



À MARGEM DA HISTORIOGRAFIA E SEM ACESSO ÀS AULAS DE HISTÓRIA: CULTURA E IDENTIDADE SURDA NA LUTA PELAS CONQUISTAS DE DIREITOS

Ernesto Padovani Netto¹

Universidade Federal do Pará
ntpadovani@gmail.com

RESUMO: Este trabalho busca refletir a comunidade surda como um grupo de sujeitos históricos, vinculados por uma noção de identidade, que a partir de uma dada consciência histórica tem orientado uma trajetória significativa na luta por direitos dentro do campo democrático. Porém, ainda não tem recebido atenção da historiografia e ainda, devido a tradição oral pela qual as aulas de história são ministradas, a própria condição de surdos, os têm excluído, sendo necessário dar visibilidade para a causa surda, para assim, garantir seu direito de acesso à História.

Palavras-chave: Identidade Surda, Ensino de História, Consciência Histórica, Lutas Sociais.

ABSTRACT: This work aims to think about the deaf community as a group of historical subjects, joined together by a notion of identity that, from a given historical consciousness, has guided a significant trajectory in the search for rights within the democratic field. However, it has not yet received attention from historiography and, due to the oral tradition in which History classes are taught, the being deaf condition have excluded deaf people, and it is necessary to give visibility to the deaf cause, in order to guarantee their right to get Access to history.

Keywords: Deaf identity; History teaching; Historical Consciousness; Social Struggles

Considerações iniciais

É notório que a historiografia das últimas décadas vem demonstrando grande interesse com os grupos sociais que historicamente foram preteridos de pesquisas, e que uma vez esquecidos, pouco ou nada se reconhecem nas narrativas escolares que não os contemplam. Elza Nadai afirma que ocorreu a institucionalização de uma memória

¹Atua na Educação de alunos surdos no Estado do Pará, sendo mestrando do ProfHistória (UFPA)

oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas (NADAI, 2014, p. 30). Já Carla Bassanezi nos diz que a velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (PINSK, 2015: p. 07).

Desta forma, é significativo percebermos a comunidade surda como possuidora de uma cultura surda que também reivindica seu espaço no leque de valorização das diversidades, e busca garantir a efetivação de conquistas, inclusive no campo da História. Sendo assim, busco apresentar a comunidade surda como um grupo de identidade que a partir da construção de uma dada consciência histórica, vem obtendo conquistas em vários campos da sociedade, em especial o escolar; no qual está inserido o ensino de História, que também é objeto de reflexão neste artigo.

Identidade surda

Uma importante estratégia no sentido de dar visibilidade aos diferentes grupos de sujeitos da sociedade é a valorização de uma história local, capaz de pensar um espaço de identidade mais específico e que dá luz aos esquecidos pela História, como nos diz Schmidt:

Esse trabalho pode também facilitar a construções de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento (SCHMIDT, 2007, p.191).

Para (LOPES, 2012, p. 71) mais do que nunca estamos diante de um fenômeno de proliferação na cultura histórica atual, de narrativas histórico-identitárias, sendo que quase todos os grupos, segmentos e instituições sociais parecem ter descoberto a fórmula para a produção de identidade, orientação e legitimação por meio de narrativas históricas. A questão levantada pelo autor nos faz pensar na fragmentação do discurso pós-moderno e na consequente perda de uma narrativa de orientação mais global, que se por um lado traria no seu bojo a possibilidade de construção de um projeto de futuro

mais coeso, por outro é inegável a legitimidade da busca por direitos de grupos sociais historicamente marginalizados, que nas últimas décadas, por meio da ascensão da chamada História Social, vem lutando para serem reconhecidos como sujeitos partícipes do processo histórico.

Esse movimento da historiografia em direção aos marginalizados da História é indicado por (NADAI, 92/93, p. 157) quando a autora aponta que nos anos setenta se acentuou a busca por novos temas com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado e depois sendo ampliado para grupos estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, entre outros. A autora mostra ainda, que houve assim um alargamento do conceito de História, que passa a abranger temas antes considerados menores. O Brasil seguiu essa tendência e buscou a identidade nas diferenças.

Dentro desse cenário de busca pelo direito de ser reconhecido como sujeito relevante para a História, os grupos de pessoas com “deficiência”, que mesmo com esse interesse historiográfico pelos excluídos, continuaram em grande parte à margem da produção de trabalhos feitos por historiadores, vêm implementando lutas significativas na sociedade na busca de direitos, tais como acessibilidade, respeito à diferença, tecnologias assistivas, espaço no mercado de trabalho e também no campo escolar, sendo aqui proposto a reflexão sobre o ensino de história para alunos surdos, que para além das questões já postas, reivindicam para si o reconhecimento de uma cultura surda que os vincula como grupo de identidade². Neste sentido, a pesquisadora surda GladisPerlin nos revela que a ideia de educação, no hegemônico paradigma ouvinte, produziu “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos, entendendo o ouvintismo como uma forma contínua de colonização (PERLIN, 2011, p. 52).

São vários os elementos que unem os surdos em torno de uma ideia de cultura própria e que acabam por reforçar uma identidade surda. Em primeiro lugar podemos apontar a própria experiência do silêncio ou dos ruídos, em uma sociedade tão sonora como a nossa, essa diferença é preponderante na formação da visão de mundo da pessoa surda e demarca o ponto de partida na relação a ser estabelecida com o grupo ouvinte majoritário, além da língua em comum, que basicamente é o que marca o surdo como membro de uma comunidade. Porém é importante destacar que os surdos, para além de

² De acordo com (PERLIN, 2011, p. 70) os movimentos organizados pelas lutas de conquistas de direitos da comunidade surda, têm sua central na Federação Mundial de Surdos (FMS), a qual possui sede na Finlândia e seus objetivos são a favor de uma política de identidade surda.

uma identidade surda, possuem muitas outras identidades, pois além de surdos, são homens, mulheres, homossexuais, transexuais (identidade de gênero), são negros, índios, brancos, etc. (identidade étnica), ricos, classe média, pobres (Identidade de classe social), ou seja, são muitas as nuances que permeiam as identidades surda.

Além disto, existem outras variáveis que compõem as identidades surdas. Certa vez fui convidado para dar uma formação em uma escola do ensino regular, onde haviam surdos matriculados. Uma professora ao fazer uma intervenção, disse que para nós que trabalhávamos na educação de surdos era tudo mais fácil, pois só tínhamos alunos surdos, enquanto os professores do regular tinham que lidar com surdos e ouvintes. Observei que para a professora, os surdos pareciam um grupo unificado, estanque, como se ao se saber trabalhar com um surdo, o profissional já teria o domínio para trabalhar com todos. Em resposta, fiz ver a professora que minha experiência como professor de surdos não se dava daquela forma, pois em minha prática pedagógica e mesmo nas relações pessoais com eles, eu precisava interagir com surdos que nasceram surdos, com surdos que ficaram surdos, com surdos que dominam a língua de sinais e com os que não são fluentes em língua de sinais, com surdos oralizados e não oralizados, com surdos que fazem leitura orofacial, mas conhecida como leitura labial, e os que não a fazem, surdos que nasceram em famílias que já haviam outros surdos e surdos que nasceram em famílias ouvintes, etc. ou seja, são outras inúmeras possibilidades de vivências que também constroem uma variedade de sujeitos.

A própria pesquisadora surda Gladis Perlin, citada anteriormente, relata sua experiência particular dentro do universo da surdez, sendo ela alguém que nasceu ouvindo e ficou surda posteriormente, vejamos o que ela nos diz:

Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades (PERLIN, 2011, p. 64).

A Historiadora Cecilia Goulart nos mostra que a escola brasileira ainda é muito vinculada a um discurso que, de modo geral, fala para um modelo de aluno, sendo que aqueles que se distanciam do padrão, lutam para sobreviver à cultura escolar que os desconhece e assim os desmerece, entendendo que o chamado padrão envolve valores, estilos de vida, gostos, conhecimentos e, principalmente, modos de falar, de utilizar a linguagem (GOULART, 2012, p. 267).

O Ensino de História e a tradição oral

Ao problematizarmos o ensino, uma questão que constantemente inquieta os educadores, é como ministrar aulas que despertem a atenção e interessado alunado? Como deixar os conteúdos ensinados atrativos para os estudantes? Elza Nadai inicia seu artigo: “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, com uma epígrafe valiosa para nossa análise, vejamos:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa... (MURILO MENDES *Apud* NADAI, 92/93, p. 143).

A citação a cima traz um texto de Murilo Mendes publicado em 1935 e nos instiga a pensar se ainda hoje persiste essa ideia sobre o ensino de história e quais práticas os professores da disciplina tem buscado para a superação desse quadro.

Pela tradição sabemos que as aulas de História convencionalmente se consolidaram em torno da oralidade, dentro da metodologia da chamada aula expositiva, onde o professor promove a leitura de textos didáticos e em seguida explica os conteúdos lidos. Circe Bittencourt (BITTENCOURT, 1996)³ aponta para essas características das aulas de história no Brasil, desde fins do século XIX, afirmando ainda que os alunos deveriam ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las para o professor diante dos colegas. Desta forma a autora conclui que a “lição” do livro se caracterizava por ser uma exposição oral da palavra escrita. Atualmente, em que pese todo um leque de novas possibilidades de recursos e métodos para o ensino, tais como: cinema, televisão, internet, games, etc. em relação a essa questão, Ana Maria Monteiro, a partir de pesquisas bem mais recentes sobre ensino de História, afirma o seguinte:

Neste contexto, foi possível verificar que a aula ‘magistral’, a ‘exposição oral’, tem sido a forma predominante, e mais comum, utilizada por professores de História, que dificilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar, até, se faz parte do ‘habitus’ dos professores de História, de sua cultura profissional. Por que isso ocorre?

Com raízes no método socrático e na tradição eclesiástica, através dos sermões e preleções dos padres católicos e pastores protestantes, esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter reprodutivista, opressivo e indutor da

³Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>. Não há a numeração das páginas no artigo disponibilizada no referido site. Acesso em: 08 Fev. 2017.

submissão, forma exemplar da "educação bancária", do ensino tradicional, tão questionado pelas pedagogias emancipatórias pautadas no construtivismo. Mesmo assim, percebemos uma grande dificuldade por parte dos professores de História em abandonar essa prática, apesar e toda a ênfase posta na necessidade de se ensinar História 'para desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo' (MONTEIRO. 2007, p. 15).

A manutenção desse modelo de aula, seguramente coloca o ensino de História em uma crise reflexiva de seus referenciais teórico-metodológicos em relação a formação dos alunos, os quais, ainda são pensados em sua maioria, nos seus grupos majoritários, ou seja, alunos ouvintes. Se estes têm dificuldades em se interessar por história dentro da forma pela qual a disciplina tem sido ensinada, os alunos surdos, por sua própria condição, tem sido alijados do direito à essas aulas, uma vez que a oralidade não os contempla, a Língua Portuguesa na modalidade escrita ainda é um grande desafio para os surdos, pois há grandes defasagens na alfabetização de surdos em relação ao português, haja vista que ao não ouvir, as palavras tornam-se um emaranhado de símbolos, aos quais o sujeito surdo tenta atribuir significado e ainda, esses estudantes raramente vivenciam um ambiente escolar que reconheça e utilize sua língua natural: a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS.

Desta forma, grupos da sociedade passam a não se reconhecer na escola e não se sentem pertencentes a comunidade escolar. Elza Nadai, (NADAI, 92/93: p. 144) partindo do ensino de História, mas ampliando para a escola como um todo, chega a afirmar que o ensino de história vive uma conjuntura de crise, uma "crise da história historicista", que resulta do descompasso existente entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou responder afirmativamente, de maneira coerente a elas.

Entendemos que as aulas devem ser carregadas de significação que orientem a vida prática dos alunos, para isso é necessário que os conteúdos e a forma de abordá-los estejam conectados com as vivências dos estudantes, é o que defende (ROCHA, 2012, p. 285) quando declara que na leitura, o que está escrito interage com o que é vivido, ou seja, não é a visão nem a audição que fazem o aluno compreender o que está escrito, mas as relações que se estabelecem entre sua vivência pessoal e o que ele lê, vê e escuta. Dessa forma, a autora defende que o conhecimento não se realiza apenas pela ação dos órgãos do sentido, mas das conexões que eles são capazes de fazer entre o que é estudado e o que é vivido.

A mesma autora demarca a importância de aproximar os estudantes do conhecimento ensinado, observemos suas ponderações:

Na dinâmica do ensino-aprendizagem, o professor enfrenta dificuldades muitas vezes traduzidas como dificuldade de compreensão, desinteresse e indisciplina. Talvez a principal delas seja a percepção da distância dos alunos com relação ao conhecimento específico que ele deve ensinar e o esforço necessário para propiciar tal aproximação (ROCHA. 2012, p. 296).

Esse desafio de tornar a escola um ambiente em que o aluno se reconheça, e dentro da disciplina história, ele possa se enxergar e relacionar o mundo em que vive com os conteúdos estudados, só é possível a partir da construção de um saber histórico escolar que proponha um exercício de acolhimento das diversidades por meio da prática da alteridade, pois o modo como o tema é ensinado leva os alunos a se confrontarem alteritariamente com eles mesmos e também com outros colegas, à medida que suas histórias sejam reveladas. Essa situação pedagógica pode contribuir para o fortalecimento dos alunos como membros de uma turma, de um grupo, considerando suas aproximações, pelas semelhanças das histórias, e seus afastamentos, pelas diferenças (GOULART 2012, p. 274).

O universo da surdez, por ser característico de uma minoria, gera desconhecimento pelos grupos majoritários da sociedade, os quais historicamente o enquadraram em uma perspectiva terapêutica, que visa a superação da surdez e a consequente “normalização” da pessoa surda. Esse modelo embasou por muito tempo não apenas a educação dos surdos, mas também vários outros aspectos da vida dessas pessoas, porém o que temos visto atualmente é a troca desse padrão antigo por um encaminhamento que leve em conta aspectos culturais, sociais e políticos. O pouco conhecimento que ainda temos dos surdos, enquanto personagens constitutivos de vários grupos sociais minoritários, pertencentes, pois, a comunidades tão legítimas quanto tantas outras, tem colaborado, e em muito, para a exclusão de gerações e gerações de surdos pela assimilação da diferença, pelo assujeitamento das alteridades à lógica da igualdade descabida de uns poucos Souza (*Apud* SÁ 2010, p. 14 e 15)

Consciência histórica e movimentos sociais surdos

Ao refletirmos a História dentro dos mais diversos cenários sociais, percebemos que as sociedades humanas se caracterizam por espaços de disputas, onde grupos econômicos, étnicos, religiosos, dentre outros, buscam fazer prevalecer diante do todo social, suas visões de mundo, seus saberes e seus universos culturais, o reflexo imediato disto é o conflito de interesses, os quais quando se estabelecem dentro de relações de superioridade e inferioridade, costumam gerar injustiças, discriminação e incompreensão, o que dificulta o estreitamento das relações, em uma perspectiva de alteridade entre os diferentes grupos do interior das sociedades.

Apesar destas questões estarem postas na contemporaneidade, o desenvolvimento tecnológico aproximou de tal forma os grupos humanos a ponto de hoje falarmos em “aldeia global” para ilustrar a diminuição das distâncias entre as diferentes culturas. A professora Nídia Regina nos diz que nunca a chamada “aldeia global” foi tão pequena e tão diversificada; jamais houve tanta chance de aproximação de diferentes ideias e perspectivas, nunca houve tanta oportunidade de conhecer “o outro” e tantos “outros”, mas nunca o confronto foi tão possível, tão difuso e, ao mesmo tempo tão palpável. Nunca se viveu tão acompanhado e tão só (SÁ, 2010, p.14).

Esse campo de disputas que se configura na sociedade, passa necessariamente pelas vivências e interações dos grupos humanos entre si, e neste sentido as apropriações feitas por estes grupos das diferentes narrativas históricas colocadas, participam ativamente do que chamamos de consciência histórica.

Para JornRusen (RUSEN, 2001, p.57) a consciência histórica relaciona a experiência empírica do viver, do ser, definidor de uma dada identidade com as interpretações advindas das narrativas históricas em disputa no tecido social, assim, ela passa a se caracterizar por ser um conjunto de atividades mentais com as quais os homens passam a interpretar suas experiências no tempo, do mundo que os cerca e de suas identidades. Isto ocorre devido à necessidade humana de mobilizar o passado para dar conta das carências do presente, sendo que o presente parte de um *continuum* de experiências temporais (passado-presente-futuro) que se conectam pela narrativa, mas que carecem de sentido, de historicidade para ação na vida prática.

A memória histórica passa a ser representada por interpretações de experiências do passado, orientadas por demandas do presente e para desenvolver perspectivas de futuro, o que dá corpo a essa esquematização é justamente a narrativa

histórica, pois é através dela que os sujeitos articulam suas identidades e direcionam as possibilidades de futuro (RUSEN, 2011, p. 112-113).

Os sujeitos, individuais e coletivos, ao entrarem em contato com as mais diversas formas de aprendizagem histórica, passam a constituir uma dada formação histórica que advém, por exemplo, do ensino histórico escolar e das formas de reprodução de conteúdo histórico pela mídia, fundamentalmente pela indústria cultural com sua capacidade de propagação de valores para massas. Estas influencias agem diretamente na formação da consciência histórica, que para (RUSEN, 2011, p. 98) tem origem em quatro tipos de narrativas: a Tradicional, que se caracteriza pela permanência de modelos culturais explicativos consolidados na sociedade, a Exemplar, que pretende uma generalização de modelos explicativos que serviriam para diferentes temporalidades, pautada na antiga máxima de que a história é a mestra da vida, a Crítica, a qual nega o que está socialmente posto, e ao romper com os presentes modos de vida, aponta para novas formas de padrões de pensamento de pensamento na sociedade, e por fim, a Genética, que busca uma síntese para acomodar as tensões oriundas do corpo social.

Em que pese a distinção entre os quatro tipos de narrativas, para JornRusen elas não são excludentes entre si, e podem conviver em diferentes níveis em grupos ou mesmo em indivíduos, apesar de o referido autor entender que há uma certa progressão natural no sentido de partir de uma consciência tradicional e chegar a consciência genética, sendo a consciência crítica responsável por potencializar as transformações necessárias nesse percurso, dentro de uma perspectiva dialética.

Baseada nas ideias a cima explicitadas, a historiadora portuguesa Isabel Barca acessa o conceito teórico de Rusen acerca da consciência histórica e nos provoca a refletir sobre como as narrativas do passado que chegam até nós, promovem a formação de uma consciência histórica que orienta as atitudes individuais das pessoas no tempo, e ao mesmo tempo se distingue de forma complexa da formação de identidades sociais, da criação de noções de pertencimento, consciências coletivas que podem ser de identidade nacional, local, profissional ou outras (BARCA, 2007, p.116).Na pesquisa da referida historiadora, ao trabalhar com a consciência histórica de jovens portugueses, a identidade nacional tendeu a aparecer de forma preponderante, porém, diante dos diversos grupos integrantes da sociedade, e da necessidade de recuperar o sentido de orientação desses coletivos, em um cenário pós-moderno de fragmentação das identidades, as narrativas históricas passam também, a fazer parte da constituição da

formação da consciência histórica de mulheres, negros, homossexuais, deficientes e outros.

Barca aponta que essas identidades sociais se constituem no cotidiano, em meios familiares e culturais, porém é no ambiente escolar que elas são aprofundadas e reorientadas através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da história, o que coloca em evidência o saber histórico escolar, o qual pode ser construído no sentido de relacionar as diferentes identidades e culturas em uma escala global, não desconectando assim as partes do todo.

Para Diehl (*apud* BARON e CERRI, 2012, p. 999) esta fragmentação gerou “custos sociais e culturais” que serviram como objetos de reconstrução histórica através de uma meta ficção e intertextualidade, ele nos diz ainda:

Sem dúvida, os processos de modernização geram custos sociais e culturais, apresentadas através da historiografia das representações fragmentadas. Portanto, já que a sociedade e o coletivo estariam fragmentados (fracionados e muitas vezes hostis entre si) a tendência básica é o retorno ao indivíduo e ao sentido da subjetividade. Assim, existe uma forte perspectiva de individualização do presente e do passado.

A crítica de Diehl parece se direcionar a Micro-História e a tendência ao aparecimento de “micro” temas históricos como a história do cotidiano, das bruxas, dos loucos, dos homossexuais dentre outras, acerca desta perspectiva o próprio Rusen apontou que estas temáticas pouco se relacionam com o presente, sendo “contra imagens” do próprio presente (RUSEN *apud* BARON e CERRI, 2012, p. 999).

A preocupação de Jorn Rusen parece estar no fato de que diante da fragilidade das teorias explicativas globais, a fragmentação de temas históricos que parecem ter sentidos muito pontuais e localizados, acabem por gerar crises de orientação, que ao não compreender o humano em sua totalidade, relegue a historiografia a um relativismo que deve ser evitado, ao mesmo tempo em que o autor defende a multiplicidade das histórias, junto a ideia de multiperspectividade da história em virtude do ganho de conhecimento gerado, tendo o já citado cuidado com o relativismo (RUSEN *apud* BARON e CERRI, 2012, p. 1001).

Debater consciência histórica, assim como a validade de diversas narrativas, ainda pouco exploradas, para dar conta da história de grupos como os formados por pessoas surdas, me parece fundamental, pois ao tomarem consciência de suas identidades, da valorização da pessoa surda como alguém que apenas possui uma característica diferente da maioria, mas que se compreende como cidadão brasileiro,

passam a luta para ter seus direitos respeitados e suas pautas cada vez mais apreciadas pelo Estado, no sentido de ampliar sua participação de forma ativa nos mais variados espaços da sociedade, como em escolas, hospitais, órgãos públicos, dentre outros. É nesta direção que percebemos que os movimentos surdos se constituíram com caráter de movimento social, para a partir da formação de uma consciência histórica crítica da sua condição de “subcidadão”, passar a construir um caminho onde a opinião do sujeito surdo fosse ouvida em relação às políticas públicas que dizem respeito a ele.

De acordo com Eudenia Magalhães Barros, a primeira associação de surdos foi a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, em 1930, mas brevemente desativada, sendo que a partir da década de 1950 várias associações de surdos passaram a ser fundadas em todo Brasil. Em um primeiro momento estas associações tiveram um papel mais de construção de laços sociais dentro da comunidade surda do que propriamente uma atuação política junto aos órgãos estatais, pois suas atividades eram basicamente de cunho esportivo, concursos de beleza e confraternizações (BARROS, 2014, p. 09)⁴.

Para (BRITO, 2013, p. 86) somente no governo do presidente José Sarney, com a criação de órgãos públicos que atuavam na formulação, implantação ou acompanhamento de políticas orientadas para as pessoas com deficiência, já no contexto da redemocratização, é que ocorreu uma inflexão do Estado brasileiro na relação com as pessoas surdas e as associações de surdos, porém ainda muito vinculadas a uma luta coletiva das pessoas com deficiência. O sociólogo Eder Sader chama atenção para o fato de que vários grupos subalternizados da sociedade civil, que haviam sido excluídos dos processos decisórios pelo poder público durante a ditadura militar, passaram a ser vistos por suas linguagens, pelos lugares de onde manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores de novas identidades coletivas (SADER, 1995, p.27). Sendo assim, o clima de militância política que contagiava o país em busca de eleições diretas para presidência da república, parece ter colaborado, no sentido de mobilizar grupos que não se viam representados dentro das políticas públicas do Estado brasileiro e que passaram a se identificar em torno de causas comuns, passando a produzir e afirmar identidades culturais coletivas que deram origem a sólidos movimentos sociais, como a militância surda.

⁴Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDE_NIA_MAGALHAESArtigoCompleto.pdf Acesso em 29 mar de 2017.

Em 1979 a Organização das Nações Unidas (ONU) anuncia que 1981 será o ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema “participação plena em igualdade de condições”, assim, foram motivadas inúmeras ações de programas e agências da ONU que passaram a investir recursos e *expertise* para delinear, financiar e realizar vários projetos e eventos com intuito de despertar a atenção de governos e membros da sociedade civil de países membros para a importância de reconhecer e efetivar direitos para as pessoas deficientes (BRITO, 2013, p. 89).

Em 1980 correu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes na cidade de Brasília, em 1981 o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu concomitantemente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife, e em 1983 em São Bernardo do Campo, ocorre o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.⁵ Os surdos participaram de forma reduzida nesses congressos, os quais ficaram marcados por muitas divergências internas, principalmente pelo fato de cada grupo ter suas demandas específicas. Os surdos que participaram desses eventos decidiram criar a “Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos”. Nesse mesmo encontro foi colocado em votação a possível criação de uma instituição nacional representante das pessoas com deficiência; os surdos presentes foram contra a unificação, com a justificativa de que ainda não estavam preparados para integrar o movimento e que precisavam se fortalecer internamente (BARROS, *idem*, p. 11).

A pauta dos surdos era basicamente o direito ao que na época eles chamavam de *linguagem mímica* (BRITO, 2013, p. 99) e havia um grande estranhamento por parte dos surdos com as lideranças desses movimentos, que em sua maioria eram cadeirantes e cegos, isso fica claro nos relatos dos ativistas surdos Karin Lilian Strobel e Antônio Campos de Abreu, sendo este, atualmente, licenciado em História. Vejamos seus posicionamentos respectivamente:

Agente brigava muito nesses congressos. Eu me lembro que tinha uma pessoa que dizia que a Língua de Sinais não era boa e os surdos se posicionavam e defendiam a Língua de Sinais. Havia muitos debates nesses fóruns. A gente fazia muita propaganda, sempre levava a bandeira da Língua de Sinais e camisetas com estampas. (LANNA JUNIOR *apud* BRITO, 2013, p. 106).

Depois os encontros foram aumentando, mas nós surdos estávamos cansados de falar, falar, falar, de pedir e só sermos desprezados, não receber nada. Porque eles colocavam os nossos problemas e as

⁵ Informações retiradas do site: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd> Acesso em 31 mar 2017.

peças diziam que não precisava, não precisava. Os presidentes das mesas eram sempre cadeirantes e cegos. Nós cansamos. Mas eu tinha pensamento positivo e continuei lutando. (LANNA JUNIOR *apud* BRITO, 2013, p. 106).

Essas divergências fizeram com que cada vez mais os militantes surdos percebessem que deveriam construir um caminho de luta independente e autônomo, mesmo com a existência de várias associações de surdos pelo Brasil, faltava uma instituição nacional capaz de articular os movimentos locais e melhor direcionar suas reivindicações, a pesquisadora Célia Regina Ramos nos revela que desde 1977 existia a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), porém esta federação foi fundada por profissionais ouvintes ligados à área da surdez, com sede no Rio de Janeiro. Anos mais tarde, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém- fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Finalmente, no dia 16 de maio de 1987, em uma assembleia geral na qual se votou o fechamento da (FENEIDA), um grupo de surdos propôs a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).⁶ Observemos que na federação anterior era utilizada a expressão deficiente auditivo, enquanto que na nova federação, a qual existe e é atuante até hoje, foi usado o termo surdos.

No mesmo artigo, Célia Regina aponta que a FENEIS nasceu com caráter estritamente político e apresenta o relatório da federação em seu segundo ano de funcionamento (1988), onde em seu primeiro parágrafo constam as palavras da então presidente Ana Regina e Souza Campello, que podem ser consideradas como o “resumo” da situação da comunidade surda brasileira na época:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva à despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação.

A FENEIS, vinculada a Federação Mundial de Surdos (FMS), passou a congrega inúmeras organizações de surdos por todo Brasil, tendo sempre como principal bandeira o reconhecimento da Língua de Sinais, como afirma Antônio Campos de Abreu ao rememorar sua atuação na fundação da entidade: “Criei a Feneis

⁶ Informações retiradas do artigo “Histórico da FENEIS até o ano de 1988”, da professora Célia Regina Ramos, publicado no site da editora Arara Azul: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf> Acesso em 29 mar 2017.

com intuito de lutar, principalmente, pelos direitos humanos, pela Língua de Sinais (...) primeiro lutar pela Língua de Sinais (...) essa é nossa cauda até hoje”. (LANNA JÚNIOR *apud* BRITO, 2013, p. 125).

A década de 1990 foi marcada pela organização dos movimentos sociais surdos em busca do reconhecimento oficial da Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda, tendo como novidade nesse cenário o interesse de universidades que passaram a formar grupos de pesquisas acerca da educação de pessoas surdas. É o que afirmam (THOMA; KLEIN, 2010, p. 110-111)⁷, vejamos:

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos³ no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional. (...). Concomitantemente a isso, ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) um grupo de educadores envolvidos na Educação de Surdos, entre eles, a primeira acadêmica surda a participar de um Curso de Mestrado no país. Esse grupo, juntamente com o seu professor orientador, cria o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), com o objetivo de potencializar pesquisas no campo da Educação de Surdos.

Em 1999, ocorre em Porto Alegre, o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, os temas debatidos durante os dois dias de encontro foram: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos. Os debates deram origem a documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”⁸, que se tornou referência para a discussão de políticas educacionais para surdos em todo Brasil e serviu de base para a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país. Durante a realização do V Congresso, cerca de 1.500 inscritos, tomaram as ruas centrais da

⁷ Publicação acessada no site:

<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486> Acesso em 29 mar 2017.

⁸ O referido documento pode ser acessado em: <http://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html> Acesso em 01 abr 2017.

cidade de Porto Alegre/RS para uma passeata, que deu visibilidade ao movimento surdo. Nesse ato, que se encerrou em frente ao Parlamento e ao Palácio do Governo Estadual, o documento foi entregue às autoridades locais (Governador, Secretária de Educação do Estado e representantes da Assembleia Legislativa). (THOMA; KLEIN, 2010, p. 111-112).

O auge de conquistas vivido pelos movimentos surdos ocorreu em 2005, com a promulgação da Lei 10.436/2002 que reconhece oficialmente a Língua de Sinais Brasileira, a qual foi a culminância de todo empenho e organização dos movimentos sociais surdos na luta pelo direito, não apenas do uso da língua de sinais, mas também de ver o reconhecimento do Estado brasileiro de que a LIBRAS é uma língua oficial no país, e ainda, é a primeira língua da comunidade surda brasileira.

Após o reconhecimento da Libras, o foco das lutas passou a ser a efetivação de escolas bilíngues para surdos. Em maio de 2011, o Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda organizou atos em Brasília, onde a principal pauta era a escola bilíngue.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, centenas de pessoas participaram em Brasília dos atos políticos em favor das escolas bilíngues para surdos. Uma agenda de atividades foi organizada pelas lideranças, concentrando os manifestantes em determinados locais, enquanto algumas pessoas se reuniam com representantes do Ministério da Educação (MEC), Deputados e Senadores. Estava prevista uma manifestação em frente ao prédio do MEC no dia 19, com sugestão de acampamento e no dia 20, passeata partindo do Museu Nacional até o Congresso. Para se fazer ouvir, a comunidade surda se apropriou de elementos típicos da comunidade ouvinte, tais como: apitos, cornetas, vuvuzelas, buzinas, instrumentos de percussão (bumbo, surdo e tarol), rompendo assim com a relação surdez/silêncio, além de carregarem inúmeras faixas com a frase que virou lema desses atos: “Nada sobre nós sem nós”. (BARROS, *idem*, p. 14-15).

A conscientização da necessidade da comunidade surda se tornar protagonista de sua história tem sido fundamental no sentido das conquistas de direitos. Podemos destacar como conquistas mais recentes a implementação do curso de Letras com habilitação em Língua de Sinais em várias universidades brasileiras, sendo que em muitas delas há reserva de vagas para surdos. Outro curso importante que algumas instituições de nível superior vêm implementando é o de Tradutor/Interprete de Língua de Sinais, este curso é fundamental para formar profissionais que possam garantir o

acesso dos surdos as informações em espaços onde a comunicação esteja ocorrendo em Língua Portuguesa, além disso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) terá uma versão em Libras para os surdos em 2018.

Conclusão

A busca pelo acesso às garantias de direitos ligados ao exercício da cidadania, vem sendo uma marca da luta de diferentes grupos de identidades no interior da sociedade brasileira. Dentro da correlação de forças, as chamadas minorias tendem a ter prejuízos no que concerne a efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento de suas demandas, neste sentido, grupos como a comunidade surda, representada neste trabalho, vivenciam uma constante luta nos mais diversos aspectos da vida cotidiana, mas em especial na educação formal, para serem contemplados em suas necessidades. Estudar a História da comunidade surda, sua trajetória, suas lutas no campo social é também responsabilidade dos historiadores, pois somente através da valorização dos diferentes grupos sociais esquecidos pela historiografia brasileira, assim como garantindo acessibilidade às aulas de História, poderemos ter finalmente o direito de acesso à História preservado.

Referências

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Currículo sem Fronteiras, v.7, n. 1, pp. 115-126, jan/jun 2007.

BARON, Wilian Carlos Cipriani e CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jorn Rusen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à Didática da História. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BARROS, Eudenia Magalhães. Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas". Apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível

em:http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIAMAGALHAESArtigoCompleto.pdf Acesso em 29 mar de 2017.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 22 nº 01, 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>. Acesso em: 08 Fev. 2017.

BRITO, F. 2013. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. Tese. De doutorado em Educação, São Paulo. USP –Fábio Bezerra de Brito.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Ensino de História e educação inclusiva: suas dimensões formativas. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GOULART, Cecília. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

LOPES, Valnei. A aula como desafio à experiência da história. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 163-174, set. 92/ago 93.

_____. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão. In: *O ensino de história e a criação do fato*, 14. ed; São Paulo: Contexto, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org). Porto Alegre: Mediação, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: *Novos temas nas aulas de História*, PINSKY, Carla Bassanezi (Org). 2 ed; São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA, Helenice. A leitura na aula de história como experiência de alteridade. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RUSEN, Jorn. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: *Jorn Rusen e o Ensino de História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). Curitiba: ed. UFPR, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2º ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970/80)*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino da História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

THOMA, Adriana Silva da; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil.

Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, p. 107 – 131. Pelotas, maio/agosto 2010.
Disponível em:
<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>. Acesso
em 29 mar 2017.

Sites

<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>. Acesso em: 08 Fev. 2017.

http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIA_MAGALHAESArtigoCompleto.pdf Acesso em 29 mar de 2017.

<http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>. Acesso em 31 mar 2017.

<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acesso em 29 mar 2017.

<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>. Acesso
em 29 mar 2017.

<http://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso
em 01 abr 2017.