

PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CAJAZEIRAS/PB: DA ESCOLA ESPECIAL FRANCISCO DE ASSIS ÀS SALAS INCLUSIVAS

HISTORICAL PATHS OF DEAF EDUCATION IN CAJAZEIRAS/PB: FROM FRANCISCO DE ASSIS SPECIAL SCHOOL TO INCLUSIVE ROOMS

Jefferson Fernandes de Aquino **1**

Resumo: *O processo de educação de surdos é marcado por um forte processo de lutas em busca de direitos. A comunicação, sem dúvidas, é um fator importante neste processo e marca de uma identidade das comunidades surdas. Neste estudo, objetivamos discutir a trajetória histórica da população surda de Cajazeiras/PB, por meio da educação, percebendo a transição entre as classes / escolas especiais – no caso cajazeirense, da Escola Especial Francisco de Assis – às salas inclusivas. Partiremos, portanto, de uma pesquisa que, partindo da História Oral, com a entrevista de uma ex-professora da Escola Especial Francisco de Assis e dados colhidos na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho – que recebera maior número de alunos surdos com a destinação de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal transição evidencia, para além das políticas públicas promovidas pelo Estado Brasileiro, o fomento a uma consciência histórica e construção de uma comunidade surda, em Cajazeiras.*

Palavras-chave: *Educação de Surdos. Bilinguismo. Cajazeiras/PB.*

Abstract: *The process of educating deaf people is marked by a strong process of struggles in search of rights. The communication, without a doubt, is an important factor in this process and marks the identity of deaf communities. In this study, we aim to discuss the historical trajectory of the deaf population of Cajazeiras/PB, through education, realizing the transition between special classes/schools – in the case of Cajazeiras, the Escola Especial Francisco de Assis – to inclusive classrooms. We will therefore start from a research that, starting from Oral History, with the interview of a former teacher at Escola Especial Francisco de Assis and data collected at Escola Estadual Dom Moisés Coêlho – which had received a greater number of deaf students with the allocation of resources for Specialized Educational Services (AEE). This transition highlights, in addition to the public policies promoted by the Brazilian State, the promotion of historical awareness and the construction of a deaf community in Cajazeiras.*

Keywords: *Deaf Education. Bilingualism. Cajazeiras/PB.*

1 Mestre em Ensino de História (pela UERN). Graduado em História (pela UFCG). Especialista Professor da Educação Básica nos Estados da Paraíba e Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8043124307817053>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-8120>. Email: jeffersonczpb@gmail.com.

Introdução

O enigma de escrever a história de ser o outro na sua alteridade, diferença e identidade, bem como a experiência desmedida da luta e sobrevivência na construção de uma cultura, no seio de um povo é um outro lugar onde se problematiza uma questão que sobrepõe a problemática do ser surdo. (PERLIN, 2003, p.119)

O fazer historiográfico é amplo e complexo. Permeia-se pelos campos da cultura e da identidade. O extrato, trazido da tese de doutorado de Gladis Perlin (2003), nos convida a reflexão no entorno dessa complexidade de estabelecer uma narrativa no que concerne a história da população surda. Narrar a história do outro, na sua ótica, provoca, ainda, o pensamento no que concerne a intensa pauta de luta e sobrevivência na construção de uma cultura dentro de uma comunidade surda.

Essas questões nos elevam a pensar a pessoa surda em vários momentos da história da humanidade. Não visamos, portanto, retratar toda essa historiografia, mas sublinharemos traços pontuais e precisos no que concerne à educação de surdos ao longo do tempo. Como objetivo, este estudo, visa discutir a trajetória histórica da população surda de Cajazeiras/PB, a partir da educação.

É pertinente ressaltarmos que, este escrito, é fruto de um extrato da nossa pesquisa de mestrado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Portanto, para tal, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica e análise de fontes documentais da Escola Especial Francisco de Assis e da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, ambas em Cajazeiras/PB.

A surdez é, para Braga Júnior e Bedaque (2015), “a mais prevalente no mundo, acometendo, em diferentes graus de comprometimento, cerca de 16,7% da população brasileira [...] [e pode ser:] congênita, ocorrendo antes ou durante o nascimento ou adquirida, após o nascimento” (BRAGA JUNIOR; BEDAQUE, 2015, p. 15-16). Neste sentido, para além da discussão clínica/patológica desenhada pelos autores, é válido ressaltar que compreendemos a surdez como uma condição de deficiência, a que, tangente a essa questão, refletimos que tal condição desponta para a própria percepção do surdo enquanto sujeito de direitos e, com isso, fomenta a sua identidade.

Desta forma, compreendemos que a surdez fora, a vista de outras condições biológicas, mais aceitável, historicamente, de ser inserida na sociedade sem carregar muito o estigma do compadecimento. Ousamos ir mais além, de ser até incluída em determinadas sociedades, a saber, comunidades rurais do interior do Brasil, por exemplo, quando da existência de uma pessoa surda, a utilização de sinais próprios, ou seja, sem usarem a LIBRAS como linguagem própria, mas que, caracterizam uma comunicação que permite certa inclusão, pois visa a comunicação.

Partindo dessas premissas, iniciamos este estudo com a finalidade de provocar uma reflexão maior no contexto histórico que vai da segregação à inclusão das pessoas surdas onde, reconhecê-las como sujeitos de direitos na sociedade a qual estão inseridas, é o mais importante dos passos para a efetivação desses direitos.

Uma imersão no passado da educação de surdos: debates teóricos

O olhar para as pessoas com deficiência, não somente a população surda, tomam corpo no século XIX com o advento das ciências, e a atuação de profissionais sensíveis a esta problemática social que desenvolveram métodos para o ensino de saberes básicos. Não obstante a isso, é possível assinalar que as práticas de uma “inclusão”, à época, permeavam o campo do tratamento, tal como se trata de uma gripe ou quaisquer outro tipo de infecção. Reconhecendo, portanto, que cada deficiência era uma singularidade, por conseguinte, tinha uma forma de tratar.

A luz de nossos dias essa visão nos parece um tanto quanto macabra, chega a nos lembrar, das histórias de terror, o Frankenstein (1818), da escritora britânica Mary Shelley, visto a gama de experiências científicas, sobretudo aos deficientes intelectuais, os métodos orais para surdos e outras práticas comuns ao ímpeto desbravador da ciência do século XIX, contudo é preciso

historicizar esse processo a fim de compreendermos as primeiras tratativas de inserir, mesmo que buscando uma cura inexistente nesta ciência moderna, nascente à época, aqueles indivíduos que até então eram excluídos da sociedade.

Muito embora essas práticas não visassem a plena socialização desses indivíduos, mas passa a ressignificar o papel da pessoa surda, tanto a luz da ciência quanto das políticas públicas.

Sobre isso, Raad e Tunes (2011) discorrem que:

A medicina moderna científica-clínica retoma a anatomia do corpo. O desenvolvimento dos conhecimentos reordena-se pela anatomia patológica diante do estudo dos órgãos, dos fatos e das causas pertinentes às alterações visíveis que o estado da doença provoca no organismo humano. [...] As questões econômicas, sociais e políticas que borbulham o cenário europeu nos séculos XVIII e XIX permeiam o desenvolvimento dos estudos científicos. [...] A população é vista como um corpo que apresenta variáveis não só quanto à riqueza e casta social, mas também quanto a propensão à morbidade e à capacidade de aprendizagem, de validez (aleijados e deficientes) e de utilidade para o crescimento econômico. (p.18-19)

Neste contexto, dos séculos XVIII e XIX, a nova perspectiva de ciência traz no campo da educação e das políticas públicas um olhar assistencialista. Para a ciência emergente do século XIX, assistir a essa população era, ao mesmo tempo tentar descobrir razões que explicassem o porquê da surdez, até então considerada como “anomalia”, ao tempo que buscar formas de “civilizar” esses sujeitos que, por sua vez não se “comportavam” como os demais, pois ainda viviam segregados do convívio social.

No que tange os métodos para o ensino de surdos, merece destaque dois percussores da utilização de sinais para a comunicação, estes de séculos anteriores, portanto, vindos da época renascentista: o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) e o padre espanhol Juan de Pablo Bonet (1573-1633).

Antonio Gascón Ricao (2013) no seu texto *Pedro Ponce y Juan Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas* traz os traços das perspectivas desses dois percussores da educação de surdos. Sobre o método utilizado pelo monge Pedro Ponce de León:

Resumiendo, el sistema Ponce se iniciaba con la escritura y con el uso de un alfabeto manual, esperando que el alumno al final comprendiera el significado de los mensajes. El siguiente paso era el complementar lo anterior con la enseñanza de la lectura labial. Tema en cual Pedro Ponce debió fracasar, pues su mejor alumno Pedro de Velasco era incapaz de leer los labios de sus interlocutores, ya que según el cronista Baltasar de Zúñiga, los oyentes se comunicaban con él, no hablándole, sino mediante el uso del alfabeto manual ideado por Pedro Ponce, o mediante la escritura. Detalle que indica con claridad meridiana el fracaso de Pedro Ponce en aquel campo concreto. [...]¹ (RICA, 2013)

Para Rodríguez e Población (2009, p.634) “Através del mismo, podía no sólo comunicarse fácilmente con los sordomudos que se le acercaban, sino adentrarse en su personalidad y observar la normalidad de sus facultades, su capacidad de comprensión e inteligencia y sus deseos de

1 Livre tradução: Em suma, o sistema Ponce começou com a escrita e o uso de um alfabeto manual, esperando que o aluno acabasse entendendo o significado das mensagens. O passo seguinte foi complementar o anterior com o ensino da leitura labial. Matéria em que Pedro Ponce deve ter falhado, pois o seu melhor aluno Pedro de Velasco não era capaz de ler os lábios dos seus interlocutores, pois segundo o cronista Baltasar de Zúñiga, os ouvintes comunicavam com ele, não falando com ele, mas usando o alfabeto manual idealizado por Pedro Ponce, ou através da escrita. Detalhe que indica claramente o fracasso de Pedro Ponce naquele campo específico.

comunicación y de aprendizaje.”²

Assinala-se, tanto na narrativa de Ricao (2013) quanto na de Rodríguez e Población (2009) a característica particular de um ensino voltado a compreensão das noções básicas e de uma tentativa de consolidação de uma comunicação oral por meio da leitura labial.

Desde 2002, com a sanção da Lei nº 10.436, o uso da LIBRAS – e, no mundo, das variáveis línguas de sinais – é uma predominância na educação de surdos, entretanto, não mais falamos de classes especiais, nas quais esses indivíduos iriam aprender somente aquilo, mas o grande avanço se dá quando esse estudante ingressa na sala regular. A tentativa de uma oralidade é, ao nosso ver, um forte castigo para quem já demonstra dificuldade – mesmo considerando os graus de surdez – na comunicação, visto que nem toda população domina a LIBRAS como deveria.

Todavia, no que tange os primórdios da educação de surdos, o método traçado pelo monge beneditino Pedro Ponce de León já demonstra um avanço, ao tempo que uma permanência no que se refere a educação dos “menos favorecidos”. E aqui colocamos desta forma, considerando que, desde a Idade Média, a Igreja Católica abarcou os cuidados com as pessoas com deficiência como missão, desta forma, não é de se estranhar que os primeiros passos na transformação da educação escolar das pessoas com deficiência sejam por parte de clérigos oriundos das ordens (sobretudo as monásticas) e que também acompanhavam esse processo de mudança na produção do saber tão característico do Renascimento.

O que nos leva a refletir também sobre o método utilizado pelo padre espanhol Juan de Pablo Bonet (1573-1633). Para Agudo (2020):

El estudio de las propuestas didácticas que aparecen en *Reduccion de las letras...* nos muestra un modelo de enseñanza que sigue fielmente algunos de los principios didácticos del realismo pedagógico: la enseñanza se debe realizar mediante el conocimiento empírico, a través de los sentidos, bajo el supuesto de que la realidad es la única que puede enseñar verdaderamente; la enseñanza debe ser intuitiva, no subjetiva ni racional, de tal manera que propicie el contacto total del educando con la naturaleza; el alumno debe construir su propio sistema cognoscitivo de acuerdo con la experiencia que tenga; la educación debe lograr que el educando, además de elaborar su propio conocimiento de manera empírica, lo domine y lo transforme en útil.³ (p. 472-473).

Nesse contexto apresentado por Agudo (2020) é pertinente ressaltar o método de ensino às pessoas surdas empregado por Juan de Pablo Bonet que, num olhar mais sensível assemelha-se a perspectiva de educação empregada por Freire já no século XX. Obviamente que a comparação, apesar de ser notadamente marcada por um abismo temporal, serve para compreendermos que, o olhar de um educador de surdos não pode se enquadrar na perspectiva da deficiência.

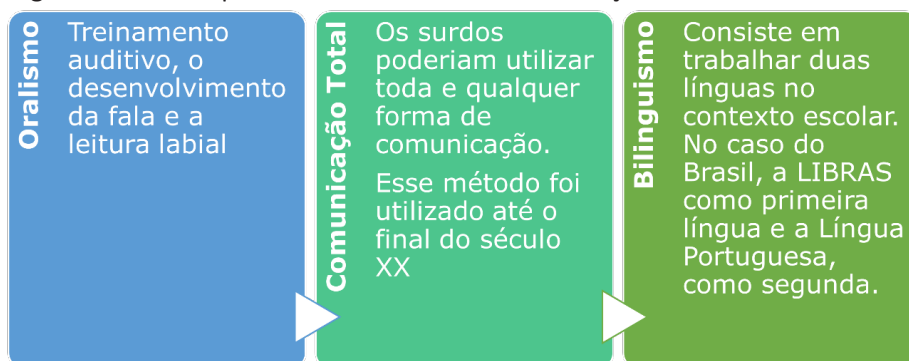
No desenvolvimento do método de Juan de Pablo Bonet a escrita não estava relacionada diretamente a audição das palavras, mas que, quando substituída por um símbolo visual, teria, portanto, o mesmo efeito comunicativo.

Neste sentido e, no que tange os métodos de aprendizagem utilizados no ensino de surdos é de crucial importância para a compreensão da própria visão de educação para as pessoas surdas no final do século XIX até os dias atuais. Como mostra a figura 1, a educação de surdos perpassou por métodos que refletem bem a preocupação científica da época.

² Livre tradução: Por meio dele, ele podia não apenas se comunicar facilmente com os surdos-mudos que se aproximavam dele, mas também mergulhar em sua personalidade e observar a normalidade de suas faculdades, sua capacidade de compreensão e inteligência, e seu desejo de comunicação e aprendizado.

³ Livre tradução: O estudo das propostas didáticas que aparecem em *Redução de letras...* nos mostra um modelo de ensino que segue fielmente alguns dos princípios didáticos do realismo pedagógico: o ensino deve ser feito pelo conhecimento empírico, pelos sentidos, sob o pressuposto de que a realidade é o único que pode ensinar verdadeiramente; o ensino deve ser intuitivo, não subjetivo ou racional, de forma que promova o contato total do aluno com a natureza; o aluno deve construir seu próprio sistema cognitivo de acordo com a experiência que tem; A educação deve garantir que o aluno, além de desenvolver empiricamente seu próprio conhecimento, domine-o e transforme-o em útil.

Figura 1. Quadro representativo das três fases da educação de surdos



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de COSTA, 2016.

Tendo em vista o quadro representativo acima, há dois pontos a se considerar no que tange a educação de surdos. O primeiro deles é no que tange a perspectiva terapêutica como ferramenta metodológica do ensino adotadas no Oralismo e, sobretudo na Comunicação Total. Aqui a surdez é vista como doença e, portanto, deveria ser tratada adequadamente, inclusive induzindo o indivíduo a desenvolver sons e falas. Considerando os níveis de perda auditiva, os métodos surtiam efeitos em raros casos. Contudo, o mais pertinente a se destacar aqui é justamente o ponto de partida do próprio estudo que era, de uma cultura oralizada para uma comunidade surda. Cabe ressaltar que os métodos que antecedem o bilinguismo, sobretudo a Comunicação Total, não são usuais em nossos dias, contudo, se analisarmos a fundo, infelizmente, ainda hoje encontramos ressonância de práticas orais em alguns espaços da sociedade.

Essas práticas consideram a cultura ouvinte em detrimento da surda, quer seja por desconhecimento da LIBRAS ou por práticas culturais já impregnadas na sociedade, assim, a pessoa surda fica impossibilitada de estabelecer uma comunicação efetiva.

Para Capovilla (2000, p.102), é “preciso reconhecer que o papel central da linguagem para o desenvolvimento humano nunca foi negado por qualquer método, quer oralista ou de sinal”. Ele ainda prossegue afirmando que o método oralista – comum nos primeiros traços da educação de surdos⁴ – objetivava estimular a fala do surdo, desenvolvendo-o por meio de uma competência linguística oral. Estimava-se que este método auxiliasse no desenvolvimento cognitivo de maneira a conviver entre os ouvintes como “membro produtivo”.

É fato que a língua é, para o surdo, além do sentido do ato de comunicar-se, sinônimo de autonomia e empoderamento. Por essa razão, ao expormos os métodos oralista e comunicação total, presentes nos “primórdios” da educação de surdos, enfatizamos, além do percurso histórico que reforça a luta pela identidade do povo surdo, concretizada com a aquisição de uma linguagem própria que os definissem como povo e comunidade, a tratativa de um processo – ainda incipiente – de inclusão que, à época, voltava olhares para cegos e surdos.

Entretanto, Fernandes e Moreira (2014) destacam:

Caberia aqui uma ampla digressão histórica sob os impactos e desdobramentos das decisões político-pedagógicas formalmente definidas no Congresso de Milão e legitimadas pelos atos cruéis que passaram a ser praticados envolvendo crianças, jovens e adultos surdos que, até então, sinalizavam em liberdade absoluta. [...] Uma língua oprimida, uma cultura dizimada, um atraso social que perpetuou o estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos. (p.54)

O extrato acima nos convida voltar o olhar para a questão da própria consciência histórica – conforme preconiza Cerri (2011) – e perceber que o passado histórico que permeia a educação

4 Fato até mesmo consolidado no Congresso de Milão (1880)

de surdos fortalece a necessidade de uma língua que seja esse elo entre a população surda. Assim como a língua portuguesa constitui um elemento basilar da identidade cultural brasileira, pautada na própria constituição histórica do nosso País, a LIBRAS o é para a população surda brasileira.

Nesse contexto, Capovilla (2000) afirma que:

No bilingüismo [sic], o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (p.109)

Essa perspectiva a qual se refere o autor acima é o que comumente vemos se disseminando na educação de surdos atualmente. Neste sentido, é válido ressaltar que há um elemento balizador de uma cultura, que represente um povo, uma comunidade. Assim como é a língua portuguesa para nós, ouvintes, um elemento que representa um conjunto de outros signos culturais do povo brasileiro, a LIBRAS – reitero – é para a população surda brasileira.

O método bilingue, principiado por volta da década de 1980, quando as discussões e críticas sobre os métodos anteriores estava em alta, se constitui, como o próprio termo sugere, a utilização de duas línguas, assim sendo, apresenta-se como alternativa metodológica na educação escolar dos surdos tendo a LIBRAS como a língua materna e, a Língua Portuguesa como segunda língua. Esse método reflete muito o que buscamos fazer aqui, nesta pesquisa, quando utilizamos os conceitos inerentes ao conteúdo de História buscando os sinais que lhes são pertinentes, desta forma, utilizamos a LIBRAS e a Língua Portuguesa no ensino de surdos e ouvintes.

Situado, historicamente, num período de fortes transformações no meio educacional formal, o método bilingue tende a acompanhar o pensamento de educadores que ganham espaço, sobretudo no Brasil pós ditadura militar.

Sobre isso, Perlin (2005), destaca que:

No Bilingüismo, [sic] a língua de sinais como comunicação dos surdos é ora repensada como português sinalizado, ora usada como língua de educação embora o que se almeja é atingir uma comunicação plena em que a língua, isto é, o meio, deve preservar todas as suas especificidades. Gradativamente também alguns aspectos da cultura surda passaram a fazer parte do currículo bilíngüe [sic]. [...] Nota-se que o bilingüismo [sic] emerge da transcrição linear do multiculturalismo, em sua forma de revisá-lo e renomear os surdos. O estar junto humano prevalece nesta filosofia educacional. Por exemplo, bilingüismo [sic] pode vir a representar as forças da autoridade hegemônica e a ordenação dos símbolos no domínio do discurso das diferentes culturas, das diferentes subjetividades e identidades. [grifo nosso] (p.21)

O destaque acima corrobora com a ideia de que a língua é esse elemento cultural que principia a aproximação dos pares e, portanto, o estabelecimento de uma identidade. Ousamos destacar que, até mesmo a formação das associações – no caso da Paraíba – que mostramos outrora é uma salvaguarda dessas comunidades surdas locais que são importantes para, inclusive, a aquisição de direitos. Compreendemos que, ainda há o que se fazer no tocante a garantia efetiva de direitos da população surda, tendo em vista a precariedade de conhecimento da LIBRAS por parte da população ouvinte. No entanto, se é a partir dos saberes difundidos no espaço escolar que se desenvolve grande parte dos saberes que permeiam a vida em sociedade – pois a outra parte vem do convívio familiar – é pertinente enfatizar que, um ensino bilingue pode garantir, não somente aos surdos, mas a todos, a justa identidade coletiva.

A Educação de Surdos em Cajazeiras/PB: da Escola Especial Francisco de Assis às salas inclusivas (a experiência da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho)

Em Cajazeiras, cidade do interior da Paraíba, não se tem registros de institutos educacionais específicos para a população surda. Havia, portanto, além da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Escola Especial Francisco de Assis que atendiam, além dos surdos, outras pessoas em condição de deficiência. Essa escola foi, até seu fechamento, em 2011 a única na educação especial.

Segundo Silva (2017):

O objetivo da instituição era a promoção da Educação e das Atividades de Amparo Social e atendia a um público constituído de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Os idealizadores desse projeto foram: José Murilo Siebra, Lúcia Maria de Brito Gonçalves Siebra e Maria Ilzanetti Bandeira, psicóloga e mãe da professora daqueles/as Surdos/as [...] Os recursos financeiros eram oriundos do Instituto CAPEMI de Ação Social, Prefeitura Municipal de Cajazeiras, Convênio FNDE/PDDE, doações do Juizado Especial Cível e Criminal, Sócios das Obras Sociais dos Cireneus do Caminho – CIRECAM e Pessoas Físicas. [...] A Escola Especial Francisco de Assis foi fundada em 30 de setembro de 1983 e deste ano até 2007, era uma Escola Especial. De 2008 a 2011, passou a ser Escola Regular. Isso se deu devido às exigências da lei em fechar as escolas especiais [grifo nosso]. (p.22)

De acordo com a citação acima, a instituição, originária do interesse de um grupo específico e não do poder público, mantinha-se com recursos diversos. Maria Ilzanetti Bandeira (1992), uma das idealizadoras da Escola Especial Francisco de Assis, relata, em seu texto, um processo difícil na execução do projeto de criação da escola. Segundo ela:

No sentido de assegurar em nós a esperança e para reforçar a nossa responsabilidade, no que diz respeito à vida digna para todos, em especial, para as crianças especiais, batemos em várias portas, estas não nos puderam atender. Como já estávamos imbuídos do poder da “decisão”, iniciamos um atendimento psico-pedagógico com um número reduzidíssimo de alunos. [...] A partir de 1987, a nossa idéia [sic] de levar o desenvolvimento a muitas crianças e alegria a várias famílias, foi encampada pela CIRECAM – Obras sociais dos Cireneus do Caminho. [...] E tem dentre seus objetivos, promover a educação (BANDEIRA, 1992, p.12).

Apesar de ter sido abraçada por um grupo religioso – de orientação espírita – a escola não trazia um cunho devocional. Percebe-se, tanto no texto de Silva (2017), quanto no discurso de Maria Ilzanetti Bandeira (1992) – idealizadora do projeto – assim como revela Jeanne Cristine⁵ – que a Escola Francisco de Assis estava, à luz de sua fundação, estava ancorada na perspectiva de mobilizar a comunidade com deficiência da cidade e promover uma educação que visasse a sua autonomia.

No que tange a comunidade surda, a centelha de todo o processo – inclusive de (auto) reconhecimento – principia nas ações realizadas naquele educandário. No relato da professora e intérprete percebemos que a medida em que a notícia de que havia uma escola voltada a educação

5 A época professora da Escola Especial Francisco de Assis e hoje intérprete da Libras na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho. É pedagoga e atualmente cursa a graduação em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba, em formato EaD (UFPB Virtual), é intérprete da LIBRAS reconhecida pela FUNAD, além de outros cursos técnicos, atuou como professora na extinta Escola Especial Francisco de Assis e acompanhou de perto a transição dos alunos surdos quando do fechamento da Escola Especial e suas respectivas matrículas na escola

de “excepcionais” – como era comum chamar as pessoas com deficiência à época – a procura foi aumentando. Num dado momento, a nossa entrevistada nos apresenta uma fala – conforme a sua memória delimitou – de uma mãe de surdo:

Chegou lá e disse: “olha Dona Ilzanetti, é o seguinte! Meu filho não estuda em lugar nenhum, ele tem quinze anos, nenhuma escola aceita ele, e o menino está aí, que nem bicho...” Agente falava com ele e ele se escondia, e ele falava em sinais, mas não era sinais, não era sinais... não era LIBRAS, eram sinais caseiros, tipo mímicas, entendeu? Para apontar...

A citação acima revela as condições das quais a população surda de Cajazeiras vivia submetida antes da criação da escola, como fala nossa entrevistada reiteradas vezes. De modo que, ao somarmos essa fala a leitura do texto da professora Maria Ilzanetti Bandeira, é possível se sensibilizar com as condições pretéritas a educação, não somente de surdos, mas de outras crianças com deficiência, síndromes ou transtornos na cidade. Para além disso, é preciso compreendermos também que, diante dos percalços que, ainda hoje vivemos, a Escola Especial Francisco de Assis, apesar de sua referência, não foi suficiente para a educação da sociedade cajazeirense no tocante a inclusão das pessoas com deficiência, visto que este mais parecia – como hoje ainda parece, infelizmente – mais uma questão na qual as famílias deveriam gerir do que da própria sociedade aprender a ser mais sociedade.

No entanto, de acordo com Bandeira (1992) a “Escola Especial ‘Francisco de Assis’, [...] oferece aprendizagem condizente com suas potencialidades e carências, desenvolvendo, através de sistemas especiais de sensibilização que os colocam em condições de integração no grupo social”. O extrato vai de encontro com uma perspectiva que conhecemos bem hoje nos textos que versam sobre uma proposta inclusiva nas escolas regulares. Silva (2017) endossa, no campo da educação de surdos, que, na escola:

Inicialmente, a pedagogia usada era livre, ensinavam palavras da língua portuguesa com o auxílio do alfabeto manual, dentre outras atividades, mas sem preocupações voltadas somente para a LIBRAS, pois não havia pessoas capacitadas naquele momento. Com o andamento e o desenvolvimento da escola, foram feitas capacitações de diretores, equipes de apoio e professores na área de LIBRAS. (SILVA, 2017, p.22-23)

Entendemos, quando o autor ressalta a utilização de uma pedagogia livre, no tocante a educação dos surdos na Escola Especial Francisco de Assis, por uma ausência de uma definição, se oralista, comunicação total ou bilingue. Esta perspectiva de Silva é corroborada no relato da nossa entrevistada, quando ela relata:

Primeiro dia de aula com eles, quando eu olhei pra dentro da sala tinha doze alunos surdos, entre 24 e 25 anos até 5 anos de idade, todos numa sala só, porque além disso tinha aquele tal do seriado, que era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, tudo dentro de uma sala só. [...] As minhas aulas, pareciam aulas de teatro, sem brincadeira nenhuma! [...] O que você imaginar... Eu fiz supermercado para que eles aprendessem. É! Pedi para que eles juntassem coisas... [...] Montamos um supermercado com tudo o que você imaginar. Pacote de café eu enchia de capim e grampeava e botava o preço; arroz, feijão, prestobarba, sabonete, colônia, tudo o que você imaginar que tinha num supermercado... [A diretora] disponibilizou umas três ou quatro estantes daquelas de ferro, aí eu fui montando... Arrumei uma cesta... Todo dia agente ia pra lá. Lá dentro, eu consegui perceber que eu não só estava trabalhando Matemática, mas eu comecei a trabalhar a diferença de

marca pra nome, por exemplo, café é uma coisa, São Braz⁶ é outra, entendeu?! E depois eu ia montando as minhas aulas em cima do supermercado. Aí, na aula de Ciências, a aula era desenvolvida dentro do supermercado, mas ensinando pra eles o porquê não consumir tanto produto enlatado, o porquê não fazer mistura. E eu levava sempre experiência, com um saco, colocava um monte de coisa dentro... “O que é que eu tenho aqui?”, “Banana!” [sinal]⁷. Aí eu pegava um pedaço de banana e “puff” dentro do saco. “Tu quer o quê?”, “Refrigerante” [sinal]. Tome refrigerante, tome num sei o que, tome num sei o que. O saco quando olhava tava aquela nojeira lá dentro. Eu disse “tá assim [sinal] em todo mundo”. E aí começou a ficar prazeroso. E quanto mais eu fazia, mais eu me entusiasmava, porque eu via que o aprendizado deles foi quântico, foi assim [sinal de subir].

Ambas as posições – a de Silva (2017) e da nossa entrevistada – demonstram o que – como já explorado outrora – Bandeira (1992) aponta como possíveis metodologias da instituição. A idealizadora do projeto, compartilha, como demonstra a Figura 2, as áreas trabalhadas na Escola Especial Francisco de Assis.

Figura 2. Quadro com as áreas trabalhadas na Escola Especial Francisco de Assis



Fonte: Bandeira, 1992, p.38. Adaptado pelo autor.

Pelo que se observa, as áreas pelas quais a instituição dedicava-se a trabalhar, tem por base o desenvolvimento de habilidades que não se limitam ao universo da surdez. Ao contrário, elas são gerais no que se refere ao princípio educativo da vivência em sociedade, base da educação inclusiva.

Cabe ressaltar que a Escola Especial Francisco de Assis não tinha por objetivo, como o INES, por exemplo, ser uma escola de alunos surdos, ela tinha, para além do atendimento a este público, um olhar para a população com deficiência da cidade de Cajazeiras no geral.

Contudo, é certo que a referida instituição desenvolveu um trabalho significativo, sobretudo na educação de surdos. Para Silva (2017, p.24): “O que nos chamou atenção foi o período em que a escola funcionou. Foi um período marcado por lutas e conquistas da comunidade surda em nível Nacional.”. O autor destaca que, no decorrer da primeira década do nosso século, especialmente

⁶ Indústria paraibana no ramo de café e outros produtos alimentícios.

⁷ Registra-se que, neste momento da entrevista, a entrevistada foi falando sobre sua prática e falando em Libras também, fazendo os sinais referentes aos objetivos, sinalizando para mim como era sua prática durante as aulas.

nos anos de 2002 e 2005, a sanção de duas leis – o de nº 10.436/2002⁸ e o de nº 5.626, que institui a inclusão da LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica – empoderaram a comunidade surda ao reconhecer a LIBRAS como língua oficial para as pessoas surdas.

Silva (2017) ainda ressalta que, no que tange a educação de surdos na Escola Especial Francisco de Assis, “pude constatar que, naquela escola, os/as Surdos/as começaram a constituir suas identidades, se unirem por um mesmo laço, por ter a Língua de Sinais como meio de comunicação naquele ambiente” (p.25).

É uma percepção que também temos, uma vez que, tendo encerradas as atividades como Escola Especial com a instituição das políticas públicas para a educação inclusiva em âmbito nacional através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e as legislações que sucedem como, por exemplo, o Decreto nº6.751/2008⁹ que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, os estudantes surdos migraram, em grande parte, para a EEEFM Dom Moisés Coêlho como aponta o relato da ex-diretora desta escola:

[...] e depois de Luzia nós começamos então a receber outros alunos e, imediatamente, recebemos a matrícula de dezesseis alunos surdos. Porque a chegada da sala, aqui na escola, coincidiu também com o fechamento de uma escola que tínhamos no município para alunos com necessidades especiais. [...] E, imediatamente, aqueles dezesseis alunos que haviam na escola foram trazidos para cá e nós tivemos que receber. Pra gente, inicialmente, outro desafio que estávamos recebendo – e, nós recebemos numa leva grande [risos]. Nós não fomos recebendo um aluno aqui, um aluno ali, foi assim, de repente: a sala chega e chega todo esse público de alunos cegos e chega um público de alunos surdos, que para nós, inicialmente, já era um grande desafio.

A soma desses relatos nos ajuda a compreender que, mesmo de forma tímida, havia em Cajazeiras – ainda que centralizada na extinta Escola Especial Francisco de Assis – um movimento de formação de uma comunidade surda na cidade. Tanto é que, em 2013, consolida-se com a criação da Associação de Surdos de Cajazeiras.

Sobre isso, é perceptível o despontar dessa identidade e cultura surdas em Cajazeiras com a formação, ainda no âmbito da Escola Especial Francisco de Assis, do Coral “Mãos que Cantam” (Figuras 3 e 4)

Figura 4. Fotografia do Coral “Mãos que Cantam”



Fonte: Acervo pessoal da intérprete (nossa entrevistada), aprox. 2005

⁸ Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos no Brasil.

⁹ Este decreto já foi revogado, sendo atualizado por outros decretos.

Figura 5. Fotografia do Coral “Mãos que Cantam”



Fonte: Acervo pessoal da intérprete (nossa entrevistada), aprox. 2005

A formação desse coral, à época¹⁰ – entre os anos de 2003 a 2005 – ganhou forte repercussão na cidade se apresentando, inclusive em apresentações religiosas nas igrejas. Foi, inclusive, neste período que aprendemos o sinal de aplausos. Neste sentido, é pertinente ressaltar a importância desse movimento, iniciado na Escola Especial Francisco de Assis, como quebra de uma barreira social e de valorização da identidade surda em Cajazeiras-PB.

Por vezes, vemos, ao ler sobre o processo de inclusão nas escolas regulares, certa crítica ao modelo das classes especiais, pois, por vezes, segregava os indivíduos do convívio com outros alunos. Em partes compreendemos, pois, tal segregação era, para a sociedade do final do século XX ainda uma grande barreira, mesmo observando movimentos em defesa da pessoa surda, por exemplo, entre os anos 1970-90. Fato que, se voltamos nosso olhar para o relato da nossa entrevistada, a ex-professora da Escola Especial Francisco de Assis quando ela afirma que as pessoas olhavam para o carro que conduzia os estudantes à escola – que já se situava num local relativamente distante do centro da cidade – como o “carro dos doídim”.

Contudo, é pertinente observar a formação de escola especiais, a exemplo da que se situava em Cajazeiras-PB, com todo um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades e interação social, como um espaço para a formação das identidades desses indivíduos e precursora na instituição de comunidades (surdas). Assim observa-se com a criação do INES, no Rio de Janeiro, do Instituto Benjamin Constant (para alunos cegos), da Funad, a Paraíba, até as associações de surdos.

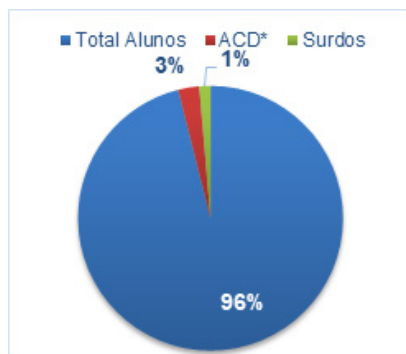
Para compreendermos o processo de inclusão nas salas regulares, também entrevistamos a professora Edna Elba de Caldas Barreto, ex-diretora da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho. Baseados nos dados apresentados pela ex-gestora em sua fala no tocante a quantidade de alunos surdos e alunos com deficiência na Escola Dom Moisés Coêlho no ano de 2006¹¹, assim como informações coletadas junto ao acervo da secretaria da instituição, elaboramos um gráfico (figura 6) com o percentual de alunos matriculados naquele ano, assim como outro gráfico (figura 7) – este já entre os anos 2020-2023 – que nos possibilita comparar o desenvolvimento, ao longo dos anos, das matrículas¹² de estudantes surdos e estudantes com deficiência na instituição.

¹⁰ Aqui também nos permitimos fazer um exercício de memória a fim de contribuir, como testemunha ocular da história, para este trabalho.

¹¹ Tendo em vista que, segundo o relato da ex-gestora, os recursos para a implantação da sala de AEE tipo 2 e outros recursos de acessibilidade foram destinados à escola no final de 2005. Ao que nos foi permitido perceber, neste mesmo ano a Escola teve a matrícula de uma aluna cega, contudo, a grande massa de estudantes surdos e com deficiência chegaram no ano de 2006, ano que consideraremos, para efeito de resgate histórico, o limiar neste processo que demarca o ensino inclusivo na Escola Dom Moisés Coêlho.

¹² Compreendemos, portanto, que número de matriculados não fala muito sobre os processos, sobretudo no campo da inclusão. Entretanto, nos utilizamos desse recurso para que, somados às falas dos sujeitos dessa pesquisa, entrevistados e docentes que nos cederam suas considerações por meio de questionário, possamos desenhar a estrutura do pensar/fazer inclusivo, sobretudo no que tange a educação de surdos, na Escola Dom Moisés Coêlho.

Figura 6: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho em 2006



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 7: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho (2020-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor

Dois dados relevantes para a análise desses gráficos são que, em 2006, a Escola funcionava apenas o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e, nos anos de 2020 até o presente momento, o funcionamento é Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, para além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Outro ponto que este dado nos permite ressaltar é que, apesar de o número de surdos entre os anos de 2020 a 2023 estar entre 3 a 5 estudantes é, além do próprio período que alcança o início e os picos mais graves da pandemia da Covid-19, assim como o regresso dos estudantes às escolas, o ano de 2006 deve ser visto de forma diferencial. A Escola recebeu, naquele ano, praticamente uma turma completa da extinta Escola Francisco de Assis. Era o início de uma proposta até então nova para todos os lados.

Neste sentido, Corrêa (2020) afirma que:

a concepção do educador sobre a educação inclusiva expõe a sua visão sobre a educação de surdos, isso porque, dentre os estudantes que apresentam NEEs [necessidades escolares especiais, *grifo nosso*], o surdo difere dos demais por recorrer a uma língua específica para a sua comunicação. Isso implica em uma revisão das práticas para acolher duas línguas no ambiente escolar, sendo esses, sistemas linguísticos que, nem sempre são de conhecimento do professor. (p.101)

Destarte, o destaque para essa diferenciação do surdo para o aluno com deficiência no tocante a língua é, ao nosso ver, o grande desafio encontrado pelos docentes já desde a sua formação inicial. Ao perguntarmos à equipe da Escola Dom Moisés Coêlho se em sua formação acadêmica havia cursado disciplina de formação em LIBRAS, 28% afirmaram que sim e os outros 78% negaram ter aprendido a língua na academia. Indo mais a fundo, destes 28%, buscamos saber a percepção de cada quanto ao que fora aprendido e a realidade vivida na escola – deixamos essa questão para livre escrita, pois pretendíamos observar as nuances das falas, no entanto, as respostas foram diretas, conforme demonstra a figura 8.

Figura 8. Tabela – Respostas dos docentes para a pergunta: “Se sim, qual a sua percepção quanto ao que fora aprendido à realidade vivida na escola?”

Participante	Aprendizado em LIBRAS	Resposta
P1	Sim	Muito frágil
P2	Sim	Ajuda em partes.
P12	Sim	Não
P13	Sim	Muito pouco o aprendido

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Essa relação sentida no discurso dos docentes pode ser relacionada a própria prática. O movimento constante de prática de uma língua é essencial para assimilá-la coerentemente, portanto, se você deixa de estudar, ler ou falar, por exemplo, em língua estrangeira, a tendência é o esquecimento de algumas pronúncias, expressões, pois a língua, sobretudo a de sinais, não pode ser vista apenas pelos seus códigos comunicativos, mas por seu elo a uma cultura.

Contudo, é perceptível sentir, na formação dos docentes da escola – pelas respostas atribuídas ao questionário – que há um movimento de busca por novos saberes e práticas. A figura 8, por exemplo, ilustra uma atividade realizada durante uma aula nossa, em 2018. Naquela época, os alunos surdos, cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental, estavam matriculados, mas, no entanto, percebíamos, sobretudo nas aulas de História, que não se sentiam incluídos. Foi onde nasceu, de uma oficina de LIBRAS para os alunos ouvintes, a ideia do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos¹³.

Figura 8. Atividade “Oficina de LIBRAS”



Fonte: Acervo do Autor, 2018.

A oficina, que acontecia nas aulas de História, era ministrada pelo intérprete de LIBRAS com o auxílio dos alunos surdos e ajudou, para além do conhecimento na língua, a criar vínculos entre eles, o que foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades não somente do componente de História, mas das demais.

Compreendemos, portanto, o quão é desafiador o trabalho do docente, sobretudo no campo da língua, a alunos surdos. Enfocamos este ponto, pois, assim como aparecera nos discursos dos docentes, a comunicação foi um ponto forte nas respostas dos estudantes ouvintes. Contudo, antes de avançarmos neste ponto e compreendermos a educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho – historicamente e voltados para o tempo presente – é preciso entender essa problemática.

Neste sentido, um extrato do relato da Intérprete da LIBRAS, Jeanne Cristine, traduz bem essa questão do sentido da língua oralizada e da LIBRAS na prática docente. Segundo ela:

Uma diferença: existem aulas, Jefferson, existem aulas que elas são horrosas de traduzir, porque? Porque ela não tem nada, nada que você consiga trazer para a imagem. Só oralidade seca! E você fica “pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa”. Tem horas que eles olham pra gente e dizem: “Onde é que desliga?” “Eu não sei”. [risos]. Onde é que desliga, professora? Eu não sei! Ou então, por exemplo, quando o professor tem aquela mania de repetição! Agente traduz da forma que ele fala! Aí ele diz uma coisa, aí ele volta e diz a mesma coisa, aí

¹³ Projeto desenvolvido por nós no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UERN) e no chão da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

ele volta e diz a mesma coisa, entendeu! Aí eles dizem: “Ave Maria! De novo, de novo, de novo, de novo!” É! Então assim, eu compreendo, eu trabalho com os dois lados! Eu trabalho com o lado do professor e trabalho com o lado do aluno e eu sei que é extremamente desafiador para o professor pegar uma sala com quarenta e dois alunos, com 44, 50 alunos.¹⁴

Neste sentido partimos da premissa que o docente prepara a sua aula oralizada – fato que também foi corroborado pela nossa entrevistada – e, no que tange a didática de cada professor, dentro de seu componente curricular e de conceitos inerentes a sua ciência, temos um universo em particular. No entanto, na sala de aula que possui ao menos um aluno surdo, deve haver empatia e um trabalho colaborativo no planejamento.

No contexto da educação de surdos, podemos afirmar que, determinadas expressões – no tocante a formação de frases – são traduzidas para a LIBRAS considerando os contextos. Isso endossa a nossa preocupação quanto ao uso de termos históricos, visto que muitos são de difícil tradução e a essência do *Diccionario* de Conceitos Históricos visou a dirimir tais dificuldades.

Voltando nosso olhar para a educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho, a filha da nossa entrevistada (Jeanne Cristine), fez um adendo no relato da mãe para exemplificar como foi, à época, esse primeiro contato, tendo em vista que ela estudou na mesma classe, já desde a Escola Especial Francisco de Assis, até o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Dom Moisés Coêlho. Segundo ela:

Entramos no 5º ano, num foi, lá no Dom Moisés e saímos no 9º, só, agente [*sic*] estudou junto na sala, eu e os sete dentro da sala, num foi, mãe! Até que, por fim, eles foram dividindo, aí arrumou um outro intérprete, pra poder mãe, porque não tinha como... Mas quando eles saíram lá da escolinha e chegaram lá no Dom Moisés, minino [*sic*], eram como celebridade, num era mãe?! Eles eram todos acanhados, com vergonha, sem saber como os alunos iriam receber, mas quando eles chegaram lá e ficavam conversando, todos os alunos ficavam assim, olhando, e eu me amostrando, conversando junto com eles. Era muito bom, eles foram muito bem recebidos lá no Dom Moisés.

O testemunho acima, corrobora com o que as nossas entrevistadas – a ex-gestora e a Intérprete em LIBRAS – enunciaram. O que nos permite concluir, sobre esse processo histórico de chegada desses alunos surdos, que foi um processo, apesar de desafiador para a equipe docente, visto com naturalidade pelos discentes.

Outro dado interessante, que está contemplado na fala da Intérprete em LIBRAS, é esse trabalho de conscientização que, a época em que os recursos e as matrículas de alunos com deficiência e alunos surdos foram chegando à escola, isso em 2006 que até hoje parece ser latente na instituição se considerarmos as falas dos estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Para ela:

Houve um relaxamento... [...] Na verdade mesmo, já tinha dado um relaxamento e quando houve a pandemia, aí relaxou de vez. Até por causa mesmo dos alunos. Teve aluno que enrascou e não queria ir pra escola, só queria aula online, remota, porque tinha pavor, ele não podia nem imaginar de pegar Covid. Mas em termos de como planejar, de como atrair, como fazer, houve sim, houve um relaxamento sim.

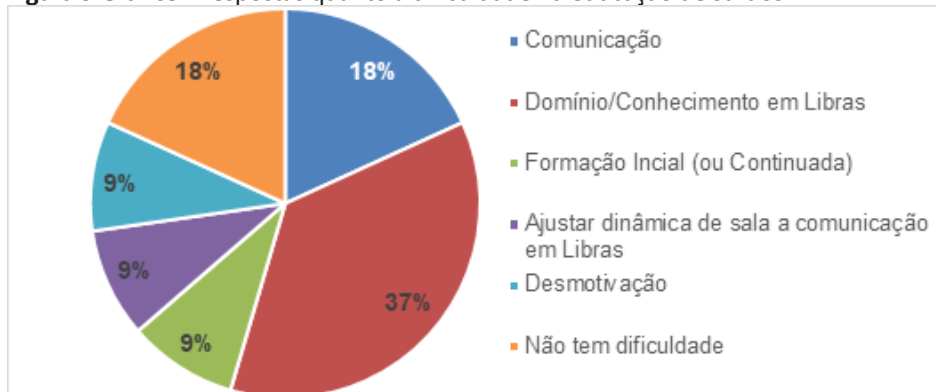
O relato acima nos permite refletir, somado aos números, que, para além dos fatores externos à escola, como, por exemplo, os anos de aula remota devido à pandemia da Covid-19, o movimento inicial vem dado uma diminuída. Não implica dizer que o número de alunos surdos matriculados se dê pela falta de didática dos professores, há outros fatores que estão externos a essa questão e que independem da escola, a saber, a oferta de matrículas em outras instituições.

14, Em diversos momentos, nesta fala da intérprete, ela utilizou da Libras para exemplificar a sua fala.

Respaldo essa nossa colocação pelo fato de a Escola Dom Moisés Coêlho possuir, em seu quadro funcional, três intérpretes em LIBRAS atuando nos turnos manhã e noite.

Sobre essa problemática apontada pela Intérprete em LIBRAS, questionamos aos professores que lecionam nas salas que tem alunos surdos, qual o maior desafio encontrado na educação de surdos, pinçamos nas falas palavras ou expressões para ajustarmos, num painel, a visão dos docentes. Assim obtivemos:

Figura 9 Gráfico. Respostas quanto a dificuldade na educação de surdos



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2023

O posicionamento de P10 nos chama atenção, pois destaca:

[...] percebo que o meu maior desafio seja o fato de não ter tido uma formação acadêmica que contemplasse o respectivo público. Considero que todos os docentes tinham que diretamente cursar formação continuada na área, no sentido de ter uma preparação maior a respeito.

Esta narrativa, somada as demais respostas descritas no gráfico acima, assim como as respostas que trouxemos até aqui, denotam uma mistura de olhares no tocante a educação de surdos e corrobora com a visão, de Francisco Dantas, Intérprete em LIBRAS da turma que estamos desenvolvendo a pesquisa:

Hoje nós temos professores que atendem essa necessidade dos surdos, trazendo aulas mais adequadas com relação a exposição de imagens – que é o que ajuda muito no processo de aprendizagem do surdo. Nós temos a acessibilidade em todas as atividades internas, a começar da tradução na sala de aula, a eventos externos, como o São João, palestras, enfim, que a escola realiza.

Todo o contexto até aqui narrado, nos ajuda a pensar a história de conquistas da população surda, sobretudo na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, assim como nos aponta que ainda há o que ser feito. Isto é um elemento natural, pois, para além da convivência em sociedade, as ideias e perspectivas se mutam ao longo do tempo, de modo que, aquele desafio inicial, de trazer uma perspectiva inclusiva à escola foi, ao nosso ver, superado, pois percebemos isto nos discursos de todos os envolvidos no processo de educação de surdos. Entretanto, novos desafios se mostram à medida em que o tempo e as relações sociais se estreitam. Para isso, é preciso um investimento pesado no que tange as melhorias que necessitam para que o processo caminhe. Não basta, portanto, ter um intérprete se a aula do professor não acompanha a dinâmica de aprendizagem de um estudante surdo. Decerto a recíproca é verdadeira.

Considerações Finais

Folha: Por que a senhora apoia Le Pen?

Charlotte: Porque sou francesa. Além disso sou de origem celta. Após milhares de anos, nós somos celtas e franceses. Os celtas eram um grande povo que vivia aqui antes da invasão romana. Queremos permanecer celtas. (CERRI, 2011, p.35)

O diálogo nos permite compreender as razões (históricas) pelas quais a entrevistada enfaticamente afirma apoiar seu candidato. O teor de historicidade presente na fala respalda a personagem de quem ela realmente é! Portanto, não é anacrônico transpor o diálogo para a realidade da população surda, pois, assim como Charlotte se define francesa pela sua “linhagem” histórica, assim os surdos devem fazê-lo pelo histórico de conquistas, sobretudo no campo da comunicação.

Toda pessoa é considerada, desde a sua concepção até o seu nascimento, um sujeito com direitos, cada um deles deve ser garantido por meio de políticas públicas. A inclusão escolar é uma delas e, a pesquisa que desenvolvemos é uma perspectiva na garantia dos direitos dos surdos a um ensino de História na Educação Básica de qualidade como se preconiza em lei.

Percebemos que, no despontar do século XXI, o crescimento de associações de surdos cresceu. Fenômeno que interpretamos que sejam conquistas, não somente no Estado da Paraíba, mas em todas as demais unidades da Federação, e nos revela a própria consciência histórica de reconhecimento (histórico) das diversas comunidades surdas a sua identidade. No tocante ao caso paraibano, estimamos que, sobretudo nos seus principais centros urbanos, tenhamos associações de surdos, o que é relevante para a construção das comunidades surdas locais.

No que tange a historiografia da educação de surdos, na Paraíba, ainda é um pouco incógnita. cremos que, mediante essa relação, percorreu-se em dois caminhos que provavelmente os surdos paraibanos rumaram: o primeiro foi a “migração” para outros centros que dispunham de uma educação voltada para tal, a saber, o próprio INES, no Rio de Janeiro; o segundo, a formatação de comunidades adotantes de gestos não padronizados – uma linguagem informal – até o surgimento de escolas especiais ou associações, a saber a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na década de 1950, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD, 1989), a Associação de Surdos de João Pessoa (1988).

Neste sentido, como a comunidade surda deve se amparar para lutar pelos seus direitos? A resposta é simples: na História. Os livros, no entanto, não falam da surdez, ou de quaisquer outras síndromes, transtornos e deficiências.

Para entendermos essa questão de uma identidade surda, primeiro devemos quebrar a barreira da deficiência. O déficit do sentido – a audição – faz imergir uma gama de possibilidades que perpassam os conceitos inerentes a uma deficiência auditiva. A constituição de uma língua – a LIBRAS – é uma das questões que nos levam a afirmar isso. Quaisquer formas de comunicação trazem consigo o prisma da interação social, por essa razão são constituídas as mais diversas culturas e identidades no mundo. Cabe ressaltar que, historicamente, o mundo grego constituiu sua identidade a partir da língua. Da mesma forma devemos pensar a formação das comunidades surdas pela consolidação da LIBRAS. Para além disso, fomentar o seu estudo nas salas regulares é de fundamental importância, não somente como língua sinalizada, mas como elemento identitário de um grupo populacional com direitos adquiridos.

Referências

AGUDO, Juan M. Pérez. La Psicopedagogía Sordomudística de Juan de Pablo Bonet. In: ARSENIO, Jose Gabriel Storch de Garcia y; RICAÑO, Antonio Gascón. **Homenaje a Juan de Pablo Bonet: pioneiro de la educación oral de los sordos** (Coord.). Institución Fernando el Católico: Zaragoza, 2020, p.471-502.

BANDEIRA, Maria Ilzanetti. **A Escola Especial “Francisco de Assis”**: sua origem, sua história, sua vida. Monografia. Especialização em Metodologia do Ensino. Universidade Federal da Paraíba,

Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 1992.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, 2000, p.99-116.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. **Avaliação do Aluno Surdo na Escola Regular**: pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB. Mestrado em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

COSTA, Tácia. **História da Educação de Surdos**. Slide. 2016. Disponível em: <<https://prezi.com/kpk6cftvspo/na-historia-de-surdos-dividimos-em-3-grandes-fases/>>. Acesso em 28 fev 2023

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Caretta. **Políticas de Educação Bilingue para Surdos**: o contexto brasileiro. Educar em Revista, Edição Especial, n.2, 2014, p.51-69.

PERLIN, Gladis. **Alternativas metodológicas para o aluno surdo**. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PLATÃO. Maria Helena da Rocha Pereira (trad.). **A República**. Livro V, 460c. 9ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, s.n.t.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como latrogênese. *In*: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011, p.15-45.

RICAO, Antonio Gascón. **Pedro Ponce y Juan de Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas**. Site Cultura Sorda. Barcelona: 2013. Disponível em: <<https://cultura-sorda.org/pedro-ponce-y-juan-de-pablo-bonet-dos-doctrinas-pedagogicas-enfrentadas/>>. Acesso em 15 jan 23.

RODRÍGUEZ, M^a Paz González; POBLACIÓN, Gaspar F. Calvo. **Ponce de León y la enseñanza de sordomudos**. *In*: Coloquio de Historia de la Educación, XV, 2009, Pamplona-Iruñea. Navarra: Universidad Pública de Navarra, p.627-638.

SILVA, Francisco Uélisson da. **Surdos/as que se constroem Surdos/as**: o despontar do movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. 2017.

Recebido em 28 de novembro de 2023

Aceito em 29 de janeiro de 2024