



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

Ensino de história, Educação para as relações étnico-raciais e Libras: desafios do passado em um tempo presente

Elenice de Paula¹

Resumo: Este texto parte de provocações para o ensino das relações étnico-raciais e tem como objetivo levantar discussões sobre as intersecções entre surdez e raça no âmbito educacional. Para isso, junto dos estudos da interseccionalidade de Davis (2016) e Crenshaw (2002) para compreensão e uso conceitual do termo, e dos debates sobre currículo levantados por Silva (1999), Lopes e Candau (2011), como forma de refletir sobre a organização curricular em relação às suas prescrições e propostas excludentes, assim como das emergências para uma educação para a diversidade e que seja inclusiva. Com esse levantamento, sigo para a análise bibliográfica sobre os estudos que versam sobre a surdez e os sujeitos negros. Percebo que, no campo acadêmico, em especial nos estudos da história e historiografia, essa é uma discussão que ainda se faz recente. Dada sua importância e urgência, mesmo que de forma ainda lenta, existe trabalhos e discussões que visam promover reformulações no campo educacional. Nesse sentido, esse trabalho possibilita levantar observações e entendimentos sobre a configuração social no passado e no presente a partir das marcações sociais de gênero, raça e surdez.

Palavras-chave: Ensino das relações étnico-raciais; Interseccionalidade; Surdez.

Teaching history, education for ethnic-racial relations and Libras: challenges of the past in the present time

Abstract: This text starts from provocations for the teaching of ethnic-racial relations and aims to raise discussions about the intersections between deafness and race in the educational context. To this end, together with the studies of intersectionality by Davis (2016) and Crenshaw (2002) for understanding and conceptual use of the term, and the debates on curriculum raised by Silva (1999), Lopes and Candau (2011), as a way of reflecting on the curricular organization in relation to its exclusionary prescriptions and proposals, as well as the emergencies for an education for diversity and that is inclusive. With this survey, I proceed to the bibliographical analysis of studies that deal with deafness and black subjects. I realize that, in the academic field, especially in the studies of history and historiography, this is a discussion that is still recent. Given its importance and urgency, even if still slowly, there is work and discussions that aim to promote reformulations in the educational field. In this sense, this work makes it possible to raise observations and understandings about the social configuration in the past and present based on the social markings of gender, race and deafness.

Keywords: Teaching ethnic-racial relations; Intersectionality; Deafness.

PAULA, E.

Introdução

Desde a promulgação da Lei n.º. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece, “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”^{II}, importantes discussões, revisões e práticas educacionais passaram a tomar parte do planejamento, orientação e cotidiano escolar. Essa legislação veio complementar e integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e representa um avançar para as políticas de ações afirmativas de inclusão, de combate ao racismo e amplificação da luta antirracista, sendo a educação uma ponte fundamental para essa solidificação. Soma-se ainda no interesse dessas pautas a necessidade do ensino da história e cultura indígena, quando por meio da Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, estabelece modificações na Lei n.º. 10.639/2003, e, “torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”^{III}. Assuntos esses que exigem o compromisso de docentes com o ensino, formação profissional adequada, bem como estudos e práticas que promovam as discussões para e por uma educação não excludente e que promova uma educação para as relações étnico-raciais.

No conjunto das discussões sobre a educação inclusiva em sua completude, desde 2002 a Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei n.º. 10.436 de 24 de abril de 2002, passou a ser reconhecida como a língua da comunidade surda. De tal forma, o português deixa de ser compreendido como a língua materna, sendo considerada a segunda língua, regulamentada pelo Decreto n.º. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa, por isso, uma conquista para os/as estudantes, quando por meio desse decreto, torna legítima a matrícula de estudantes surdos em escolas regulares. Tal fator amplia também o acesso à educação em escolas especializadas, pois com um atendimento de interpretação, com base no documento, “o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa”^{IV}. Ou seja, por meio desses documentos foram ampliadas as possibilidades de acesso e manutenção de pessoas surdas no ensino com a garantia de serem escolarizados/as por meio da Libras.

Compreendo tanto a educação para as relações étnico-raciais como o ensino por meio da Libras como processos que auxiliam e contribuem para a educação inclusiva, perspectiva essa que não se resume em matricular um/a estudante surdo/a em uma escola regular, por exemplo, mas sim, por meio de uma educação que atenda a diversidade e promova a inclusão por meio de práticas inclusivas não direcionadas à uma/a estudante, por exemplo. Sendo essa a premissa fundamental para a real promoção de uma educação inclusiva, pois, educar para a diversidade e inclusão é proporcionar a discussão e educação para todos/as os sujeitos que atravessam a escola, dentro e fora dela. Assunto esse que, dadas as especificidades e objetivos da Lei n.º. 10.639/2003, e do interesse em proporcionar a educação para a diversidade junto da Libras, torna-se necessária a construção de um currículo para atender as especificidades de cada uma e das intersecções entre a educação para as relações étnico-raciais e a Libras.

Parto dessa observação pois, quando lecionava a disciplina de história, em 2016, tinha dificuldades em comunicar-me com uma estudante adolescente surda e negra, quando lecionava no Colégio Santo Antônio, localizado na cidade de Pinhão-PR. Questão essa que ia além da tradução das palavras discutidas dentro da disciplina e de seu entendimento dos conteúdos, mas que envolvia diretamente questões específicas sobre o racismo sofrido pela estudante. Pouco consegui me comunicar, sentia-me impotente em desenvolver uma educação que pudesse valorizar sua negritude e atender de forma efetiva as duas legislações que amparavam os direitos

PAULA, E.

daquela estudante. Primeiro sobre a sua surdez, segundo, de uma educação antirracista e que valorizasse a história e cultura afro-brasileira de forma significativa à formação da estudante.

Luana Isabel Gonçalves de Lima, em sua dissertação de mestrado intitulada “Surdez e negritude: uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras”, ao desenvolver um estudo comparativo sobre a comunidade surda, com entrevistas, identificou que, “sujeitos negres Surdes performatizam a Libras diferente por serem negres”^V. Contudo, não sendo a única marcação encontrada, Lima destaca que outros fatores sociais interferem na formação das identidades dos sujeitos surdos. Para a autora, com base no recorte condição econômica, destacou que, “pelo fato da questão social, no qual as pessoas brancas têm mais acesso nas escolas em comparação às negres e Surdes, por serem de famílias de baixa renda que não tem condições de acesso escolar, e isso impacta dentro da comunidade Surda”^{VI}. Ponto esse ainda mais acentuado quando se envolvem as condições de acesso ao ensino, pois, com base na autora, “impacta também em relação a acessibilidade da Libras, pelo fato da maioria dos ambientes escolares não ter a presença do Tradutor e Intérprete de Libras nas salas de aula”^{VII}.

Dessa maneira, esse texto tem como objetivo refletir sobre a interpretação em Libras e o ensino de história para as relações étnico-raciais. Parto do pressuposto de que tanto o ensino de e por meio da Libras e a educação para as relações étnico-raciais partem dos objetivos de uma educação para a diversidade. A partir da compreensão de que esses dois campos possuem suas especificidades e, ao mesmo tempo, dialogam com as políticas públicas inclusivas, busco analisar, com base em um estudo bibliográfico, as aproximações e especificidades desses dois campos e suas implicações para o ensino regular como forma de pensar melhorias para uma educação inclusiva.

Esse estudo apoia-se aos estudos da interseccionalidade. Interseccionalidade é uma noção conceitual, ou uma epistemologia analítica, que foi aprimorada ao longo do século XX, principalmente a partir das discussões promovidas por Sojourner Truth. Truth, mulher negra ex-escravizada na América do Norte, e ativista pelo direito das mulheres, ficou ainda mais conhecida quando, em Ohio, Estados Unidos, em 1851, em seu discurso proferido na Convenção dos Direitos das Mulheres, lançou o seguinte questionamento: “Ain’t a Woman?” (“Eu não sou uma mulher?”), questionou a diferença de tratamento entre homens e as mulheres negras em relação ao tratamento entre homens e as mulheres brancas^{VIII}.

As observações de Truth, que naquele momento serviram para provocar profundas análises sociais sobre as distintas marcações sociais que atravessavam a vida de muitas mulheres, em especial as mulheres negras, contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento epistemológico em distintas pesquisas. Assim, ao longo do século XX a observação desenvolvida por Truth recebeu a aprimoração acadêmica, e junto de muita resistência a sua afirmação e reconhecimento, possui extensa discussão sobre as intersecções e os marcadores sociais da diferença.

Angela Davis, em “Mulheres, raça e classe”, publicado pela primeira vez em 1981, está entre os primeiros trabalhos que demarcam o aprimoramento teórico analítico da interseccionalidade. Como uso conceitual, a autora percebe a intersecção das distinções entre homens e mulheres em conjunto com as categorias raça e classe, e de como, seguindo uma herança escravocrata, de como elas atuam de forma intensa no afastamento das mulheres aos direitos civis, políticos, nas relações de trabalho, na exploração salarial, no acesso ao ensino, dentre outras exclusões que ainda perpetuam^{IX}. Nesse sentido, as distinções de classe, raça e as desigualdades entre homens e mulheres, mesmo que estruturantes, devem ser pensadas e investigadas a partir das intersecções entre as distintas marcações que operacionalizam as configurações sociais. Assim, a educação para as relações étnico-raciais e a comunidade surda

PAULA, E.

devem ser pensadas com base nas articulações entre essas duas marcações e as possíveis interseções com outros marcadores sociais da diferença. Sendo fundamental o entendimento dessa formação para que seja possível intervir de forma ativa no ensino.

Junto dessa discussão, a jurista norte-americana, Kimberle Crenshaw, diante de suas experiências na participação do grêmio da instituição da qual estudava, percebeu que por ser mulher ficava em situação de desvantagem na agremiação, o que levava a ter que entrar pela porta de trás. Com o aperfeiçoamento teórico, Crenshaw destaca que, “[...] nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”^X. A autora destaca que para o melhor entendimento de como a interseccionalidade age, basta imaginarmos uma avenida que é sustentada por diferentes eixos de discriminação como condutores das rotas. Segundo Crenshaw, “[...] o tráfego, os carros que trafegam na intersecção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero”^{XI}.

Deste modo, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica contribui para perceber como são constituídas as configurações sociais sejam elas de exclusão ou inclusão, em que, nesse conjunto de marcações, determinadas interseções são contribuintes para a formação de identidades positivas de pertencimentos, como em comparação ao uso dos termos. Trago essas discussões por compreender que os questionamentos teóricos da interseccionalidade perpassam não apenas a crítica social diante de problemas que podem ser identificados por meio dela, mas que essas observações possam nos auxiliar para a elaboração de novos currículos que sejam pensados com o intuito de atender a diversidade e as interseções que atingem e/ou configuram a escola.

Diante disso, esse está distribuído em três partes. No primeira, junto das observações das teorias do currículo, busco refletir sobre a construção do currículo em uma perspectiva decolonial. Na segunda, levanto algumas observações sobre a configuração social da população brasileira com deficiência, pois, com o olhar atento às distintas marcações sociais tal como surdez e raça, por exemplo, podemos levantar análises para pensar sobre as especificidades do ensino. Por fim, trago algumas considerações a partir de discussões bibliográficas sobre a Libras e as relações étnico-raciais com base nas suas particularidades, aproximações e desafios para o tempo presente.

A partir da compreensão do ensino de e por meio da Libras e a educação para as relações étnico-raciais partem dos objetivos de uma educação para a diversidade, e, por meio de um olhar interseccional, acredito que a interpretação em Libras exige uma atenção ainda mais especial para a promoção e desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Acredito que termos e palavras que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, para a interpretação em Libras, exige o cuidado para a construção do sentido aos significados à comunidade surda. Complementa-se essa observação ao pensarmos também sobre pessoas negras e surdas, ponto que exige novos sentidos e interpretações para que auxilie em uma educação inclusiva.

O currículo para a diversidade

Tomaz Tadeu da Silva, ao discutir sobre o currículo, parte do pressuposto de que ele é construído a partir de uma seleção sustentada por relações de força, em que um conteúdo é escolhido em detrimento do outro, sem contemplar ambas as partes. Nisso, as teorias que embasam o currículo irão justificar os caminhos percorridos para a configuração do que será ensinado. Tal como destaca o autor, “as teorias do currículo, tendo decidido quais

PAULA, E.

conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”^{XII}.

Essa classificação do que fará parte ou não do currículo expõe um conjunto criterioso do que deve ou não ser ensinado em sala. Junto disso, os encaminhamentos para ensinar determinados conteúdos, as metodologias de ensino e os conteúdos como um todo, imersos às relações de poder, inferem diretamente no público que será atendido e as expectativas de futuro construídas para e por eles/as. Assim, as concepções sobre o ser estudante, crianças ou adolescentes, por exemplo, perpassam o conjunto discursivo do currículo. Deste modo, os conteúdos e demais procedimentos para o ensino irão ditar aquilo que se compreende como estudante e quais as intenções sobre ele, marcando assim a formação das subjetividades dos/as estudantes, fator esse que perpassa diretamente na formação da identidade dos sujeitos. Assim, ao movimentar o currículo como um território contestado, tendo as teorias do currículo como meio de discutir as concepções de currículo e o que deve integrar ou não um currículo, perpassa na compreensão de seu público e do que se pretende dele no mundo, configurando assim um modelo hegemônico curricular. Ou seja, delineando as relações de poder^{XIII}.

Ainda segundo Silva, observar a dimensão histórica sobre as teorias do currículo, permite compreendermos como foram sendo configurados os modelos curriculares adotados ao longo do tempo, principalmente no século XX, quando as teorias do currículo se desenvolveram no início do século marcando o que foi conhecido como currículo tradicional e o desenvolver do tecnicista. Nesse conjunto discursivo, prático e, muitas vezes oculto, tal como aponta Silva, junto da observação de distintos problemas sociais que foram teorizados com sua chegada até a acadêmica, novos modelos curriculares foram pensados para atender grupos que não eram contemplados até então. Dentro desse conjunto, os estudos feministas, preocupado com a igualdade de gênero, e do multiculturalismo, com as questões étnico-raciais, por exemplo. Em ambos os casos, as discussões foram sustentadas a partir da crítica ao modelo curricular compreendido como responsável por reforçar a manutenção e reprodução das desigualdades sociais^{XIV}.

Deste modo, a partir dos questionamentos de Silva, posso afirmar que o currículo e toda a estrutura escolar foi sustentado com base nas marcações sociais da diferença, tais como as de gênero e raça, por exemplo. Com base nos estudos do autor, destaco que os discursos proferidos no âmbito educacional, tais como regimentos, normas, encaminhamentos metodológicos, livros didáticos, currículo, dentre outros elementos comuns ao ensino, estiveram respaldados em uma narrativa compreendida como oficial, e não sendo problematizadas as questões de gênero e raça, auxiliando como um reforço na naturalização das desigualdades sociais. Segundo o autor,

em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais^{XV}.

Ou seja, sendo o currículo construído com base nas relações de força, e, diante das distinções de raça como um eixo estruturante na sociedade, as concepções sobre raça e racismo perpassam a formação do currículo. Como elemento atrelado às relações de poder, a noção-marcação de raça deve integrar a formação curricular, sendo esse um ponto fundamental para atender uma educação para a diversidade e que contemple tanto os pressupostos da Lei nº.

PAULA, E.

10.639, como o sentido ao ensino que contribua para a formação valorativa dos sujeitos negros, estando o Brasil, com base nos dados do último censo, composto por 56% da população identificada como negra. Nesse sentido, pensar um currículo a partir da noção de raça é proporcionar a descolonização do saber junto do ensino, sendo esse também colonizado ao longo da história^{XVI}.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Candau, ao analisarem historicamente as concepções e construção do currículo, ao destacarem a existência de três manifestações do currículo, sendo ele formal, condizente a aquele que está prescrito, o segundo vivido, que está envolto à prática cotidiana, e o oculto, que se manifesta mesmo não estando prescrito, indicam que de qualquer maneira o currículo age para a produção dos sentidos. Conforme as autoras, “seja prescrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente”^{XVII}. Em vista disso, mesmo com aparatos legislativos e boas intenções em promover uma educação ativa e efetiva para a inclusão e a diversidade, esbarra muitas vezes em algumas barreiras, tal como falta de formação, entendimento da educação surda como direito, ou até mesmo da existência do racismo.

Ainda com base nos estudos das autoras, as concepções de ensino, cada vez mais, desenvolveram-se de modo a valorizar a formação do/a estudante. Para Lopes e Candau, “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais”^{XVIII}. Assim, a descolonização do ensino só será efetivada quando tanto o currículo como as práticas desenvolvidas na escola estejam sustentadas para atender as marcações da diferença, tal como a surdez e raça, por exemplo. Pois, sendo o ensino pensado a partir de uma perspectiva europeia de valorização ao sujeito branco (homem), partiu da exclusão dos sujeitos negros, tanto social como na e pela educação. Quando desenvolvida a Libras, essa perpassa pelo mesmo modelo em que códigos e sinais valorizam a estética corpórea branca. Exemplo disso, dá-se na ausência da tradução do significado de cabelo crespo, sendo o mesmo termo utilizado para cabelo cacheado. Pontos que no campo da história e historiografia sobre o assunto, Figueiredo^{XIX} e Gomes^{XX}, nos indicam sobre a importância da construção valorativa de uma estética corporal para a identidade negra por meio do cabelo crespo. Se o cabelo crespo e cacheado são distintos, deve-se dar a devida atenção principalmente quando envolve o reconhecimento e construção de identidades valorativas de si livre do racismo.

Nesse sentido, grupos inteiros que foram marginalizados, tal como a população negra e surda, só terão um ensino que atenda às suas especificidades e proporcione o real sentido ao ensino recebido, na medida em que, tanto o currículo, quanto as práticas escolares estejam sustentadas pelo viés emancipatório, feita por muitas mãos. Tal como apontam Lopes e Candau^{XXI} uma proposta de currículo emancipatória “é sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais”. Desse modo, sujeitos negros/as e surdos, devem receber uma educação que promova o acesso aos espaços de poder, entre eles aqueles que delimitam legislações educacionais, direção, organização curricular, por exemplo. Envolvendo assim a desconstrução de um currículo hegemônico, a manifestação e reforço de narrativas excludentes e/ou estereotipadas.

Sujeitos negros e surdos no Brasil: um panorama a ser compreendido para e por meio do ensino para o tempo presente

Na medida que aperfeiçoamos nosso entendimento sobre as diferenças e a diversidade e as relacionamos com o ensino, podemos observar o quão vasta é a discussão para uma

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS E LIBRAS:
DESAFIOS DO PASSADO EM UM TEMPO PRESENTE

PAULA, E.

educação que realmente atenda e promova um ensino em uma perspectiva inclusiva. No Brasil, em recente levantamento e divulgação pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), existem 18,6 milhões de pessoas com deficiência. Desse levantamento, o MDHC destaca ainda que,

das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no País. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrada na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6% e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%.

Em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência dentro da população preta foi de 9,5%, enquanto entre pardos, 8,9% e brancos 8,7%.

Os dados da PNAD mostram também que as pessoas com deficiência estão menos inseridas no mercado de trabalho, nas escolas – e, por consequência, tem acesso a renda mais dificultado. Segundo o levantamento, a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência^{XXII}.

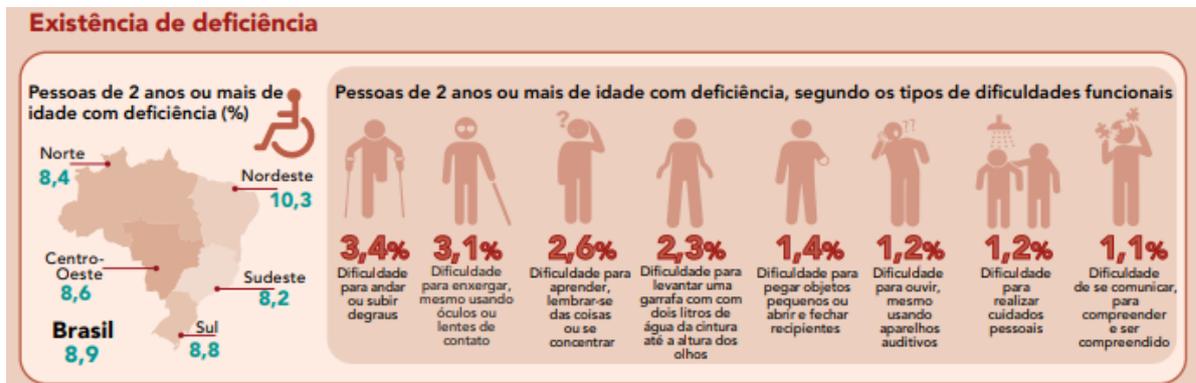
Mesmo em se tratando da deficiência como um todo, os dados nos levam a refletir sobre a importância da educação non tempo presente para a atender as distintas especificidades com base em cada deficiência. Com base no levantamento, as intersecções entre gênero, raça e classe, diante de um cenário com baixo acesso ao ensino, contribuem para o reforço e manutenção de distintas desigualdades sociais que atravessam a vida das pessoas. Dentre muitas observações que podem ser discutidas a partir do levantamento publicado pelo MDHC, as intersecções a partir do marcador regional nos levam a compreender outra parte da dimensão educacional no país. Perceber fragilidades ainda existentes mesmo diante de um longo processo de avanços para uma educação inclusiva e que atenda as relações étnico-raciais. Ser mulher, deficiente, negra, pobre e analfabeta perpassa outros desafios que devem ser encarados para a construção de políticas públicas que possam intervir na realidade. De tal modo, como no indica Henry Rousso, para compreender sobre as particularidades do tempo presente, podemos afirmar sobre a configuração de um presente que ainda se configura com um passado em movimento^{XXIII}. De tal forma, identificar esses passados tanto no ensino do presente é tentar barrar esse passado em vista da construção de uma sociedade mais justa e que possa atender as particularidades.

Com base no último censo, realizado em 2022 e disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil possui 203.080.756 pessoas. Sendo 104.548.325 (51,5%) mulheres e 98.532.431 (48,5%) homens. Desse número, 56% se autodeclararam pessoa negra. No que corresponde à deficiência, 8,9% possuem alguma deficiência, sendo que do total de habitantes, 1,2% da população possui dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos^{XXIV}. Como pode ser observado nos dados abaixo:

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LIBRAS:
DESAFIOS DO PASSADO EM UM TEMPO PRESENTE

PAULA, E.

Imagem 1. Pessoas com deficiência no Brasil



Fonte: IBGE 2023 – https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf
Acesso em 19 de novembro de 2023.

É importante destacar que a deficiência auditiva não é algo restrito ao nascimento, sendo possível, ao longo da vida, a pessoa tornar-se surda ou perder parcialmente sua audição. Ponto esse observado pelo senso em consonância ao debates internacionais sobre saúde pública embasados pela Organização Mundial de Saúde, que podem ser comparados ao Relatório mundial sobre audição, publicado em 2021, pela Organização Mundial das Nações Unidas, que apresenta dados e observações oportunas sobre problemas auditivos provocados principalmente devido a exposição de ruídos que danificam a audição, e do crescimento da implantação de aparelhos auditivos para a tentativa de melhoria ou retorno da audição^{XXV}.

É diante desse cenário diverso que se reforça a necessidade de políticas públicas inclusivas, e da ampliação da formação para professores/as para as Libras como forma de promover uma educação inclusiva que realmente promova uma educação para o todo e não apenas o/a estudante surdo.

Muitos dos dados do último censo ainda não foram disponibilizados em suas esfericidades. Temos, até agora, um panorama geral dos indicadores sobre deficiência, raça, gênero e região. Por isso, como forma de reforçar a necessidade de um olhar sobre as especificidades do atravessamento entre surdez, gênero e raça, por exemplo, trago as informações do penúltimo censo, realizado em 2010 e que serviram de embasamento para muitas das políticas públicas desenvolvidas ao longo da última década.

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LIBRAS: DESAFIOS DO PASSADO EM UM TEMPO PRESENTE

PAULA, E.

Imagem 1. Dados IBGE 2010 - Estatísticas de Gênero



Fonte: IBGE – Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&ind=4643&cat=-1.1.2,-2.3.4,-3.128> Acesso em 19 de novembro de 2023.

Com base nos dados, em 2010 tínhamos 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva, sendo na época a maioria homens, com 4.908.611. Do total, 4.856.506 se autodeclararam como pessoa negra, sendo 2.473.498 homens e 2.383.009 mulheres. Tendo ainda a faixa etária, outro indicativo oportuno para análise, em sua maioria a concentração da surdez se dá em mulheres negras, com mais de 60 anos de idade. Com base no censo de 2022, esse panorama apresentou mudanças, tendo mulheres e negras como maioria na comunidade surda.

Tendo nas últimas décadas sido desenvolvidas políticas públicas para inclusão, as amparadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, e da Lei nº. 10.639, que trata sobre Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, estando essa envolta aos objetivos de uma educação antirracista e que promova a valorização da história e cultura afro-brasileira e Africana, ainda assim, poucas são as ações que partem do âmbito legislativo para atender às especificidades das intersecções entre surdez e negritude. Pois, percebo a ausência de políticas públicas, materiais didáticos, formação de professores/as, dentre outras ações que possam levantar discussões para romper com um currículo e práticas de ensino excludentes.

Libras e relações étnico-raciais: ações necessárias para uma história do presente

O incomodo desta pesquisa surgiu pela percepção da incapacidade em conseguir ensinar, ou fazer que a educação recebida na instituição, fizesse sentido à uma adolescente surda e negra que cursava o sexto ano, em 2016. Outras intersecções atravessam ainda a história e situação de ensino. Localizada no município de Pinhão, a 45km de Guarapuava-PR, estrutura física do ensino, questões que atravessam a configuração familiar, assim como a invisibilidade da estudante por parte do grupo de docentes da instituição. Desde então busquei aprender mais

PAULA, E.

sobre os assuntos que atravessavam a vida daquela estudante e de certo modo perpassavam os assuntos e conteúdo a serem discutidos nas aulas de história.

Junto dessa discussão, Aaron Reis e Joilson Silva, ao investigarem sobre o ensino de história e educação de surdos, destacam que a problematização do ensino de história para atender um ensino voltado à Libras, assim como da educação surda ainda se fazer recente. Com base nos referidos autores, estudos sobre a temática já se faziam presentes desde os anos 2000, mas somente a partir de 2015 passam a existir maiores esforços para a compreensão do assunto, sendo que entre 2015-2021, os autores encontraram 11 dissertações que versam sobre a temática. Talvez o crescimento no tema como objeto de análise tenha surgido a partir das legislações que passaram a vigorar na última década. Para Reis e Silva^{XXVI}, os trabalhos se destacam de forma positiva e significativa sobre o assunto, entretanto, “caracterizam-se como estudos qualitativos, desenvolvidos a partir da observação participante com o fito de compreender as práticas de ensino de professores de História para surdos”^{XXVII}. Sendo que desses trabalhos, seis desenvolveram algum tipo de material didático que possa auxiliar na educação de surdos. Contudo, apenas um trouxe aproximações com a discussão sobre sujeitos negros a partir de uma experiência no Rio Grande do Sul^{XXVIII}.

Para Lucio José Dutra Lord, a Libras tem se constituído como política pública inclusiva. Por meio de sua obrigatoriedade foram redefinidos todo o sistema de ensino, seja na formação dos/as professores/as em todos os níveis (graduação, especialização e pós-graduação) e da educação básica. Com base no autor, esse fator contribuiu para ampliar o campo de estudos sobre e para Libras. Para Lord,

no conjunto dessas investigações tem destaque a perspectiva da Libras se constituir como instrumento de cidadania aos surdos. Assim, abordagens teóricas em política linguística, direito de minorias, formação de professores, ensino e aprendizagem, etc., tomaram a Libras como tema e propuseram ações para ampliar seu espaço e seu uso em ambientes coletivos por meio de políticas públicas, visando a inclusão das pessoas surdas^{XXIX}.

Deste modo, para além do ensino escolar como aprendizagem dos conteúdos, a Libras pode ser compreendida como uma das possibilidades de proporcionar a inclusão social de pessoas historicamente minorizadas^{XXX}. No campo de estudos, como destaca o autor, contribui ainda para rever muitas práticas e epistemologias sobre o estudo e formação de professores para e por meio da Libras. Como indica Lord,

no caso da Libras abre um outro questionamento também relevante ao conhecimento produzido, em especial quando discutidos avanços em termos teórico-metodológicos e suas epistemologias. O questionamento se refere ao peso que as limitações teórico-metodológicas desempenham sobre a elaboração de políticas públicas^{XXXI}.

No campo dessas discussões, destaco a necessidade de os estudos da Libras ater-se às distintas marcações sociais que se interseccionam e contribuem para a configuração social. A negritude está entre essas marcações que exigem uma epistemologia própria, tanto para atender as relações étnico-raciais, como para atender as especificidades da população negra e proporcionar o sentido dos termos e significados para a comunicação e compreensão da população surda, seja ela negra ou não. Reflexos disso podem ser comparados aos dados do IBGE, quando nos apresentam os indicadores sociais de onde estão os sujeitos surdos e negros, estando ainda, em sua maioria, na baixa escolaridade e com as ocupações profissionais de baixos salários.

PAULA, E.

Freitas, Gomes de Araújo e Martins de Araújo, ao partirem de uma análise de campo em escolas para identificar o cotidiano da comunidade surda-negra, apontam que, em conjunto com o racismo já existente, pelo fato de também serem surdos, isso amplifica as formas de exclusão, e caso não combatidas e percebidas no cotidiano escolar, agem ativamente na negação desses sujeitos. Para os autores,

as interações sociais são fatores de grande importância para o aprendizado e socialização do estudante Surdo, principalmente do surdo-negro. A falta destas tem como a principal causa a ausência de uma política de formação docente capaz de instrumentalizar a escola para o seu trabalho pedagógico eficaz^{XXXII}.

Por esse lado, tivemos avanços significativos nas políticas públicas inclusivas tanto para pessoas surdas como para a valorização da identidade corpórea negra e combate ao racismo. Contudo, esses dois campos pouco foram explorados de forma conjunta, estando, muitas vezes, restritas as discussões como se todo surdo fosse igual, assim como todo negro fosse igual. Outro dado é que muitas vezes o sujeito surdo negro é excluído duas vezes, uma pela surdez e outra pelo racismo. Quando ainda, sendo mulher, negra, surda e outras marcações tais como analfabetismo e faixa etária, isso contribui para ampliar tais exclusões.

Rita Simone Vieira Furtado, em sua dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade”, buscou analisar as narrativas de surdos-negros a partir da compreensão de “dupla diferença” como noção conceitual. Ao traçar um comparativo entre as entrevistas, a autora afirma que existe distintas narrativas que atravessam questões sobre preconceito. Com base nos estudos da autora, há ainda surdos negros que, “relatam que a ‘dupla diferença’ é marcada, que o preconceito corre sim, mas é algo que não é explícito e não aparece no mesmo episódio, por serem surdos negros”^{XXXIII}. Tal discussão, torna ainda mais evidente a necessidade de promover uma educação que atenda as relações étnico-raciais em conjunto com a comunidade surda.

Em relação a esse aspecto, Caroline Oliveira e Jaqson Santos, ao investigarem sobre o acesso das pessoas negras surdas ao ensino superior público no Brasil, destacam a necessidade de ampliar discussões e pesquisas que possam contribuir para o ingresso e manutenção desse público no ensino superior. Para os autores,

pondera-se que análises balizadas na ótica interseccional de raça e surdez carece de maior abordagem temática nas investigações em curso no âmbito da educação e das políticas afirmativas, em distintas áreas de concentração, referenciais teóricos e modalidades^{XXXIV}.

No conjunto dessas discussões, Sandra Campos e Nanci Bento, ao partirem do pressuposto de que “nem todo surdo é igual”, e desenvolverem “discussões interseccionais preliminares na educação de surdos”, destacam o aumento da abertura e discussões que possam atender e pensar sobre as diferenças dentro da diferença. Em relação à comunidade surda negra, as autoras destacam a importância das gerações, em que um surdo negro obtenha acesso e abra oportunidades para os pares. Para as autoras,

ser negro(a) surdo(a) vem sendo uma construção conjunta da comunidade surda, fazendo com que possamos visualizar futuras gerações de negros(as) surdos(as) nos movimentos reivindicatórios e de direitos humanos que reverberarão no campo da educação de/para surdos no debate das relações étnico-raciais^{XXXV}.

PAULA, E.

Como vimos nas discussões sobre as teorias do currículo, o avançar de grupos sociais, tais como movimento feminista e movimento negro, contribuiu para a crítica aos modelos curriculares. Movimento esse similar quando observamos a intersecção surdo e negro. Contudo, esse processo ainda se faz de modo lento, sendo essa discussão incorporada gradativamente e majoritariamente pelos sujeitos que se percebem como integrantes desse grupo.

Ferreira e Eugenio, ao analisarem sobre o Congresso Nacional Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS), que iniciou suas atividades em São Paulo, em 2008, tendo em vista promover discussões para atender as intersecções entre surdo e negro, mostram que o congresso permitiu a ampliação das discussões fora de São Paulo, e isso contribuiu para formar jovens lideranças que atuaram em distintas cidades, tais como Salvador e Florianópolis. Para Ferreira e Eugenio, as ações foram fundamentais para promoverem novos encontros, formações de lideranças, acesso e conquista de direitos. Contudo, tal como indicam os autores,

importa registrar que em toda a trajetória do CNISNS os negros surdos desabafaram sobre discriminação, apontaram situações de exclusão, de racismo e preconceito racial, falta de direito, assim como a demanda pelo trabalho com as relações étnicas no espaço cotidiano da escola^{XXXVI}.

Considerações

A história da educação se desenvolveu a partir da constituição de um campo de privilégios e hierarquias de um grupo em detrimento de outros. De certo modo, as análises apresentadas neste texto, sobre as teorias do currículo, tanto dialogam com essa perspectiva como buscam revisar e reconstruir novas possibilidades de currículos e práticas educacionais que atendam os sujeitos que foram marginalizados.

No eixo das discussões expostas ao longo deste trabalho, foram priorizadas observações sobre a surdez e as relações étnico-raciais. Primeiro pelo incômodo surgido a partir de uma experiência docente. Segundo, por perceber a necessidade de um currículo, práticas educacionais, formação docente, legislação e demais ações que atendam as intersecções entre essas duas marcações, tendo em vista que, se não observadas em conjunto, tendem a reforçar desigualdades e exclusões sociais.

Em vista disso, os dados levantados a partir de informações coletadas e disponibilizadas pelo IBGE são fundamentais tanto para a visualização e apresentação do cenário brasileiro quanto seu uso para a criação e desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, sendo o ensino de e por meio de Libras e a educação para as relações étnico-raciais dois exemplos concretos delas, mas que, dadas as especificidades e as intersecções entre surdez e raça, exigem atenções específicas para sua real efetivação.

Por fim, por meio de estudos bibliográficos, podemos destacar o crescimento de discussões que tratam da intersecção entre as marcações de surdez e raça, dentre as aproximações com outras marcações, tais como as de gênero. Apesar disso, percebo que esses estudos ainda se fazem de forma lenta, em sua maioria, partem de interesses individuais, algumas vezes pensados em conjunto com movimentos sociais que buscam ampliar o campo e acesso de direitos aos grupos dos quais defendem.

Sendo assim, tal como nas observações de Lopes, Candau^{XXXVII} e Silva^{XXXVIII}, ao destacarem o processo de desconstrução curricular junto a inserção de grupos que reivindicavam por mudanças sociais, tais como os do movimento feminista e movimento negro, no presente temos novas reivindicações e outros sujeitos que até então não estavam nas grandes pautas dos movimentos anteriores: as pessoas surdas e negras. Mesmo com um

PAULA, E.

processo lento, de forma positiva, esses sujeitos chegaram até a academia, problematizam ações, modelos, práticas de ensino vigentes que não atendem as especificidades de raça-surdez, por exemplo, constroem e movimentam epistemologicamente um outro campo do saber que gradativamente passa a ser pensado e/ou colocado em prática no âmbito educacional. Pontos que são favoráveis para a revisão e desconstrução de um modelo escolar hegemônico pautado pela colonialidade do conhecimento, propondo assim novas formas de ver e narrar o mundo e da atuação ativa de sujeitos antes negligenciados pelo ensino e a história.

Nesse sentido, quando falamos em uma educação para a diversidade em uma perspectiva inclusiva corresponde a necessidade de pensarmos as distintas intersecções que movimentam e configuram nosso cotidiano, pontos que perpassam o passado e ligam com o tempo presente. Tendo as marcações da surdez e a da negritude, muitas vezes desde a infância, esses sujeitos possuem outras experiências e formas de ver e narrar o mundo, por isso uma educação inclusiva e que atenda de forma real a diversidade só existirá junto da discussão e construção coletiva de currículos flexíveis que possam transitar para as distintas marcações sociais. Talvez um caminho esteja em desconstruir modelos rígidos e buscar de forma ativa promover uma educação participativa que construa sentido aos sujeitos que atravessam a escola.

Notas

^I Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, PPGH-UFSC. Graduada em História, Unicentro (2008), Sociologia, Universidade Paulista (2016).

^{II} Brasil, 2003.

^{III} Brasil, 2008.

^{IV} Brasil, 2005.

^V Autora utiliza o sujeito negres surdes com base nos estudos feministas sobre diversidade de gênero e sexualidade. (Lima, 2021, p.109).

^{VI} (*Ibid*, 2021, p. 109).

^{VII} (*Ibid*, 2021, p. 109).

^{VIII} (GELEDES, 2014).

^{IX} (Davis, 2016).

^X (Crenshaw, 2002, p. 10).

^{XI} (*Ibid*, 2002, p. 11).

^{XII} (Silva, 1999, p. 15).

^{XIII} (*Ibid*, 1999).

^{XIV} (*Ibid*, 1999).

^{XV} (*Ibid*, 1999, p. 102).

^{XVI} (Paula, 2023).

^{XVII} (Lopes; Candau, 2011, p. 42).

^{XVIII} (*Ibid*, 2011, p. 141).

^{XIX} (Figueiredo, 2016).

^{XX} (Gomes, 2008).

^{XXI} (*Ibidem*, 2011, p. 183).

^{XXII} (Brasil, 2023).

^{XXIII} (Rouso, 2016).

^{XXIV} (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, 2023).

^{XXV} (Organização Mundial das Nações Unidas - ONU, 2021).

^{XXVI} (Reis; Silva, 2023, p. 380).

^{XXVII} (*Ibid*, 2023, p. 380).

^{XXVIII} (*Ibid*, 2023).

^{XXIX} (Lord, 2021, p. 64).

PAULA, E.

xxx Parto dos estudos de Ferreira (2015) do qual levanta críticas ao uso do termo minorias por compreender que buscar discutir sobre a população negra que é maioria no Brasil, mas que historicamente foi minorizada em todos os espaços, inclusive na história (Ferreira, 2015).

xxxI (*Ibidem*, 2021, p. 64).

xxxII (Freitas; Araújo; Araújo, 2020, p. 10).

xxxIII (Furtado, 2012, p. 100).

xxxIV (Oliveira; Santos, 2021, p. 74).

xxxV (Campos; Bento, 2022, p. 16).

xxxVI (Ferreira; Eugenio, 2020, p. 396).

xxxVII (*Ibidem*, 2011)

xxxVIII (*Ibidem*, 1999).

Referências

BRASIL. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Site. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc> Acesso em 10 de outubro de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. Estatísticas de Gênero. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&ind=4643&cat=-1,1,2,-2,3,4,-3,128> Acesso em 19 de novembro de 201=23.

CAMPOS, S. R. L. de; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 38, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202257202. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57202>. Acesso em: 18 maio. 2023.

PAULA, E.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2002.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. EUGENIO, Benedito. A trajetória do Congresso. *In: Anais do Congresso Internacional, Seminário de Educação Bilíngue para surdos*. Volume: 2, 2018. Edição: 1. Páginas: 450. Publicação: 04 de maio de 2020. CDD: 371-912. ISSN: 2526-6195.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de identidades sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP. Pontes Editora, p. 127-160, 2015.

FIGUEIREDO, Angela. Beleza Negra: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. 1. ed. Belo Horizonte: UFRB - Fino Traço, 2016.

FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes de; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de. Estudantes surdo-negros: uma análise das relações etnoraciais sob o viés racial inclusivo em Teresina-PI. *In: VII Congresso Nacional de Educação, Anais CONEDU*. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, Maceió, 2020.

FURTADO, Rita Simone Silveira. Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Luana Isabel Gonçalves de. Surdez e negritude: uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, 2021.

LOPES, A. CANDAU, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LORD, Lucio José Dutra. A pesquisa sobre Libras: considerações entre relevância social e limites teórico-metodológicos. Revista Humanidades & Inovação. v.8, n.37, Palmas, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3166>

OLIVEIRA, C. B. F. de; ALVES SANTOS, J. Acesso das pessoas negras surdas ao Ensino Superior Público no Brasil: Uma abordagem exploratória. Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12990>. Acesso em: 18 maio. 2023.

PAULA, E.

PAULA, E. de. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12663, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663>. Acesso em: 26 nov. 2023

REIS, A. S. C.; SILVA, J. P. da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. Revista História Hoje, [S. l.], v. 12, n. 24, 2023. DOI: 10.20949/rhj.v12i24.958. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/958>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ROUSSO, Henry. A última catástrofe. A história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOJOURNER Truth. Eu não sou uma mulher? Tradução de Osmundo Pinho, GELEDES, 8 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enaosouumamulher-sojourner-truth>. Acesso em 15 de maio. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World report on hearing. Department of Noncommunicable Diseases. Geneva, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240021570> Acesso em 19 de novembro de 2023.