenderia estes sinais no Brasil? Da. Naomi conseguiu que o Departamento de Missão liberasse do trabalho no edifício sede e lhe desse uma bolsa de estudos para que estudasse no ‘Central Institute for the Deaf’, onde aprendeu como se ensina surdos a falar (Warth, 1979, p. 233).

No trecho em destaque observam-se duas questões importantes, de ordem metodológica: a primeira diz respeito ao aprendizado da língua de sinais, e a segunda,   preocupação com o ensino da língua oral. No período, a metodologia predominante na educação de surdos era de ensino por meio da língua oral, mas a língua de sinais não era desconsiderada naquele contexto, mesmo não sendo a língua da escola, mas a língua na escola, t pico que será debatido na análise das práticas da escola no próximo capítulo. Assim, observar-se- , na Escola Especial

Concórdia, um espaço de oralização dos surdos, bem como o uso de sinais na comunicação. Essa questão, a partir da pesquisa de Weliton Kuster (2022), pode ser evidenciada no trecho em que ele entrevista Beatriz Raymann, filha de Naomi e do Reverendo Warth, que conta sobre a experiência no aprendizado da língua de sinais e o método oralista. Segundo ela, uma coisa seria a proibição do uso da língua de sinais no contexto escolar, outra seria a comunicação na língua da comunidade surda, visto que esses sujeitos já a utilizavam em suas vidas. Desse modo, “o ensino das duas considerava a corrente oralista por um lado e contemplava a língua de sinais por outro” (Kuster, 2022, p. 81).

Segundo Kuster (2022, p. 64), em razão das visitas a diferentes instituições norte-americanas por Naomi e sua filha Beatriz, na “[...] volta ao Brasil, o porão da capela do Seminário Concórdia, geralmente usado para encontros culturais da comunidade luterana, é visualizado como um espaço em potencial para o desenvolvimento dos trabalhos da escola”. Na revista Mensageiro Luterano, no ano de 1982, em uma reportagem especial sobre a Escola, menciona-se o dia 5 de setembro de 1966 como data da criação da escola. Segundo Kuster (2022, p. 64), a data mencionada refere-se à realização da aula inaugural, início das atividades. Além disso, a menção à data de início das atividades da escola, no ano de 1966, está registrada na ata de fundação do Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEDA), nas seguintes palavras:

A fim de esclarecer aos presentes e orientá-los sobre os objetivos e finalidades da Entidade a ser fundada, diversos oradores fizeram-se ouvir. O Rev. Martim C. Warth fez um relato histórico sobre a ‘Escola Especial Concórdia’ que desde 5 de novembro de 1966 vem se dedicando e assistindo os surdos sob a orientação de sua esposa Sra. Naomi Warth e que finalmente manifestou a sua grata satisfação de poder estar presente e assistir a fundação de uma entidade que irá manter e dedicar-se a êsse grande número de pessoas atingidas pelos problemas de audição, pois, a ‘Escola Especial Concórdia’ há muito tempo está aquém das necessidades para atender a grande procura de pessoas que tem afluído àquela Escola (CEDA, 1970, n. p.).

O CEDA passou a ser a entidade mantenedora da Escola Especial Concórdia no ano de 1970. No documento *Crônicas da Igreja – fatos históricos da Igreja Luterana do Brasil: 1900 – 1974*, do ano de 1979, o Reverendo Warth conta sobre o apoio do Prof. Melvin Luebke, administrador de uma escola de surdos em Nova York, a Mill Neck Manor<sup>7</sup>, para que fosse criada uma nova organização jurídica e administrativa, na figura do CEDA. No sistema de

---

<sup>7</sup> Informações sobre a instituição disponíveis em: <https://www.millneck.org/mill-neck-manor-school-for-the-deaf/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ensino estadual do Rio Grande do Sul, a escola recebeu o reconhecimento, naquele momento constituída dos cursos pré-primário e primário, a partir da Portaria SEC nº 22.810 de 24 de agosto de 1972. Somente no ano de 1974, foi emitido o Parecer CEEEd nº 432, de 30 de maio de 1974, que considerava a Escola Especial Concórdia eficiente para ministrar o que denominavam ensino especializado.

O Parecer CEEEd nº 863, de 28 de dezembro de 1979, analisou o funcionamento e estrutura da Escola para abertura da 5ª série, para o ano de 1980, com aprovação dessa demanda pela Portaria SE nº 9.824, de 11 de fevereiro de 1980. No ano de 1981, a Escola solicitou a autorização de funcionamento da 6ª, 7ª e 8ª séries, na qual anunciava a construção de um novo prédio para o qual a Escola seria alocada. A questão espacial será apresentada na próxima seção, mas cabe destacar que o Parecer CEEEd nº 12, de 8 de janeiro de 1982, apresentou a viabilidade de ampliação de 6ª, 7ª e 8ª séries a partir dos anos de 1982, 1984 e 1986, e a Portaria SE nº 7.252, de 02 de abril de 1982, autorizou o funcionamento da 6ª série na Escola. No entanto, deve-se salientar que os processos de ampliação das séries escolares não se deram de forma amistosa, como pode parecer na apresentação dos documentos legais de autorização das demandas da Escola junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Cláudia Fialho sinaliza que,

*[...] quando finalizamos a 5ª série não tinha mais o que cursar na escola, precisávamos ir embora. Como se fosse o fim da escolarização. Mas tinha surdos com irmãos que haviam estudado até a 8ª série, então tinham a informação de que poderia/deveria seguir os estudos. Outro colega também tinha irmãos mais velhos e contava que nas escolas deles existiam mais séries além da 5ª série. Eu era a irmã mais velha e não tinha essa informação. Com a informação dos colegas, as famílias se empenharam pela ampliação até a 8ª série. Naquele período, as escolas de surdos ofereciam até a 5ª série, mas o Concórdia aceitou, desde que os alunos surdos demonstrassem que eram capazes, caso contrário, a escola seguiria, apenas, com formação até a 5ª série. Nós nos esforçamos muito (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

A lógica do esforço e da demonstração das condições para manutenção do processo de escolarização aparecerá em outras passagens, entre elas em razão do financiamento de bolsas para alunos que não podiam pagar a instituição. Na Revista Mensageiro Luterano, de 1979, na reportagem *Queremos tanto ensiná-los a falar*, Naomi e Beatriz contam sobre a manutenção financeira da instituição por meio de parceiras brasileiras e do exterior, ainda que muitas crianças contassem com bolsas de estudos, de origem pública, conforme previsto no Art. 89 da Lei nº 4.024/1961. Em entrevista, Cláudia Fialho conta sobre a questão da bolsa de estudos, a documentação e a permanência na escola, segundo ela:

*A diretora da escola era a Naomi e precisava ir na SEC, hoje chamada de SEDUC, com documentos carimbados pela prefeitura e entregar lá. Minha mãe me dizia: ‘Tuas notas precisam ser muito boas, se tiver nota ruim, acabou’. Eu não entendia nada, mas ela me levava de um lado para o outro. Lembro claramente de entrar no prédio, um prédio muito alto, dos documentos sendo carimbados e da rotina de ir até lá. Eu nunca paguei a escola, quem pagava era a prefeitura (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

Além das bolsas da prefeitura, havia um auxílio da escola para o deslocamento dos alunos, mantido pelas doações de pessoas físicas e instituições, como a *Christian Blind Mission International* (CBM)<sup>8</sup>. Beatriz Warth Raymann, em entrevista cedida para a Tese de Goulart (2023), destaca que a história da Escola Especial Concórdia se funde com a da CBM. Na mesma linha, Kuster (2022, p. 101) afirma que esse contato com as instituições internacionais foi o que possibilitou, durante anos, o trabalho desenvolvido, em “[...] contrapartida à ajuda financeira enviada para a escola, as instituições estrangeiras solicitavam que houvesse treinamentos dentro da escola para professores de outros lugares que também trabalhassem ou viessem a trabalhar com educação de surdos, o que transformou a escola em um espaço de formação também para profissionais”.

Além da exigência de formação profissional, como contrapartida da Escola Especial Concórdia, Andre Reichert fala da propaganda promovida pela CBM, com os “*casos de sucesso*”, segundo ele, essa entidade, de nacionalidade alemã, “[...] *usava muitos surdos, em especial aqueles de destaque intelectual, fluência linguística e boa oratória, para ‘vender um produto’, ou seja, mostrar os resultados do dinheiro que estava sendo investido pela entidade*”. Ainda, segundo ele, a escola recebia muitas visitas de estrangeiros e auxílio financeiro, e foi por conta desse dinheiro destinado à Escola que ela se mantinha, seja “[...] *em forma de auxílio, bolsa de estudos. Os tipos de auxílio eram separados, tinha o auxílio por aluno, que era destinado aos materiais, e tinha um outro tipo de auxílio, que era investido para manutenção*”.

---

<sup>8</sup> Segundo informações, disponíveis no endereço eletrônico da *Christian Blind Mission International*, o Pastor Ernst J. Christoffel, nascido em 1876 na Alemanha, fundou e dirigiu a CBM por muitos anos. Ele lançou as bases da organização para o trabalho em parceria com outras instituições, para servir pessoas com deficiência. No ano de 1908, Christoffel fundou um lar na Malatia (Turquia) para crianças cegas, deficientes e órfãs. Porém, seu trabalho chegou ao fim com o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, quando foi expulso da Turquia. Após a guerra, Christoffel mudou-se para o Irã, onde criou lares em Tabriz e Isfahan para jovens cegos e com outras deficiências. Durante a Segunda Guerra Mundial, Christoffel enfrentou perseguição e foi preso por três anos, mas continuou ajudando as pessoas com deficiência, pobres e abandonadas. Após ser libertado, Christoffel retornou a Isfahan em 1951, aos 70 anos de idade, e continuou seu trabalho até sua morte, em 1955. Ele ficou conhecido como *Pai dos cegos, surdos-mudos, deficientes físicos e órfãos*. O compromisso de Christoffel com a educação e reabilitação de pessoas com deficiência lançou as bases para a CBM, que se tornou uma das principais organizações internacionais de desenvolvimento para pessoas com deficiência no mundo. Disponível em <https://www.cbm.org/about-cbm/our-story/> Acesso em: 14 jun. 2024.

*da infraestrutura, reformas, compras, viagens, estudos, livros e pesquisas”* (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023).

Esses auxílios financeiros, além da manutenção das instalações junto à IELB, no porão da Igreja e nas dependências da casa da família Warth, possibilitaram ao Centro Educacional para Deficientes Auditivos, segundo relato de Martim Carlos Warth, do ano de 1979, a compra de um terreno no bairro Cristo Redentor, em Porto Alegre, no qual se pretendia edificar a futura escola, que seria inaugurada no ano de 1984. A construção das novas instalações será debatida na seção seguinte, tomando o espaço como uma dimensão da cultura escolar a partir das memórias surdas, para analisar o deslocamento do porão da igreja para o novo prédio escolar.

### 3.2 DO PORÃO AO PRÉDIO: O ESPAÇO ESCOLAR, AMPLIAÇÃO E O FECHAMENTO DA ESCOLA

A investigação do espaço escolar no campo da História da Educação emerge como um componente importante para a compreensão do processo educativo, em confluência com as sociedades nas quais ele se insere. O ambiente físico no qual o ato de ensino se desenvolve figura como um elemento intrínseco e ativo da própria experiência educativa. Dessa forma, o espaço escolar, como objeto de análise, oferece perspectivas fundamentais sobre as dinâmicas sociais, pedagógicas e culturais que têm delineado as práticas educacionais. Gizele de Souza (2024), a partir da produção certauniana, afirma que o “lugar é topográfico e o espaço é topológico”. Para Certeau (2014, p. 184), o conceito de “lugar” refere-se à “[...] ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Assim, cada elemento ocupa uma posição única, impossibilitando que duas coisas ocupem o mesmo lugar simultaneamente. Já o “espaço” é descrito como um “cruzamento de móveis”, animado pelos movimentos e operações que o tornam funcional e dinâmico, sendo orientado e temporalizado por múltiplas interações. Nesse sentido, o espaço se distingue do lugar, pois, segundo o autor, o “[...] espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada”, que adquire ambiguidade e se transforma conforme as convenções e proximidades contextuais. Em resumo, o “espaço é um lugar praticado”, como exemplifica a transformação de uma rua, concebida geometricamente pelo urbanismo, em um espaço vivo pela interação dos pedestres.

O lugar onde está localizada a escola é identificável nos mapas da cidade de Porto Alegre, tanto na edificação inicial quanto do local que abrigou a escola até o seu fechamento. Contudo, o espaço, considerando sua dimensão topológica, é produzido por um conjunto de pontos, aqui tomando as discussões da área da Matemática, que estão distribuídos e conectados

(ou não) entre si. Trabalhar com a dimensão topológica do espaço escolar é compreender que os ambientes estão interconectados e funcionam em conjunto, produzindo modos de ver e se ver em um determinado contexto. O desafio posto à História da Educação, segundo Werle, Britto e Colau (2007, p. 157), sob essa perspectiva, é a constituição de espaços e não somente lugares, pois o espaço é “[...] compreendido como um cruzamento, como movimento, contraposto a lugar como ordem, relação entre elementos posicionados entre si, preestabelecidos. Assim, um lugar admite muitos relatos de espaços vistos de forma diferente em decorrência dos atores e acontecimentos em decorrência dos projetos e das temporalidades”.

Contrariamente à percepção de que o espaço escolar é meramente um pano de fundo estático para a transmissão do conhecimento, ele se revela como um elemento ativo e dinâmico que influencia e é influenciado pelas práticas educacionais, valores sociais e transformações culturais ao longo do tempo. A mudança de local e, conseqüentemente, de estrutura física impacta na formação dos sujeitos, conforme explorarei ao longo desta seção. Com um novo espaço e a ampliação da escolarização, observa-se o aumento do número de alunos, já apresentado na seção anterior. Alguns deles, como citarei a seguir, só ingressaram na escola após a mudança de endereço, pois isso significava a possibilidade de uma nova configuração das turmas e uma relação com a vida social no novo bairro. De acordo com Faria Filho (2002, p. 17), “o espaço educa”, pois “[...] não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental”. Elementos como a ocupação e divisão do espaço escolar, as relações entre o interno e o externo, e até mesmo a disposição de sujeitos e objetos, desempenham um papel educativo de grande relevância. Além disso, há uma dimensão estratégica da instituição escolar como “[...] lugar *próprio*, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam.” (Faria Filho, 2002, p. 18).

A importância dos estudos do espaço escolar repousa na sua capacidade de superar a arquitetura física, permitindo-nos analisar as interações complexas entre os atores educacionais e o ambiente que os circunda. O espaço pode refletir os valores sociais, as ideologias pedagógicas e as estruturas de poder de uma determinada época. Por meio da análise da disposição das salas de aula, mobiliário, arranjo de edifícios e outros elementos, é possível analisar as práticas cotidianas de um determinado contexto e, assim, a constituição da cultura escolar. Conforme apontam Silva e Grotti (2024, p. 324),

[...] observar a escola pelo viés da cultura escolar é entender que os objetos e os recursos educacionais, que vão desde o piso, até os registros dos professores e sua evolução no processo de ensino, constituem-se em elementos da cultura material escolar que contam histórias e guardam memórias, sejam elas políticas, sociais ou culturais.

Como dito anteriormente, a Escola Especial Concórdia iniciou suas atividades pelo trabalho desenvolvido pela família Warth, ocupando espaços da sua casa, posteriormente no porão da Igreja. Quase 20 anos depois, a escola foi transferida para um prédio novo, construído especificamente para abrigá-la. Segundo Raymann (2001, p. 4), a ocupação do espaço inicial, junto à IELB, dava-se da seguinte forma:

Além do subsolo das casas, outras salas no campus serviram de Escola, um local de armazenamento tornou-se uma aula de economia doméstica/artesanato, o espaço entre a capela e a fachada do Seminário foi transformado em ginásio, onde latas e pneus se tornaram importantes infraestruturas para o ensino da motricidade e desenvolvimento de habilidades das crianças surdas. As acomodações precárias foram equilibradas pelo excelente playground e campo do campus. Isso certamente compensava a humilde escolinha, que era um grande porão dividido em oito salas de aula, separadas por meias paredes que certamente não contribuíam para um ambiente sonoro saudável, mas era a única solução possível na época.

Raymann (2001), na sua descrição sobre a arquitetura do antigo espaço escolar, além de destacar as adaptações e atividades desenvolvidas em cada lugar, trata da precariedade do espaço físico. Para Escolano Benito (2017), o uso e a organização dos cenários educam os sujeitos, num processo de educabilidade que constitui parte da cultura escolar. Segundo o autor, a ocupação do espaço pelo mobiliário e o modo de organizar as salas configuram uma cultura que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos, haja vista que a ocupação dos espaços e os materiais são carregados de significados e transmitem estímulos, conteúdos e avaliações. No caso da escola, as instalações antigas, denominada pelos ex-alunos de *Concórdia Velho*, conforme utilizarei ao longo da Tese, são produzidas nas narrativas, em referência ao espaço interno e externo da escola, com ênfase à precariedade estrutural, mas também sugerindo como os espaços, mesmo com limitações, criavam possibilidades de interação e aprendizado.

Segundo Fernanda Magnus (07/12/2023), existia uma “[...] igreja e na parte de baixo [o porão] era bem fechado, um espaço difícil. Não tinha auditório, não tinha ginásio de esportes, era bem fechado e eram colocadas duas turmas no mesmo espaço [de sala de aula]”. O fato de a sala de aula se constituir como um espaço multisseriado indica não apenas a carência de infraestrutura, mas também os modos de ocupação do contexto analisado. Além disso, a

referência ao espaço do porão da igreja é destacada em outras narrativas, como a de Gisele Rangel e Fabrício Ramos.

Gisele Rangel (28/04/2023) conta que o “[...] *local era um pouco escuro e quando tocava o sinal para o intervalo e saímos para a rua, por causa da luminosidade, no primeiro momento, a luz incomodava, doía os olhos, por causa do sol*”. Nesse excerto, chama atenção como o ambiente escolar, com pouca luminosidade interna, impactava diretamente na vivência dos estudantes. O contraste entre o escuro do interior do prédio e a luz intensa do exterior sugere uma desconexão entre os referidos espaços, realçando-se a importância de se projetarem ambientes que podem favorecer transições mais harmônicas e acolhedoras. Mesmo com as questões de luminosidade entre os ambientes, Fabrício Ramos (29/11/2023) destaca a singularidade da estrutura, que permitia maior integração visual no interior do porão. Segundo ele,

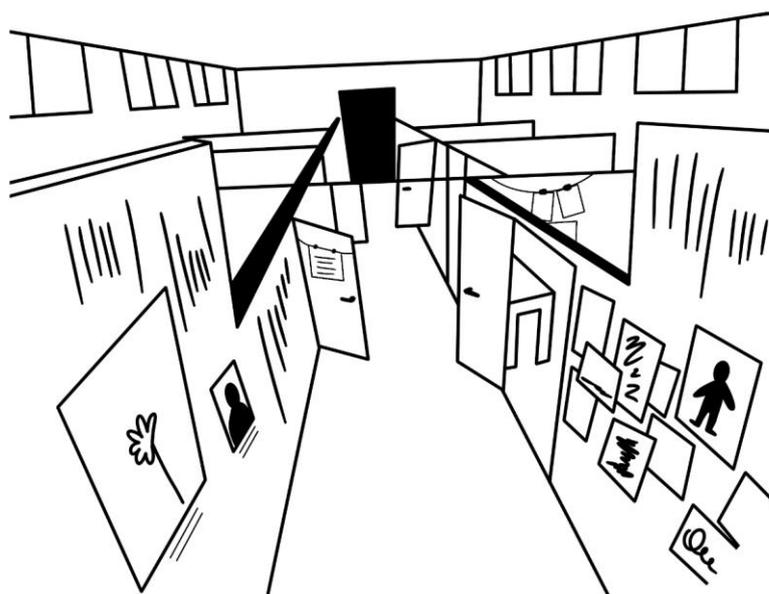
*[...] as salas não eram fechadas [...] Era de madeira e os professores olhavam para dentro das salas, dava para ser tudo dentro da sala. Conseguíamos nos ver e ver a circulação das pessoas nos corredores [...] Não construíram paredes inteiras, mas divisórias de madeira, meia parede. Não tenho certeza, acho que tinha em torno de 5 salas e não era de paredes completas, fechado como é aqui [aponta para a parede atrás dele], era parede, mais ou menos, e a gente via as pessoas circulando do lado de fora da sala... tinha portas e as paredes eram de cor marrom, lembro disso... No local tinha uma quadra de esporte, mas o piso não era legal, era de areia dura, onde ocorriam as aulas de Educação Física, eu era pequeno e corria... lembro disso, só (grifos meus).*

Essa descrição evidencia como a arquitetura, com divisórias parciais de madeira, favorecia a circulação visual e simbólica entre os espaços. Ao mesmo tempo, a precariedade das paredes “não inteiras” e do piso da quadra de esportes mostra as limitações estruturais, mas também um ambiente que promovia a interação entre alunos e professores. Considerando as descrições oferecidas pelos participantes da pesquisa, solicitei-lhes que disponibilizassem imagens do período, mas nenhum deles possuía fotos dos locais. Assim, busquei algumas referências no material de divulgação para arrecadação de financiamento para a construção das novas instalações, apresentado na seção anterior, e um vídeo sobre a história da escola disponível no *Facebook*<sup>9</sup>. A partir das referências imagéticas do espaço da escola *Concórdia Velho*, a artista surda Luiza Pellizzari produziu a Imagem 6.

---

<sup>9</sup> Vídeo *Escola Especial Concórdia – Uma História de Amor*. Disponível em <https://www.facebook.com/watch/?v=738085390365835>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Imagem 6 – Parte interna do “Concórdia Velho”



Fonte: Luiza Pellizzari (2024).

Viñao Frago (2000) afirma que a organização, disposição e ocupação do espaço escolar está intimamente ligada aos objetivos educacionais e aos métodos de ensino empregados em determinada época e contexto. Segundo o autor, a presença ou ausência de espaços específicos para diferentes disciplinas, assim como sua organização interna, refletem as ideias e concepções sobre essas disciplinas. A localização de diversas funções ou tarefas dentro do espaço escolar – como a direção, capela, sala de visitas e salas para professores e alunos, entre outros espaços dedicados a tarefas específicas – nos mostra a importância e a visão que se tem sobre essas funções. A existência ou não de espaços comuns ou de convivência, sua localização e uso indicam o papel que desempenham na escola. Em resumo, todo o espaço escolar nos comunica, de maneira explícita ou simbólica, o tipo de educação oferecida. Tal comunicação, expressa pela organização e ocupação do espaço Concórdia Velho, pelas salas compartilhadas entre alunos de séries diferentes, impactou algumas famílias, entre elas a de Marianne Stumpf, que se referiu a sua matrícula após a mudança para o novo endereço.

*Mudamos para Porto Alegre e a minha mãe começou a ouvir falar da Escola Concórdia, ainda o Concórdia Velho, mas estava angustiada com as informações negativas e positivas sobre a escola. O meu pai não queria de jeito nenhum, ele já tinha visitado a escola e visto: as turmas de 2ª e 3ª série misturadas, 4ª e 5ª série misturadas; as salas divididas [compartilhadas] por causa do pequeno número de alunos, ele não queria aquilo e me levou para uma escola particular de ouvintes (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Marianne Stumpf narra sobre uma prática desempenhada pela escola para a ocupação do espaço até aquele momento limitado. O espaço-escola produzido no porão e o espaço-escola na nova edificação fizeram, daqueles lugares, escolas, mas isso não significa que não se identificassem precariedades que mobilizaram a construção da nova sede. Para a construção, foram realizadas inúmeras campanhas visando à arrecadação de recursos financeiros, dentre as quais destaco o material produzido pelo próprio CEDA, conforme mostra a Imagem 7.

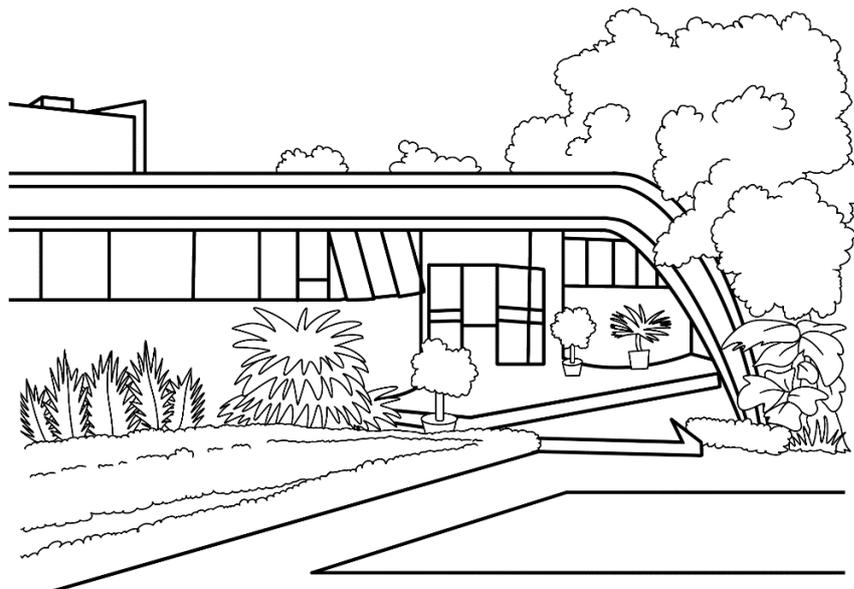
Imagem 7 – Material de divulgação para arrecadação de recursos para a nova sede da Escola Especial Concórdia



Fonte: Arquivo Pessoal de Lodenir Karnopp (2023).

Da data de inauguração das novas instalações até o fim das suas atividades, no ano de 2020, a Escola Especial Concórdia ficou localizada na Avenida Dr. João Simplício Alves de Carvalho, 600 - Jardim Ipiranga – Porto Alegre/RS. Raymann (2001) conta que o evento de inauguração ocorreu no dia 29 de abril de 1984, com cerimônia religiosa, apresentação dos alunos e visita às novas instalações, aqui representada, na Imagem 9, pela arte de Luiza Pellizzari, seguindo os materiais da e sobre a escola disponíveis em ambientes virtuais, como *sites* e redes sociais.

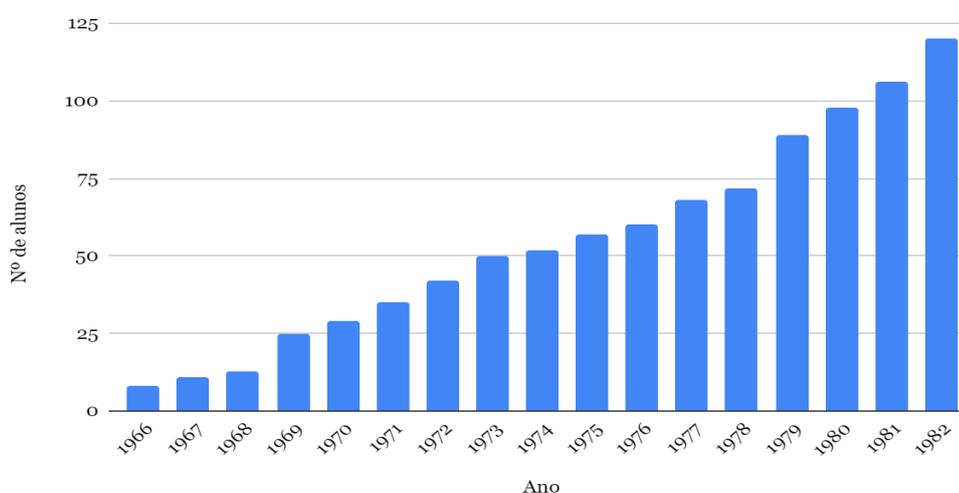
Imagem 8 – Fachada da Escola Especial Concórdia nas novas instalações



Fonte: Luiza Pellizzari (2024).

A mudança de endereço, com ampliação da estrutura, e, anterior a isso, o oferecimento de acesso a outros níveis de ensino, levaram a escola a apresentar um crescimento no número de matrículas, como se pode observar na reportagem da Revista Mensageiro Luterano, do ano de 1982. O Gráfico 1 apresenta o crescimento do número de matrículas da escola, entre os anos de 1966-1982.

Gráfico 1 – Número de matrículas da Escola Especial Concórdia (1966-1982)



Fonte: Organizado pela autora (Cresce..., 1982, p. 5).

Ao se observar o gráfico de aumento das matrículas na Escola Especial Concórdia, em comparação ao cenário educacional brasileiro, verifica-se que, embora a escola tenha

apresentado crescimento contínuo ao longo dos anos, sua taxa de expansão não acompanhou, proporcionalmente, o movimento de universalização vivenciado pela educação básica nacional, que operava em outra escala e com políticas de massa. Entre as décadas de 1960 e 1980, o número de matrículas na educação básica brasileira apresentou crescimento significativo, refletido no aumento da taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos, que passou de aproximadamente 67,1% em 1970 para 81,8% em 1985 (INEP, 2007). No mesmo período, observa-se também o crescimento no número de alunos da Escola Especial Concórdia, que passou de cerca de 10 para 125 matriculados – um aumento percentual expressivo, mas ainda limitado quando comparado ao contexto geral da educação. Esse contraste pode ser explicado, por exemplo, pelas restrições estruturais, que passaram a ser minimizadas com a construção da nova sede.

O aumento do número de alunos da escola pode ser explicado pela procura dos alunos da cidade de Porto Alegre, mas também de outras regiões do estado e, mesmo, do país. Hillesheim e Thoma (2013, p. 197), ao trabalharem com a noção de nomadismo surdo, dizem que não significa que os surdos sejam nômades, mas produzem esses movimentos “[...] ao depararem-se com a falta de escolas que atendam suas especificidades e com o desconhecimento dos professores sobre a língua de sinais e a cultura visual dos surdos”, de maneira que “percorrem diferentes regiões, em busca de espaços de pertencimento e continuidade de escolarização”. Ivan Diesel conta que outras escolas não tinham o mesmo reconhecimento que a Escola Especial Concórdia e que a ampliação da instituição colaborava para o que ele chamou de “fofoca”, “[...] *a fofoca sobre a escola se espalhava. Tinha alunos que moravam longe, mas tinha alunos que vinham de outros estados para estudar na Escola Concórdia*” (Ivan Diesel, 09/11/2023). Essa percepção encontra eco na narrativa de Érika da Silva, apresentada em sua Dissertação de mestrado (Silva, 2013), em que descreve sua jornada pessoal e educacional, marcada pela busca por uma educação que atendesse às suas necessidades enquanto pessoa surda.

Érika relata que nasceu em Maceió, Alagoas, em 1979, e iniciou seus estudos no Ensino Fundamental em uma escola comum para ouvintes, na qual, nas séries iniciais, frequentava uma classe especial. Segundo ela, a partir do quinto ano foi inserida em classes comuns, sendo a única aluna surda das turmas que frequentou. Aos 16 anos, começou a participar da Comunidade Surda e a aprender Libras, um marco importante para sua trajetória. Dois anos depois, envolvida em movimentos e reivindicações pelos direitos da comunidade surda, ela teve a oportunidade de conhecer a realidade educacional de Porto Alegre, durante um congresso realizado em sua cidade. Esse encontro despertou seu interesse em estudar na Escola Especial

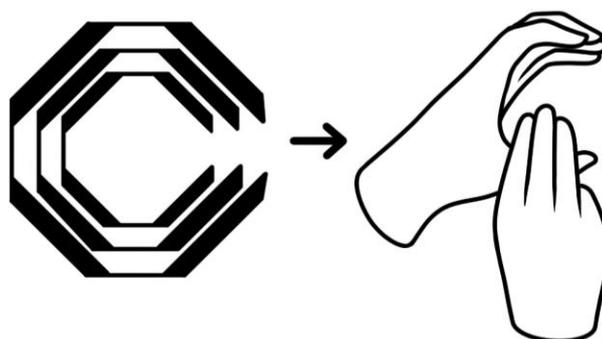
Concórdia, levando-a a insistir com seus pais para que permitissem sua mudança, apesar da preferência deles por outra instituição no Rio de Janeiro. Segundo ela, no ano 2000, após conseguir uma bolsa de estudos, mudou-se para Porto Alegre e se matriculou na Escola Concórdia. Ela descreve sua experiência inicial como um sonho realizado, ressaltando a interação com colegas durante os intervalos e a comunicação direta com professores que utilizavam Libras. Esse ambiente proporcionou a ela a possibilidade de emitir opiniões, debater e se engajar ativamente no processo educacional, consolidando sua identidade surda e fortalecendo sua luta por uma educação bilíngue.

Silva (2013) narra sobre sua vinda para a escola no ano 2000, mas antes dessa data existem referências a mudanças de outros pais e alunos, que saíram de suas cidades para estudar na Escola Especial Concórdia. Na Revista Mensageiro Luterano, do ano de 1999, em reportagem sobre a escola, informa-se que a Escola Especial Concórdia, entre outras características que a distinguia das demais instituições de educação de surdos, havia sido a primeira a “a) usar oficialmente a língua de sinais; b) oferecer o ensino médio para as crianças com deficiência auditiva; c) ter um Centro de Tradições Gaúchas (CTG Querência) formado por crianças e adolescentes surdos; d) ter um programa de pais baseado em Casa Demonstração” (Escola..., 1999, p. 10).

Considero importante, a partir da apresentação do gráfico do número de alunos e das informações sobre a escola, trazer duas questões para a discussão. A primeira diz respeito ao funcionamento da escola antes do seu reconhecimento pelo sistema de ensino estadual, já que não há informações sobre a forma de seus registros e funcionamento além daquilo que consta nas reportagens da Revista Mensageiro Luterano, Atas da IELB, Dissertação de Raymann (2001), Dissertação de Kuster (2022) e Tese de Goulart (2023), ou seja, de que a Escola Especial Concórdia iniciou as atividades no ano de 1966, mas só foi reconhecida pelo sistema de ensino no ano de 1972. Com base nos documentos citados – revistas, atas e trabalhos acadêmicos –, é possível inferir que as atividades desenvolvidas na instituição se destinavam ao processo, à estimulação precoce e ao aprendizado da língua oral, com destaque ao trabalho realizado no Programa de Pais, que, segundo Goulart (2023, p. 119), foi “[...] criado a partir das experiências de Beatriz Raymann no Central Institute for the Deaf (St. Louis)”. Com relação ao Programa de Pais, Cláudia Fialho (21/11/2023) conta que os alunos, antes dos 3 anos de idade, “[...] frequentavam a escola, mas vinculados ao Programa de Pais. Os pais de crianças surdas participavam de reuniões e, às vezes, [...] era chamada para conversar com os pais para dar dicas, orientações”.

Retomando a discussão sobre a dimensão do espaço escolar, a mudança de endereço para a nova edificação provocou nos alunos o que Gisele Rangel chamou de “*orgulho*”. Conforme seu registro, com a finalização da obra, a ampliação da escola, as “[...] *salas eram grandes, sentíamos orgulho do espaço que estávamos e nos demos conta de que o espaço antigo não se parecia com uma escola*” (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023). Arquitetonicamente, é possível que esse sentimento fosse compartilhado entre os alunos, mas, obviamente, espaço-porão constituía-se como um espaço-escola, considerando as especificidades produzidas nela e por ela. Essa mudança foi significativa, entre outros aspectos, no que se refere ao sinal da escola, que agora estava abrigada em um novo lugar. Gisele Rangel conta que “*Começou a circular um tipo de enquete para escolher o sinal da nova escola. A logomarca tinha três ‘C’ sobrepostos. Me lembro que foi a Cláudia Fialho quem criou o sinal que venceu. Discutimos e votamos no sinal, que se espalhou por todos os lugares*” (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023). Apresento a ilustração, criada por Luiza Pellizzari, para representar o que é sinalizado pela participante.

Imagem 9 – Logomarca do CEDA e o sinal da Escola Especial Concórdia



Fonte: Luiza Pellizzari (2024).

Outra narrativa sobre a inspiração para a criação do sinal é de Fabrício Ramos (29/11/2023), que afirma que o “*sinal da Escola Concórdia é assim porque o ‘3’ representa os três surdos*”, ou seja, os primeiros três alunos surdos da escola. Seja a versão sinalizada Gisele ou do Fabrício, o que importa para esta pesquisa é o fato de que a criação do sinal, que passou a circular em diferentes contextos, produziu uma identidade institucional, mesmo que a escola já fosse referenciada pelo trabalho desenvolvido, mas a produção foi marcante para esse espaço, que, no ano de 1985, implementou o Ensino Médio, antigo 2º grau, como os participantes referenciam nas entrevistas. O funcionamento do Ensino Médio foi autorizado pelos seguintes documentos: Parecer CEEEd nº 275 de 3 de maio de 1985, que apresenta a viabilidade de implementação do 2º Grau; e a Portaria SEC nº 8.663 de 11 de julho de 1985, que autoriza o

funcionamento do 2º Grau. Contudo, esse processo passou por discussões dentro da instituição; para elucidar essa questão, apresento dois relatos. O primeiro é de Gisele Rangel.

*A Escola Concórdia tinha turmas até à 8ª série há muitos anos, as famílias lutaram muito, pediram muito, meu pai também fez parte deste grupo, pela ampliação do Ensino Médio na escola, até que conseguiram, como uma forma de reconhecimento. Como disse, a primeira turma era da Cláudia Fialho, eu fiz parte da segunda turma que concluiu o Ensino Médio na escola, outras turmas seguiram (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023).*

Gisele, assim como Fabrício Ramos, destaca a participação das famílias no processo de negociação para a implementação do Ensino Médio. Considerando o fato de Cláudia Fialho ter feito parte do movimento e do grupo que compôs a primeira turma do Ensino Médio, retomo à sua narrativa, que trata das questões que envolviam a comunicação entre alunos e professores, bem como a mobilização para a implementação da última etapa da educação básica. Na primeira parte da sua narrativa sobre a ampliação da escolarização, Cláudia Fialho aborda a coletividade como um modo de tensionar as estruturas estabelecidas na/pela escola, inicialmente sobre a comunicação com os docentes ouvintes.

*[...] os surdos começaram a se movimentar na escola, por exemplo, os professores ficavam conversando em língua oral e diziam que tínhamos que ficar quietos, nós dizíamos que não iríamos ficar quietos. Um dia brigamos com o professor e ele mandou a gente subir [ir para a direção]. Éramos sete adolescentes, subimos e nos sentamos para conversar com a diretora. Estávamos na 8ª série, a diretora nos xingou e disse muitas coisas (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

O trecho reflete um momento de ruptura no ambiente escolar, quando os alunos surdos começaram a questionar as práticas pedagógicas que desconsideravam suas especificidades linguísticas e culturais. A resistência dos surdos pode ser interpretada como uma afirmação identitária e uma rejeição às práticas que invisibilizam a língua de sinais. Como debatido anteriormente, na perspectiva da História da Educação, Escolano Benito (2017) destaca que o espaço escolar é simbólico e, nesse sentido, produz relações de poder que moldam as experiências dos sujeitos. Esse ato de se levantar e ir à direção simboliza uma tomada de agência e, em certa medida, uma forma de confronto com a realidade vivenciada naquele momento. Na continuidade da narrativa, Cláudia conta sobre o que viram ao chegar à sala da direção.

*Um amigo viu uma revista em cima da mesa dela, pediu para ver e ela disse que tudo bem. Eu, muito curiosa, pedi para ver também. Folhiei a revista e vi algumas fotos de surdos sinalizando, queríamos saber o que era aquilo. A*

*diretora disse: ‘Como vou explicar?... É nos Estados Unidos da América...’ Como? Onde?... Perguntamos para ela. Ela sinalizou: ‘É longe...’ e pegou um mapa, apontou para o Brasil e mostrou onde ficavam os Estados Unidos da América. Eu sinalizei: ‘Então nós podemos ir para lá’. Ela ficou desconcertada... Éramos um grupo bem agitado e sinalizamos: ‘Nós vamos, nós vamos, nós vamos’. Sonhávamos muito (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

A curiosidade despertada pela revista e a referência a um contexto internacional ampliaram os horizontes daqueles jovens. Para Ladd (2013), o contato com histórias de outros surdos ou com representações visuais de sua língua e cultura pode fortalecer a construção da identidade surda. Nesse caso, a revista funcionou como um mediador cultural, pois o ambiente educacional também opera como um campo de transmissão de imaginários sociais (Julia, 2001). Aqui, o mapa e a explicação da diretora materializam a distância simbólica e real entre o contexto educacional brasileiro e a experiência dos Estados Unidos. Desse modo, a narrativa da Cláudia sobre a mobilização dos alunos pela implementação da etapa final da educação básica foi sinalizada assim:

*Retomamos o mesmo documento para ampliação até a 8ª série e nos dirigimos até a SEC para solicitar a implementação do 2º grau, em um movimento de convencimento da Secretaria. Foi autorizado como uma turma experimental, não sabíamos muito bem como seria, mas queríamos que acontecesse. [...] Disseram que deveríamos ficar mais um tempo. Como assim mais tempo? [...] Ficamos furiosos, e nos disseram que precisávamos realizar um 4º ano. Sinalizamos: ‘Aceitamos mais um ano, vamos nos esforçar!’. A gente não queria saber de mais nada, éramos a primeira turma de surdos a concluir o 2º grau no Brasil, isso que importava (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

Ladd (2013), no contexto dos Estudos Surdos, destaca a importância de “espaços surdos” que não apenas aceitam, mas celebram a diferença linguística e cultural. Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) argumentam que, na análise do processo de escolarização, no caso dos autores, sobre a educação primária no Brasil, “[...] temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de *fazer a* e do *fazer-se da* escola e de seus sujeitos”. No caso apresentado na narrativa da Cláudia Fialho, bem como em outras instituições escolares, a criação de novas etapas educacionais reflete uma adaptação às demandas sociais emergentes, frequentemente liderada pelos próprios sujeitos envolvidos. A determinação do grupo em aceitar um 4º ano adicional, apesar da frustração inicial, demonstra um compromisso histórico com a educação como ferramenta de transformação social e cultural, consolidando um marco pioneiro na educação de surdos no Brasil.

Esforço, convencimento e mobilização, questões que marcaram a história da instituição por parte dos alunos, das famílias, da comunidade escolar pela educação de surdos ante as discussões metodológicas e de outras ordens. Para fechar a discussão sobre a escola, apresento, a seguir, dois tópicos que considero relevantes: a descontinuidade das atividades da escola e os significados atribuídos a ela pelos participantes da pesquisa.

Antes do encerramento das atividades, por razões financeiras, em reunião realizada em 25 de janeiro de 1996, nas dependências da Escola Especial Concórdia, foi lavrada a ata de transferência do patrimônio da Escola para a Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (CELSP). A transferência foi efetivada pelo Parecer CEEed nº 1.070, de 3 de dezembro de 1997, e, no ano de 2016, pela Designação CEEed nº 421, de 17 de agosto, alterou-se a designação da Unidade de Ensino Especial Concórdia para Escola Especial ULBRA Concórdia. Com essa alteração, a escola mudou sua logomarca, passando a fazer parte da Rede Ulbra de Educação. Contudo, no ano de 2020, também por questões financeiras, a escola teve suas atividades descontinuadas. Ao longo daquele ano, alunos, ex-alunos e familiares se mobilizaram na tentativa de impedir o fechamento da escola, conforme destaque na ilustração de uma reportagem apresentada na Imagem 10.

Imagem 10 – Protesto contra o fechamento da Escola Especial Concórdia



Fonte: Jornal Extra Classe (26/09/2020)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/09/carreata-protesta-contra-fechamento-de-escola-especializada-na-educacao-de-surdos/> Acesso em: 21 jun. 2024.

As mobilizações, organizadas no período da pandemia de Covid-19, tiveram sua importância para a história da instituição, mas não conseguiram impedir o fechamento da escola. Considero a narrativa de Andre Reichert uma descrição significativa sobre o processo de trocas de gestão para a administração da escola até o encerramento das suas atividades. Segundo ele, a vinculação à Ulbra, enquanto mantenedora, nos anos 1990, resultou de um período em que “[...] *o navio navegava por águas turbulentas*” (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023). No momento de crise financeira, as opções eram reorganizar a escola para torná-la autossustentável, continuar dependendo de financiamento externo ou aceitar a aquisição pela Ulbra, que eventualmente ocorreu. Nesse contexto, uma nova liderança chegou à escola, marcada pela diretora Ângela Maria Nienow Meirelles, que, segundo Andre Reichert (09/12/2023), tinha um perfil de administradora. Após Ângela, a direção foi assumida por Hiltrud Elert. Andre apresenta uma síntese interessante sobre as direções da Escola Especial Concórdia:

*A Bea foi marcante para o empoderamento da língua de sinais e o estímulo aos surdos na ocupação de determinados espaços e a Naomi via isso também. A Ângela via as questões profissionais, o espaço dos surdos como profissionais da educação. Hiltrud viveu o período de medo pelo fechamento da escola, numa tentativa de atender as demandas para não fechar. Ela não tinha espaço, não tinha espaço de negociação, acabou sendo espremida. Analisando o processo histórico da escola, houve essa aniquilação* (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023).

Por deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 138/2021, de 17 de junho de 2021, a Escola Especial ULBRA Concórdia, em Porto Alegre, que oferecia Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, deixou de integrar o Sistema Estadual de Ensino. Seu fechamento, considerando as ações da escola no processo de formação dos sujeitos surdos na cidade de Porto Alegre, impactou alunos e professores. Os participantes desta pesquisa atribuíram, como significados a essa instituição, a possibilidade de protagonismo e relação de pertencimento produzido pelo tempo na escola. Para Andre Reichert (09/12/2023), a escola tinha uma visão de “[...] *empoderamento surdo, se estava estudando, independentemente do curso, a escola contratava, colocava na escola e recebia um salário igual aos professores, se desenvolvia*”. Mas havia questões sobre as línguas, que serão debatidas em profundidade na seção sobre o ingresso na escola, que apontam para práticas de inferiorização, reforçadas pela prática assistencialista. Sobre isso, ele sinaliza,

*[...] os professores conversavam em língua oral e mandavam a gente ficar quieto e copiar, eu nunca tinha passado isso na minha família, nunca fizeram isso. Na mesa de jantar me explicavam o que estavam falando, na escola, quando eu olhava para uma professora que estava conversando com outra e queria saber do que se tratava, ela não me explicava. Era confuso. Como a escola poderia me ensinar? Uma confusão de papéis. Por isso, que essa visão inferiorizante e a ideia de que os surdos evoluem com dificuldades, que precisam lutar, precisam de estímulo e ajuda... Essa ideia de ajuda, de assistencialismo, de que pessoas boas e dedicadas, quase santas, vão para o céu porque ajudam os surdos, era percebida e incomodava alguns surdos (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023).*

Mesmo com as críticas às práticas inferiorizantes, Maria Luiza Melo e Marianne Stumpf contaram sobre a importância dessa instituição na sua formação. Segundo Maria Luiza, a escola era como se fosse a sua casa, pois vivenciou longos anos naquela instituição, desde a formação inicial ao trabalho como docente. Para Marianne, a escola significava “o mundo”, “[...] como se fosse o meu mundo, de encontro, conhecimento, da constituição de quem eu sou, como me reconheço e reconheço os meus iguais”. Além disso, Marianne destaca a potência da instituição na produção do sujeito.

*Antes de ingressar na Escola Concórdia eu pensava que não poderia fazer nada... Que não poderia trabalhar... Pensava que meus pais cuidariam de mim por toda a vida. Era isso que eu pensava... Entrei na Escola Concórdia sem saber de nada, sem saber o significado dos conceitos, sem saber o que eu podia ou não... Comecei a entender que eu podia, cada vez mais eu podia e isso foi ganhando magnitude. Entendi que eu era capaz, que os outros eram capazes... Algo que antes eu desconhecia. Dá... Mudou muito a minha vida, sim! Mudou a minha vida. Parece que me foi dada a oportunidade de buscar, explorar (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Mesmo com os destaques importantes sobre a relação estabelecida entre a escola e os sujeitos surdos, Marianne Stumpf não deixou de relatar as fragilidades do contexto naquele período. Ela conta que “[...] tinham professores com uma sinalização falha, isso tinha, é um fato. Um ensino fraco, também existia...” e que as dificuldades e necessidades enfrentadas pelos alunos eram minimizadas pelos movimentos individuais de busca de auxílio externo à escola. Ainda, o “[...] grupo era heterogêneo/diverso, alguns tinham mais e outros pouco conhecimento, como o professor faria a mediação?”. Essas problemáticas, enfrentadas pela narradora e demais estudantes serão aprofundadas no próximo capítulo, contudo considero necessária a reflexão sobre as ações pedagógicas que tratavam os alunos surdos de maneira uniforme, em um contexto heterogêneo, ignorando as diversidades internas ao grupo.

O princípio de igualdade de tratamento, oferta e promoção das ações pedagógicas pode incorrer no risco de uma educação aquém do esperado para idade e série, potencializando a noção de inferioridade dos sujeitos surdos em relação aos ouvintes. Marianne sinaliza que ela mesma tinha uma postura por ela caracterizada “rebelde”, pois brigava para não ser “[...] colocada em um lugar inferior. Não aceitava que o ensino fosse igual e de forma inferiorizada. Professor que não sabe língua de sinais? Não aceitava! Então, eu brigava, eu via que a mudança era possível. Eu podia, era capaz. Não dava para aceitar a inferiorização que tentavam nos impor, eu não aceitava isso” (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).

O relato de Marianne revela a complexa relação entre crítica e o reconhecimento da importância da escola a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos escolares. De um lado, ela aponta as falhas estruturais da instituição, como a qualidade do ensino e a falta de preparação dos professores para trabalhar com alunos surdos; de outro, reconhece que a Escola Concórdia foi crucial para o desenvolvimento de sua identidade, principalmente pela convivência entre os pares, com destaque para o que sinaliza como “[...] convivência com as minhas colegas e amigas, quando chegava na Escola Concórdia a felicidade estava estampada no rosto, como se fossem meus irmãos, era a mesma coisa, pois nos reconhecíamos como iguais”. Marianne relaciona o reconhecimento entre os pares como algo constituído pelas/nas experiências “falhas e ruins” fora da escola, em especial nos contextos familiares, mas, sobretudo, segundo ela, quando estavam juntos “[...] era uma vida em **condições de igualdade**, sinalizávamos...” (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).

A escola é esse espaço, como dito por Escolano Benito (2021, p. 18), amada ou odiada, é uma das maiores instituições culturais do mundo moderno, um espaço de produção de modos de ser e se reconhecer. Segundo o autor, “desde a saída do nicho ecológico da família, e ao longo de todo o processo da segunda socialização oferecida pela escola, a criança – que se metamorfoseia, convertendo-se em aluno – se vê submetida ao jogo exercido sobre ela pelos diversos climas e dispositivos”, operados pelas ações produzidas na escola. Marianne, assim como outros participantes, afirma que, sem a Escola Concórdia, a sua vida seguiria por outro caminho, pois a “[...] escolha pelo doutorado foi em razão da escrita da língua de sinais. Isso despertou a minha curiosidade, fui estudar, e os caminhos se abriram. A Escola Concórdia proporcionou uma mudança em minha vida, não tem como medir. Não só na minha vida, mas em todo o nosso grupo, e as famílias eram felizes, eu via muitas famílias felizes” (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).

A partir da historização da Escola Especial Concórdia, na verificação da importância da análise sobre o espaço e a relação entre a escola e as políticas educacionais, observam-se

movimentos político-institucionais de ordem individual e coletiva, ou seja, mesmo a criação da instituição sendo relacionada à pessoa de Naomi Warth, movimentos coletivos se fizeram presentes ao longo do processo para implementação de mudanças na referida escola. Mesmo com a referência nas produções acadêmicas e narrativas dos participantes da pesquisa sobre a Escola Concórdia haver sido a primeira com Ensino Médio para alunos surdos, à referência ao uso da língua de sinais, não significa que a história da instituição possa ser narrada de forma linear, com traços evolutivos entre uma metodologia e outra. Considerando esses aspectos históricos sobre o contexto institucional estudado, no próximo capítulo analisarei as práticas cotidianas produzidas na escola para a produção de uma cultura escolar, retomando pontos de tensão, como a língua na e da escola e o desenvolvimento da educação de surdos.

## **CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS COTIDIANAS E A PRODUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR**

A escrita deste capítulo está pautada no desenvolvimento de dois objetivos específicos elaborados para a Tese, quais sejam: identificar e examinar as práticas cotidianas estabelecidas na Escola Especial Concórdia; e analisar, no processo de escolarização de surdos na Escola Especial Concórdia, a produção de uma cultura escolar. Para tanto, o presente capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresento uma discussão teórica sobre práticas cotidianas e cultura escolar, ou seja, sobre os conceitos que fundamentam a escrita desta Tese. A segunda seção está estruturada em quatro seções, nas quais opero com os referidos conceitos e realizo uma análise sobre o ingresso, a arteficialidade docente, a dimensão temporal e os encontros para a produção de uma Tese sobre cultura escolar na Escola Especial Concórdia.

Para iniciar, as escolhas teóricas para o desenvolvimento da pesquisa deram-se na aproximação, incipiente, aos conceitos de cultura escolar e práticas cotidianas, dado o interesse de articulação entre eles para a escrita de uma História da Educação de Surdos. Segundo Escolano Benito (2015, p. 56), a escola consiste numa das instituições culturais de maior impacto no mundo moderno. Independentemente das memórias produzidas nela, “[...] ela foi uma etapa fundamental da nossa sociabilidade infantil, um lugar essencial no desenvolvimento da nossa própria identidade narrativa e um cenário para a criação de uma cultura que nos uniu a todas as outras pessoas comuns”.

Segundo Ermel (2016, p. 353), os espaços escolares são “[...] variantes históricas e convivem, harmonicamente ou não, com discursos políticos, econômicos, pedagógicos, religiosos, morais, médicos, entre tantos outros”. Assim, podem instituir comportamentos e modos de ser no público que circula, pois “não são elementos neutros do currículo” (Vidal; Schwartz, 2010, p. 26). Para a análise das práticas cotidianas, no caso da Escola Especial Concórdia, filio-me ao pensamento de Michel de Certeau. Logo, para realizar a discussão sobre as práticas cotidianas, fez-se necessário uma apresentação do que Michel de Certeau caracteriza como cotidiano. Segundo o autor, o cotidiano, como uma dimensão essencial e paradoxal da vida humana, configura-se como algo que nos é dado e compartilhado diariamente, “[...] aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo” (Certeau, 2012, p. 31).

O cotidiano, a partir da produção de Certeau, é uma experiência subjetiva, mas não completamente introspectiva, pois é produzido nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, espaços e ações. É algo que guarda uma conexão profunda com as memórias individuais e coletivas, sendo repleto de significados que abrangem “[...] memória olfativa,

memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres”, aquilo que Certeau denomina como “invisível” (Certeau, 2012, p. 31). Desse modo, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, fazendo referência aos textos de Nilda Alves (2003), o interesse não está nos eventos grandiosos, mas no invisível, isto é, nas camadas mais sutis e frequentemente ignoradas da vida ordinária.

Esse enfoque destaca como o estudo do cotidiano permite acessar dimensões da experiência humana, pois, como dito, refere-se “[...] à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas.”. Pelas práticas cotidianas, portanto, produzimos sentidos e significados, mas somos igualmente constituídos por elas, de maneira que o cotidiano é “[...] lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90). Acerca da dupla articulação, que ocorre na relação entre os sujeitos e o cotidiano, como criadores e criação, mostram-se ambos potentes, pois remetem ao entrelaçamento entre diferentes formas de conhecimento e modos de existir.

Ferraço, Soares e Alves (2018), na sua produção, abordam os cotidianos escolares compreendendo-os como não restritos ao ambiente interno das escolas, mas em diálogo com “[...] conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc.)”. Essa visão amplia a noção das escolas para além de instituições isoladas, reconhecendo-as como parte de um tecido social mais amplo. Segundo os autores, a escolha do plural, “cotidianos escolares”, reforça a ideia de heterogeneidade, multiplicidades e singularidades que compõem as instituições. Os cotidianos escolares, portanto, remetem “[...] ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formarmos e nos formarmos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90, grifos dos autores).

Silva (2009, p. 85-86) afirma que o conceito de cotidiano ajuda a “[...] decifrar alguns enigmas dos cotidianos escolares e das práticas pedagógicas, bem como a visibilizar os acontecimentos vivenciados e tecidos pelos praticantes do cotidiano”. A autora infere que tal lente analítica pode contribuir nas “[...] mudanças nas políticas públicas, na formação de professores” e nos demais aspectos que impactam na “invenção da escola” (Silva, 2009, p. 88). Tais mudanças se apresentam como possível, pois registram e apresentam as práticas cotidianas escolares. É justamente no sentido de problematizar a dimensão das práticas pedagógicas e currículo que opero, sob a perspectiva certauniana, com o conceito de prática cotidiana.

O conceito de prática, ou práticas, a partir da produção de Certeau (2014), diz respeito aos modos e/ou maneira de ação e as operações realizadas pelo indivíduo, ou indivíduos, em determinado contexto de interação social. Dantas (2017, p. 67) afirma que, na escrita sobre as artes de fazer, Michel de Certeau ocupa-se de compreender “[...] não a uniformização, mas o que acontece, o imprevisível, o invisível, o insuspeito nas práticas cotidianas (ou práticas ordinárias)”. Nesse aspecto, interessava a Certeau extrair das práticas as maneiras de fazer. Ainda, no que se refere à perspectiva certeuniana, em uma análise possível sobre o contexto escolar, “[...] as práticas cotidianas dos docentes são consideradas como objeto teórico que contribuem para elaboração de uma teoria das práticas cotidianas escolares tendo como premissa que muitos jeitos de fazer são do tipo tático” (Dantas, 2017, p. 80).

A noção de estratégia é articulada como “[...] o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (Certeau, 2014, p. 93). Certeau explica que a estratégia, à primeira vista, abrange um domínio territorialmente definido de poder, efetivamente um *lugar* no qual suas bases racionais (sejam elas políticas, econômicas ou científicas) são operacionalizadas. Por outro lado, a tática também pode ser caracterizada como “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (Certeau, 2014, p. 94).

Assim, a racionalidade, inerente às táticas, diverge fundamentalmente das estratégias: enquanto estas estabelecem uma relação com o poder que as sustenta, por meio de um cálculo fundamentado, a racionalidade das táticas emana dos prazeres decorrentes das práticas cotidianas dos sujeitos. Em forte contraste com a estratégia, as táticas, caracterizadas como a “arte do fraco”, carecem de poder proprietário ou ancoragem territorial. Como resultado, praticantes de táticas empregam suas manobras em todo o terreno do poder. Certeau também enfatiza uma distinção crucial entre estratégias e táticas em relação a seu funcionamento dentro do espaço. Táticas, desprovidas de sua própria presença espacial ou domínio, operam nos domínios gerados pelas estratégias.

Na presente pesquisa, os conceitos de estratégia e táticas podem ser utilizados para analisar as interações, negociações e adaptações que ocorrem no contexto educacional de indivíduos surdos. As estratégias são entendidas como as ações planejadas e implementadas pelas instituições educacionais, como escolas e programas de educação de alunos surdos. Podem elas envolver a adoção de abordagens pedagógicas específicas, a implementação de recursos e tecnologias de apoio, além da criação e efetivação de políticas educacionais. As táticas, nesse contexto, operam com um modo de os alunos surdos e docentes ocuparem e se

ocuparem do ambiente educacional. Isso pode envolver a adaptação de materiais didáticos, a colaboração com colegas de classe para trocar informações, a utilização de recursos visuais e tecnológicos para auxiliar na compreensão e a criação de redes de apoio com outros surdos, tópicos que serão vislumbradas nas próximas seções.

A análise das práticas cotidianas na educação de surdos, com base nos conceitos de estratégia e táticas, fornece elementos importantes para compreender como os surdos interagem com o sistema educacional, adaptam-se a ele e, ao mesmo tempo, desempenham um papel ativo na definição de suas próprias experiências educacionais. Para isso, no desenvolvimento das análises da pesquisa, aprofundo esta discussão para avançar na escrita da História da Educação de Surdos para além do exercício de sistematização de modelos e políticas de constituição dessa modalidade de ensino, pois, em algumas pesquisas sobre o tema, conforme já tratado anteriormente, observa-se a constituição de uma metanarrativa que reafirma o fracasso de determinados modelos para a exaltação de outros, no sentido da valorização de um ou outro método de ensino. Nesta Tese, as memórias dos surdos abrem a possibilidade de se compreenderem os processos de escolarização e, assim, observar a produção da cultura escolar por meio da identificação e análise das práticas cotidianas. Em adição a isso, possibilitam o encontro de

[...] sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e [...] a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das ‘artes de fazer’ dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento (Duran, 2017, p. 125).

Para Luchese (2018, p. 55), a escola é um lugar com “[...] histórias, sujeitos, contextos, tempos e espaços diferenciados, que ganha contornos e modos de operar, de sistematizar, de transformar e fazer acontecer o ensinar e o aprender”. Assim, as discussões sobre o cotidiano da escola de surdos colaboram com a análise da produção da cultura escolar em um determinado contexto, neste caso da Escola Especial Concórdia. Grazziotin (2019, p. 12) alerta para a ampliação dos campos e objetos mobilizados na produção das pesquisas sobre as instituições escolares, desse “[...] entrelaçamento de informações que, em certa medida, possibilitou a emergência do conceito de cultura escolar”. Com o objetivo de refletir um pouco mais sobre entrelaçamento e centralidade do conceito de cultura escolar nas pesquisas, no campo temático da História da Educação, apresento, a seguir, os significados atribuídos à noção de cultura

escolar, produzidos por Julia (2001), Escolano Benito (2015; 2017) e Viñao Frago (2001; 2012):

- Para Julia (2001, p. 10-11), a cultura escolar se inscreve como um conjunto de normas e práticas, nas quais as normas “definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, e as práticas “permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. A cultura escolar é composta tanto por elementos objetivos – regras e rotinas da instituição escolar – quanto por elementos subjetivos – memórias e experiências individuais dos estudantes e dos profissionais da educação. Assim como para os demais autores, faz-se imprescindível que a análise seja datada e demarcada territorialmente.
- Escolano Benito (2015), por sua vez, compreende a escola como cultura, pois, enquanto instituição sócio-histórica, sintetiza o entrecruzamento entre memória, objetos e rituais que perpetuam e governam os processos de educação formal. O autor argumenta que a cultura escolar é uma construção social que se modifica, de acordo com as épocas e as culturas nas quais se insere, e é influenciada por fatores como as políticas educacionais e as relações de poder. Ademais, a cultura escolar é constituída por três dimensões: cultura empírica, cultura acadêmica e a cultura política.
- Viñao Frago (2001), por fim, nas análises dos rituais escolares, demarcados em um tempo e espaço determinado, atenta para a possibilidade de uma escrita plural do termo, ou seja, de pensar em culturas escolares. Segundo o autor, mesmo que situadas em uma mesma cidade, no mesmo período, duas instituições podem ter similaridades, mas não podem ser descritas como iguais, inclusive considerando a singularidade do trabalho com memória. Para Viñao Frago (2001), as culturas escolares se configuram como um conjunto de saberes, práticas e valores produzidos e transmitidos em um determinado contexto escolar. Logo, as instruções operam como espaço de socialização e produção de identidade dos estudantes.

A cultura escolar, enquanto objeto de estudo, apresenta concepções distintas, mas inter-relacionadas, nos trabalhos dos referidos autores. Em comum, esses autores entendem a cultura escolar como uma construção sócio-histórica, situada em tempos e espaços específicos. Essa perspectiva reconhece a escola como um espaço de transmissão e produção de saberes, práticas e valores que refletem tanto as dinâmicas internas das instituições quanto as influências externas, como políticas educacionais e relações de poder. As diferenças, entre os autores, concentram-se na ênfase analítica. Julia (2001) foca nos elementos normativos e práticos que estruturam a cultura escolar, privilegiando uma análise que articula aspectos objetivos e

subjetivos. Escolano Benito (2015) adota uma abordagem macro, explorando como a cultura escolar sintetiza memórias e relações de poder, mediando transformações sociais. Viñao Frago (2001) valoriza as singularidades das culturas escolares e a diversidade de experiências entre instituições, considerando o contexto local e as práticas específicas.

É inegável a relação que se estabelece entre as duas, escola e sociedade, uma vez que a escola é uma construção social. Contudo, a cultura escolar, para os autores, trabalha diversas dimensões do cotidiano da escola, possibilitando uma abordagem analítica sobre o patrimônio material e imaterial escolar. Segundo Grazziotin (2019, p. 18), esses autores apresentam semelhanças em “[...] seus pressupostos fundantes com relação à expressão cultura escolar. Segundo todos eles, o conceito tem em sua base a ideia de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia com relação aos elementos que integram o cotidiano da escola”. Ao operar a análise das práticas cotidianas e a produção da cultura escolar, em atenção aos objetos, imagens, textos e vozes da vida cotidiana das instituições (Escolano Benito, 2015; 2017), produzo uma trama entre memória, documentos e rituais. Assim, na continuidade da Tese, identifico, a partir das recorrências narrativas, quatro práticas cotidianas, narradas pelos participantes da pesquisa: ingressos; docência artesã; tempos; e encontros.

#### 4.1 INGRESSOS: *BURBURINHO E ESTRANHEZA*

O ritual de ingresso na escola é uma prática que carrega significados profundos na formação das identidades escolares e na estruturação das culturas educativas. Assim, a cultura escolar, como conjunto de práticas, valores, normas e rituais, é produzida no e pelo ambiente escolar, conforme venho trabalhando ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, o ritual de ingresso na escola, seja como aluno ou professor, constituiu-se, segundo as narrativas dos participantes da pesquisa, como um momento marcante que mudou as suas vidas. Escolano Benito (2017, p. 194) atribui esse sentimento de mudança ao ingresso em uma “nova ordem de tempo social”. O filho passa a ser aluno, e o aluno passa a ser professor, mas não somente isso, conforme explorarei nas narrativas que seguem. O ritual de ingresso discente e docente inscreve os sujeitos em outra ordem discursiva, qual seja: o aluno surdo e o professor surdo.

O ingresso não é apenas um evento formal de recepção, mas um processo simbólico e estruturante, que inaugura a trajetória educativa e/ou a trajetória profissional. Na visão de Escolano Benito, o ingresso na escola é carregado de significados que transcendem o ato de começar a frequentar as aulas. Esse momento é um rito de passagem, no qual a criança deixa de ser apenas parte do ambiente familiar e passa a integrar uma nova comunidade: a

comunidade escolar, com suas regras, expectativas e papéis sociais definidos (Escolano Benito, 2017). Tais ritos assumiram diferentes contornos, no caso dos alunos e professores surdos, quando ingressaram, nos devidos espaços e papéis escolares, na Escola Especial Concórdia. Para explorar essa prática, apresento, no Quadro 3, informações sobre o ingresso dos sujeitos da pesquisa, na Escola Especial Concórdia, na condição de discentes e docentes da instituição.

Quadro 3 – Ingresso dos participantes da pesquisa na Escola Especial Concórdia

Nome	DN	Ingresso discente	Série ou etapa de ingresso	Indicação para matrícula na escola	Conclusão do EM	Ingresso docente
Andre Ribeiro Reichert	07/09/1974	1988	5ª série	Ely Pietro estudava Psicologia com a mãe	1995	1996
Augusto Schallenberger	04/09/1966	1984	5ª série	Alguém falou para a mãe sobre escola	1991	2001
Cláudia Magnus Fialho	19/05/1967	1972	Ed. Infantil	Pastor da Igreja	1989	1985
Fábio Baldo Alberton	01/09/1978	1981	Pré-Escola	Médico	1999	2016
Fabrizio Mähler Ramos	31/05/1979	1982	Jardim	Prima da mãe conhecia a Naomi	1999	2001
Fernanda Pacheco Magnus	14/06/1971	1973	Pré-Escola	Médico	1991	1997
Gisele Maciel Monteiro Rangel	19/03/1970	1982	5ª série	CECDAL	1989	1998
Ivan Diesel	11/03/1976	1991	1º ano do EM	SSRS	1994	2003
Maria Luiza Guimarães de Melo	03/02/1980	1986	Jardim	Alguém falou para a mãe sobre escola	1999	2001
Márcia Pacheco Magnus	14/06/1971	1973	Pré-Escola	Médico	1991	Voluntária (2 anos)
Marianne Rossi Stumpf	02/10/1973	1984	3ª série	Mãe trabalhava no CECDAL	1994	1997

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Os dados sobre o ingresso discente na Escola Especial Concórdia revelam que esses sujeitos iniciaram sua trajetória escolar entre os anos de 1972 e 1991, com maior concentração ao longo da década de 1980. Esse período parece marcar a consolidação da escola como referência regional no atendimento educacional à comunidade surda. A década de 1970 registra os primeiros ingressos, em geral ainda na Educação Infantil, o que indica uma busca precoce por escolarização especializada por parte das famílias. Já nos anos 1980, observa-se um aumento no número de alunos ingressantes, sugerindo o fortalecimento institucional da escola. A presença de apenas um ingresso nos anos 1990, embora isolada em relação aos demais dados,

aponta para a continuidade do papel da escola na formação de novos sujeitos surdos, ainda que em menor escala.

Compreendendo a complexidade do ingresso na escola e, a fim de tratar dessa prática cotidiana, a presente seção está organizada em duas partes: burburinho e estranheza. No burburinho, analiso as narrativas sobre o ingresso dos participantes da pesquisa na condição de alunos, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Na parte que denomino estranheza, as análises referem-se ao ingresso dos participantes da pesquisa na condição de docentes da instituição escolar. Essas são experiências em temporalidades diferentes, mas de práticas carregadas de sentidos e significados que produzem a cultura escolar.

#### 4.1.1 *Burburinho*

Começar a discussão sobre o ingresso dos alunos na Escola Especial Concórdia pelo *burburinho*, indicado por Gisele Rangel, pareceu-me a melhor escolha para trabalhar o ritual de ingresso na escola. Gisele conta sobre o trabalho realizado no Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem (CECDAL), mesmo Centro frequentado por Cláudia Fialho e outros surdos, na cidade de Porto Alegre:

*No turno da manhã eu tinha algo como ‘aula de reforço’ no CECDAL [Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem], era um atendimento fonoaudiológico, que não existe mais, mas é muito parecido com o trabalho que a FADERS [Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul] realiza hoje em dia em parceria com as escolas. Então, eu estava matriculada em uma escola, mas no contraturno recebia atendimento de estimulação da língua oral, atividades para o aprendizado da língua escrita, enfim, um tipo de reforço escolar. [...] Nesse Centro eu encontrava com outros surdos, a comunicação era por gestos, não era língua de sinais, somente gestos, não utilizávamos o alfabeto manual. Sem palavras, somente gestos. Absolutamente nenhuma soletração. Ingressaram alguns jovens no Centro, eles sinalizavam, fiquei admirada com a forma como se comunicavam. Eu continuava frequentando aquele local, e a Ana Luíza Paganelli, nós frequentamos na mesma época, me ensinou o alfabeto manual. [...] No CECDAL começou a circular um burburinho em relação à Escola Concórdia, o Concórdia Velho, estava iniciando um projeto de construção de uma nova escola (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023, grifos meus).*

A construção de um novo prédio escolar movimentou o ingresso de novos alunos na escola, conforme mencionado no capítulo de história da instituição. Essa mudança estrutural motivou a matrícula de alunos como Gisele Rangel e Marianne Stumpf, que contou que a sua

entrada na escola se deu após a inauguração da nova construção, pois na anterior as turmas eram multisseriadas. Segundo ela:

*Minha mãe ouviu boatos de que a nova Escola Concórdia estava em construção e que seria um espaço maior. Ela visitou novamente e constatou que havia mais estrutura, mais professores. Resolveram tentar porque a minha mãe já tinha percebido que eu estava mal na escola de ouvintes, estava isolada e reclamava muito das dificuldades. Mudei para a escola em 1984, era a nova Escola Concórdia, tudo bonito, grandioso, com a igreja ao lado... Tudo maravilhoso! Visitamos e era para experimentar uma semana, para depois avaliarmos. A turma que eu entrei tinha muitas meninas da mesma idade que eu. Isso me animou demais, brincávamos junto, eu estava realmente satisfeita, feliz, e disse para a minha mãe: 'Eu quero ficar aqui'. E ela me disse: 'Ok! Pode ficar'. Os anos se passaram até me formar (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Uma estrutura maior, como apontado por alguns participantes, com “características de escola”, pois deixava de ocupar o porão de uma igreja, passou a produzir um novo sentimento nos alunos. Marianne enfatizou a identificação com as meninas que compunham a turma, uma identificação que passou a constituir uma rede. Nas produções de Paddy Ladd (2011, 2013), o autor aborda esse ingresso e produção de identificação, ainda não de identidade, mas da produção de si no reconhecimento da existência do outro.

Existem dois aspectos que se interligam e que considero relevantes para a discussão sobre o ingresso dos alunos na escola: 1) a indicação da escola por parte de profissionais da saúde; e 2) a língua na escola e a língua da escola. Afirmo uma ligação entre os dois aspectos, pois a indicação da escola, por parte dos médicos, relacionava-se, nas décadas de 1970 e 1980, ao fato de a Escola Concórdia, assim como as demais instituições de ensino para alunos surdos, utilizar a língua oral como língua de instrução, inclusive com uma disciplina denominada Logopedia. Sobre a orientação de matrícula na escola, pelos médicos, Fábio Alberton (20/11/2023) sinaliza, “[...] *minha mãe disse ao médico que não sabia como se comunicar, como proceder, mas o médico disse: 'Sei que tem a Escola Frei Pacífico'. Minha mãe pediu o endereço, e ele passou. Fomos à escola [...], mas a diretora, que eu não sei quem era, respondeu que a escola estava lotada*”. Com essa negativa, a família de Fábio retornou ao médico, que “[...] *informou que existia outra escola, além do Frei Pacífico, a Escola Concórdia*”. Esse episódio ilustra como o direcionamento médico determinava não apenas o acesso à educação, mas também o tipo de abordagem educacional à qual os alunos eram submetidos.

De forma complementar, Fernanda Magnus (07/12/2023) reforça a centralidade da orientação médica no ingresso escolar. Segundo ela, “[...] *minha mãe estava preocupada e foi até o otorrino para encontrar uma escola especial boa para as filhas. O médico falou da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico e do Concórdia Velho*”. Esses relatos evidenciam como, no período, a escolha da escola estava intrinsecamente ligada à busca por soluções para as dificuldades de comunicação. Essa abordagem reforçava a ideia de que o sucesso escolar e social dos indivíduos surdos dependia de sua capacidade de assimilar a língua oral. Segundo Lacerda (1998), no campo da pedagogia do surdo, prevalecia um consenso de que era imprescindível que os indivíduos surdos aprendessem a língua oral utilizada pela sociedade ouvinte na qual estavam inseridos. Para ilustrar tal perspectiva, destaco a foto das irmãs, Fernanda Magnus e Márcia Magnus, capturada no momento de atendimento fonoaudiológico:

Imagem 11 – Fernanda e Márcia (1978)



Fonte: Arquivo pessoal de Fernanda Magnus (1978).

A imagem ilustra a ideia segundo a qual os “[...] artefatos [...] expressam um tempo, um lugar, uma forma de ensinar, um modo de aprender” (Silva; Souza; Castro, 2020, p. 15). Nesse sentido, no processo de educação dos surdos por meio da língua oral, foram criadas diversas técnicas para que as escolas pudessem abordar aspectos relacionados à percepção auditiva e à leitura labial da linguagem oral. Isso levou ao desenvolvimento de inúmeros métodos, gerando uma renovada esperança de que, com o uso de próteses auditivas, fosse possível educar crianças com surdez severa e profunda, para que conseguissem ouvir e falar. Parte dessas técnicas eram utilizadas na disciplina de Logopedia, desenvolvida nas escolas de surdos. A narrativa de Cláudia Fialho (21/11/2023) salienta as preocupações, por parte da sua mãe, quanto ao uso da língua oral, ao mesmo tempo que revela o motivo pela escolha da escola. Segundo ela,

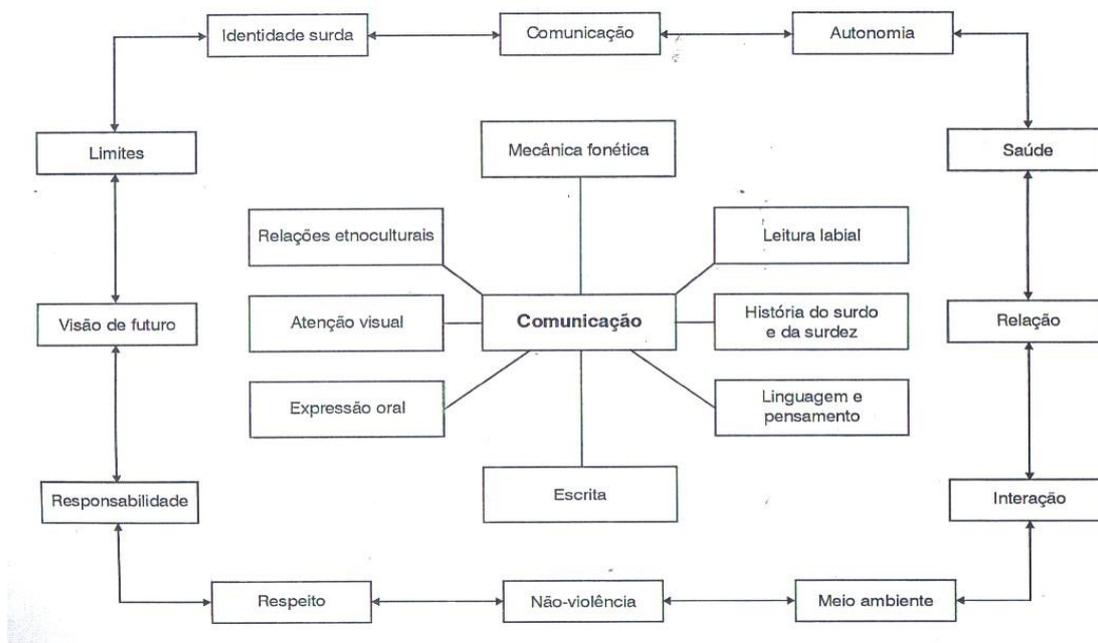
*[...] minha mãe se perguntava como seria meu futuro? Como seria quando eu crescesse? Minha mãe se preocupava com o meu futuro e foi até a, como chamavam na época, SEC [Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul]. Minha mãe foi até lá para saber onde tinham escolas para surdos, naquele tempo tinham duas instituições... CECDAL... isso era 1971. [...] Minha mãe me observava, mas não percebia progresso no meu desenvolvimento. **Ela ficou muito assustada quando viu os adolescentes se comunicando por gestos** ... quase que incompreensíveis. Ela dizia não querer o mesmo para mim: 'Eu não quero que a Cláudia seja como eles no futuro, não quero mesmo'. Ela chorava e dizia: 'Eu não vou mais levá-la para aquela escola. Eu vi que muitos professores nem ligam para os alunos, o ensino é muito fraco'. A preocupação dela continuava sendo o meu futuro. Um dia uma mulher disse para minha mãe: 'Existe uma outra escola para surdos, eu conheço o pastor e vou fazer contato com ele'. [...]. Existiam muitas crianças, minha mãe visitou a escola, que na época era Concórdia Velho (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023, grifos meus).*

A preocupação da mãe da Cláudia Fialho e dos demais responsáveis, além da indicação da escola por parte de profissionais da saúde, como dito anteriormente, marca um movimento que denomino de “língua na escola e língua da escola”. Tal discussão pode ser articulada aos conceitos de estratégias e táticas, como cunhado por Michel de Certeau (2012). A língua da escola, a língua utilizada no processo de escolarização, era a língua oral, conforme relatos sobre a presença da disciplina de Logopedia no currículo, enquanto a língua de sinais também circulava na escola como forma de comunicação entre os surdos. Fabrício Ramos faz, no seguinte excerto, menção a essa disciplina:

*Na Escola Concórdia havia uma disciplina chamada de Logopedia. Esse era o nome. Os alunos aprendiam a oralizar em uma sala de aula. Os alunos falavam, e a professora tomava a lição, por exemplo, ela escrevia uma lista de palavras no quadro e perguntava: 'Qual é o nome [apontando para uma palavra]?', e cada aluno falava uma palavra. Essa disciplina foi retirada do currículo e foi incluída a disciplina de Libras, lembro que o Andre Reichert foi o meu professor de língua de sinais. **A professora de Logopedia era a professora Carmem Gemeli, uma surda oralizada que ensinava a oralizar [risos]**. [...] Lembro que ensinavam fonemas e separação silábica por causa da oralização, como 'CA-SA'... 'CO-MO'... 'CA-CHO-RRO'... Separação em sílabas. Essa disciplina, como apoio da fonoaudiologia, ajudava a aprender a separar as sílabas, para que os alunos conseguissem oralizar... (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023, grifos meus).*

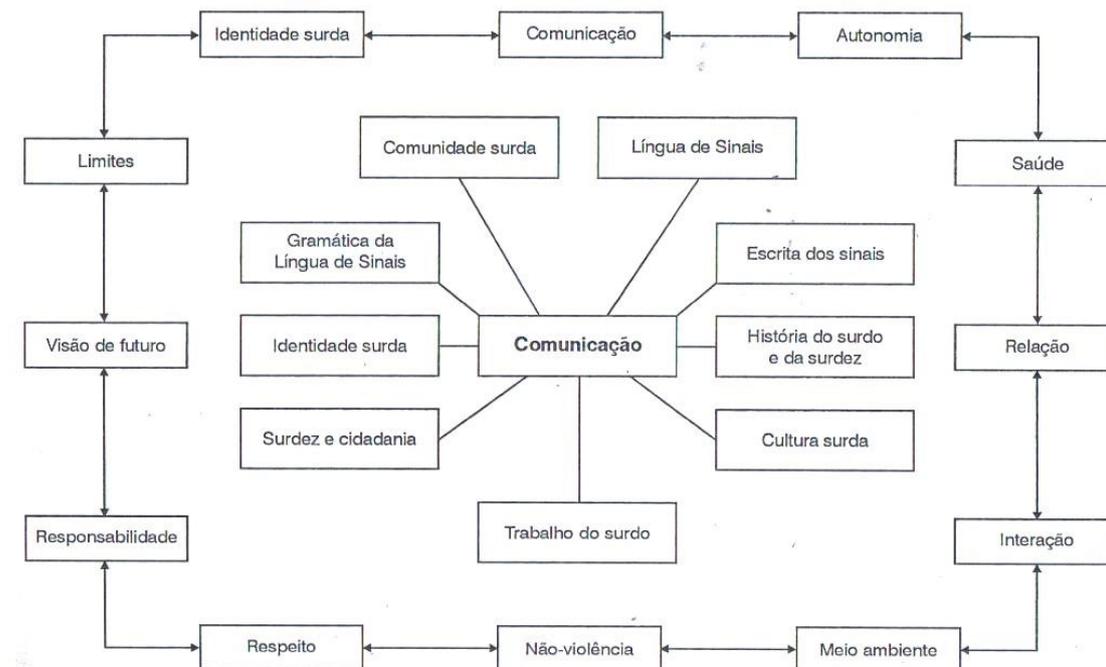
No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Especial Concórdia (1999), estão apresentados, além das listas de conteúdos e demais aspectos para a escolarização dos surdos, mapas conceituais sobre as disciplinas. Nesse documento, há informações sobre a disciplina de Logopedia e Libras, ou seja, a existência das duas, no mesmo período, na escola. Nas Imagens 12 e 13, constam as informações que destaco.

Imagem 12 – Mapa conceitual da disciplina de Logopedia



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Especial Concórdia (PPP, 1999, p. 147).

Imagem 13 – Mapa conceitual da disciplina de Libras



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Especial Concórdia (PPP, 1999, p. 143).

A partir dos mapas conceituais, podemos observar as distintas abordagens de cada disciplina, considerando os aspectos teóricos que fundamentam as perspectivas sobre a surdez e a linguagem. A Logopedia, tradicionalmente, concentra-se no desenvolvimento da

comunicação oral e auditiva, sendo associada ao modelo oralista. No Brasil, a Logopedia, no contexto educacional, buscava desenvolver habilidades de fala e leitura labial para promover a integração dos surdos à sociedade ouvinte. A aplicação de técnicas logopédicas reflete a crença de que a aquisição da fala é essencial para a participação plena no mundo ouvinte. Por outro lado, a disciplina de Libras baseia-se em uma perspectiva bilíngue e bicultural, reconhecendo a língua de sinais como a primeira língua da pessoa surda. Autoras como Quadros e Karnopp (2004) enfatizam que a Libras não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento central da identidade e cultura surda. A Logopedia tem um foco reabilitador, voltado à fala e audição; a abordagem bilíngue, por sua vez, promovida pela Libras, prioriza a inclusão por meio do reconhecimento das singularidades linguísticas e culturais dos surdos.

Mesmo com a coexistência das duas disciplinas, no final dos anos 1990, quando houve o ingresso dos participantes da pesquisa na condição de alunos, conforme dito anteriormente, a língua de instrução da escola era a língua oral, mas a língua de sinais circulava nos diferentes espaços da instituição. Essa informação é relevante para compreender as narrativas sobre a surpresa em entrar em um ambiente no qual as pessoas sinalizavam. A língua na escola, aquela que circulava na comunicação entre os alunos, e em alguns momentos dos processos formativos, era a língua de sinais, entendida, nesta Tese, como uma tática operada por professores e alunos. Essa tática pode ser observada na narrativa de Andre Reichert, quando aborda a noção de diferença entre os surdos e os ouvintes.

*Minha mãe me disse: ‘Vamos conhecer uma escola de surdos’. Perguntei: ‘Conhecer uma escola?’ Eu havia reprovado na 5ª série e ela disse: ‘Você quer estudar novamente e reprovar novamente? Ficar para trás cada vez mais? Seu emocional ficará bem?’. Fiquei pensativo e combinamos de visitar a escola. Chegando lá **fiquei impactado com a língua de sinais. Ver as pessoas sinalizando foi um choque cultural, pois eu nunca tinha visto algo assim.** Cresci frequentando sessões de fonoterapia, sem contato com outra realidade, como se eu não pudesse ver pessoas surdas, como se fosse um ímã que me atrairia, então os movimentos eram sempre de me afastar dos surdos, eram muitos surdos, como um ímã que aproxima. Eu me senti estranho. Me sentia diferente deles, porque meus pais sempre me disseram: ‘Você é diferente’. Tinha em mim o conceito de diferença em relação aos ouvintes, mas na escola de surdos eu também me sentia diferente daquelas pessoas. Eles sinalizavam, eu não sinalizava, eu oralizava, era diferente também. Eu não sabia onde era o meu lugar (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

A noção de diferença, na obra de Skliar (2014), é um convite ético, político e poético para repensar as relações humanas. Em vez de tratar a diferença como um obstáculo, ele nos convida a vê-la como uma força para a convivência, o aprendizado e a transformação. Andre

sinaliza sobre o sentir-se diferente em relação aos ouvintes e aos surdos no momento do seu ingresso à escola de surdos, mas também afirma como essa estranheza operou na produção da sua subjetividade. No que diz respeito ao ingresso na escola como um processo de constituição de uma identificação e, posteriormente, de uma identidade, aquilo que trato como a produção do aluno surdo pode ser percebida na narrativa de Augusto Schallenger. Ele sinaliza que visitou a Escola Concórdia com seus pais e que, no retorno para casa, a mãe perguntou o que havia sentido, ao que Augusto respondeu: “[...] *Achei legal, tinha o movimento das mãos, diferente, pareciam macacos por causa do movimento das mãos... Eu falei isso para ela. Ela insistiu: ‘Mas o que você sentiu?’ Respondi: ‘É uma mudança na vida, mas vi que as pessoas pareciam alegres...’ Meu pai me disse: ‘Você pode ir e, se sentir que não deve ficar, pode sair da escola. É isso’*” (Augusto Schallenger, 21/12/2023).

O narrador trata do estranhamento, em razão de se comunicar na língua oral, quando ingressou na Escola Concórdia. Além da questão linguística, que marca o ingresso de Augusto, semelhante ao processo de diferenciação vivido por Andre Reichert, ele conta sobre a necessidade de realizar a 5ª série novamente, considerando que já a havia cursado no ano anterior, pois na escola ainda não haviam sido implementadas as demais etapas do Ensino Fundamental. Retomando as questões que se referem à comunicação, participação e identificação, Augusto sinaliza, conforme registro, dificuldades em se inserir no grupo de alunos com idade semelhante à dele, já no novo endereço da Escola Especial Concórdia.

*A escola era nova, assim como eu naquele espaço, éramos novos. A sinalização era muito forte, e como eu poderia sinalizar? Vi que no grupo havia uma liderança muito forte e tentei me aproximar do grupo, mas não tive uma boa recepção de boas-vindas, não tinha. Eles sinalizavam, e eu tentava me aproximar, mas observava de longe, e eles seguiam sinalizando entre os membros do grupo. Sentia um certo ar de superioridade da parte deles, mas como eu poderia me aproximar? Vi que havia alguns que oralizavam e eu conseguia entender algumas coisas, mas os sinais eu não entendia. Comecei a estudar, pensar em uma estratégia. [...] Com o passar do tempo, me dei conta que deveria me aproximar das crianças pequenas do Jardim B para aprender alguns sinais com eles. Fui aprendendo, e a língua começou a fazer sentido [...]. Fiquei com os pequenos, aprendendo com eles, por uma semana. Sentí que estava pronto, que tinha conhecimento para ir até o grupo dos maiores e sinalizar: ‘Oi, tudo bem?...’. Me olharam com espanto e sinalizaram: ‘Bem-vindo, pode entrar, está associado’. Acho que foi o Vanderlei Anezi que sinalizou para mim: ‘Bem-vindo, sócio’. Eu perguntei: ‘Por que não permitiram que eu entrasse antes?’. Ele me respondeu: ‘O certo é primeiro aprender, se esforçar. Está tudo certo, parabéns. Se eu te ensinasse, tu poderias ficar distraído, não é assim. Você tem que se virar sozinho’. Passei a fazer parte do grupo e gostei do desafio, isso me impactou positivamente* (Augusto Schallenger, 21/12/2023).

Na narrativa de Augusto, vemos operar a produção de uma normalidade surda, entendida como as marcas “[...] produzidas por aqueles que são autorizados – e se autorizam – a definir os padrões que deverão pautar os incluídos. Assim como tais marcas definem a lista de sujeitos aceitos no grupo dos incluídos, elas definem também os sujeitos que não podem pertencer a tal grupo” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 84). Não se trata de uma crítica ao processo de ingresso na comunidade surda escolar, mas do entendimento de que a participação em determinado grupo, como um rito de passagem, de uma condição à outra, é validada pelos pares. Os autores ainda estabelecem que a recorrência aos traços ouvintes, como eles denominam, “[...] pode ser interpretado como um elemento estruturador de um tipo de identidade surda – um tipo de identidade combatente que necessita estar em luta para poder existir e ser reconhecida” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 86). Maria Luiza assim produz sua narrativa:

*[...] quando eu entrei, fiquei babando, admirada pelo que via, pois eu não conhecia a língua de sinais. Eu fazia fonoterapia, durante toda a vida. Quando cheguei na Escola Concórdia eu vi todo mundo sinalizando, fiquei boquiaberta. Eu não esperava. Fiquei admirada. Comecei a aprender a língua de sinais na Escola Concórdia. [...] tinha muitos adultos, alunos maiores, como a Gisele Rangel, a Natasha Perazzolo, Marianne Stumpf ... Francisco Rocha... Eu ficava admirada, olhando e tentando me apropriar da forma como eles sinalizavam, pois eram surdos adultos que já sabiam língua de sinais. Eram grupos de diferentes idades, desde os maiores até os pequenos. Eu fiquei muito feliz na Escola Concórdia, aprendi muito... parece que comecei a aprender ali... aprendi muito rápido a sinalizar e minha mãe começou a me xingar. Ela dizia: ‘Tu tem que oralizar... oralizar...’. Na Escola Concórdia tinha a Comunicação Bimodal, Comunicação Total. Minha mãe dizia: ‘Tu precisas oralizar, a escola falou que tu precisas oralizar’. Eu ignorava o que ela dizia e sinalizava. No intervalo, os surdos... Nossa! Era muito diferente... Eu sempre seguia os adultos, tinham maturidade, sabiam sinalizar... admirada, eu aproveitava para apreender os sinais (Maria Luiza Guimarães de Melo, 29/11/2023).*

Maria Luiza trata das relações com surdos mais velhos, aspecto que será debatido na seção em que discutirei a prática do encontro, mas conta também sobre as disputas para a afirmação da sua língua no contexto familiar, tensão que ganhou outras nuances após seu ingresso na escola de surdos. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 87), existe uma forma de ser surdo marcada pela luta que “[...] aparece como sendo uma marca cultural da diferença surda. A luta é um imperativo alimentado por muitos surdos porque, com ela, conseguem estabelecer a tensão que possibilitará demarcação das diferenças e de uma identidade surda”. Essa luta pela afirmação da identidade linguística e cultural constitui-se como “[...] uma condição de mobilização permanente de um grupo”. Outra forma de mobilização é a relação estabelecida entre as línguas da escola, a disputa

pelo reconhecimento cultural, a produção dos sujeitos escolares surdos, na tática de “ensinar uns aos outros” (Ladd, 2011), presente na narrativa que segue:

*A 5ª série tinha a 1ª e a 2ª etapa, sim. Como um reforço, pois havia um atraso na língua portuguesa, um certo atraso, um atraso de alguns alunos. Tinha 6ª série 1ª e 2ª etapa, dependia de cada situação. No período em que eu era aluno, os professores não tinham fluência na língua de sinais, tinham falhas. Eu era oralizado e conseguia fazer leitura labial e compreender o que estava sendo dito, mas tinham falhas. Algumas vezes, os surdos ajudavam e diziam: ‘Não é esse o sinal, é esse aqui’. Os professores agradeciam e seguiam sinalizando, assim seguia a aula. Isso existia, havia essa colaboração. A maioria dos professores nunca havia feito cursos e não tinham fluência na língua de sinais, aprenderam dentro da escola, mas foi isso que salvou os surdos. Nunca me esqueço do Vanderlei. Era um líder, ele sinalizava e tentava colaborar, mas não havia palavras novas, era sempre a mesma sinalização (Augusto Schallenger, 21/12/2023, grifos meus).*

A colaboração entre os alunos surdos e professores, na prática cotidiana da escola, opera na produção da cultura escolar. Ladd (2011, p. 318) afirma que essa ação, uma tática a partir do pensamento certeuniano, apresentava-se de maneira “[...] quase universal, dentro da sala de aula, cada um ajudava os outros a tentar entender tanto o que os professores diziam quanto o significado do que era expresso”. Nesse processo, observa-se a produção do aluno surdo, pelo ingresso na escola, mas, sobretudo, pelo modo como utiliza a língua de sinais, relaciona-se entre os pares surdos e com os professores ouvintes e cria possibilidades de (re)produzir a cultura da comunidade surda na escola. Na próxima seção, trato acerca do ingresso dos participantes da pesquisa na condição de professores e da produção do professor surdo na e pela escola de surdos.

#### **4.1.2 Estranheza**

O que pode produzir a estranheza com relação aos docentes surdos em uma instituição escolar? A falta de formação e/ou a ausência de uma prática docente surda naquele contexto escolar? Essas questões se apresentam como uma possibilidade de reflexão, na análise das narrativas de memórias dos participantes da pesquisa, sobre o ingresso como docentes na Escola Especial Concórdia. A presença surda, na condição docente, carrega significados que extrapolam o exercício profissional. Esses significados estão vinculados à história da educação e aos debates contemporâneos no campo dos Estudos Surdos, especialmente no que tange à construção da identidade surda, protagonismo surdo e o reconhecimento da língua de sinais como parte fundamental de uma cultura bilíngue. A análise das narrativas aqui apresentadas

articula-se a questões históricas, culturais e identitárias, permitindo compreender como a entrada desses docentes constitui o sujeito escolar: professor surdo.

Os relatos dos participantes evidenciam o impacto do ingresso de docentes surdos em uma cultura escolar historicamente pautada por paradigmas ouvintistas. Andre Reichert descreve o estranhamento que enfrentou ao ser contratado como professor efetivo, pois, ainda que fosse recém ingressante do curso de Pedagogia, sua contratação provocou reações entre os colegas.

*Bea me perguntou: ‘Tu queres trabalhar na Escola Concórdia?’. Fiquei pensando o que eu responderia. Sim? Era melhor responder sim ou não? Sim. Respondi: ‘Sim!’. Ela me disse: ‘Começará a trabalhar no mês de março como professor’. Sinalizei: ‘Deixa eu entender com clareza, serei professor auxiliar? Terá o professor titular, e eu vou ajudar?’. Ela respondeu: ‘Não. **Tu serás professor, nada de auxiliar. Tu serás o professor e receberás o salário igual aos demais professores**’. Sinalizei: ‘Eu vou receber um salário igual aos professores, não vou ser auxiliar? Não é como trabalhar no xerox? Organizar e ajudar...’. Bea respondeu: ‘Não! É professor, cargo de professor, com salário igual’. Continuei: ‘Eu não entendi, porque eu ainda não me formei na faculdade... Não entendi’ (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

Nesse trecho, é possível observar como a inserção de um professor surdo na condição de igualdade com os docentes ouvintes rompeu expectativas, tanto do próprio Andre quanto de seus colegas. A incredulidade inicial de Andre quanto à sua posição reflete não apenas sua autopercepção dentro de uma cultura pautada pela presença majoritária de professores ouvintes, mas é necessário acrescentar que essa realidade se mantinha pelo pequeno número de surdos habilitados ao exercício da docência, assim como pelos estigmas associados à competência de profissionais surdos em contextos educacionais. Ao ocupar um “papel pioneiro”, como mencionado por ele, ao longo da sua narrativa, ele foi confrontado com olhares de julgamento e estranheza por parte dos colegas, como descrito a seguir.

*A Bea disse: ‘Tu vais trabalhar como professor é uma ação pioneira, não tem faculdade de Libras, não tem. Tu podes começar assumindo esse papel de professor’. Respondi: ‘Tá bom...’ [...] O mais difícil, foi o quê? No início, quando ingressei na escola, tinha que organizar as coisas para começar a trabalhar em março, mas eu **nunca me esqueço da primeira reunião pedagógica em março. Estávamos sentados em círculo, cumprimentei os professores, aqueles que eram meus professores no final do ano anterior, e eu estava com eles no círculo, um pouco surpreso com aquele lugar; alguns professores me olhavam com estranheza. Isso impactou: ser professor como os demais, sendo que eu havia recém me formado e já estava sentado como professor. Os olhares eram de julgamento. [...] Todo mundo se olhou, sem entender. A maioria não estava entendendo, teve quem perguntou: ‘Professor auxiliar?’**, e a Bea respondeu: ‘Não! Professor efetivo, como todos vocês’. Os olhares para mim eram de constrangimento. Me parabenizaram e disseram que era legal (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

A experiência de Marianne Stumpf também expõe a desconfiança inicial, nesse caso por parte dos alunos, em relação à sua atuação como docente.

*A escola tinha uma única professora surda, a Cláudia Fialho. Ela era a única, mais velha e depois eu, fui a segunda professora surda. Os professores já me conheciam, pois haviam sido meus professores, me viam de forma diferente, pois agora éramos colegas, mas no começo foi difícil essa relação. Eu atuava com turmas de 3ª, 4ª, 5ª série, diferentes turmas. [...] **Quando entrei na sala, os alunos não acreditavam, não mesmo, estavam desconfiados.** Eu também estava nervosa, com medo... Eu mostrava o conteúdo, os conceitos da área da Informática e ensinava como salvar, apagar e substituir um arquivo, explicava para eles, que me olhavam desconfiados, mas aceitaram. **Eles pensavam que um professor surdo era inferior em relação ao professor ouvinte, nunca haviam experienciado isso.** Eu dava nota para as provas e me olhavam assustados, entenderam que eu tinha poder de atribuir uma nota. **Mostrava a chave da minha sala e viam que era eu quem cuidava da minha sala, eu apagava as luzes, organizava o espaço e fechava a sala. Eles começaram a me reconhecer como professora de fato, eu era mesmo a professora.** Demorou. Eu precisei mostrar isso, dessa forma, muitas vezes, até que começaram a me respeitar e estabelecermos uma boa relação (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

A situação de estranhamento, por parte dos alunos, reflete o que Lane (1992) descreve como a herança do oralismo, ou seja, uma abordagem educacional que historicamente marginalizou a língua de sinais e reforçou estigmas sobre a surdez. Segundo Lane (1992, p. 111), o avanço da oralidade, naquele período histórico, “[...] varreu muitas escolas e pessoas”. Desse modo, “[...] professores que utilizavam linguagens manuais foram sendo forçados a reformar-se”. Esse processo de afastamento de docentes surdos, em razão da instrução pela língua oral na educação de surdos, com o passar do tempo, pode ter colaborado para a produção de uma desconfiança, por parte dos outros professores e alunos. Desse modo, as narrativas de Andre e Marianne refletem uma história, na qual a competência e a autoridade dos professores surdos precisaram ser provadas para romper com os estigmas existentes. Seu ingresso, como dos demais, portanto, não se limitou à sua atuação pedagógica, mas também à reconstrução de um espaço identitário para os surdos no contexto escolar. Ambos enfrentaram não apenas os desafios do ensino, mas também o impacto de uma cultura que historicamente marginalizou a surdez. Nesse contexto, a entrada de Gisele Rangel, como professora, também foi marcada pela necessidade de afirmar sua competência em um contexto de dúvidas e preconceitos. Ela narra como foi incentivada por Marianne Stumpf a candidatar-se a uma vaga docente, mesmo antes de concluir sua graduação. Segundo ela:

*Não tinha Currículo Lattes. Digitei tudo, que era estudante... Marianne disse que eu tinha que tentar a vaga de professora de Geografia. Eu pensava que deveria me formar primeiro e depois me candidatar, Marianne insistiu: 'Tenta!'. Levei meu currículo até a escola, entreguei para a diretora Bea. Ela estava séria, e eu fiquei um pouco apreensiva. Disse para ela que gostaria de conversar com ela. Sentamos e comecei a apresentar meu currículo... ela me perguntou: 'Está estudando Geografia!?''. Eu disse para ela que estaria à disposição para que, quando finalizasse a graduação, ela poderia me chamar. Na verdade, eu sonhava em trabalhar na Escola Concórdia, pois eu tinha uma vinculação com a escola, se aproximava demais ao meu perfil, uma familiaridade com os alunos, com a equipe da escola. Eu estudava Geografia para trabalhar com os surdos. Sabe!? A maioria dos surdos sonhava em trabalhar na Escola Concórdia, muitos sonhavam com isso. Depois de uns dias, a Bea me chamou... Seria, mesmo, para trabalhar? Eu pensei que fosse para estagiar. Ela me disse: 'Não é estágio, é contrato de trabalho'. Eu fiquei, simplesmente, eufórica, muito feliz. Emocionada. Tive diarreia. Era muita emoção. Eu pensava muito nisso. Fui chamada em fevereiro, tive dor no estômago. Emagreci muito. Ingressei no ano de 1998 e concluí a graduação no ano 2000. Comecei a trabalhar antes. Assumi uma turma de 5ª série. **Eu não podia acreditar... Eu, Gisele... depois de tanta luta, eu consegui mesmo?** (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023, grifos meus).*

O relato de Gisele ilustra os desafios e as conquistas relacionadas à inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho, nesse caso para o desempenho da atividade docente, destacando a interseção entre diferença surda, identidade e oportunidades profissionais. A insegurança inicial, ao apresentar seu currículo, e a surpresa ao ser contratada como professora efetiva, antes mesmo de concluir sua graduação, são efeitos das barreiras institucionais e culturais que, historicamente, marginalizaram a competência surda em ambientes profissionais. Seu ingresso, marcado por grande emoção e reconhecimento pessoal, deve ser compreendido como algo que supera a experiência individual, simbolizando a ruptura de paradigmas excludentes e a afirmação da diferença surda como potência. Para além disso, a influência de Marianne, que a incentivou a tentar a vaga, evidencia a relevância das redes de apoio na comunidade surda. Contudo, no primeiro dia de aula, Gisele, assim como Marianne, enfrentou questionamentos diretos dos alunos, que demonstraram surpresa ao reconhecê-la como docente:

*Logo passei a atuar com turmas de 5ª, 6ª e 7ª série. Uma outra professora, a Gladys, era minha ex-professora e agora éramos colegas, trabalhava com as outras turmas. Ela me ajudou muito. Me recebeu muito bem, mas... No primeiro dia de aula, estava na sala com os alunos da 5ª série e deixei cair a caixa de giz inúmeras vezes, pois eu estava muito nervosa. Os alunos eram bem pequenos naquela turma de 5ª série, dispostos na sala em um semicírculo, me olhando... Me perguntaram, surpresos: '**Você é surda? Você estuda na faculdade?**'. **Eu disse que sim** (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023, grifos meus).*

A necessidade de legitimação, narrada por Marianne e Gisele, marcam a produção da identidade docente de ambas. Esse processo identitário é permeado pela “[...] maneira como o docente constrói a sua imagem”, por meio de “[...] suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas” (Burnier *et al.*, 2007, p. 347). Tornar-se professor pela presença, experiência e afirmação da identidade surda, na relação com alunos e docentes, diz respeito ao modo como a prática cotidiana constituiu esses sujeitos escolares e, por consequência, implicou-os na produção de uma cultura escolar. Outro elemento cultural tem relação com o processo de contratação desses professores, conforme sinalizado por Andre Reichert e Gisele Rangel, e seguirá nas demais narrativas. A contratação de professores surdos na Escola Especial Concórdia se deu, na maioria das vezes, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, em razão das redes de contato, reforçando o suporte entre os pares. Augusto Schallenberger ilustra como foi incentivado por Andre Reichert a se candidatar:

*Finalizei o curso de Pedagogia com habilitação para a Educação Infantil. Quando precisei realizar o estágio, fui até a Escola Concórdia, que autorizou que eu realizasse o estágio lá. O professor gostou do meu trabalho. [...] O Andre Reichert era professor, e a Cláudia Fialho também, mas o Andre disse que dava para eu ir até a Escola Concórdia. Eu tinha minhas desconfianças sobre ir na escola para fazer uma entrevista, conhecia algumas pessoas que haviam sido reprovadas, mas ele insistiu que eu fosse e que a escola precisava de professores homens. [...] Organizei meus documentos e levei até a escola. Eu oralizava e sinalizava, e a diretora sinalizava muito mal, mas a gente podia conversar em língua oral e conversamos. [...] A diretora me fez algumas perguntas, o pastor também... O pastor sinalizava muito bem, sinalização perfeita (Augusto Schallenberger, 21/12/2023).*

Essas redes de apoio foram importantes para facilitar a contratação de novos docentes e, sobretudo, fortalecer a constituição e valorização de uma identidade docente surda. De forma semelhante, Maria Luiza Melo (29/11/2023) conta que sua contratação aconteceu de forma muito rápida, inesperadamente até, pois estudava na Ulbra, universidade da mesma rede da Escola na época, e a mudança da direção, somada à informação de que “[...] havia uma surda que estava estudando e que era ex-aluna da escola”, foi fator decisivo para a contratação dela.

Além das indicações, a prática do voluntariado também apareceu como um mecanismo significativo de inserção na escola, conforme narrado por Márcia Magnus e Fernanda Magnus, que iniciaram suas trajetórias docentes na Escola Especial Concórdia como voluntárias. Márcia Magnus (21/11/2023) conta que sua irmã, Eunice Magnus, que trabalhava na Escola, sempre a chamava “[...] para acompanhá-la, como voluntária, observava as atividades e aprendia”. Na

sequência da narrativa, ela assim sinalizou: “[...] fui voluntária por 3 anos e pensei: ‘Preciso fazer Magistério’”. Mesmo com o trabalho voluntário e a realização do curso de Magistério, Márcia nunca atuou como docente efetiva da Escola, enquanto sua irmã Fernanda Magnus foi contratada. Segue a narrativa de Fernanda sobre o voluntariado e a contratação:

*Queríamos estudar para ser professora, era algo como uma vocação, porque eu via uma professora surda, a Cláudia Fialho. Estive junto com ela, na Escola Concórdia, por um ano como voluntária; não recebia salário, frequentava a escola cuidando do intervalo [...] Senti vontade de realizar o curso de Magistério. Fizemos na Escola Vera Cruz, que já fechou, eu e a Márcia estudamos, mas não havia intérprete, sofremos muito. [...] depois que eu me formei fui chamada para trabalhar na Escola Concórdia. A Escola Concórdia me chamou para trabalhar como professora, atuei por cinco anos (Fernanda Pacheco Magnus, 07/12/2023).*

A partir das narrativas, é possível afirmar que a cultura escolar, nesse contexto, constitui-se como um terreno de disputas e negociações, em que novas práticas e identidades passam a emergir. A atuação de professores surdos contribuiu para a construção de uma cultura escolar bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ocupar um lugar central, não apenas como meio de comunicação, mas como elemento constitutivo da identidade escolar. Desse modo, o ingresso de professores surdos na escola de surdos representou um marco na produção de uma cultura escolar que valoriza a surdez como identidade cultural na ação pedagógica. O estranhamento inicial, enfrentado tanto por colegas docentes quanto por alunos, foi superado por meio de redes de sociabilidade e práticas cotidianas que reafirmaram a legitimidade desses professores. Essa experiência se articula com os debates da História da Educação e o campo dos Estudos Surdos, evidenciando como a docência surda não apenas amplia os horizontes da educação bilíngue, mas também desafia e transforma as estruturas históricas de exclusão. Considerando o foco na atuação com os alunos e a produção dessa docência, na seção seguinte discuto sobre a docência artesã.

#### 4.2 DOCÊNCIA ARTESÃ: “EU QUERIA SER PROFESSORA. DESEJAVA SER PROFESSORA, MAS NÃO TINHA PROFESSORA SURDA”

A frase sinalizada por Cláudia Fialho, que intitula esta seção, foi produzida quando questionada sobre a escolha pela profissão docente e se articula à noção que venho produzindo nesta Tese: a escola de surdos produziu o sujeito escolar denominado professor surdo. Essa afirmação é possível pela análise das narrativas de memória que tratarei de discutir ao longo

desta seção, a partir do conceito de docência artesã. Segundo Escolano Benito (2017, p. 46), a “[...] a maior parte dos docentes foi processando e construindo, na própria experiência do cotidiano da escola, os códigos operativos da arte de ensinar [...]”. A constituição da noção de docência artesã, relacionada à educação de surdos, trata da formação e atuação dos surdos na produção do ofício docente.

Essa artesanaria é assumida, neste estudo, como uma tática, no sentido certeuniano, pois é operada pelos sujeitos na produção de materialidades e ações na e para educação de surdos a partir de uma epistemologia surda. Mesmo que convidados pela Escola Concórdia para atuar como docentes assim que ingressaram no Ensino Superior, como ocorreu com alguns professores, os cursos de graduação desses sujeitos foram marcados pela ausência de políticas de formação superior para pessoas com deficiência, bem como a necessidade de pensar e produzir uma atuação a partir das suas experiências discentes. Considerando esses fatores, o conceito de docência artesã mostra-se potente, pois compreende uma construção empírica de “[...] uma arte que permite legitimar, com base na própria prática da educação escolar, o protagonismo social e cultural dos professores e as marcas de identidade de seu próprio ofício” (Escolano Benito, 2017, p. 97).

Richard Sennett (2009) realiza uma discussão sobre o trabalho desempenhado pelo artífice a partir da dedicação, habilidade e propósito, princípios que, na produção desta Tese, articulam-se à noção de docência artesã, pois se imbricam às sinalizações dos participantes da pesquisa. Assim como o artífice, que busca excelência e significado em cada etapa da sua atividade, o professor aprimora suas técnicas e adapta-se ao longo dos anos, buscando novas formas de inspirar e facilitar o aprendizado. Esse processo contínuo de aperfeiçoamento permite que o professor domine as “ferramentas” pedagógicas, tomando o léxico do autor, e adquira uma compreensão mais profunda sobre como produzir conhecimento de forma criativa, sendo capaz de envolver os alunos nesse processo. Na sala de aula, essa criatividade surge do domínio técnico, em que o professor, assim como o artífice, utiliza seu conhecimento para transformar o ensino em uma experiência significativa para cada aluno. Sennett (2009, p. 49) realiza uma crítica à ideia de inatismo, importante para pensar a produção da docência, pois o “desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição. [...] À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete”.

Além disso, Sennett (2009) aborda a ética do artífice, ou seja, o compromisso com o trabalho bem-feito, e o impacto disso no mundo é representado, segundo o autor, por “[...] uma condição especial: a do *engajamento*” (Sennett, 2009, p. 30). Essa ética, típica do artífice, quando pensada na atividade docente, envolve o não se limitar a transmitir conteúdos, mas o

desempenhar uma função formadora, desenvolvendo valores e habilidades que os alunos incorporem em sua constituição. A atuação docente, a partir da noção de ética do artífice, assume uma postura responsável e comprometida com o potencial humano e intelectual dos alunos. Ao enxergar-se como um “artífice”, o professor se dedica não apenas a ensinar, mas a construir, a partir da própria prática, um legado de aprendizado e cidadania. No caso da educação de surdos, pelos professores surdos, tem-se a produção de um modo de ser surdo na sociedade. A partir da produção de Sennett (2009), é possível afirmar o trabalho docente como uma espécie de “artesanato educacional” que exige habilidades técnicas, produção de formas para exercer a docência e o compromisso ético.

O artesanato educacional, produzido pelos narradores desta Tese, pode ser observado, com maior ênfase, quando relacionado à atuação com alunos surdos, como nos trechos em que os participantes citam a produção e uso de materiais e dinâmicas em sala de aula. Ao mesmo tempo, não deixa de ser menos significativo quando tratamos da formação dos docentes e das responsabilidades assumidas no desenho de uma disciplina e na colaboração com os demais professores. Nesse sentido, tratarei inicialmente de discutir a constituição da docência artesã pela formação docente, e, posteriormente, analisarei essa artesanaria na atuação na Escola Especial Concórdia.

Retomo a citação de Cláudia Fialho que intitula esta seção, ou seja, o desejo de tornar-se professora e a inexistência, naquele contexto, de outros docentes surdos. Ela conta sobre as dificuldades em ingressar no curso de Magistério, na década de 1980, quando não havia a garantia de acessibilidade linguística aos sujeitos surdos usuários da língua de sinais. Para tratar do desejo de ser professora e dos desafios para iniciar o curso de Magistério, Cláudia Fialho contou sobre sua visita ao banco, onde alguns surdos trabalhavam e sinalizaram para ela “*Você quer ir para a escola? Vai! Mas nós trabalhamos aqui... você quer ser professora? Estranho! Nunca vi! Será que dá?*” (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023). O ano era 1985, e não havia professores surdos atuando na Escola Especial Concórdia. A falta de representatividade, naquele contexto, colocava sob suspeita a possibilidade de sua atuação. Ainda, na sua narrativa, Cláudia Fialho menciona a conversa com a diretora da Escola e as dificuldades em iniciar sua formação para a docência. Para fins didáticos, organizarei a apresentação dessa narrativa em três momentos: o primeiro é marcado pela ausência de representatividade e falta de informações, como se observa no trecho que segue.

*Fui até a escola e conversei com a diretora e disse para ela: ‘Eu quero trabalhar aqui!’. Ela me perguntou, meio sem saber como explicar: ‘Você*

*quer trabalhar aqui?’. Eu disse que sim. [...] A diretora me perguntou se eu queria ser professora e eu respondi: ‘Sim, igual a você!’. A diretora Bea disse: ‘Você precisa estudar’. Eu perguntei: ‘Estudar o quê?’. Ela começou a sinalizar: ‘Peraí... estudar... olha... estudar para professora’, eu perguntei: ‘Professora?’. Então ela foi explicando sobre o curso de Magistério. Ela sinalizou: ‘Você cursa o Magistério por um ou dois anos...’. Eu disse: ‘Estudar mais? Como assim?’. Ela explicou: ‘Você vai se formar no Magistério e depois pode trabalhar como professora’. Eu disse: ‘É!’ Fui para casa e disse para a minha mãe que queria e minha mãe me disse que, se eu desejava, tinha que seguir, seguir meu sonho. Ela me incentivou a seguir (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023, grifos meus).*

Nesse primeiro trecho, Cláudia Fialho narra o início de seu desejo de ingressar na docência, em um contexto marcado pela ausência de professores surdos na Escola Concórdia, até ao ano de 1985. A falta de representatividade é emblemática, e a interação com a diretora Bea é significativa, pois revela tanto o estranhamento sobre o desejo da ex-aluna diante de um sistema que vinha sendo operado quanto a abertura para orientar e incentivar o processo para tornar-se professora.

O segundo momento da sequência narrativa diz respeito à busca por uma instituição de ensino para que ela pudesse realizar o curso de Magistério. Esse momento é marcado pela luta pelo direito à educação. Cláudia conta que

*[...] as três escolas de Porto Alegre que tinham o curso de Magistério não aceitaram a minha matrícula. [...] Não existia uma legislação que assegurasse os meus direitos. Não tinha nada! A minha luta começou ali. Eu me perguntava... Como assim? Como que eu não posso? Eu posso! Eu sei ler, eu posso! Eu tinha apoio. Na terceira escola também realizei uma prova, mas a diretora disse que eu, como uma pessoa surda, não poderia ensinar. Eu disse para ela: ‘Mas tem a prova, eu passei na prova...’. Ela me disse: ‘Não dá. Você não é capaz, você é deficiente’. Não tinha lei, onde estavam os direitos? (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023, grifos meus).*

No trecho, é possível reconhecer o estigma da surdez, a ideia de que uma pessoa surda não pudesse ensinar sustentava-se em uma lógica de educação oralista, ou seja, se a língua oral era a língua de instrução dos alunos surdos, como seria possível o trabalho de outra pessoa surda com esses sujeitos. Ainda, considerando a lógica do período, sem direitos sociais assegurados, a condição de deficiência excluía os sujeitos da participação econômica. Esse aspecto se relaciona com a ausência de uma legislação que garantisse aos surdos e demais pessoas com deficiência acesso aos mais altos níveis de formação.

O terceiro momento da narrativa de Cláudia trata da resolução desse dilema, um movimento de acionamento das redes de apoio comunitário para a superação das barreiras.

Cláudia sinaliza que, ao voltar para a Escola Concórdia, com a negativa das três escolas, a diretora Bea entrou em contato com o Seminário Concórdia de São Leopoldo, que também pertencia à rede Luterana. Foi agendada uma visita, e Cláudia realizou outra avaliação. Segundo ela, mesmo com a aprovação nessa avaliação, Bea mencionou que se tratava de uma “[...] *experiência, pois o magistério exigia muita responsabilidade e que não era qualquer atividade ou fazer de qualquer forma. Minha mãe me disse: ‘Você vai!’.* Eu respondi: *‘Mas ela disse que é muita responsabilidade...’.* Minha mãe falou: *‘Você vai, vai... você consegue! Vai!’*” (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023). Conforme destacado na apresentação da participante, o curso de Magistério apresentou suas dificuldades em razão da língua, falta de intérpretes e demais desafios, como a ausência de um debate sobre como deveria ser produzida a educação de surdos, demandando de Cláudia Fialho a constituição de um percurso formativo e profissional articulado à noção de artesanaria, que opera pela “arte de ensinar” (Escolano Benito, 2017).

A noção de artesanaria docente, desde o processo formativo, pode ser igualmente analisada nas narrativas de Fábio Alberton e Gisele Rangel, quando referem a ausência de procedimentos, métodos e materiais para o desenvolvimento da prática docente com os alunos surdos. Fábio Alberton contou que, na realização do curso de superior, já desenvolvia uma prática docente na educação de surdos e, ao longo da sua formação, apresentava aos colegas os recursos e adaptações necessários para atender as demandas do alunado surdo, como, por exemplo, no trecho “[...] *enquanto se utilizava a língua oral na contação de uma história para ouvintes, para os surdos havia a necessidade da versão para a língua de sinais com uso das expressões faciais...*” (Fábio Baldo Alberton, 20/11/2023). Segundo ele, exemplos como esse chamavam a atenção dos professores e colegas.

Para Gisele Rangel, esse processo era de “[...] *muita responsabilidade, pois eu estudava na faculdade, me ensinavam, eu precisava adaptar para ensinar os surdos. Não era uma explicação para os surdos, era para ouvintes, uma metodologia para ouvinte. Era necessário adequar/adaptar, e isso era pesado, trabalhoso... a responsabilidade, o planejamento...*” (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023). Nesse processo de adaptação, o artesanato docente apresenta-se como um modo de produção da docência surda com alunos surdos, pela escolha dos livros, as imagens, textos e todos os artefatos que compõem o cotidiano escolar. Segundo Silva (2021, p. 373), “essa artesanaria que compõe o ofício docente é tão importante para dizer do professor quanto as suas aulas”.

O professor surdo, como tenho argumentado, em relação ao período estudado, foi sendo produzido pela e na atuação. Diferentemente do momento que vivemos, com a inclusão da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB (Brasil, 2021), a formação de professores

de Libras pelos cursos Licenciatura em Letras-Libras em diferentes universidades brasileiras e o curso de Pedagogia Bilíngue, para citar apenas as ações focadas na educação de surdos que consideram a língua de sinais como língua de instrução, parte dos participantes da pesquisa ingressaram no exercício do magistério na Escola Especial Concórdia sem a conclusão do curso de graduação e sem que, na sua formação superior, a educação das pessoas surdas fosse pautada.

O texto de Cordeiro e França (2020), acerca da constituição da materialidade escolar na e a partir da produção da profissão docente, aborda que a atuação artesã se dá, entre outros fatores, pela carência dos materiais em razão da escassez econômica. Para esta Tese, a noção de escassez também é importante para a compreensão da artesanaria, pela carência de recursos e discussões sobre a educação de surdos para além dos processos de normalização pela língua oral. Para as autoras, o professor é “professor é autor e artífice, não apenas consumidor, mas criador de tecnologias em serviço, seja por necessidade, diante dos limitados recursos das escolas, seja por desejo de criação e aprimoramento de suas práticas” (Cordeiro; França, 2020, p. 107). Refletindo ainda sobre a criação pela necessidade em contexto de escassez, destaco a sinalização de Ivan Diesel, que ministrava aulas de Física na Escola Especial Concórdia.

*Pegava um pedaço de vidro, prismas, diferentes tipos de espelhos, maiores e menores, aqueles para maquiagem... Outros objetos e materiais para fazer as experiências, como, por exemplo, do feixe de luz que atravessa o prisma e reflete luzes coloridas... Era assim que funcionava, mostrava o funcionamento das coisas para eles, não era só a língua de sinais, pois faltava essa materialidade, eu levava o material concreto para que pudesse manusear, entender e calcular. [...] **Eu tinha uma oficina nos fundos da casa da minha mãe e eu construía os experimentos de madeira, cortava, montava, por exemplo, um equipamento que emitia luz e levava para a escola. Nesse experimento tinha um lugar em que eu colocava um recipiente com água e os alunos observavam a propagação da luz. Os materiais prontos eram muito caros ou não existiam, então eu fazia e levava para a escola** (Ivan Diesel, 09/11/2023, grifos meus).*

Escolano Benito (2022) destaca que a cultura empírica da escola é um saber que envolve o fazer, mas está estreitamente ligado às materialidades do ambiente escolar: os espaços e os artefatos que fazem parte do cotidiano educacional. Esses materiais, muitos deles inventados ou adaptados pelos próprios professores, conforme a narrativa de Ivan Diesel, ligam-se ao modo de atuação que torna o ofício docente um processo artesanal. Nessa direção, Fernanda Magnus (07/12/2023) afirma que, na atualidade, existem materiais didáticos em língua de sinais e para a educação de surdos, mesmo que, ainda, em pequena quantidade, mas que, no período em que ela atuava na escola, o planejamento passava, obrigatoriamente, pela produção de materiais. Ivan e Fernanda tratam da artesanaria, ou seja, de uma relação pragmática com o mundo, como

uma forma de estar no mundo baseada na experiência dos sujeitos. Essa abordagem enfatiza a importância do conhecimento prático no exercício docente, concebido como um saber que se corporificou ou encarnou na própria ação do professor.

O conceito de corporificação também é explorado por Sennett (2018), quando discute que o processo de artesanato se dá no corpo do artesão. Como informado anteriormente, o autor não realiza uma discussão sobre o trabalho docente, mas sobre o modo como o fazer se desenvolve na “oficina”, a produção propriamente dita, local em que ele analisa as práticas, que pode ser aproximado do que venho explorando sobre a artesanato docente. Segundo tal autor, esse processo de corporificação pode ser examinado de diferentes formas, mas, para esta Tese, importa a “[...] maneira como os ritmos do trabalho físico se corporificam em um ritual” (Sennett, 2018, p. 241). Esse ritual constitui a docência surda.

França (2019, p. 46), em sua tese de doutorado, trabalhou com a compreensão de que “*formar-se pela prática*” significaria a construção de “[...] ofício, uma vez que era enquanto praticavam o exercício do magistério que os professores aprendiam, configuravam, refinavam e legitimavam as regras, características e sentidos do *ser e tornar-se professor e do fazer docente*”. Esse processo de constituição, marcado pela experiência, pode ser evidenciado na sinalização da Cláudia Fialho, quando narra sobre o fato de ser a única docente surda na instituição, das dificuldades no ingresso no curso de Magistério e seu desenvolvimento, além da sua atuação docente, ao incluir o que julgava importante para os alunos, ou seja, a língua de sinais. Segundo ela:

*Tinha um planejamento, mas eu, de forma estratégica, incluía questões, pois a língua de sinais é importante, é importante ter língua de sinais seja na contação de uma história, na ampliação do vocabulário dos alunos, no compartilhamento de experiências... essas três questões são fundamentais. Se eu não tenho experiência, como posso explicar algo para os alunos? A experiência passa por saber o que tem na escola e o que tem na casa e o que não têm nos dois lugares. Eu percebo uma aquisição da língua de sinais, de novos sinais, passa pelo que é experienciado pelos alunos... (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

O trabalho com e pela língua de sinais, conforme apontado por Cláudia Fialho, constitui-se como um elemento central no artesanato docente, seja pela falta, criação e/ou adaptação de recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades escolares. Fabrício Ramos, por exemplo, abordou o uso de vídeos e filmagens com os alunos. A partir do plano de ensino disponibilizado pela Escola Concórdia, ele produzia materiais em Libras que eram reproduzidos em sala de aula, assim, “[...] buscava vídeos de surdos e outros lugares para que os alunos

*pu dessem comparar as narrativas, observando as diferenças entre as identidades surdas [...]*”. Ele não explicou sobre os conteúdos dos vídeos, mas mencionou que se tratava da disciplina de Libras, criada na segunda metade dos anos 1990, na escola, que discutirei ainda nesta seção. Ele se valia do recurso de filmagem com os alunos da Educação Infantil, “[...] *porque eles precisavam se ver sinalizando, se reconhecer na tela e se sentir estimulados*” (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023).

Indicando esse processo artesão de escolha, localização, produção e compartilhamento de materiais em língua de sinais na escola, Marianne Stumpf trata da apropriação de diferentes materialidades visuais para utilização com os alunos surdos, em especial vídeos, que não haviam sido produzidos com fins didáticos, escolares, mas eram por ela utilizados naquele contexto, pela escassez de outros recursos. Segundo ela:

*Eu lembro que tinha vídeo de religião em língua de sinais. As crianças ficavam vidradas com o que viam, pela forma como era sinalizado [...] Deixa-me lembrar, ah, a sinalização da palavra Brasil, estilizada com a soletração B-R-A-S-I-L [de cima para baixo como o contorno da costa, como na realização do sinal, mas soletrando a palavra]. Eu ficava boquiaberta com aquilo naquela época [risos], hoje eu nem dou bola [risos], mas na época eu ficava entusiasmada com aquela sinalização [risos]... [...] Eu pegava material de religião. [...] Tinha o material do hino de São Paulo, em língua de sinais. Me deram esse material. As crianças adoravam. Mas só isso... [...] Não tinha nada sobre L1 [primeira língua] e L2 [segunda língua]. Não tinha nada. Eu pegava as revistas da FENEIS, que naquela época eram impressas e distribuídas gratuitamente, aos montes; na época a FENEIS era rica. Eu pegava e mostrava para os alunos o Antônio Campos... surdos mais velhos, eu mostrava nas aulas (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Marianne destaca a falta de materiais e discussões para o ensino de primeira e segunda língua para os alunos surdos, fato que até o presente momento enfrenta fragilidades, mesmo com os cursos de graduação em Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue, bem como as pesquisas em nível de pós-graduação nas áreas da Educação e Linguística. Trata-se, na contemporaneidade, como Lopes (2023, p. 239) destacou em entrevista à Revista Brasileira de Educação Especial, de um contexto em que “[...] é difícil falar de bilinguismo, pois não temos as condições humanas e nem materiais para isso”. Além disso, segundo a autora, a produção da educação passa pela intencionalidade pedagógica, ou seja, deve ir além do ensino de uma ou outra língua. Mesmo com a produção de pesquisas nas áreas mencionadas, “[...] na prática, não tenhamos avançado tanto quanto poderíamos” (Lopes; Menezes; Graff, 2023, p. 240).

Nóvoa (2022, p. 37) destaca que a “[...] educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e

dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores”. Desse modo, considerando o esforço docente, retomo a discussão sobre a constituição da disciplina de Libras na Escola Concórdia e como essa produção se relaciona com o artesanato docente. Esse esforço e o trabalho de composição são observados em duas passagens que destaquei nos relatos dos participantes. No excerto que segue, Andre Reichert conta sobre sua participação em um evento realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1993, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

*[...] voltei de Petrópolis para a Escola Concórdia me sentindo fortalecido. Eu entendia o meu lugar, o meu papel enquanto surdo. A minha história foi construída onde? Na escola. [...] Quando eu volto para a escola trago essa reflexão de que a escola é esse espaço da língua de sinais. Parece que a Bea [diretora da escola] acompanhou esse processo, relacionando com o que acontecia nos Estados Unidos, com a ASL, mas que também não estava claro ainda, trazendo o que já tinha lá, como uma semente... sementes como os espaços que já existiam na escola de Caxias do Sul e que influenciaram a criação da disciplina de Libras, que foi se multiplicando (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023).*

A ideia de que não estava claro o que estava acontecendo, mas que estava em processo, e que os envolvidos com a educação de surdos, naquele momento, eram parte desse debate e produção, sustenta a noção de artesanato docente que estou tecendo nesta Tese. Brito (2019, p. 19), na análise histórica sobre a luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais, afirma que as conquistas das comunidades surdas brasileiras começaram a se configurar nos movimentos políticos dos anos 1980 e 1990, processo que se “[...] consubstanciou como a reivindicação que norteou as mais expressivas ações coletivas produzidas na fase de visibilidade do movimento, entre os anos de 1990 e 2002”. Desse modo, segue a autora, a “[...] conquista da garantia legal de direitos linguísticos e educacionais não deve ser dissociada de suas dimensões culturais e ideológicas”. Além do reconhecimento do papel da escola na constituição dos sujeitos e da necessidade de implementação de uma disciplina de língua de sinais na Escola Concórdia, seguindo uma tendência do que estava se pensando para a educação de surdos em outros contextos, Andre Reichert (2023) aborda o processo coletivo e colaborativo, aspecto que Marianne Stumpf (2023) também apresenta na sua narrativa.

*A Lodi [Lodenir Karnopp] estava terminando o doutorado, retornando dos Estados Unidos, e a diretora a chamou para trabalhar na escola. Eu, a Lodi, o Andre e a Cláudia criamos a disciplina de LS [Língua de Sinais] e organizamos esse material [aponta para o material]. A Lodi ficou responsável*

*de organizar os conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eu colaborava com a minha experiência, por exemplo, que crianças precisam saber sobre a história dos surdos, o que mais... Sobre o Congresso de Milão... O que é Gallaudet?... Eu inventava, mais ou menos, e a Lodi organizava, fazia os agrupamentos temáticos por série, por exemplo, o que seria ensinado em cada uma das séries (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

Marianne Stumpf aponta para a organização da disciplina de Libras, pautada no conhecimento do trabalho que vinha sendo desenvolvido nos Estados Unidos, como Andre Reichert havia mencionado, e daquilo que era compreendido como importante para a disciplina a partir da experiência dos surdos. Até aquele momento, no Brasil, não havia uma discussão sobre o currículo da disciplina de Libras. Entre outros motivos, é válido destacar que não havia um reconhecimento legal da língua no país, mas estudos sobre ela vinham sendo desenvolvidos desde os anos 1980.

Segundo Silva (2017, p. 15), o currículo produz identidade, pois “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Não se trata de listas de conteúdos, mas de um construto que articula “[...] experiências, situações vividas na cultura que se somam a outras experiências individuais e acabam por constituir modos de ser dos sujeitos que compartilham do espaço da escola” (Andrade; Sonntag; Nunes, 2021, p. 43). Veiga-Neto (2002, p. 44), ao se voltar à noção de currículo, assim escreve:

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

A relação entre os aspectos linguísticos e culturais no currículo da disciplina de Libras demarca as carências e urgências dos alunos que ingressavam na escola sem o conhecimento da língua de sinais. Essa realidade ainda é pautada pela discussão dos estudos desenvolvidos na área da Educação de Surdos, bem como pela necessidade de debater o currículo da disciplina de Libras na educação de surdos. Para esta Tese, contudo, centro o olhar na produção do currículo da disciplina de Libras da Escola Especial Concórdia no ano de 1999. No material disponibilizado por Marianne Stumpf verifica-se, no trecho a seguir, o compromisso do ensino da língua de sinais com a produção de uma identidade.

A função da unidade de ensino e, especificamente, da disciplina de Língua de Sinais, deve ser a de colaborar para proporcionar a aquisição de conhecimento cultural, científico e lingüístico na área da surdez. Nesse sentido, a inserção da disciplina de Língua de Sinais no currículo da unidade de ensino especial para surdos é de vital importância, pois oportuniza a aprendizagem de assuntos relacionados à surdez, tais como escrita da Língua de Sinais, história da surdez, cultura(s) surda(s), gramática da Língua de Sinais, direitos humanos dos surdos, dentre outros temas. O nome que utilizamos é ‘Língua de Sinais’, como um espaço no currículo escolar que tem como objetivo abordar não somente questões lingüísticas, mas também sociais, culturais, históricas e educacionais, em um contexto curricular que atualmente não aborda essas questões (PPP, 1999, p. 138).

Como dito anteriormente, observa-se a preocupação da produção de um espaço da língua e da cultura, na escola, que envolva as experiências dos surdos e da sua comunidade. Além disso, outro aspecto torna-se importante para fundamentar a constituição da noção de docência artesã: o trabalho dos professores surdos no cotidiano da escola. Pozzobon, Santos e Silva (2024, p. 32) afirmam que o termo artesanaria “[...] remete ao artesanato e aos processos de experimentação, investigação, produção e de resultado final, na figura do artesão e de sua obra. O artesão, artífice em seu ofício, transita na busca de um resultado adequado, passando pela invenção, criação e metodologia apropriada ao seu trabalho”. O resultado final, no caso da educação, é o aprendizado para o desenvolvimento dos alunos, mas, para isso, o processo de invenção e adaptação se fazia presente, no período ao qual esta Tese faz referência. O papel do professor surdo era percebido como o de um facilitador, conforme observado no trecho a seguir:

*[...] muitas vezes os professores me chamavam para dizer que os alunos não estavam entendendo e me informavam o assunto. Então, deixava o conteúdo da disciplina de Libras para depois e explicava... traduzir para explicar aquele assunto para que pudessem entender, para que compreendessem e dessem continuidade aos estudos. [...] havia muitas interrupções na aula, por exemplo, muitas vezes **os professores me pediam para explicar algo cotidiano ou os surdos perguntavam o que tinha acontecido, pois tinham visto na televisão**, eu parava o conteúdo da disciplina e explicava sobre uma chuva intensa, por exemplo. Em casa, **eles não tinham comunicação**, não tinham informações e pediam para explicar até que pudessem entender. Isso era muito comum na Escola Concórdia, primeiro esclarecer algo para depois iniciar o conteúdo da aula. Os professores perdiam tempo dos conteúdos e, quando começou a disciplina de Libras, eles diziam para os alunos que perguntassem na disciplina de Libras. Às vezes eu tinha que me informar dos fatos antes da aula, buscava as informações nos jornais, na internet – estava começando com a internet discada –, procurava sites de notícias. Tinha conhecimento das notícias para que quando me perguntassem eu pudesse explicar, para depois iniciar os conteúdos das aulas (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

A atuação em outras disciplinas e na mediação comunicativa para a compreensão das questões cotidianas, assim como aparece na sinalização de Andre, foi mencionada por outros participantes. É possível observar uma tática, a partir da perspectiva certeuniana, na atuação docente, que pode ser articulada à noção de artesanaria, pois, para atender as necessidades dos alunos, seja pela falta de fluência de algum docente ou a da falta do acesso às informações em língua de sinais, os docentes eram convocados a agir de modo a tornar o mundo compreensível para os alunos surdos. Como referência a esse modo de ação, Justino Magalhães, em entrevista a Virgínia Avila e Sandra Ziegler (2023, p. 18), cita a docência como uma necessidade da humanidade, pois, segundo ele, “[...] é o contratempo, alteridade, esperança. A humanidade não chegou até aqui sem educação, sem escola. Quem se põe do outro lado da mesa e aceita dialogar com um adolescente, sempre resistente? Alguém terá de continuar a fazê-lo”. Ao me remeter à necessidade de diálogo produzido no encontro entre alunos surdos e professores surdos, destaco, na sequência da reflexão, um trecho da entrevista de Marianne Stumpf que trata da importância do professor como mediador.

Marianne conta que ministrava a disciplina de Libras para uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alguns meninos e muitas meninas. Ela escrevia no quadro quando percebeu uma movimentação diferente dos alunos, haviam escondido algo. Ela ficou observando e tentando identificar o que era dito, sem sucesso, então interpelou os alunos no momento do intervalo e sinalizou que eles não poderiam ficar interrompendo a aula e queria que mostrassem a ela o que haviam escondido. Eles responderam que não e seguiram ocultando algo, até que um dos alunos sinalizou: “[...] *Vai, conta pra ela, ela é surda como a gente, a professora é como nós*”, fazendo menção ao fato de ela também ser surda. Marianne conta que, quando pegou o material, deparou-se com uma revista pornográfica, informou que não era permitido aquele tipo de objeto na escola e o entregou à direção, que chamou o pai do aluno que havia levado a revista para a escola. Na continuidade, a participante sinaliza que ficou constrangida com a situação, pois, na conversa com o pai, ele disse “[...] *que foi ele quem deu a revista para o menino levar para a escola, pois não sabia explicar... Que vergonha! Ficou combinado que um professor homem teria uma aula para explicar para os meninos, de forma particular. Foi melhor assim. O pai não sabia se comunicar [risos]*” (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).

Nessa passagem, além do que já mencionava sobre a mediação docente em razão da língua de sinais e a falta de comunicação entre os pais e os filhos surdos, a noção de identificação entre alunos e professores aparece. Esse tema foi pauta de uma série de produções acadêmicas, principalmente nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000. Nas pesquisas,

pautava-se a necessidade e o papel dos professores surdos na educação dos alunos surdos: “[...] enseñar los contenidos curriculares em su lengua natural” (Massone; Simón, 1999, p. 58). O mesmo autor menciona a importância da atuação dos professores surdos, como “adultos significativos” para as crianças surdas. A partir do pressuposto de que os professores surdos são adultos significativos na formação das crianças surdas, Fabrício Ramos também trata da necessidade de um outro momento, na organização escolar, para atender as demandas sociais dos alunos.

Segundo Fabrício Ramos (29/11/2023), seria importante que fosse criada uma “disciplina”, embora ele não acredite que essa seja a melhor maneira de denominar essa proposta, considerando a criação de outro tempo-espço para essa demanda na escola, na qual “[...] *os professores poderiam trabalhar de forma livre, com os alunos, a partir das perguntas deles, interagindo e debatendo sobre as questões sociais*”. Fabrício compreende que se trata de uma responsabilidade que tem sido atribuída às escolas de surdos, pois “[...] *em casa não [se] tem comunicação*”. Contudo, o efeito dessa atuação docente na escola, mesmo que entendida como uma tática docente para o desenvolvimento dos alunos, pode acarretar prejuízo às disciplinas, pois são necessárias escolhas. O tempo cronometrado dos períodos escolares exige dos professores que escolham o que será priorizado, e, nesse processo, as urgências dos alunos, por informações e esclarecimentos sobre o cotidiano, sobrepõem-se, em alguma medida, aos conteúdos curriculares. O risco que se corre, nesse cenário, é de falta de acesso aos conteúdos mínimos para cada etapa escolar e, ainda mais grave, a produção de um discurso sobre as dificuldades de aprendizado dos alunos surdos, sem que se considerem as realidades educacionais (Lopes; Kraemer, 2024). Para continuar a reflexão sobre esse segundo argumento, próxima seção apresentarei uma discussão sobre o tempo na Escola Especial Concórdia e os efeitos na educação de surdos.

Retomando a noção de artesanania docente, conforme apontou Lanzarini (2021, p. 134), trata-se de algo que requer preparação, ou seja, uma “[...] preparação que não dissocie o pensamento da ação, tampouco deixe de fora o sentimento, que nos convoque a saber e poder fazê-la de maneira habilidosa, artesanal”. Desse modo, a experiência e a repetição passam pela ação, mas exigem, cada vez mais, os conhecimentos necessários para a efetivação dos processos formativos, ou seja, aquilo que Larrosa e Rechia (2018), no verbete “ofício”, da obra *P de Professor*, relacionam à maestria, a partir da produção de Richard Sennett. O ofício docente, como uma prática ética, marcada pela presença plena e pela disposição ao encontro com o outro, exige um compromisso humano a partir do íntimo e do cotidiano, aquilo que se faz com “[...] gestos mínimos, modestos, quase despercebidos” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 320). Assume-se,

assim, o caráter formativo da ação docente, destacando-se que, ao formar os outros, o professor também é formado, vivenciando um aprendizado contínuo e uma constante transformação de si mesmo.

Larrosa e Rechia (2018) propõem uma reflexão sobre a docência, compreendendo-a como um trabalho que supera a aplicação de técnicas pedagógicas e se constitui como um ofício artesanal, ético e existencial. Isso não significa o abandono do conhecimento pedagógico, inclusive diz do modo como este deve ser pensado e operado nas escolas. Nesse sentido, os autores problematizam a prática docente, destacando seu caráter artesanal, no qual a paciência, o cuidado e a atenção às singularidades se assemelham ao trabalho de um artesão, que não se limita a reproduzir modelos, mas cria a partir da relação com a matéria e o contexto, como abordei ao longo deste capítulo, para tratar do modo como os surdos constituíram-se professores surdos.

Por meio de táticas, a docência artesã produziu e produz um modo de ser professor surdo, considerando as dificuldades de educação de surdos ainda nos dias de hoje, que lida com uma série de questões, como: 1) a ineficiência de formação acadêmica, em diferentes áreas do conhecimento, para a educação de surdos, em todas as etapas e modalidades da educação básica; 2) a escassez de materiais didáticos produzidos a partir da perspectiva da educação bilíngue para surdos; e 3) a falta de política linguística, na qual a língua de sinais seja assegurada como a primeira língua dos alunos surdos. Conforme sinalizou Márcia Magnus (21/11/2023), “[...] nós tínhamos uma comunicação mais básica e agora mais fluente. Não havia, por exemplo, uma filmagem ou materiais traduzidos, a tecnologia tem possibilitado essa acessibilidade, mas ainda faltam algumas coisas para poder pensar uma educação bilíngue”. Constata-se, entretanto, a necessidade da superação das questões anteriormente elencadas para a produção da educação bilíngue e bicultural em nosso país.

#### 4.3 TEMPOS: APRENDER E SINALIZAR

O tempo deve ser compreendido, segundo Faria Filho (2002, p. 17), de forma plural, pois essa pluralidade dá-se em razão da existência de tempos “[...] pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendido como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização”. Essas trajetórias marcam e são marcadas pelo que o autor identifica como “aparato escolar”, ou seja, um conjunto de estruturas, instituições e práticas que compõem o cotidiano escolar, regulando, organizando e

influenciando os sujeitos na relação entre si e a escola. Nesse sentido, esta seção tratará das práticas produzidas dentro da Escola Especial Concórdia por meio das estratégias adotadas e das táticas produzidas pelos alunos em relação aos tempos escolares.

Viñao Frago (2000), na discussão sobre o tempo e o espaço escolar, aponta essas dimensões como constituintes da cultura escolar, assim como os sujeitos. Para o autor, nem o espaço nem o tempo são estruturas neutras, mas operam no processo de ensino e aprendizado dos sujeitos nas instituições de ensino. Nesse processo de aprendizado, produzem-se modos de ser e narrativas sobre os sujeitos. Assim como a escola, o tempo é uma construção histórica e, dependendo do repertório e das experiências, pode ser percebido de formas diferentes.

Prolongar o tempo para realização de uma série, a duração de um intervalo ou do início de uma aula, são formas de perceber e produzir o tempo escolar, que pode diferir daquele previsto pelos documentos legais. Viñao Frago (2000, p. 105) atribuiu a essa forma de apropriação temporal a dimensão de pluralidade ao tempo escolar, isto é, um período que escapa da ideia generalista do tempo escolar, em oposição àquele estritamente “prescritivo e uniforme”. Segundo Vidal e Schwartz (2010, p. 28), o “[...] reconhecimento de uma pluralidade de tempos que habita a escola e desenha os contornos das práticas escolares [...]” tem implicações na relação da escola com a sociedade.

O tempo na educação de surdos, quando se refere ao modo como se estabelecem os calendários e carga horária letiva, na contemporaneidade, segue o ordenamento legal do país e responde ao sistema de ensino ao qual determinada escola está vinculada. Desse modo, não há excepcionalidade ou singularidade quando comparada a outras instituições de educação básica, mas o tempo de escolarização dos surdos, na história da educação nacional, assumiu diferentes configurações, a depender do período histórico. Nesse sentido, esta seção está organizada em duas partes que assumem como eixo central o prolongamento do tempo.

Na primeira parte, apresento uma discussão sobre o processo de prolongamento do tempo de escolarização dos alunos surdos, a partir da implementação de séries e etapas nos primeiros anos de escolarização e de mais um ano antes da finalização da educação básica na Escola Especial Concórdia, prolongamento marcado pela ideia de um tempo maior para que os sujeitos pudessem “aprender”, aprender mais. Na segunda parte, o prolongamento do tempo se dá por parte dos alunos, ou seja, do uso de um “tempo maior” (Witchs; Lopes, 2018) com os outros surdos, para sinalizar.

### 4.3.1 *Diziam que era para aprender mais...*

No desenvolvimento das entrevistas, quando questionados sobre o tempo da escola, no que se refere ao calendário escolar, horários semanais e outros aspectos relacionados à organização temporal, tanto nas práticas desenvolvidas no prédio antigo quanto nas novas instalações da Escola Especial Concórdia, os entrevistados trataram de uma questão que provocou a escrita desta seção: prolongamento do tempo de escolarização dos alunos surdos. Para Escolano Benito (2017, p. 193), o tempo

[...] é um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura da escola, que interfere igualmente na organização da memória dos sujeitos. Estrutural, pelo que tem de essencial na fixação da ordem, que confere governabilidade às instituições destinadas à formação da infância e da juventude, bem como à internalização, por parte das pessoas, dos ritmos da vida escolar. Estruturante, porque condiciona em parte os outros elementos que integram toda organização educativa: o comportamento dos sujeitos, a ordem do currículo, o uso das mediações instrumentais do ensino, as normas de avaliação e controle, a disciplina.

Com relação à dimensão estruturante, as narrativas dos sujeitos centram-se em vários fatores, desde a desinformação sobre os motivos para a existência dessa prática até a produção da ideia de que os surdos precisariam de mais tempo para aprender. Na Escola Especial Concórdia, até o início dos anos de 1990, conforme informações dos participantes da pesquisa, cada série dos primeiros anos de escolarização era dividida em duas etapas, o que dobrava o tempo usualmente necessário para completar cada série. Segundo reportagem da Revista Mensageiro Luterano, de outubro de 1979, a escola desenvolvia o que denominam de “currículo comum”, no qual “cada ano escolar é vencido em dois anos”. Além do referido currículo, a escola desenvolvia outras atividades, como “Educação Religiosa, Seleção e Diagnóstico das crianças, Estimulação precoce (bebês), Orientação para os Pais, Audiometria Ritmo, Psicomotricidade, Logopedia e Treinamento Auditivo, Leitura Labial, Assistência Social e Classes de Apoio”.

Os participantes da pesquisa não têm clareza sobre os motivos que levaram a essa organização, mas circulam hipóteses, como a necessidade de apropriação da língua portuguesa e, até mesmo, questões financeiras. Como dito anteriormente, devido a dificuldades de localização de documentos da escola para análise da referida prática, a análise do prolongamento do tempo de escolarização dar-se-á pelas narrativas e outras fontes, no intuito

de compreender a lógica em operação. Para iniciar a discussão, apresento as imagens das capas dos boletins escolares disponibilizados por Fabrício Ramos.

Imagem 14 – Boletins escolares de Fabrício Ramos (1986 – 1989)

<p>CENTRO EDUCACIONAL PARA DEFICIENTES AUDITIVOS</p>  <p>ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA</p> <p>CURRÍCULO POR ATIVIDADES</p> <p>COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR</p> <p>NOME DO ALUNO: Fabrício Mähler Ramos</p> <p>SÉRIE: 10 ETAPA: 10</p> <p>PROFESSORA: Margarete</p> <p>ANO LETIVO: 1986</p> <p>DIRETORA: [assinatura]</p>	<p>CENTRO EDUCACIONAL PARA DEFICIENTES AUDITIVOS</p>  <p>ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA</p> <p>CURRÍCULO POR ATIVIDADES</p> <p>COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR</p> <p>NOME DO ALUNO: Fabrício Mähler Ramos</p> <p>SÉRIE: 19 ETAPA: 2ª</p> <p>PROFESSORA: Margarete</p> <p>ANO LETIVO: 1987</p> <p>DIRETORA: .....</p>
<p>CENTRO EDUCACIONAL PARA DEFICIENTES AUDITIVOS</p>  <p>ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA</p> <p>CURRÍCULO POR ATIVIDADES</p> <p>COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR</p> <p>NOME DO ALUNO: Fabrício Ramos</p> <p>SÉRIE: 2ª ETAPA: 1ª</p> <p>PROFESSORA: Emilda V. Hoffmann</p> <p>ANO LETIVO: 1988</p> <p>DIRETORA: .....</p>	<p>CENTRO EDUCACIONAL PARA DEFICIENTES AUDITIVOS</p>  <p>ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA</p> <p>CURRÍCULO POR ATIVIDADES</p> <p>COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR</p> <p>NOME DO ALUNO: Fabrício M. Ramos</p> <p>SÉRIE: 2ª ETAPA: II</p> <p>PROFESSORA: Magali F. Gomes Pinto</p> <p>ANO LETIVO: 1989</p> <p>DIRETORA: .....</p>

Fonte: Arquivo pessoal de Fabrício Ramos.

Como anunciado no início desta discussão, o argumento sobre a necessidade de mais tempo para apropriação da língua portuguesa, nos anos iniciais da escolarização dos alunos surdos, foi recorrente nas sinalizações. Retomando o título desta seção, apresento o trecho no qual Cláudia Fialho argumenta sobre o prolongamento do tempo para aprender, já que, na

*1ª série, 2ª série... até a 4ª série era dessa forma [dois anos por série], depois da 5ª série não, um ano por série. Diziam que era dessa forma para apropriação da língua portuguesa. Eu não entendo muito bem, era uma metodologia da escola, uma perspectiva filosófica em que cada série deveria ser realizada em dois anos. Diziam que era para aprender mais... (Cláudia Magnus Fialho, 21/11/2023).*

Não havia clareza, por parte dos alunos, sobre as motivações, métodos de avaliação e/ou reprovação. A reprovação escolar e modos de categorização dos sujeitos, como dito anteriormente, não consta como justificativa para a realização de uma série em dois anos, não há registros que tratem dessa prática na escola, que de fato ocorria. Considero importante destacar o trabalho de Gil (2018), na escrita do artigo *Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional*, no qual a autora cita pesquisas que apontam para o fato de que nem sempre eram dotadas as reprovações de uma significação pedagógica convencional e que, em diversas instituições, não havia uma estruturação uniforme para o 1º ano escolar que pudesse ser completada em apenas um ano letivo. Denominações como “1º ano do 1º semestre” e “1º ano do 2º semestre” foram utilizadas até 1912, enquanto a partir de 1913 passaram a ser usadas as expressões “1º ano atrasado” e “1º ano adiantado”. Essa subdivisão alterava a lógica das retenções, que estavam mais relacionadas às práticas institucionais e à tentativa de adequar o conteúdo programático ao ritmo de aprendizado dos alunos. Em muitos casos, especialmente entre as crianças menores de 6 e 7 anos, os estudantes do “1º ano atrasado” nem sequer eram submetidos a exames, pois eram considerados ainda imaturos para tal avaliação. Fábio Alberton, conforme registro que segue, acredita que era uma organização do tempo elaborado pela escola.

*Acho que a equipe diretiva resolveu, em reunião com os professores, que os alunos com dificuldade de aprendizado... Por exemplo, um aluno que, ao final da 1ª série 1ª etapa, o professor percebe que está muito fraco, precisa de reforço, no ano seguinte deve cursar a 1ª série 2ª etapa. Acho que os conteúdos eram um pouco diferentes para aprender e se desenvolver, se ele passava, cursava a 2ª série 1ª etapa, e a professora avaliava no final do ano. Por exemplo, na 3ª série a professora percebeu que eu era inteligente e me passou automaticamente, um mês para a 3ª série 2ª etapa e depois para a 4ª série. Eu tinha notas boas e, depois, passei direto para a 5ª série, que não tinha mais as etapas (Fábio Baldo Alberton, 20/11/2023, grifos meus).*

A narração de Fábio sobre a progressão em determinada etapa, uma estratégia da escola, a partir da perspectiva certeuniana, possibilita que façamos uma relação com uma lógica avaliativa estabelecida ainda no período imperial, por meio dos seguintes documentos: Decreto

nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867 e Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. No primeiro, os alunos com “pouca aptidão” seriam encaminhados às atividades laborais,

Art. 20. [...] Os alumnos que mostrarem pouca aptidão para os estudos do Instituto deverão aprender, depois de concluídos os do 3º ano, e com aprovação do Governo Imperial, a arte liberal ou mecânica para a qual tenham vocação, no conceito do Director, continuando o Instituto a ministrar a estes alumnos a possível instrução nas horas que tiverem disponíveis, bem como o sustento, o vestuário, e o curativo, até completarem 5 anos desde a época de sua admissão. Este arbitrio não será tomado, em relação aos alumnos contribuintes, se não com prévia audiência dos respectivos pais, tutores, ou correspondentes competentemente autorizados.

Art. 21. O alumno que concluir o curso de 5 anos, e não se achar sufficientemente habilitado, poderá requerer que lhe seja prorogado aquelle prazo pelo tempo que faltar para habilitar-se (Brasil, 1867, n. p.).

Não interessa a esta Tese uma discussão sobre o tratamento diferenciado entre os alunos pagantes e não pagantes, mencionado no Art. 20, que trata da anuência dos pais para o direcionamento dos filhos ao trabalho, mas é um aspecto que aparece na narrativa de Andre Reichert (09/12/2023). Segundo ele, essa estratégia de prolongamento do tempo escolar gerou insatisfação entre as famílias pagantes, que não viam justificativa clara para o aumento da duração e dos custos envolvidos na educação de seus filhos. Reichert (2023, n. p.) destacou que “*essas famílias pagantes reclamaram, por exemplo, meus pais, os pais da Marianne, da Gisele, da Ana Luiza, Augusto... Essas famílias questionavam: ‘Como assim pagar mensalidade durante 2 anos para cada série?’*”. Além da relação financeira, destacada no Art. 20, o Art. 21 trata da possibilidade de o alunado requerer mais tempo para habilitar-se. No Decreto nº 5.435/1873, Art. 30, a avaliação é presidida pelo diretor do Instituto de Surdos, que previa que, após o término dos “[...] exames dos alumnos do 1º ao 5º ano, todos os Professores reunidos sob a presidência do Director indicarão os alumnos que deverem passar para os annos subsequentes, e quaes os que estiverem com a sua educação concluída” (Brasil, 1873, n. p.).

No livro, *Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos*, os organizadores informam que essa obra trata da “tradução de dois documentos oficiais editados pelo secretário do Congresso de Milão, Pasquale Fornari” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2023, p. 7). Na seção preliminar, Pasquale Fornari relata a organização do Congresso, seus participantes e a demonstração pública dos exercícios realizados pelos alunos surdos da Real Instituição Nacional de Surdos-Mudos (Milão). Fornari não apresenta em detalhes os exercícios realizados, mas coloca um ponto importante sobre as classes às quais os alunos e alunas estavam vinculados, dando

destaque aos dois anos de duração de cada classe. Segundo relato, “[...] é importante observar que cada classe é composta por dois anos e, sendo este o primeiro ano de instrução, há sempre uma diferença de um ano entre uma classe e outra. Assim, por exemplo, os alunos da 1ª classe pertencem ao 1º ano de escolaridade, os da 2ª classe ao 3º ano, os da 3ª ao 5º ano, aqueles da 4ª ao 7º ano” (Fornari, 2023, p. 32).

Outro indício dessa prática de classificação dos alunos pode ser observado no documento *Plano Anual de Atividades Pedagógicas*, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (1979), citado na Tese *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*, de Pedro Henrique Witches (2018):

TESTES - de SELEÇÃO A avaliação com fins classificatórios será: aplicação de testes de linguagem e de escolaridade; Após o resultado da avaliação, o candidato será observado pela professora durante o 1º bimestre a fim de ser concluída a pesquisa de suas reais possibilidades e limitações, abrangendo não só a linguagem, como a fala, leitura da linguagem falada que depende da linguagem interiorizada, treinamento e ensino auditivo, ensino de 1º grau e as áreas pertinentes à psicomotricidade. **Após essa pesquisa, o candidato poderá ou não sofrer uma reclassificação** (Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 8 *apud* Witches, 2018, p. 151, grifos meus).

Witches (2018) desenvolve uma análise do trecho referente ao uso da língua oral pelos alunos surdos e como esse sistema de avaliação fazia ou não o aluno avançar. Pode-se inferir que esse tipo de avaliação classificatória, relativa ao desenvolvimento dos alunos, pela temporalidade do documento, também se desenvolvia na Escola Especial Concórdia, a partir da reportagem *Cresce a missão entre os surdos* (1982, p. 4), em que consta: “Durante as séries iniciais é normal levar-se dois anos para cumprir o programa de uma série. Isto, entretanto, é variável e dependerá do aluno”.

Ainda sobre a recorrência dessa prática avaliativa, em outros contextos educacionais, destaco as informações disponíveis no Relatório de Estágio da professora Márcia Teixeira de Freitas, do ano de 1969, quando ela realizava estágio docente na Escola Especial Epheta<sup>11</sup>, denominada no relatório como Escola para Surdos Epheta. No relatório, disponível no

---

<sup>11</sup> Segundo Silva (2012, p. 25), o início das atividades da Escola de Educação Especial Epheta deu-se em 1950, em Curitiba, que funcionou, nas primeiras décadas, em regime de internato. “Sua fundadora foi Nydia Moreira Garcez (1913-2007). Garcez ficou surda aos cinco anos de idade. Foi oralizada por um filólogo e também estudou em escola regular, tornando-se fluente em português e em francês. Em 1947, entrou para a vida religiosa. Sensibilizada por perceber que nem todos os surdos-mudos do INES, no Rio de Janeiro, ascendiam à língua oral, dedicou-se à educação especial”. A escola, da sua criação ao encerramento das atividades, no ano de 2017, era “[...] absolutamente oralista, funcionando em regime de suplementação à escola regular. Sua metodologia possui dois eixos básicos: audição/voz/fala e leitura/produção/análise linguística”. A língua de sinais era utilizada “[...] somente entre os alunos, visto ser o objetivo último da escola a provisão de oralidade”.

Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná<sup>12</sup>, a professora conta que já atuava na escola e, para assumir a função de professora regente, deveria desenvolver o estágio, conforme normas do governo estadual. A primeira informação que chama a atenção é a idade dos alunos surdos matriculados na turma de Jardim da Infância: eles tinham entre 6 e 10 anos de idade, conforme seu planejamento, ou seja, é possível verificar uma distorção de idade e série considerável. Outro elemento, da ordem avaliativa, que não apresenta detalhamento, é do avanço de um dos alunos para o Ensino Fundamental em razão do seu rápido aprendizado. Não foram encontrados registros nos documentos analisados sobre a realização das séries em dois anos, conforme discutido nesta seção.

Retomando a discussão sobre a prática desenvolvida na Escola Especial Concórdia, mesmo sem apresentarem informações consolidadas sobre as razões para a realização de cada série em dois anos, os entrevistados afirmam que outro motivo que levaria à ampliação do tempo de escolarização diz respeito à comunicação e conhecimento dos docentes para o ensino dos alunos surdos. Muitos alunos, então, suspeitavam que a real razão era a falta de fluência dos professores em Libras. Andre Reichert e Fabrício Ramos comentam:

*[...] parece que era uma tentativa de encobrir o fato de que os professores não tinham fluência na língua de sinais, então argumentavam que precisavam ir com calma para que tudo ficasse claro para os alunos, mas na verdade os professores não tinham competência linguística. Acusavam os alunos de terem dificuldades, mas eram os professores que tinham dificuldade e necessitavam de 2 anos para dar conta do conteúdo (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

*Eles estavam preocupados em disponibilizar mais tempo ou era porque os professores, em razão da falta de fluência, atrasavam o desenvolvimento da série. Se tivéssemos professores que soubessem língua de sinais não seriam necessárias duas etapas por série, mas se o professor não sabe, precisa-se das etapas, pois ele observa os alunos e fala da necessidade de mais tempo para os alunos. Mas isso é verdade? Ou a metodologia dele não é eficiente? Fala-se do atraso do aluno... (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023, grifos meus).*

Andre Reichert e Fabrício Ramos apontam para fluência, ou ausência dela, e os aspectos metodológicos como questões fundantes para o prolongamento do tempo de escolarização dos

---

<sup>12</sup> Foi possível localizar o referido documento em razão do desenvolvimento da disciplina *História, Escolarização, Cultura Escolar e Cultura Material Escolar*, ministrada pela professora Gizele de Souza, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no período letivo de 2024/1. Ainda, para fins de informação, destaco que outros documentos sobre estágios docentes na educação de surdos, no ano de 1969, encontram-se disponíveis no mesmo Fundo Público, sob a identificação PB 024 - Secretaria de Educação e Cultura, Caixa 11 – RG 128.851, Envelopes de 01 – 06.

alunos na Escola Especial Concórdia. Os dois argumentos apontados são retomados nas narrativas sobre o 4º ano do Ensino Médio na escola. Antes de apresentar as narrativas surdas, faz-se necessário apresentar os argumentos da Escola para a implementação do 4º ano do Ensino Médio, conforme as palavras de Beatriz Ramann, na reportagem *Escola Especial Concórdia – Centro Educacional para Deficientes Auditivos*, da Revista Mensageiro Luterano, de fev./mar. do ano de 1988.

Em 1985 foi implantado o 2º grau na escola. Mais um sonho que se torna realidade. Muitas orações, reuniões e debates precederam esta decisão. Entretanto, o interesse e a **capacidade dos alunos**, o ânimo e determinação dos professores incentivaram a escola a continuar oferecendo educação especializada aos formandos da 8ª série. Foi então instalada a primeira turma de 2º grau, para deficientes auditivos no Brasil! **Este pioneirismo traz evidentemente consigo preocupações comuns a este tipo de situação... Uma das decisões que foi tomada somente no final de 1985 foi a de oferecer aos alunos uma formação profissionalizante.** Optamos então por estender nosso curso de Iniciação à Ciência dos Computadores, iniciado em 1983, para o 2º grau, formando programadores BASIC & PASCAL. Além desta opção, os alunos têm a possibilidade de fazer o magistério especial (em convênio com outra instituição) ou utilizar os convênios SENAI/SENAC (grifos meus).

Nas palavras de Beatriz, diretora na época, além dos esforços da escola para implementação do antigo 2º grau, hoje denominado Ensino Médio, com a forte participação da comunidade escolar, conforme debatido no capítulo sobre a constituição da Escola Especial Concórdia, tal ampliação da escolarização passou pelo que ela caracterizou por “capacidade” dos alunos, o que não diminuía a “preocupação” da escola. A fim de minimizar essas preocupações, o Concórdia adotou como estratégia a implementação de cursos profissionalizantes. Segundo Andre, o Ensino Médio “[...] era até o 4º ano, que se dividia em técnico em Arquitetura e técnico em Computação. Curso profissionalizante. O 4º ano era de curso profissionalizante onde se optava por um deles. Eu escolhi o técnico em Informática” (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023).

Contudo, as narrativas sobre o 4º ano do Ensino Médio apontaram para diferentes argumentações sobre os motivos para a sua implementação e a prática desenvolvida nessas turmas. Maria Luiza Melo sinaliza a necessidade de ampliar o aprendizado, elemento já discutido nas linhas anteriores, pois era necessário “[...] aprender mais os conteúdos, o que não seria possível dentro de um ano... mas eu acho... Não sei. Acho que precisava de mais um ano em razão dos conteúdos, por exemplo, se faltam determinados conteúdos, precisa de mais um ano para dar conta” (Maria Luiza Guimarães de Melo, 29/11/2023). Fábio Alberton destaca,

além do argumento de ampliação do aprendizado, que questões financeiras também podem ter influenciado a criação do 4º ano, como indica o seguinte trecho:

*Naquele tempo, toda a comunidade surda perguntava porque tinha o 4º ano no Ensino Médio, mas não sabíamos responder, acho que é pela razão financeira. As famílias não sabiam de nada. Os pais diziam: ‘Vai ser ótimo, vai para 4º ano no Ensino Médio! Vai! Aproveita para aprender e se formar’. Eu ficava pensando, por que os ouvintes, quase todo mundo, encerra o Ensino Médio no 3º ano? Lembro de alguns surdos da Escola Padre Réus e lá o Ensino Médio era até o 3º ano. A Escola Concórdia era a única com o 4º ano do Ensino Médio. Não sei qual o motivo. Acho que tinha algo particular, algo que envolvia dinheiro e era uma possibilidade de mais arrecadação, depois acabou (Fábio Baldo Alberton, 20/11/2023).*

Apesar da hipótese de possíveis questões financeiras envolvidas, como citado por Fábio Alberton, a ideia da inclusão de um ano a mais no processo de escolarização dos surdos, para suprir demandas pendentes, teve maior ênfase nas narrativas surdas. Assim como apontado por Maria Luiza Melo sobre a ideia de que deveriam aprender mais, aprender aquilo que não caberia no tempo de três anos no ensino médio, Ivan Diesel afirma que “*Os surdos me diziam que o 4º ano era como uma revisão do 1º, 2º e 3º ano, seria para lembrar, mas quando eu estava no 4º ano percebi que os conteúdos eram novos, não era uma revisão, havia muitos conteúdos novos, como se continuassem ensinando normalmente [...]*” (Ivan Diesel, 09/11/2023). Na mesma linha de argumentação, Fabrício Ramos afirma que não ocorriam aulas dos cursos técnicos, mas uma complementação dos conteúdos referentes ao Ensino Médio. Ele ainda conta sobre o encerramento dessa modalidade técnica de ensino:

*O Ensino Médio com o 4º ano era porque tinha curso técnico na Escola Concórdia – Arquitetura e Informática – e os alunos surdos escolhiam entre os cursos... Na verdade, eu não lembro qual dos dois cursos eu escolhi, mas, na verdade, os professores utilizavam esse ano para complementar os conteúdos, não era Arquitetura... parece que eles utilizavam essa estratégia de deixar a Arquitetura de lado e ampliavam a carga horária de outra disciplina... não sei... a disciplina de Biologia, por exemplo, tinha 40 horas, mas passava a ter mais 60 horas e Arquitetura era deixada de lado (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023, grifos meus).*

Nos relatos dos participantes da pesquisa, apresentados até o presente momento, é possível verificar, no entanto, que o uso do tempo escolar, a partir das estratégias adotadas pela escola, com o prolongamento das séries e a inclusão de um quarto ano no Ensino Médio, servia mais aos interesses da escola do que às necessidades dos alunos. Essa percepção de atraso e inadequação na metodologia de ensino era comum entre os alunos, que sentiam que o tempo

adicional não estava sendo usado de maneira eficiente. Desse modo, observa-se uma tensão entre a capacidade discente de aprender e a competência docente em ensinar. Esse prolongamento do tempo escolar também teve implicações no modo como os alunos percebiam seu próprio aprendizado e progresso.

Márcia Magnus destacou: “*Havia uma demora para compreensão dos conteúdos, demora na leitura dos textos, existia uma dificuldade com os textos e tinha mais um ano*” (Márcia Magnus, 21/11/2023). Essa declaração, como as demais, revela uma internalização da narrativa de que mais tempo era necessário para a aprendizagem, mesmo quando essa necessidade não era claramente justificada. Contudo, mesmo com uma força narrativa que aponta para a tensão entre o aprendizado dos alunos, questões financeiras e internalização de um modo de produção da educação de surdos naquela instituição, em determinada temporalidade histórica, as relações de poder estavam em jogo. Nem todos estavam dispostos a acatar, de modo pacífico, aquilo que era imposto como estratégia da escola. Sobre isso, destaco a sinalização de Marianne Stumpf,

*Lembro que, quando estava no 1º ou 2º ano do Ensino Médio, na Escola Concórdia, eu perguntei para a minha turma, que era a maior em número de alunos, éramos 12, eu perguntei: ‘Vocês aceitam o Ensino Médio com 4º ano?’ E me responderam: ‘É normal, é normal...’. Parece que não podiam enfrentar isso, tinham que ser submissos. Eu perguntei para um professor, que eu tinha mais diálogo: ‘Por que tem o 4º ano no Ensino Médio?’. Ele me respondeu: ‘Ah! É necessário, pois os alunos têm dificuldades e precisam melhorar em Matemática, melhorar em Português...’. Eu disse: ‘Mas é sempre igual, sempre a mesma coisa nas aulas. Por quê?’. O professor ficou sem jeito e fugiu do assunto. Passou mais um ou dois meses e o assunto morreu. A minha mãe também era professora da Escola Concórdia e o grupo de professores dizia para ela que eu era rebelde. Minha mãe mantinha uma certa distância. Eu perguntava sobre isso para vários professores; quando um professor se aproximava eu também questionava, até que no final do ano eu perguntei para a diretora: ‘Por que tem o 4º ano no Ensino Médio?’. Ela me respondeu: ‘Porque vocês precisam saber mais, precisam’. Minha expressão era de desacordo e ela me perguntou: ‘Tu quer votar?’. Eu respondi: ‘Quero votar’ A diretora veio até a nossa sala e perguntou para a turma e todos responderam que queriam o 4º ano, eu era a única contrária... Fiquei desapontada, mas ok, fiquei mais um ano [risos] (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Marianne finaliza dizendo que era a única contrária em sua turma, talvez a única disposta a colocar a sua posição à direção, mas o que importa para a análise desta prática é compreender que o uso do tempo não é neutro, é construção histórica que produziu modos específicos de ser, de aprender entre os alunos surdos e que reflete e reforça as dinâmicas de poder e os desafios específicos da educação de surdos. Esse prolongamento, produzido pela

equipe da escola, mesmo que pretendesse atender às necessidades pedagógicas dos alunos, resultou em frustrações e percepções de inadequação das estratégias formativas. Entretanto, se, por um lado, a escola se utilizava da estratégia de prolongamento do tempo, baseada na ideia de que mais tempo seria equivalente à noção de mais aprendizado, as narrativas surdas, que apresento na próxima seção, trazem o prolongamento do tempo como uma tática dos alunos.

#### **4.3.2 *O tempo do intervalo encerrava e nós continuávamos a sinalizar***

O prolongamento do tempo pelos alunos é assumido, neste estudo, como uma tática, pois incorpora ao cotidiano da escola uma temporalidade que exige atenção à forma de comunicação dos alunos. Segundo Escolano Benito (2001), o relógio, presente no edifício escolar, atua como um regulador da rotina da comunidade e da vida das crianças: é esse instrumento que define os horários de entrada e saída da escola, os períodos de recreio e todos os momentos institucionais, unindo a ordem temporal ao espaço para organizar a estrutura acadêmica. Assim, abordar o prolongamento do tempo na perspectiva dos alunos, enquanto tática da prática cotidiana, não significa que o relógio e o calendário institucional deixem de operar na rotina escolar. Verifico, de forma antagônica, a coexistência de tempos plurais na escola (Faria Filho, 2002), por exemplo, quando os alunos ignoram a marcação de retorno ou início da aula e seguem a sinalizar. Além da pluralidade, o tempo apresenta “[...] um caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque todos cumprem o mesmo número de horas, assistem a mesma aula de 50 minutos, porém vivem e sentem o tempo de modo distinto, por isso também é qualitativo” (Gallego; Silva, 2012, p. 7).

A prática surda de prolongamento do tempo, enquanto tática certauniana, é a produção de “tempo maior”. Na direção desse enfoque, Witches e Lopes (2018) apontam para a compreensão da expansão temporal como um marcador cultural na produção de um modo de vida surda. O tempo se alarga na conversa sinalizada, ocupa uma temporalidade diferente que, no caso da escola, pode ser compreendida a partir do uso da língua da e na escola. A partir dessas questões teóricas, os excertos que compõem a análise do uso do tempo pelos alunos serão marcados pelo uso da língua de sinais e o contato com o outro surdo. Para iniciar, destaco uma parte da narrativa de Gisele Rangel sobre esse prolongamento do tempo na sua experiência enquanto aluna, excerto que inspirou o subtítulo desta seção.

*Caminhávamos pelo gramado por um longo caminho e ali ficávamos por muito tempo sinalizando. O tempo do intervalo encerrava, e nós continuávamos a*

*sinalizar. A professora tinha que caminhar até onde estávamos, era distante do espaço da escola, bater o sino com mais força, para que pudéssemos visualizar e, assim, voltávamos para a escola. Isso se repetia diariamente. Por vezes, a vice-diretora, a Rosane, esse é o sinal dela, caminhava até onde estávamos e nos chamava: – Venham! Então, voltávamos para a aula. **Depois do almoço, costumávamos ficar na escola. Ficávamos batendo papo.** No período da tarde havia aula de Religião, mas permanecíamos na escola para conversar, para sinalizar, **ficávamos e ficávamos, a gente não conseguia ir embora.** Ficávamos (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023, grifos meus).*

A partir da sinalização da Gisele Rangel, é possível observar uma forma de apropriação que atendia aos interesses e necessidades comunicacionais dos alunos. Segundo Viñao Frago e Escolano Benito (2001), o tempo escolar é estruturado para maximizar a eficiência do aprendizado, mas aqui essa estrutura é desafiada pelas práticas produzidas pelos alunos surdos no atendimento das suas demandas e dos seus interesses. Considero importante destacar que a questão do prolongamento do recreio, ou o desejo de prolongá-lo, como acontece em alguns contextos, não se trata de uma especificidade apenas da educação de surdos, conforme trabalhou Silva (2019), em sua Dissertação sobre o recreio e o tempo escolar a partir de narrativas infantis. A autora desenvolve uma análise sobre o espaço-tempo do recreio como uma produção das crianças no ambiente escolar, um tempo de brincadeira e estabelecimento de vínculos. No caso da educação de surdos, trabalho com a ideia de prolongamento, uma tática a ser analisada pela especificidade da língua e relação com outros surdos na produção de um espaço comunitário.

Woll e Ladd (2012), fazendo referência a espaço comunitário, na escrita sobre as escolas residências para surdos, em formato de internato, afirmam que esses espaços escolares se constituíam como um dos pilares das comunidades surdas, em articulação com os clubes de surdos, pois, nas escolas para surdos, as crianças surdas se reúnem, aprendem as línguas de sinais e começam o processo de acesso à comunidade surda. Para esses autores, as escolas para surdos asseguraram a continuidade do uso da língua de sinais e a transmissão da cultura surda, bem como das tradições históricas, de uma geração para outra, ou seja, havia espaço para essa transmissão e produção de saberes. Ainda sobre a relação que se estabelece entre os alunos e recreio, Escolano Benito (2021, p. 81) afirma que o “tempo do recreio” é um momento de relaxamento dentro do sistema de disciplina do trabalho. Segundo o autor, o recreio proporciona uma “[...]manifestação da espontaneidade e alegria, expressão do sentimento de liberação que os sujeitos ‘recreados’ podiam experimentar”. A mesma necessidade de experienciar produzida pelo recreio, conforme Escolano Benito (2021), pode ser observada em outras duas passagens: uma sobre a permanência na escola após o término da aula, como sinalizado por Gisele Rangel,

igualmente apontada por Marianne Stumpf, e sobre o tempo entre o horário da aula e o início efetivo da atividade. Seguem os trechos:

*Lembro que a coordenadora Simone Antunes nos dizia: ‘Por favor, não importa o motivo, mas ao 12:15 vocês precisam IR EMBORA!’.* Ela dizia isso, e os surdos concordavam e ignoravam a informação. Almoçávamos, pois tinha almoço, ruim, mas não tinha problema, comia e ficava, na teimosia. [risos] A gente ficava... Às vezes a coordenadora passava, nos via e perguntava: **‘Por que vocês estão aqui de tarde? O que vocês estão fazendo aqui?’.** E respondíamos: **‘Estamos fazendo atividades...’.** Estávamos com os amigos e mentimos para ficar ali [risos]. Na sexta-feira de tarde tinha ensaio do grupo de folclore e permanecíamos na escola. Muitos gostavam de ficar na escola (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).

*Se eu tivesse que iniciar uma aula agora, primeiro tinha que deixar um tempo para que conversassem, um pouco de papo, depois começava a escrever no quadro. O pior dia da semana era segunda-feira. Ficavam por aí, chegavam de cara fechada, pois o final de semana era ruim. Eles passavam o final de semana sem conseguir se comunicar com a família. Eu deixava... deixava sinalizar. Depois de diminuir a ansiedade, eu começava a aula, mas isso demorava uns 15 minutos... Era engraçado, os professores ouvintes faziam o mesmo. Dentro da gente sabíamos que deveria ser assim, tinha que deixar. Era um pouco diferente. Não tinha como iniciar a aula direto. Eu era como eles, eu entendia* (Gisele Maciel Monteiro Rangel, 28/04/2023, grifos meus).

Os trechos em destaque têm relevância para o entendimento da importância desse espaço escolar, pois colaboram para os debates acerca da implementação de políticas linguísticas para as pessoas surdas desde a primeira infância, e, para mim, na posição de professora que atuou em escolas de surdos, as narrativas movimentam as minhas memórias. Como sinalizou Gisele Rangel, as segundas-feiras eram dias difíceis, dias em que o tempo da disciplina, dos conteúdos, eram suspensos para dar lugar à vida ordinária. Eu acrescentaria à lista dos “piores dias”, a partir da sinalização da Gisele Rangel, o dia de retorno às aulas, depois de curto ou longo período de férias, e o último dia de aula do ano letivo, quando o exercício, com muitas crianças, era basicamente explicar que ficaríamos algum tempo sem nos ver. Marianne Stumpf sinaliza sobre a permanência, na produção de uma temporalidade coletiva dos alunos. Essa cena também era parte do meu cotidiano escolar, quando precisávamos fechar a escola, sinalizando que já estava tarde e que a noite se aproximava, era hora de ir.

Ladd (2013), ao tratar da tristeza e do receio das férias, da partida para as suas casas, considerando que o autor analisa as escolas residências, possibilita-nos a compreensão das experiências dos alunos surdos nas escolas de surdos como uma articulação entre a estruturação temporal da vida escolar e a formação de identidade, conforme discutido por Viñao Frago e Escolano Benito (2001). Esses autores argumentam que a organização do tempo escolar não

pode ser vista, conforme venho debatendo ao longo da seção, apenas como uma medida cronológica, mas uma construção social que influencia significativamente a experiência educativa e social de cada aluno. No contexto das escolas de surdos, essa construção temporal assume um papel crucial, pois a escola se torna um espaço onde as crianças surdas experimentam uma noção de normalidade surda, em determinados períodos e contextos, a depender da instituição e temporalidade, comunicando-se em sua própria língua e desenvolvendo um senso de pertencimento. As sinalizações de Gisele Rangel e Marianne Stumpf, destacadas anteriormente, demonstram como as escolas de surdos podem colaborar para a produção da língua e cultura surda, proporcionando um ambiente de socialização que, por vezes, é precário fora da escola.

Fabrizio Ramos e Marianne Stumpf, em suas narrativas, abordaram algo ainda mais complexo no que se refere ao prolongamento do tempo, ou da ordem do desejo de prolongar ou permanecer na escola. Fabrizio conta que, na cerimônia de formatura, estava emocionado e começou a chorar: “[...] chorei durante toda a formatura e continuei chorando dentro do restaurante... eu só chorava... parecia que a Escola Concórdia havia terminado para mim” (Fabrizio Mähler Ramos, 29/11/2023). Ao longo da sua narrativa, a noção de pertencimento e incerteza foram constantes, assim como nas de outros participantes da pesquisa, pois a escola constitui-se mais do que um local de aprendizado, é um espaço de vida social e cultural desses sujeitos. A transição temporal aqui assume uma profundidade, quando compreendida a importância do tempo escolar na formação da identidade dos alunos surdos. Marianne lembra que alguns alunos, ao serem perguntados sobre o que fariam após a escola, respondiam que iriam para casa chorar. Eis o trecho de sua narrativa:

*Muitos surdos gostavam de ficar na escola para conversar, tinha um programa, queriam ficar. Lembro que eu era mais nova e tinha um grupo mais velho e eu perguntava: ‘Depois que terminar, o que você vai fazer?’. E tinha quem me respondesse: ‘Eu vou ficar em casa, vou chorar’. Chorar! Eu observava aquelas narrativas e me dava um mal-estar, precisava pressionar a Ulbra. Não queria ficar toda a vida na Escola Concórdia. Isso era impossível, as pessoas tinham que sair, tinham que viver as suas vidas. Eu via que muitos gostavam de ficar e ficavam. Lembro que, na sexta-feira, depois que terminava a aula, todo mundo ficava na escola e ia embora às 3h - 4h da tarde. Muitos gostavam de ficar (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Nessa narrativa observa-se o entendimento sobre a permanência dos alunos no período da tarde, dos sentimentos que envolvem a permanência naquele espaço, além da clareza da narradora de que ficar “toda a vida” em um único espaço seria inviável para o desenvolvimento humano, entre outros aspectos. Pensar em espaços de educação para os surdos além da escola

era algo necessário, e, até aquele momento, as iniciativas eram isoladas. A exemplo dessas ações, destaco o trabalho desenvolvido por Goulart (2023). A autora desenvolveu uma Tese que tratou da história dos tradutores e intérprete de Libras no Rio Grande do Sul e apresenta um debate importante, com narrativas de surdos e ouvintes, que aborda o ingresso dos surdos na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), discussões e movimento político para a contratação desses profissionais para o atendimento dos alunos surdos naquele contexto.

Retomando a discussão sobre a produção de um modo de ser surdo pelo espaço e tempo, o sentimento de pertencimento a um determinado contexto e a produção da noção de comunidade foi trabalhada na pesquisa de Camatti (2011). Segundo essa autora, a escola de surdos é compreendida como um espaço de produção de modos de ser surdo e lugar de constituição e fortalecimento da comunidade surda. A comunidade surda, a partir da produção de Lopes, Rosa e Kraemer (2023), é o espaço de interlocução de sujeitos e práticas.

Faz-se necessário, antes de encerrar a discussão sobre o uso do tempo pelos alunos surdos, uma breve análise sobre o papel da escola na produção dos sujeitos. Como apontado pelas narrativas surdas que compõem esta pesquisa, a escola de surdos tem sido produzida, nas últimas décadas, dentro de uma lógica bilíngue/bicultural, mas que ainda requer um debate sobre a função escola, que pode ser potencializada pela existência da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Moraes (2021), em sua tese, discute sobre a necessidade de adensar as problematizações sobre o que se produz na escola,

[...] enquanto um espaço-tempo que se constitui como o lugar que abre o mundo aos estudantes, que torna possível esse ‘más allá’, que faz e oferece coisas que viabiliza aos surdos a oportunidade da construção de um comum no mundo. Quando a escola assume essa tarefa formativa de lançar os novos no mundo, de apresentar o mundo, ela abre para esses estudantes esse mundo da velha geração e possibilita que eles se constituam como uma nova geração capaz de reinventar esse mundo (Moraes, 2021, p. 123).

Ir além, produzir outros e novos modos de ser e estar no mundo é uma das tarefas da educação. Nesse sentido, a análise das práticas, a partir das memórias surdas produzidas para esta pesquisa, mostra como a dimensão do tempo e “[...] a organização racional do espaço coletivo e individual [...] fazem da escola um lugar onde se adquire uma especial importância a localização, posição, deslocamento, encontro dos corpos, o ritual e o simbólico, que jogam diariamente entre o que foi projetado e a forma de utilização por seus atores” (Ermel, 2017, p.

45). A organização e uso do tempo, na educação de surdos, possibilita compreender que a estruturação do tempo escolar nas escolas de surdos cria um ambiente para a socialização e a construção de identidade, mas a transição para fora desse ambiente tende a gerar uma profunda sensação de perda e desconexão.

Como citado por Escolano Benito (2015, p. 56), a escola é um “[...] produto de toda uma série de ritualismos e que, ao mesmo tempo, os reproduz”. Considerando a importância desse cenário, a produção e reprodução ritualística na e pela promoção dos encontros, faz-se necessário sublinhar a importância de considerar como a organização temporal das escolas influenciou as experiências dos alunos, especialmente em contextos nos quais a escola assumiu papel central na vida dos estudantes. Para tanto, na escrita que segue, os “encontros” assumem a centralidade do debate direcionado à compreensão do papel dessa prática na produção da cultura escolar.

#### 4.4 ENCONTROS: *O AUGUSTO NÃO VAI PARA CASA*

No campo da História da Educação, os ritos escolares configuram uma prática inscrita em uma cadeia interativa que estrutura o cotidiano das instituições de ensino (Escolano Benito, 2017, p. 77). Os ritos podem ser vistos como práticas que organizam e dão sentido às interações entre os sujeitos escolares, promovendo a integração e compartilhamento de valores. Os ritos não cumprem, apenas, “[...] um papel funcional na vida das escolas, mas também uma finalidade antropológica e cultural” (Escolano Benito, 2017, p. 77). A escola, como instituição social, tem a função de promover a integração dos indivíduos, de maneira que os encontros entre alunos, como no início do turno, no intervalo ou em atividades pedagógicas, vão além do convívio espontâneo, são momentos de socialização estruturada e, por consequência, ritualizada.

Nas interações, os estudantes aprendem a negociar papéis, construir identidades e desenvolver competências sociais. Para Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1992), a escola organiza os corpos e as mentes, disciplinando e educando para a convivência coletiva. Nesse sentido, os encontros, ritualizados no tempo e espaço da escola, não ocorrem de forma aleatória, mas podem produzir táticas na relação que os alunos estabelecem com as atividades propostas. Assim, essas atividades organizam o tempo escolar, mas também simbolizam transições importantes na vida dos estudantes. As interações no pátio, por exemplo, são carregadas de significados, pois ali se constroem redes de amizade e identidades que produzem e são produzidas pela cultura escolar.

Como apresentado ao longo do texto, a partir do pensamento de Magalhães (2004), a história da escola não é a história do melhor dos mundos, mas nela desenvolveram-se práticas,

uma delas a do encontro. O “encontro” foi aspecto recorrente nas narrativas de memória dos participantes da pesquisa, tanto no que se refere às atividades propostas pela escola como aquelas desenvolvidas fora dela. Desse modo, o encontro entre os pares surdos possibilitou a análise da produção da cultura escolar, por meio da socialização para a promoção da surdidade e a (re)produção cultural. Os encontros entre surdos no ambiente escolar podem ser analisados a partir da articulação dos conceitos de tática (Certeau, 2014), rito escolar (Escolano Benito, 2017; Pintassilgo; Pedro, 2015) e surdidade<sup>13</sup> (Ladd, 2011; 2013). Essas interações reconfiguram o espaço escolar, tornando-o não apenas um lugar de instrução, mas também de construção coletiva de significados e identidades. Cabe destacar que o conceito de surdidade refere-se ao que Ladd (2013) delimitou como um modo de “ser-no-mundo”, ou seja, o processo de luta de “cada criança, de cada família Surda e adulto surdo para explicar-se a si mesmo e para explicar aos demais sua própria existência no mundo” (Ladd, 2011, p. 3, tradução nossa). Iniciando a análise a partir das atividades promovidas pela escola e os modos de apropriação dos alunos para a constituição do que venho determinar como a prática do encontro, destaco o culto, o folclore e o Grêmio Estudantil.

A Escola Especial Concórdia vinculava-se à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), como apresentado no capítulo sobre a história da instituição. Na organização do currículo escolar, os participantes da pesquisa narraram que a participação nos cultos compunha as atividades da escola, que era confessional. Além da participação durante as atividades em dias letivos, os narradores contam que a frequentavam nos sábados, por dois motivos: a língua de sinais na realização dos cultos e a realização de atividades esportivas no ginásio da escola após o culto. Contudo, é importante destacar que os alunos não escolheram a escola pela tradição luterana, mas praticavam a religião em razão da vinculação escolar. Conforme destacado na reportagem da Revista Mensageiro Luterano, do ano de 1979 (n. p.)

O dia 26 de outubro de 1978 é muito importante para nós da escolinha. Neste dia o Rev. Leopoldo Heimann confirmou 8 alunos surdos que foram preparados pela Profa. Naomi Warth durante o ano. **Todos estes vindo de famílias que ainda não pertencem à nossa igreja.** Um dos nossos grandes sonhos é que um dia tenhamos um pastor que trabalhe com os surdos. Nós temos pedido a Deus que indique alguém, que mova o coração de um de nossos pastores (ou futuros pastores) para que se dedique a este ministério especial. O Departamento de Missão da IELB recebeu o nosso pedido e tem demonstrado grande interesse pelo pastor destas crianças (grifos meus).

---

<sup>13</sup> Em inglês *Deafhood*, mas, para a escrita desta Tese, opto pelo uso do termo traduzido para a língua portuguesa, que se aproxima da tradução em língua espanhola, *sordedad*.

No ano de 1982, o então estagiário de Teologia, Ely Pietro, passou a atuar na comunidade religiosa da qual a Escola Especial Concórdia fazia parte. A realização de cultos com acessibilidade linguística marca uma questão significativa na história da profissão de tradutores e intérpretes de Libras. Segundo Albres e Jung (2023, p. 117), “[...] a atuação de intérpretes no contexto religioso se deu muito tempo antes que [houvesse a fundação da] a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis)”, fato que ocorreu no ano de 1987. Além disso, segundo as autoras, “[...] antes mesmo do reconhecimento da Libras como uma língua, a interpretação tinha um forte alicerce na religião e na doutrinação, que permitia aos surdos se comunicarem” em contextos religiosos.

A Revista Mensageiro Luterano, de outubro de 1983 (Missão..., 1983, p. 27), informava que, no “[...] segundo e quarto domingos de cada mês, às 10h30min na capela do Seminário Concórdia”, ocorriam cultos para os surdos, além de reuniões de jovens aos sábados. Todas as atividades eram “[...] faladas e traduzidas simultaneamente em linguagem de sinais<sup>14</sup>, para que a mensagem seja recebida tanto pelos ouvintes como pelos surdos”. Nas narrativas dos participantes, Augusto Schallenberger (21/12/2023) conta que era católico, mas que sábado havia culto na Igreja Luterana com língua de sinais e que, quando “[...] o culto acabava íamos para a SSRS, era sempre assim, terminava o culto e íamos para a associação, sempre. Era obrigatória a presença no culto, **fingíamos estar atentos, mas ficávamos sinalizando escondido**”. Marianne e Fabrício também mencionaram a participação nas atividades religiosas e esportivas na escola por meio destes registros:

*No sábado tinha culto na igreja ao lado da Escola Concórdia, e a escola ficava aberta. Jogávamos no ginásio e depois participávamos do culto. Todos os surdos sempre participavam das atividades esportivas e isso me deu possibilidades, por exemplo de atuar na CBDS [Confederação Brasileira de Desporto Surdo], porque a relação com o esporte foi constituída e me constituindo dentro da escola (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023, grifos meus).*

*Aos sábados tinha missa às 18:00, mas, antes disso, por volta das 14:00 – 15:00 nos reuníamos para jogar vôlei e depois ir à missa, bater papo e voltar para casa. Eu tinha 13-14 anos, não podia sair. Com 15-16 anos de idade a Cláudia Fialho era a responsável, então eu sempre saía junto com ela – porque ela era mais velha, e minha mãe deixava. Tinha festa junina... ou outras atividades que eu ia com a Cláudia, e, quando terminava, ela me deixava em casa. Domingo não tinha nada.... A escola disponibilizava esse tempo e espaço (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

---

<sup>14</sup> Conforme apontado por Albres e Jung (2023), a terminologia “Língua Brasileira de Sinais” se modificou ao longo da história: nos anos 1980 e 1990, a partir da publicação de Hoemann, Oates e Hoemann (1983), os termos utilizados eram “Linguagem de Sinais do Brasil”, “Linguagem de Sinais”, ou “mímica”, assim como “intérpretes de Linguagem de Sinais”. Em razão disso, manterei a terminologia utilizada em cada período, conforme os documentos analisados.

A sinalização escondida e a escola aberta, bem como a possibilidade de sair com uma pessoa surda mais velha como responsável, de acordo com Escolano Benito (2017), são práticas que operam como ritos escolares, marcando a sociabilidade dos indivíduos. Para Ladd (2013), os encontros refletem o desenvolvimento de uma identidade surda, ao que ela denomina surdidade, em espaços de socialização. Esses encontros reconfiguravam os espaços escolares, reforçando os vínculos entre os alunos surdos e estabelecendo novas possibilidades de interação, ou seja, um tipo de tática, a partir do pensamento certeuniano, por meio da qual os sujeitos se apropriam dos espaços institucionais. Outro exemplo desse processo de apropriação refere-se às narrativas dos surdos sobre a participação no Centro de Tradições Gaúchas Querência, sinalizado como “folclore” pelos sujeitos da pesquisa. A Imagem 15 ilustra um momento de apresentação do grupo.

Imagem 15 – Apresentação do Centro de Tradições Gaúchas Querência



Fonte: Revista Mensageiro Luterano (Escola..., 1986, p. 32).

A reportagem da Revista Mensageiro Luterano (1986, p. 33) informa que, no mês de março do ano de 1984, foi criado o Centro de Tradições Gaúchas Querência, que contava, na data da publicação da revista, com a participação de 24 surdos. Segundo a reportagem, as apresentações do grupo “[...] têm levado às mais diferentes plateias momentos da mais profunda emoção e admiração. Invariavelmente, após cada apresentação, ‘cantam’ em linguagem de sinais a música ‘Segura na mão de Deus’”. Ainda, no ano de “[...] 1985 foi fundado o grupo mirim Coração da Querência composto de 12 crianças surdas entre 4 e 7 anos”. Fernanda Magnus (07/12/2023) conta que “[...] tinham muitas apresentações de folclore quando eu era

*pequena, viajava bastante por causa do folclore, do ballet e do Fama [dança]. Eu e a Márcia dançamos no grupo de ballet e viajávamos bastante junto com o grupo de folclore da Escola Concórdia, que organizava todas essas saídas”.*

Nas produções *O Surdo na América: Vozes de uma Cultura*, de Padden e Humphries (1988), e *Em busca da Surdidade I: colonização dos surdos*, de Ladd (2013), verifica-se uma crítica sobre o modo como atividades, em especial de manifestação sonora, são introduzidas ao contexto educacional dos surdos. As críticas não são, necessariamente, contra as atividades em si, mas contra a marginalização da identidade cultural e linguística dos surdos. Essa crítica também foi feita pelos participantes da pesquisa, conforme apresento no excerto a seguir:

*Uma vez por ano tinha uma programação em Capão da Canoa, era um retiro da Igreja Luterana. Nosso grupo fazia apresentações de folclore, essa atividade dava uma certa liberdade, pois não tinha a participação dos pais, só os professores. O grupo sempre fazia muita bagunça, dormíamos pouco, tinha fofoca, brigas e choro... Uma bagunça. O grupo não gostava do folclore, a professora era muito exigente, mas gostávamos de participar por causa da liberdade, viajávamos (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

A transformação de atividades institucionais em momentos de liberdade reforça o que Ladd (2013) define como resistência cultural, em que a comunidade surda ressignifica práticas para expressar sua identidade. Desse modo, é possível afirmar que os ritos escolares não apenas refletem valores culturais, mas também podem ser apropriados pelos sujeitos para fins próprios e podem projetar a “[...] sua transformação em comunidade”. Em adição a isso, vale dizer que os símbolos e ritos “[...] são parte integrante da cultura escolar, surgindo em estreita articulação com a gramática específica que a define, e dão corpo a um projeto ideal de transformação da criança e do jovem aluno ou escolar” (Pintassilgo; Pedro, 2015, p. 120), nesta pesquisa assumido como o sujeito escolar surdo.

Outro espaço que colaborou para a produção desse sujeito escolar, na Escola Especial Concórdia, foi o Grêmio Estudantil. Enquanto local de gestão dos estudantes, o Grêmio também teve uma importância significativa na formação dos sujeitos escolares, sendo historicamente reconhecido como um espaço de aprendizagem política, socialização e construção coletiva de identidade. As investigações acerca do tema destacam como essas organizações estudantis contribuem para o desenvolvimento de habilidades como liderança, organização e negociação. Verifica-se, assim, uma ação educativa, pois “[...] o estudante percebe novos valores do ambiente educacional que lhe cabe por direito, em um exercício contínuo do protagonismo juvenil,

expondo-se para as tomadas de decisões escolares, contribuindo para sua formação social” (Silva; Santos, 2019, p. 8).

As agremiações estudantis, como espaços centrais para o desenvolvimento de lideranças e para a politização dos alunos, são asseguradas pela Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, que trata da organização desses espaços como entidades autônomas voltadas para representar os interesses dos estudantes, com “[...] finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (Brasil, 1985). Além disso, a existência de tais agremiações encontra respaldo no Art. 53-A. da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e no Art. 35-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual reconhece a participação dos jovens, nesses espaços, como parte do currículo escolar. Essas legislações têm como objetivo ampliar a participação dos estudantes nas atividades escolares, promovendo e fortalecendo canais de diálogo e atuação.

Retomando a discussão sobre o encontro como uma prática cotidiana que possibilita a produção da cultura escolar, o espaço e as ações promovidas pelo Grêmio Estudantil representaram rituais que fomentaram a integração e a autonomia. Fabrício Ramos descreve, no excerto que segue, como as atividades do grêmio foram fundamentais para fortalecer a colaboração entre os alunos.

*Tinha o Grêmio Estudantil na sexta-feira, no horário da tarde, tinha alguns surdos que moravam longe, então a gente ficava no Shopping Iguatemi, batendo papo, até o horário da escola abrir. No horário do Grêmio Estudantil a gente voltava para escola e jogava futebol, tinha uma forma de colaboração, um apoio político, como uma referência com os adultos, os jovens. Observávamos as lideranças, mas nosso foco era o esporte. Não tinha uma luta política dentro da escola, a vinculação muito forte era com o esporte. Teve um momento que tínhamos um professor muito ruim, reclamamos, nos organizamos, mas não deu em nada (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023).*

Embora nem sempre houvesse impacto direto nas decisões institucionais, o processo de organização contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade coletiva e para a formação de redes de apoio. Maria Luiza Melo reforça a importância do encontro intergeracional e a comunicação nesses encontros:

*Nas sextas-feiras, os adultos, os alunos maiores, podiam interagir com os menores, ensinar, como um modelo para as crianças. Tinha o Grêmio Estudantil. Sempre, de noite, não lembro do dia da semana, mas tinha reunião do Grêmio Estudantil para jogar futebol, jogar vôlei e, obviamente, sinalizar. Os surdos precisam se comunicar (Maria Luiza Guimarães de Melo, 29/11/2023).*

Ladd (2003) aponta que esses encontros intergeracionais são importantes para o fortalecimento das comunidades surdas e para a perpetuação de práticas e valores surdos, especialmente em espaços nos quais a comunicação se desenvolve em língua de sinais. Andre Reichert assim reflete sobre o impacto intergeracional dessas interações:

*Fui presidente do Grêmio Estudantil, naquela época, com outro surdo também; sempre defendíamos os direitos linguísticos dos alunos, éramos contra os professores e a visão inferiorizante, queríamos igualdade. Tinha uma política de igualdade e o Grêmio Estudantil ajudou muito, era uma referência. Antes disso, os surdos mais velhos, lembro do Levi Wengrover, principalmente na associação de surdos, informaram sobre a importância da união junto à associação de surdos. Alguns surdos adultos, por causa dos esportes, mantinham um vínculo com os alunos, eram uma referência, como uma família, família surda. Alguns surdos enxergavam os surdos mais velhos como um substituto de seus familiares ouvintes. Isso tinha muita força, era muito claro. O que marcou, com muita força, foi por volta dos 12-13 anos, quando encontrei surdos idosos, com os cabelos brancos, me deu uma expectativa de futuro, pensava que poderia envelhecer como eles. Antes dessa experiência, não tinha um modelo, nunca tinha visto surdos idosos. Isso me impactou, ver os surdos velhos me deu mais força (Andre Ribeiro Reichert, 09/12/2023, grifos meus).*

Os encontros entre surdos na escola, organizados em torno de esportes, folclore e Grêmio Estudantil, exemplificam práticas culturais que reconfiguram a estrutura escolar. Sob a perspectiva de Escolano Benito (2017) e Pintassilgo e Pedro (2015), esses momentos configuram-se como ritos escolares que, atravessados pela cultura surda, operavam como uma tática na produção da cultura escolar naquele contexto. Ladd (2013) destaca, ainda, que tais práticas fortalecem a noção de surdidade e consolidam a comunidade surda, transformando a escola em território de resistência e (re)produção cultural.

Entre os aspectos que marcam a prática do encontro, a presença de surdos adultos e/ou mais velhos, conforme destacado na sinalização de Andre Reichert (09/12/2023), também configura esse movimento de (re)produção cultural, ou seja, de interação entre a cultura escolar e a cultura surda, contribuindo “[...] para a compreensão da escola como um entreposto de trocas culturais” (Rocha; Dussel; Paulilo, 2022, p. 11).

Ao me voltar às presenças de surdos adultos e à relação destes com os alunos, destaco a recorrência, nas narrativas de memória, da referência a Guaraci Angelini. Os participantes da pesquisa contaram sobre as visitas de Guaraci à escola nas sextas-feiras e das histórias que ele contava, conforme apresento nos excertos a seguir.

*A filha do Guaraci trabalhava como psicóloga, e ela o convidava para ir até a escola, por exemplo, para **estimular a sinalização**. A **presença do Guaraci era muito importante, pois conseguimos assimilar o que ele nos trazia**, isso era importante. Na sexta-feira, no último período, um surdo vinha [...] (Augusto Schallenberger, 21/12/2023, grifos meus).*

*Eu lembro que, durante a semana, as aulas iniciavam entre 07:15 e 7:30 e finalizavam às 12:15. Esse horário, no turno da manhã, era seguido de segunda-feira até quinta-feira, mas na sexta-feira tínhamos cerca de 1h livre. Na sexta, a aula iniciava às 7:30 e finalizava às 11:00, das 11:00 às 12:15 todo mundo permanecia na escola. Como? Jogando vôlei no ginásio, brincando na praça... Nos dias de chuva ficávamos no refeitório e nos dias de sol era do lado de fora. **Sempre, sempre, na sexta-feira um homem mais velho vinha até a escola, o nome dele é Guaraci Angelini, pai da CODA [Child of deaf adult] Sandra Angelini. Ele sempre frequentava a escola e nos contava histórias, eu era pequena, sentávamos em círculo ou ficávamos em pé, vendo as histórias que ele narrava. Piada da árvore surda, contava sobre vôlei, esporte, associação de surdos... muitas histórias. Ele sempre ia até a escola** (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

Na constituição da surdidade, as narrativas surdas desempenham um papel importante, pela forma como os sujeitos passam a interagir no/com o mundo (Ladd; Gonçalves, 2011). Essa relação, que se estabelece com as experiências surdas, conforme destacado pelos autores citados, colabora para a produção da Pedagogia Surda, ou seja, um modo de educar que passa por uma episteme surda. A presença de adultos surdos em contextos escolares desempenha um papel importante na constituição identitária de jovens surdos, favorecendo práticas bilíngues e de (re)produção cultural. Essa interação permite que os estudantes surdos compreendam seu lugar em uma comunidade histórica e linguística específica.

As visitas de Guaraci, mencionadas por Marianne Stumpf (27/11/2023), ilustram como os adultos surdos atuam como mediadores culturais, ou adultos significativos (Massone; Simón, 1999), transmitindo valores e saberes que operam na formação de uma identidade coletiva. Ladd (2011) afirma que os contadores de história desempenham um papel importante, não apenas como uma forma de escapismo, ou seja, para escapar da limitação imposta pelo oralismo, em suas palavras, mas para minimizar os efeitos da falta de acesso à informação veiculada por rádio e televisão, ou da exclusão das informações parentais e educacionais, mesmo que em um âmbito escolar.

Nesse processo, observa-se, na ação de Guaraci, o caráter criativo e simbólico que as práticas cotidianas possuem, implicando na constituição dos sujeitos em diferentes contextos. Com relação aos benefícios da interação com surdos adultos, Augusto Schallenberger (21/12/2023) alude a um processo de assimilação que não trata somente da língua de sinais, mas abrange a internalização de aspectos culturais. Segundo Karnopp, Klein e Lunardi-

Lazzarin (2021, p. 75), a “[...] cultura opera como fator decisivo para o agrupamento dos surdos nesse território chamado escola, uma vez que os denominados artefatos culturais do povo surdo têm servido à comunidade surda como fator determinante para reforçar a segurança do território comunitário e as lutas políticas pelo direito à diferença”. Nesse sentido, a relação entre língua, cultura e comunidade, no território da escola, é evidenciada na narrativa de Marianne Stumpf, sobre a visita de Antônio Campos à Escola Concórdia, em um evento promovido pela escola.

*Por volta de 1986-1987. Eu participei desse evento com apresentação do grupo de folclore, que era muito importante pelas viagens que fazíamos, porque era uma forma de não ficarmos presos na Escola Concórdia [risos]. Fui me apresentar e, em dado momento, eu me sentei no chão, junto com as meninas, e assisti à palestra do Antônio Campos; a Ronice Quadros era a intérprete. **Fiquei perplexa assistindo à sinalização do Antônio Campos**, depois a Ana Regina Campello fez a apresentação dela, naquela época em língua oral, e a Ronice traduziu para a língua de sinais. Ronice era bem magrinha, estava com um cinto na cintura bem marcada, magérrima [risos]. Ela interpretou, junto com o Ricardo Sander e o Ely Prieto; eles se revezavam na interpretação. A discussão era sobre o bilinguismo, e a diretora Bea estava presente. Teve uma briga feia, mas eu não entendia nada, tinha 12 anos na época. Era uma discussão acalorada, eu acho que a Bea defendia a Comunicação Total, e a Lucinda Ferreira – que veio participar do evento – discutia com ela sobre isso. Eu não sei se era exatamente isso, mas o contexto era esse. Assim que terminou o seminário, a minha mãe buscou o Antônio Campos, eu estava junto, e nós três fomos até o aeroporto, minha mãe o deixaria lá. Antônio sentou na frente, com a minha mãe, e eu sentei no banco de trás, quieta, com vergonha. Chegamos no aeroporto e minha mãe disse: ‘Tchau, obrigada! Tchau’. Eu fiquei preocupada e disse para ela: ‘Mãe, leva ele. Leva’. Minha mãe me responde: ‘Não, ele é grande, ele sabe ir sozinho’. Eu fiquei mexida com aquilo... eu não sabia... Minha mãe disse: **‘Não! Ele é crescido, ele sabe. Já nos despedimos. Ele sabe como se virar no aeroporto sozinho’**. Fomos embora e lembro que, de noite, já em casa, perguntei para a minha mãe: ‘Quando eu crescer eu posso viajar de avião sozinho?’. Ela me respondeu: ‘Claro!’ (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023, grifos meus).*

Os eventos escolares, como esse relatado por Marianne, são momentos culturais significativos que permitem a ressignificação das práticas educacionais e a constituição de novas subjetividades. Não interessa, para esta Tese, a disputa entre as perspectivas educacionais, bilinguismo e comunicação total, que a narradora comenta ao contextualizar o episódio, mas é significativo quando ela trata do uso da língua de sinais por um surdo adulto e a ida até o aeroporto. São cenas, marcadas pela perplexidade, que ressoam com a noção de surdidade, ou seja, uma tomada de consciência sobre os modos dos surdos ocuparem o mundo. De acordo com Certeau (2014), as práticas cotidianas representam maneiras pelas quais os sujeitos recriam a cultura de forma criativa no contexto de suas vivências. Ladd (2011, p. 318, tradução nossa) aponta a “[...] tendência das culturas Surdas de expressar quase tudo na forma

de histórias”, pois, segundo ele, a partir dessa interação com adultos surdos, as crianças e jovens surdos poderiam “[...] captar de ‘fora’, seja do que interpretavam das ações dos adultos ou do mundo Surdo externo”.

Os encontros entre surdos fora dos muros escolares, ainda que motivados por relações produzidas na/pela escola, a partir das narrativas de memória, marcam uma dimensão dessa prática. Pode-se iniciar no contato estabelecido nas salas, pátio e corredores, mas se estende no tempo e espaço. Desse modo, trago na Tese a ideia de que a comunidade surda produz e é produzida na e pela escola de surdos. Nos trechos escolhidos para finalizar a análise sobre a prática do encontro, como uma tática operada pelos alunos, observam-se relatos sobre amizade, comunidade e constituição da surdidade, conforme esta narrativa de Ivan Diesel:

*Na Escola Concórdia, as relações sociais eram intensas e conheci muitos amigos. A aula terminava ao meio dia e comíamos fora, brincava, batia papo, jogava basquete... Na Escola Padre Reus [escola de surdos em que realizou o Ensino Fundamental], depois que a aula acabava íamos para casa, só... Sempre igual. Bater papo fora da escola era raro. Na Escola Concórdia isso era rotineiro. A gente combinava e eu pedia para ligarem para a minha mãe, não tinha celular naquela época, **então a mãe de quem eu ia para a casa ligava para a minha mãe, informando que eu dormiria lá.** O convívio social na Escola Concórdia era mais satisfatório, eu me sentia bem (Ivan Diesel, 09/11/2023, grifos meus).*

A prática de encontros entre surdos desempenhou um papel significativo na formação da identidade coletiva surda e na expansão das vivências culturais desses sujeitos. A escola, enquanto espaço central de socialização, por vezes se torna o ponto de partida para práticas que se prolongam além dos limites físicos da instituição, transformando-se em catalisadoras de experiências sociais e culturais. Essa ligação entre a escola e as práticas culturais fora dela também pode ser analisada a partir do conceito de práticas cotidianas de Certeau (2014), segundo o qual os sujeitos utilizam-se de táticas para recriar sentidos. Além da narrativa de Ivan Diesel, sobre a ida à casa de amigos, Marianne Stumpf também narra sobre a sua experiência com as amigas e os encontros, como indica este excerto:

*Foram anos na Escola Concórdia, ingressei com 9 anos de idade e, por volta dos 11, 12, 13 anos de idade, eu comecei a convidar as meninas para irem dormir na minha casa, todas dormindo juntas no quarto. A Lisandra Casa Nova, Natacha Soares Perazzolo, Erica Minuzzi, Simone Machado Fontoura, Gisele Rangel... Essas sempre vinham dormir na minha casa. A gente brincava, trocava de roupa, compartilhava experiências, conversava sobre paquera com os meninos... Era isso. Elas vinham para a minha casa, pois as minhas primas não sabiam sinalizar e não conseguíamos estabelecer uma comunicação. Quando as meninas surdas vinham, nossa, era uma felicidade*

*imensa e eu perguntava para a minha mãe: ‘Podemos repetir na próxima sexta-feira e sábado?’. E minha mãe permitia que viessem. Muitos surdos gostavam da minha casa, pois se sentiam bem. É nesse contexto que comecei a aprender sobre a vida social, ou seja, como ficar com os meninos, sair, dirigir, ir ao bar... conversávamos sobre como seriam essas coisas. Ainda, tinha alguns amigos que eram mais velhos e fui aprendendo... Às vezes eu visitava uma ou outra casa... Sempre, na quinta-feira ou na sexta-feira, combinávamos o que iríamos fazer no final de semana (Marianne Rossi Stumpf, 27/11/2023).*

Entre as conversas e aprendizados da adolescência, a importância da língua de sinais como língua de comunicação entre as amigas, a narrativa de Marianne trata da partilha, daquilo que Ladd (2011) denominou de “cultura de coletivismo”, ou seja, um modo de (re)produção do conhecimento que se dá entre os pares, conforme discutido na seção em que tratei da língua na e da escola. É interessante observar que essa cultura de coletivismo, que seguirá nas sinalizações a seguir, mobilizaram a família de dois entrevistados, Fabrício Ramos e Fábio Alberton, em optar pela aquisição de casas próximas, no litoral, para que os filhos surdos, que eram amigos, pudessem compartilhar as férias juntos e não se sentirem sozinhos. Fabrício Ramos conta:

*Nunca me esqueço que eu e o Fábio Alberton crescemos juntos. Meu pai e o pai dele construíram uma casa geminada na praia de Magistério, combinaram a construção por causa dos seus filhos, para que eu e o Fábio pudéssemos nos encontrar. Depois da construção, combinavam de se encontrar em Magistério, ele na casa dele e eu na minha casa, mas estávamos juntos. Combinava de ir para a beira da praia, jogávamos futebol, brincávamos. Meu pai estava preocupado, pois eu sempre ficava perguntando quantos dias faltavam para retornar às aulas, e ele me respondia que eu não precisava me preocupar, que ainda faltavam alguns dias, mas parecia que ele estava farto e resolveu ir para a praia [com a família] do meu amigo Fábio, para ter com quem interagir. Isso demonstra a valorização do processo de aquisição do conhecimento e me ajudou muito (Fabrício Mähler Ramos, 29/11/2023).*

Na esteira da discussão sobre surdidade e coletivismo, das táticas dos surdos na extensão da escola e das relações produzidas nela, e por ela, para além da instituição, destaco, como última narrativa em relação à prática do encontro, um trecho da entrevista de Augusto Schallenberger que intitula esta seção. Segundo ele, as atividades na escola ocorriam apenas no turno da manhã, porém, como muitos alunos moravam longe, combinavam de se encontrar, para conversar, “[...] na rua em frente às Lojas Americanas, esse é o sinal da loja [mostra o sinal que faz alusão às escadas rolantes]”, os surdos sinalizavam: “Vamos nos encontrar lá nas Lojas Americanas”. Segundo o narrador, o encontro ocorria naquele local, pois havia surdos que trabalhavam em bancos daquela região, e os encontros duravam cerca de 1h, durante o

intervalo de almoço dos surdos trabalhadores, assim como havia outros que trabalhavam de madrugada e passavam no ponto de encontro antes de se deslocarem para as suas residências. Sobre a dinâmica dos encontros, Augusto conta ainda que, na “[...] *segunda-feira não tinha o encontro, mas a partir de terça-feira nos encontrávamos diariamente naquele local para sinalizar, tomar um café, comer alguma coisa e depois ir embora*”. A sexta-feira se diferenciava dos demais dias, pois,

*[...] era o dia que a maioria dos surdos se reuniam naquele local, cuidávamos o horário, naquele tempo não tinha celular, e às 20:00 nos deslocávamos de ônibus até a SSRS. [...] Saíamos na sexta-feira e ficava lá até a madrugada, muitos cansados, porque tinham trabalhado o dia inteiro, ficávamos até a madrugada, quase que 24 horas sem dormir. Assim que terminava, pegávamos o ônibus, porque era mais seguro em grupo. [...] **Naquela época não tinha celular, então pedia para alguém da Escola Concórdia, a Margarida, que já faleceu, para ela ligar para minha mãe. A secretária da Escola Concórdia ligava para minha mãe e dizia: ‘O Augusto não vai para casa’.** Minha mãe perguntava se precisava de alguma, de dinheiro, sempre me ajudavam, e eu dizia se precisava ou não. A secretária continuava: ‘O Augusto tá dizendo que vai ficar aqui em Porto Alegre com os amigos’.* Minha mãe dizia para eu me cuidar. Às vezes eu avisava minha mãe antes, ela sempre pedia para me cuidar. Essa participação na sociedade de surdos foi muito importante. Por causa da língua de sinais, aprendi a partir de modelos, líderes. **O Vanderlei sempre tratava da importância de frequentar a associação de surdos, incentivava, estimulava essa participação** (Augusto Schallenberger, 21/12/2023, grifos meus).

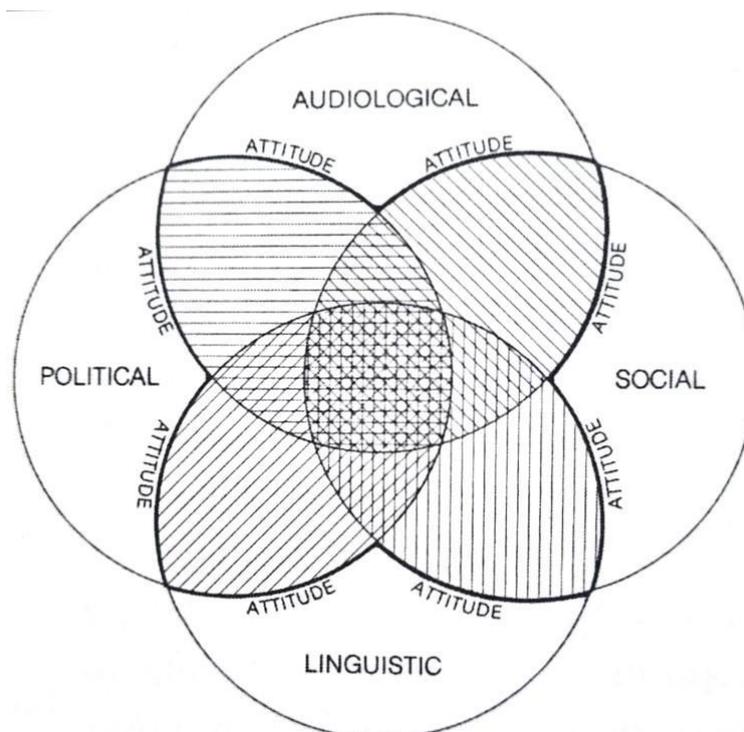
A Lojas Americanas que Augusto menciona fica na região do centro da cidade de Porto Alegre, local movimentado, ainda hoje, e de fácil acesso, utilizando diferentes tipos de transporte. A Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS) permanece em uma região mais afastada, mas, hoje em dia, com acesso facilitado, quase em frente ao Jardim Botânico, também em Porto Alegre. Essa prática de encontro, que se estende por longas horas, seja na visita aos lares de surdos ou à associação de surdos, é narrada em outros contextos, como destaque no trabalho de Elizabeth Shelton Tipton, autora que nos conta sobre a realidade norte-americana, onde ela desenvolveu uma pesquisa de História Oral sobre a história da sua mãe surda,

*[...] as pessoas Surdas costumavam sair e visitar umas às outras com mais frequência. Assim como minha mãe fazia quando era mais jovem, nossa família costumava visitar outras casas de pessoas Surdas nos fins de semana. Várias pessoas Surdas se reuniam em uma casa e ficavam até altas horas da madrugada antes de retornar às suas respectivas casas. Também íamos uma vez por mês, religiosamente, ao clube local de Surdos para encontros sociais, assistir a filmes legendados em rolos de 16 mm ou celebrar feriados (Tipton, 2019, p. 71, tradução nossa).*

O encontro fora da escola entre os surdos, que estabeleceram as redes de contato na instituição, constituiu um modo de praticar o cotidiano e produziu uma cultura escolar. Trata-se da natureza complexa e multifacetada da relação entre práticas cotidianas e cultura escolar, mostrando como essas práticas são simultaneamente situadas em um contexto cultural específico e moldadas ativamente por ele. Isso enfatiza a importância de entender a escola como um espaço de interação dinâmica, onde cultura escolar e práticas cotidianas se influenciam mutuamente. Nesse sentido, Vinão Frago (2003, p. 59) argumenta que a cultura escolar constitui “[...] um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, contudo, por camadas mais entrelaçadas do que sobrepostas”. Essa visão destaca a complexidade das interações escolares, que não se limitam a (re)produzir normas formais, mas se constroem no entrelaçamento das práticas cotidianas.

No caso das pessoas surdas, a dimensão cultural da escolarização ganha particular relevância, especialmente porque as práticas escolares estavam marcadas pelas questões da cultura surda. Como afirma Boto (2017, p. 283), “[...] há uma dimensão, no mundo da escola, que ultrapassa as prescrições normativas dos programas oficiais e das diretrizes que contam como ou o que se deverá ensinar. Nesse sentido, é possível dizer que nem tudo que a escola faz estava previsto que ela fizesse”. Assim, contar com a presença de surdos adultos, como Guaraci, para contar histórias, e/ou uma palestra de Antônio Campos, em uma discussão sobre metodologias de ensino, representa essa dimensão da escola, defendida por Boto (2017), que, manifestada em práticas que valorizam a língua de sinais, promove interações e experiências, reafirmando a identidade cultural no espaço escolar. Cokely e Baker (1980), citados por Bauman (2008, p. 10), reforçam esse entendimento ao proporem um modelo que articula os atributos fundamentais da identidade surda, conforme apresentado no diagrama de Venn, na Imagem 16.

Imagem 16 – Diagrama desenvolvido por Cokely e Baker (1980)



Fonte: Bauman (2008, p. 10).

Segundo os autores, que propuseram esse diagrama de identificações culturais surda, esse modelo apresenta “quatro atributos de ser culturalmente Surdo: surdez audiológica, uso da ASL (Língua Americana de Sinais), afiliação social e envolvimento político. Quando esses atributos estão alinhados, eles criam uma identidade Surdo-cêntrica forte” (Bauman, 2008, p. 10, tradução nossa). Esses elementos convergem para configurar um núcleo cultural que não apenas molda a experiência surda, mas também transforma os espaços nos quais ela se manifesta, como a escola. Portanto, a relação entre cultura escolar e surdidade revela-se como um processo de influência mútua. De um lado, a escola oferece um ambiente no qual práticas e significados são continuamente negociados e reconstruídos; de outro, as pessoas surdas transformam esse espaço ao introduzirem valores e práticas que ressignificam o cotidiano escolar. A partir da perspectiva de Vinão Frago (2003), pode-se concluir que a cultura escolar, longe de ser estática, é um “sedimento” vivo e em constante transformação, enriquecido pelas identidades e experiências dos sujeitos que dela participam. Desse modo, a cultura escolar se configura como algo que permanece e perdura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e análises das entrevistas produzidas para o desenvolvimento desta pesquisa, neste momento, retomo os objetivos específicos que orientaram a produção da Tese para apresentar as considerações acerca de cada um deles. No que se refere ao primeiro objetivo – *historicizar o processo de constituição da Escola Especial Concórdia, da cidade de Porto Alegre (1966 – 2020), no contexto da História da Educação de Surdos no Brasil* –, é possível afirmar que a história da instituição inicia do interesse particular de uma pessoa, Naomi Warth, de acordo com a demanda identificada por ela: crianças surdas que careciam de um espaço para o acesso às primeiras letras, com objetivo à instrução religiosa. Mesmo com a relação estreita entre a educação de surdos e a religião luterana, para a constituição do espaço que viria a se tornar a Escola Especial Concórdia, essa relação deixa de ser relevante ao longo da história da escola, pois, conforme trabalhado ao longo da Tese, a língua de sinais, a cultura surda e a noção de comunidade acabaram se tornando aspectos centrais no processo, independentemente das questões religiosas.

A história da Escola Especial Concórdia é marcada pelo assistencialismo, seja em razão das bolsas de estudos para alunos que não podiam arcar com os custos ou pelas ações de colaboradores externos, como a *Christian Blind Mission International* (CBM), com o financiamento para a manutenção da instituição. Outra característica relevante, ao longo do percurso, foram as mudanças de espaço e de administração, que encerra sob responsabilidade da Associação Educacional Luterana do Brasil (Aelbra). Embora a escola seja reconhecida, em produções acadêmicas, como a primeira instituição de Ensino Médio para alunos surdos no Brasil – fato que mobilizou a vinda de estudantes surdos de outros estados –, não se pode afirmar que ela adotou a língua de sinais como língua de instrução ao longo de sua história. Essa realidade está alinhada aos processos históricos observados em outras instituições voltadas à educação de surdos, tanto no Brasil quanto no exterior. Nesse sentido, a língua de sinais operou, durante um longo período histórico, na ordem da tática e não como uma estratégia, no sentido certeuniano. O fechamento da escola, no ano de 2020, foi marcado por mobilizações organizadas pelos alunos, pais, professores e ex-alunos, num movimento semelhante às outras mudanças vivenciadas na escola, como a ampliação das etapas e níveis de escolarização.

No que se refere ao segundo objetivo específico delimitado para a pesquisa – *identificar e examinar as práticas cotidianas estabelecidas na Escola Especial Concórdia* –, foi possível identificar quatro práticas cotidianas: 1) o ingresso na escola como discente e docente; 2) a docência artesã; 3) o uso do tempo; e 4) o encontro. Essas práticas cotidianas foram analisadas

a partir da perspectiva certauniana, considerando a operação de estratégias e táticas na produção das referidas práticas. Sobre a prática de ingresso como alunos da escola, observou-se que existiam redes de contatos a) dos alunos que frequentavam o Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem (CECDAL), instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul; b) de pessoas que conheciam o trabalho desenvolvido pela escola na figura da diretora Naomi; e c) indicação de profissionais da saúde, considerando que a escola desenvolvia suas práticas por meio da língua oral. O ingresso dos alunos foi narrado como um processo de entrada em um mundo novo, com seus desafios e questionamentos iniciais, tal como a vivência da noção de diferença a partir da perspectiva surda. Mesmo com o uso da língua de sinais entre os alunos e algumas formas de sinalização por parte dos professores, isso não determinou ou fez surgir uma escola bilíngue, mas mostra que a língua na escola era também a língua de sinais. Reforça-se o argumento anterior sobre a língua de sinais como uma tática e não uma estratégia.

Com relação ao ingresso docente, o estranhamento por parte de alunos e professores da instituição se fez presente nas narrativas, demonstrando-se os efeitos dos estigmas produzidos em relação aos surdos. Contudo, é pelo ingresso discente e o ingresso docente, na escola de surdos, que se constituem os sujeitos escolares: aluno surdo e professor surdo. Os professores surdos passaram a consolidar seu percurso formativo e profissional a partir de uma artesanaria docente. Essa artesanaria pode ser identificada pelo modo como os surdos narraram a formação acadêmica, principalmente pela falta de referências à educação de surdos nas universidades, como citado por Fábio Alberton e outros participantes.

Pôde-se evidenciar o desenvolvimento da docência artesã, na organização das suas aulas e na referência ao ensino, a partir da narrativa sobre a forma como aprenderam determinados conteúdos e na produção de materiais, a exemplo da oficina de Ivan Diesel, para utilizar com os alunos. Outro aspecto interessante e importante, na análise dessa prática, diz respeito à promoção de uma didática desenvolvida na e pela língua de sinais. Entretanto, considerando os avanços legais na contemporaneidade, como a implementação da modalidade de educação bilíngue de surdos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discutir a formação docente, para a atuação na educação de surdos, currículo e materiais didáticos exige nossa atenção.

Ao tomar como referência o uso do tempo, melhor dizendo, o modo como era praticado no cotidiano da escola, observou-se a estratégia empreendida pela escola na implementação de dois anos para a realização de cada série escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sob o argumento de que os alunos necessitariam de um tempo maior para apreensão dos

conteúdos relativos a cada etapa escolar. Os alunos, por sua vez, operavam por meio de táticas no processo de ampliação do tempo de início das aulas, intervalo e final das atividades. O modo de os alunos praticarem o tempo, no cotidiano, colocava em circulação aspectos da identidade e cultura surda na constituição de uma comunidade surda. Essa circulação, promoção e efetivação dos aspectos culturais é reforçada pela prática do encontro na escola e por ela oportunizada. Nas narrativas sobre os encontros, os participantes da pesquisa aludiram às atividades promovidas pela escola e às táticas empreendidas por eles para, por exemplo, usufruir daquela atividade, no intuito de reforçar aspectos como a língua e a identidade surda. Encontro com surdos mais velhos, encontro com surdos no horário do almoço no centro de Porto Alegre, encontros e produção da comunidade, dentro e fora dos muros da escola, marcaram o modo de praticar o encontro pelos sujeitos surdos.

A partir do terceiro objetivo específico da pesquisa – *analisar, no processo de escolarização de surdos na Escola Especial Concórdia, a produção de uma cultura escolar* –, considerando que esta se estabelece como uma construção sócio-histórica, datada e localizada em um contexto específico, é possível afirmar que, na educação de surdos, é atravessada pelo uso da língua de sinais e os modos como os sujeitos praticam o cotidiano na escola. Sendo a escola um espaço de transmissão e produção de saberes e valores, no qual se articulam dinâmicas internas e influências externas, a cultura escolar produzida no contexto analisado reflete questões políticas e históricas dos diferentes períodos vivenciados pelos participantes da pesquisa, tanto na condição de estudante quanto de docente daquela instituição. Desse modo, por meio da identificação das práticas cotidianas, é possível analisar a produção de uma cultura escolar e reiterar a seguinte Tese:

As práticas cotidianas, produzidas na Escola Especial Concórdia, são simultaneamente situadas em um contexto cultural específico e moldadas ativamente por ele. A cultura escolar, resultante dessas práticas, constitui o aluno surdo e o professor surdo, ou seja, o sujeito escolar surdo, pelo uso do tempo, as formas de ingresso no contexto escolar, o desenvolvimento de uma docência artesã e os encontros entre os pares surdos.

Ao defender uma Tese sobre a produção da cultura escolar, considerando a análise de uma instituição de educação voltada ao atendimento de um público específico, os surdos, busquei inscrever tal Tese numa grade de inteligibilidade historiográfica. Proponho, então, outro modo de narrar a educação de surdos, em especial por meio de uma escrita que trate das metodologias de ensino, mas que tente superar essa lógica na análise de outros aspectos da/na

escola. A importância de estudar contextos e grupos específicos na história da educação reside na compreensão de que a experiência educacional não é homogênea, mas é marcada por diferenças culturais, linguísticas, locais e sociais. Assim, ao escrever a história da educação de diferentes sujeitos, reconhecem-se suas práticas, suas singularidades e as formas de ensino que emergem em diferentes espaços e tempos. O estudo dessas especificidades não visa criar uma visão isolada ou fragmentada, mas ampliar o olhar para uma história que reconheça a existência da diferença, que leve em consideração as experiências de vida de cada sujeito. Dessa forma, ao colocar as narrativas na centralidade da análise, é possível entender os processos educacionais como elementos interligados, que, embora distintos, compartilham pontos de contato de uma história coletiva e multifacetada.

Para finalizar, retomo as palavras de Justino Magalhães, proferidas na entrevista *Balço de uma vida dedicada à história e à educação* (Ávila; Ziegler, 2023, p. 8), na qual ele afirma que “[...] a história da educação é observatório, paradigma, acumulação de conhecimento, mas também é referente, patrimônio, memória e fonte de esperança quanto ao futuro”. Desse modo, ao analisar a história da Escola Especial Concórdia e os modos de praticar o cotidiano, verificam-se processos de resistência, mobilização e adaptação dos sujeitos escolares – para concluir a educação básica, bem como acessar o Ensino Superior e atuar como docentes – que auxiliam no debate sobre a educação de surdos na contemporaneidade.

Na análise das estratégias e táticas que marcaram a trajetória da instituição estudada, afirmo que as táticas, por vezes, sobrepuseram-se à estratégia. Isso porque as narrativas apresentaram elementos sobre a posição dos sujeitos surdos naquele espaço escolar, como alguém ativo, que transforma, por exemplo, na condição de aluno, as dinâmicas da sala e da escola. As táticas, mobilizadas por esses indivíduos, são, antes de tudo, formas de afirmar o pertencimento, de legitimar a sua presença, e de construir argumentos pela manutenção de espaços formativos, como a escola de surdos. Assim, não posso concluir a pesquisa sem deixar de afirmar o compromisso político na defesa de uma educação de surdos que respeite a língua de sinais na condição de estratégia – instituída e efetivada por meio de políticas linguísticas para as populações surdas – e que ensine, ou seja, assegure condições de aprendizado para que todos possam acessar os mais altos níveis de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBRES, Neiva de Aquino; JUNG, Ana Paula. História dos intérpretes de língua de sinais no Brasil: de mãos missionárias às mãos profissionais. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 8, n. 15, p. 115-135, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41575>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As Memórias e a História da Educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

ANDRADE, Sandra dos Santos; SONNTAG, Bertha Elise; NUNES, Julia. Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Org.). **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de; ZIEGLER, Sandra Sylvia Santana. Balanço de uma vida dedicada à história e à educação: entrevista com o professor e investigador Justino Magalhães. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 23, n. 1, p. e293, 19 ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/68573>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. História, Memória e História da Educação. In: BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

BENADIBA, Laura. **Historia oral, relatos y memorias**. 1ª. ed. Ituzaingó: Maipue, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Obras Escolhidas, v. 1).

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; GROTTI, Giane Lucélia; SILVA, Melrilyn Rayline Marques. Cultura e material escolar no Acre: início da discussão. In: CORDEIRO, Andréa Bezerra; GARCIA, Gecia Aline; KINCHESECKI, Ana Paula de Souza; KANAZAWA, Júlia

Naomi (Org.). **A teia das coisas**: cultura material escolar e pesquisa em rede. Curitiba: CRV, 2021.

BOSI, Ecleia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867. Approva o Regulamento Provisorio do Institut+A1:A55o dos Surdos-Mudos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 19/12/1867. p. 452. V. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. Approva o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1873. p. 797. V. 2.

BRASIL. Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, Presidência da República, 1957.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1985. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17398.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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, DF, 04 de ago. 2021.

BRITO, Estela Denise Schütz. **Pelas curvas do rio: memórias e sensibilidades na educação feminina em escolas confessionais no Vale do Rio dos Sinos/RS (décadas de 1930 a 1970)**. 2024. 272 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a7. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42458>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: Análise de um recorte no campo das políticas públicas**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BURNIER, S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio 2007.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. 2011. 91 f. Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

CEDA. **Ata de Fundação do Centro Educacionais para Deficiências Auditivos - CEDA**. 15 out. 1970.

CERTEAU, Michel de. Anais do Cotidiano. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

CORDEIRO, Andréa Bezerra; FRANÇA, Franciele Ferreira. As palavras dos professores e as coisas da escola: materialidade escolar, mobília e fazeres docentes entre os séculos XIX e XX. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 3, p. p. 94-112, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/15668>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CRESCE a missão entre os surdos. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, fev. 1982.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Arguição da banca de qualificação de doutorado de Estela Denise Schütz Brito**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2022.

DANTAS, Claudio Rejane da Silva. **Avaliação no ensino de ciências no nível fundamental: investigando orientações oficiais e práticas docentes, fazendo “escuta” e intervenções em escolas**. 2017. 443 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida N. **História oral** - Memória, tempo, identidades. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio 2006.

DORIDES, Luca des. Storia orale e lingua dei segni. Entrevistador: Chiara Paris. **AISO – Associazione Italiana di Storia Orale**, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://www.aisoitalia.org/intervista-luca-des-dorides-storia-orale-lingua-dei-segni/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 117-137, jan./jun. 2017.

ECO, Humberto. **Quase a Mesma Coisa**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

ERMEL, Tatiane de Freitas. Cidade e escola: a construção visual do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS - Brasil (1913-1935). **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 3, n. 2, p. 351-377, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.015>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ESCOLA Especial Concórdia – Centro Educacional para Deficientes Auditivos. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, fev./mar. 1986.

ESCOLA Especial Concórdia – Centro Educacional para Deficientes Auditivos. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, fev./mar. 1988.

ESCOLA Especial Concórdia. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, nov. 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Memoria de la educación y cultura de la escuela. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, UCSC, n. 3, p. 11-25, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Prefácio. In: GASPAR da SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília G (Org.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de 699 uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arqueologia y rituales de la escuela. In: MORGARRO, Maria João (Coord.). **Educação e património cultural: escolas, objetos e práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emoções & Educação: A construção histórica da educação emocional**. Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha; Andréa Bezerra Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2021. 204 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 19-34, 2000. ISSN 1413-2478.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. p. 9-14.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FORNARI, Pasquale. **Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos**. Tradução: GIPLES; Revisão da tradução: Bartira Zanotelli Dias da Silva; Apresentação, notas e organização de José Raimundo Rodrigues, Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado. Itapiranga: Schreiben, 2023. 376 p. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/\\_files/ugd/e7cd6e\\_0512993453c24f4fbcfb6c948477a297.pdf](https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_0512993453c24f4fbcfb6c948477a297.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

FRANÇA, Franciele Ferreira. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-**

1892). 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço na escola**. Material produzido para a REDEFOR/SEE/SP, 2012.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, p. e230037, 2018.

GOULART, Daiana San Martins. **Tecendo histórias sobre a profissão: tradutores e intérpretes de libras no Rio Grande do Sul**. 2023. 407 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Canoas, 2023.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. História da educação e história oral: possibilidades de pesquisa em acervos de memória. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri (Org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 162-176.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2010). In: RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar de; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de (Org.). **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HILLESHEIM, Betina; THOMA, Adriana da Silva. Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos. In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 197-207.

HINTERHOLZ, Marcos Luiz. **O Lugar onde a Casa Mora: Memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida – CEUACA (1963-1981)**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HOEMANN, Harry; OATES, Eugênio; HOEMANN, Shirley. **Linguagem de Sinais do Brasil**. Porto Alegre: Centro educacional para deficientes auditivos, 1983.

HOLCOMB, Thomas K. Deaf Culture. In: GERTZ, Genie; BOUDREAULT, Patrick. **The Sage Deaf Studies Encyclopedia**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2016.

IELB. Igreja Evangélica Luterana do Brasil. **Instituto Histórico**. On-line, 2022. Disponível em: <https://www.ielb.org.br/institucional/instituto-historico>. Acesso em: 11 jun. 2022.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, jul./dez. 2021.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KUSTER, Weliton Barbosa. **“Dia por dia, milagre por milagre” Luteranismo e Educação de Surdos na Escola Especial Concórdia (1966-1996)**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LADD, Paddy. **Compreendendo la cultura sorda: en busca de la Sordedad**. Concepción: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, 2011.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: Colonização dos surdos**. Tradução: Mariana Martini. Lisboa: Editora Surd´Universo, 2013.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora Da Ulbra, 2011. p. 295-330.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LANZARINI, Joice Nunes. **Docência e Artesania em tempos de Inovação**. 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Luciane Bresciani; ROSA, Emiliana Faria; KRAEMER, Graciele Marjana. Comunidades Surdas: a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: <https://revel.inf.br/files/a36ffd8b8c6eef1a9ade221cd15ad8cf.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0237, 2023.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 03, p. 81-100, dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732006000300004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 nov. 2024.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 691-704, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8648637. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637>. Acesso em: 11 jun. 2023.

LUCHESE, Terciane Ângela. História das instituições escolares, um olhar teórico-metodológico. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Org.). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: EducS, 2018. p. 55-68.

MACHADO, Nivia Carla Limeira de Sá Bochie. **História de Educação de Surdos para o público infantojuvenil**. 2017. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 69-74, maio/ago. 2007.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. A discussão sobre ética em história oral: atuais perspectivas e os comitês de ética em pesquisa. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo. **História Oral como experiência: reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa**. Teresina: Cancioneiro, 2021. p. 117-142.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 205-211.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2017.

MASSONE, María Ignacia; SIMÓN, Marina. El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. p. 57-76.

McCLEARY, Leland. Oralidade visual: Implicações para a história oral. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE, 2., 2000, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MISSÃO entre os surdos. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, out. 1983.

MORAES, Violeta Porto. **A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo**. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, n. 1, p. 23-58, 2015.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1988.

PAVAN, Grasielle. **Libras como língua (de direito) no registro da memória da comunidade surda**. 2020. Orientação: Carina Maria Melchior Niederauer. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, Universidade de Caxias do Sul, 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia Cristina. Rituais escolares e construção da cultura escolar em Portugal na transição do século XIX para o século XX. In: MOGARRO, Maria João (Org.). **Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas**. Lisboa: Colibri, 2015. p. 119-134.

PORTELLI, Alessandro. **The battle of Valle Giulia: oral history and the art of dialogue**. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POZZOBON, Luciane; SANTOS, Eliane Aparecida dos; SILVA, Marcio Tascheto da. Artesania e o ofício de ser professor: uma reflexão teórica. **Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 25, n. 1, p. 29-40, 2024. DOI: 10.37780/ch.v25i1.4655. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4655>. Acesso em: 25 out. 2024.

PPP. Projeto Político Pedagógico. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Canoas: Ed. Ulbra, 1999.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUEREMOS tanto ensiná-los a falar. **Revista Mensageiro Luterano**, Porto Alegre, 1979.

RAYMANN, Beatriz Carmem Warth. **History of Concordia School for the Deaf. Family Factors As Predictors For Academic Development And Progress: A Self – Report By Hearing Parents of Deaf University Students And By Deaf University Students**. 2001. Tese (Doutorado em Educational Administration) – Wauwatosa, Wisconsin, 2001.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DUSSEL, Inés; PAULILO, André Luiz (Org.). **Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa (Org.). **Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos – Pasquele Fornari**. Itapiranga: Schreiben, 2023. 376 p. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/\\_files/ugd/e7cd6e\\_0512993453c24f4fbcfb6c948477a297.pdf](https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_0512993453c24f4fbcfb6c948477a297.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. O Grêmio Estudantil e a Gestão Democrática: um estudo de caso no Município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 16, maio 2019. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/62082/38666>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, Mariana Batista da; GROTTI, Giane Lucélia. Cultura material da escola de educação infantil menino Jesus como patrimônio histórico educativo: possibilidades e contribuições para a pesquisa em história e historiografia da educação rio-branquense. In: SOUZA, Gizele de et al. (Org.). **Fontes, enredos e acervos**: cultura material escolar em pesquisa(s). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2024.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação humana** – nos trilhos da História. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto. Mobilizar a História da Educação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 3, p. 15-19, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/issue/view/655>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, César Augusto de Assis. Igreja católica e surdez: território, associação e representação política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 13-38, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/hHnRF8pmvSbMGCX3pkmfcBF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SILVA, Erika Vanessa de Lima. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Fernando Leocino. Mesas de ofício: o fazer de professor em cirandas de saberes. In: LAROSSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Org.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Sandra Kretli da. Por que ter Michel de Certeau como referência? **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico Científica**, Vitória v. 15, n. 1, p. 84-93, jan./jul. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Walquíria Nascimento da. **Estranhos no ninho**: isolamento comunicacional de discentes surdos/surda em escolas de Mamanguape à luz dos estudos culturais. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. São Paulo: Autêntica Editora, 2014. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582174609/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, jan./jul. 2013.

TIPTON, Elizabeth Shelton. **Growing Up Deaf in Appalachia**: An Oral History of My Mother. 2019. Thesis ((Master of Arts) – East Tennessee State University, 2019. Disponível em: <https://dc.etsu.edu/etd/3662>. Acesso em: 02 jul. 2024.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Ed.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educación**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WARTH, Martin Carlos. **Crônicas da Igreja – fatos históricos da Igreja Luterana do Brasil: 1900 – 1974**. Porto Alegre: Departamento de Comunicação da IELB, 1979.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do Surdus mundi no século XX. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6926>. Acesso em: 13 jun. 2024.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em: 7 jan. 2023.

WOLL, Bencie; LADD, Paddy. Deaf Communities. In: MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (Ed.). **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**, Oxford Library of Psychology, v. 1, p. 159-172, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0012>. Acesso em: 20 jun. 2024.

## **APÊNDICE A – Carta-convite em língua portuguesa enviada aos sujeitos da pesquisa**

Você está sendo convidado/a a participar de uma entrevista para a produção de dados da pesquisa da aluna Luciane Bresciani Lopes, que realiza curso de Doutorado, sob a supervisão da Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e integra o Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC).

Neste momento, uma das atividades elaboradas pela pesquisadora é a construção do *corpus* empírico para a escrita do projeto de tese, que visa pesquisar as narrativas de docentes sobre a atuação na Escola Especial Concórdia. Sua participação na pesquisa contribuirá para a escrita da Tese e artigos científicos que serão divulgados em periódicos e eventos.

Assume-se o compromisso de realizar-se uma devolutiva aos participantes quanto aos resultados e ao produto desenvolvido. Segue anexa uma cópia na íntegra do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam os contatos para a resolução de eventuais dúvidas e esclarecimentos porventura necessários.

Atenciosamente,

---

**Luciane Sgarbi Santos Grazziotin**

Orientadora da pesquisa de Doutorado  
Coordenadora do Grupo de Pesquisa EBRAMIC

---

**Luciane Bresciani Lopes**

Orientanda de Doutorado  
Participante do Grupo de Pesquisa EBRAMIC

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em língua portuguesa disponibilizado aos sujeitos da pesquisa**

Você está sendo convidado/a a participar do estudo que vem sendo realizado pela pesquisadora Luciane Bresciani Lopes, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O estudo de doutorado, orientado pela professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, visa compreender, por meio das narrativas e demais documentos angariados, aspectos históricos da cultura escolar e da experiência docente relacionados à Escola Especial Concórdia.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e, a outra, da pesquisadora responsável pela pesquisa.

1. As datas, local(is) e horários específicos, de cada encontro, serão combinados entre a pesquisadora e o/a entrevistado/a, previamente, por e-mail e contato via *WhatsApp*, conforme interesse e disponibilidade do/a entrevistado/a. A entrevista terá duração de, no máximo, 2 h (duas horas), sem tempo mínimo pré-estabelecido.
2. Nosso(s) encontro(s) será(ão) gravado(s) em formato de vídeo, considerando a modalidade de língua utilizada – Língua Brasileira de Sinais (Libras) – e, para uma qualificada análise das narrativas dos/as participantes, pela pesquisadora, posteriormente traduzidos.
3. Seu nome, enquanto participante, será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade. Considerando o desenvolvimento da pesquisa de cunho histórico, se desejar, poderemos utilizar seu nome verdadeiro.
4. Os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade exclusiva de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.
5. Se desejar, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação. De qualquer modo, você receberá uma devolutiva dos resultados assim que finalizada a pesquisa e será informado/a das produções decorrentes da(s) entrevista(s), tais como: apresentações públicas em eventos, palestras, periódicos e demais formas de publicização. Por fim, tais divulgações priorizarão a divulgação em Língua de Sinais, língua da Comunidade Surda Brasileira, salvo os casos de

publicação em periódicos, e outros formatos, em Língua Portuguesa, conforme exigido pelos organizadores.

6. Salienta-se que esta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço, que o participante pode sentir durante a realização das entrevistas, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso seja esta sua escolha. Desse modo, caso seu consentimento seja retirado, o pesquisador não poderá mais utilizar seus dados para análise posterior. Você tem, ainda, o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação.

7. Tais riscos serão resolvidos/amenizados com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente, a ser utilizada apenas para fins científicos; explicações necessárias para responder às questões e garantir a guarda adequada das informações coletadas; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; e garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

8. Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes um espaço para reflexão sobre o processo de constituição da sua própria docência na educação de surdos. Como benefícios indiretos, esta pesquisa destaca a oportunidade de analisar os processos de escolarização dos surdos e a produção de uma cultura escolar, questões que colaboram com as discussões sobre a implementação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou 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.

9. Você aceita participar, por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

10. Por fim, caso haja dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação pode gerar algum prejuízo, por favor, comunique-se com o pesquisador responsável da pesquisa:

Pesquisadora: Luciane Bresciani Lopes

Faculdade de Educação, prédio 12201

Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha – Porto Alegre/RS, 90046-900

Telefone: (51)997074809 E-mail: lbresciani@gmail.com

A produção dos dados da pesquisa está em articulação com a pesquisa *Cultura Escolar e Educação de Surdos: a atuação docente na Escola Especial Concórdia*, que foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e registrada na Plataforma Brasil (CAAE: 65767322.8.0000.5347).

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Luciane Bresciani Lopes, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, editados ou não, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria desta pesquisa.

Autorizo a utilização de meu nome:  Sim  Não

Em caso de anonimato, eu serei identificada com o nome de \_\_\_\_\_

Sobre a utilização de minha(s) imagem(s):

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem.

Não, não autorizo a divulgação da minha imagem.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

Atesto recebimento de uma via assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
**Luciane Bresciani Lopes**  
Pesquisadora Responsável

## **APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com os participantes**

### *I - Para iniciar a conversa, apresentação do sujeito da pesquisa:*

- Nome
- Data e local de nascimento
- Organização familiar e a infância (identificação da surdez e relação com a família)
- Conte-me um pouco da tua trajetória antes de ingressar na Escola Especial Concórdia

### *II - Ingresso na Escola Especial Concórdia:*

- Como foi escolhida esta instituição para tua formação?
- Relate como foi teu início, tuas primeiras impressões, tua chegada à instituição. Caso não recorde (alguns ingressaram ainda na primeira infância), qual é tua primeira lembrança da escola?
- Conte-me sobre a tua vivência/rotina na Escola Especial Concórdia.
- Se você estudou no "Concórdia Velho", poderia me contar sobre a estrutura física do prédio?
- Como estava organizado o currículo da escola em relação às séries/anos, ou seja, seriação?

### *III - Formação docente:*

- Qual foi teu curso de graduação e onde o realizou?
- Quais as motivações para a escolha do curso e da instituição?

### *IV - Atuação docente na Escola Especial Concórdia:*

- Em que ano foste contratada e até que ano atuaste na escola?
- Como se deu a tua contratação?
- Com qual(is) séries/anos e qual(is) disciplinas atuava na escola?
- Como era o dia a dia, como docente, nesta escola? Relate como te recordas do planejamento das aulas, organização das atividades, material didático, currículo, disciplinas, atividades práticas, relação com discentes e docentes.

- Sobre o espaço físico, durante o período de atuação como docente, como era o prédio, os locais por onde circulava, a organização das salas de aula? Outras questões: forma das salas, organização dos alunos, atuação da coordenação pedagógica, tipos de assessoria com as quais podia contar? Como era a estrutura física: pátio, intervalo, saídas, ou não, com fins didáticos, relacionamento dos alunos entre si e com os professores, castigos, brincadeiras...
- Como estava organizado o currículo da escola em relação às séries/anos, ou seja, seriação?

V - Para finalizar, memórias da atuação docente:

- Você poderia manifestar como/que aspectos da atuação docente na Escola Especial Concórdia contribuíram/influenciaram na tua formação e trajetória profissional? Ou seja, quais as influências da Escola Concórdia na tua vida acadêmica e profissional e, caso tenha, em outros aspectos?
- Quais são as tuas experiências/recordações marcantes do período de atuação docente?
- Terias mais alguma lembrança ou aspecto que não conversamos e que gostarias de relatar?

## **APÊNDICE D – Termo de confidencialidade e sigilo**

Eu, Luciane Bresciani Lopes, inscrita no CPF sob o nº XXX.XXX.XXX-XX, doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada pela professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, venho por meio deste solicitar acesso aos dados do arquivo histórico da Escola Especial ULBRA Concórdia e, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre toda a documentação acessada, que poderá ser utilizada, após a devida autorização, para fins exclusivos de pesquisa.

Para fins de esclarecimento quanto aos objetivos do acesso aos dados, informo que tal acesso será de suma importância para o desenvolvimento da Tese de Doutorado em Educação sobre a História da Escola Especial Concórdia e sua relação com a História da Educação dos Surdos no Brasil.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não efetuar nenhuma gravação ou fotocópia da documentação a que tiver acesso, até a liberação dos setores responsáveis;
2. A não me apropriar, ou transferir para outrem, material que me venha a ser disponibilizado.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá validade até a devida autorização, para fins exclusivos de pesquisa.

Porto Alegre, 20 de agosto de 2021.

---

**Luciane Bresciani Lopes**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNISINOS

---

**Luciane Sgarbi Santos Grazziotin**

Professora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNISINOS