



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

PRISCILLA LEONNOR ALENCAR FERREIRA

**O ENSINO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PERCURSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS SURDOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2018

PRISCILLA LEONNOR ALENCAR FERREIRA

**O ENSINO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PERCURSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS SURDOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**O ENSINO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PERCURSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS SURDOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Autora: Priscilla Leonnor Alencar Ferreira


Data de aprovação:


Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio- Orientador _____ 

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida(UESC) _____ 

Profa. Dra. Silvia Regina M. Jardim (UESB) _____ 

Profa. Dra. Maria Aparecida P. Gusmão (UESB)- suplente

F443e

Ferreira, Priscilla Leonnor Alencar.

O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica. / Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, 2018. 121f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 117–121.

1. Educação de surdos. 2. Escolarização de negros surdos. 3. Relações étnico-raciais. 4. Estudos culturais. 5. Narrativas. I. Eugênio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 371.912

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu gostaria de agradecer a Deus, que me criou e me deu oportunidade na vida de ser quem eu sou. Não posso deixar de agradecer ao meu pai Jorge João Ferreira, à minha mãe Naide Alves Alencar Ferreira, pelo seu amor incondicional, cuidado, carinho e apoio, desde o meu nascimento até agora.

Agradeço também aos meus irmãos: Ícaro Jorge e Marcos Alexandre, meus irmãos lindos, as minhas cunhadas e a toda a família Ferreira e Alencar.

Amplio os agradecimentos às minhas amigas – irmãs: Cintia Santos, pois foi ela que me despertou e sensibilizou sobre a minha identidade negra, minha cultura que já estava internalizada em mim e que eu aceitei e Kelly Gusmão também minha amiga – irmã que sempre me acompanhou, amo de todo o coração, faz parte da família. Agradeço também aos meus sobrinhos do coração, meu nego Luis Felipe e minha estrela Celina Gusmão, que brilham em minha vida.

Aos meus três sobrinhos biológicos: Marcos Alexandre, Rebeca e Ícaro Filho.

Agradeço a Thalita Araújo, amiga que me acompanha, tradutora e intérprete.

Às minhas amigas Fabíola Barbosa, Luise Mota, Daise Mota, Poliana Lima, Irzyane Cambuza, Alessandra Caminha que estão incluídas entre os brasileiros surdos e ouvintes que moram em coração.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino- PPGEn.

Ao meu orientador, prof. Benedito Eugenio, aos cinco tradutores e intérpretes de Libras e aos meus colegas de mestrado. Também aos profissionais tradutores de línguas estrangeiras.

Ao Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo – CNISNS, que passou as informações sobre identidade e cultura negra surda, importante para desenvolver minha pesquisa e me aprofundar sobre o empoderamento e a liderança de negros surdos do Brasil.

Aos entrevistados negros surdos que em muito colaboraram para a pesquisa da dissertação.

Muita gratidão a todos!

A raiz de baobá cresce e fica redonda.
Em sua volta, os negros unidos, de mãos dadas e firmes e assim, intrinsecamente, nasce
o ensino de relações étnico-raciais em Libras.
Autora: Priscilla Leonnor

Lista de figuras

Figura 1: Encontro de negros surdos, em 2008.....	13
Figura 2: Símbolo do negro surdo e ilustrador surdo.....	13
Figura 3: Linha do tempo de nomeação da primeira escola para surdos do Brasil.....	28
Figura 04: Dados de estudantes surdos no INES.....	29
Figura 5: Alunos do INES.....	30
Figura 6: Alunos do INES.....	30
Figura 7: alunos do INES.....	30
Figura 8: Alunos do INES.....	30
Figura 09: África no currículo escolar.....	45
Figura 10: Legislações específicas das relações étnico-raciais e Libras.....	52
Figura 11: Fases da pesquisa narrativa.....	56
Figura 12: Organização da pesquisa narrativa.....	59
Figura 13: As etapas metodológicas da pesquisa narrativa esfera de dados.....	63

RESUMO

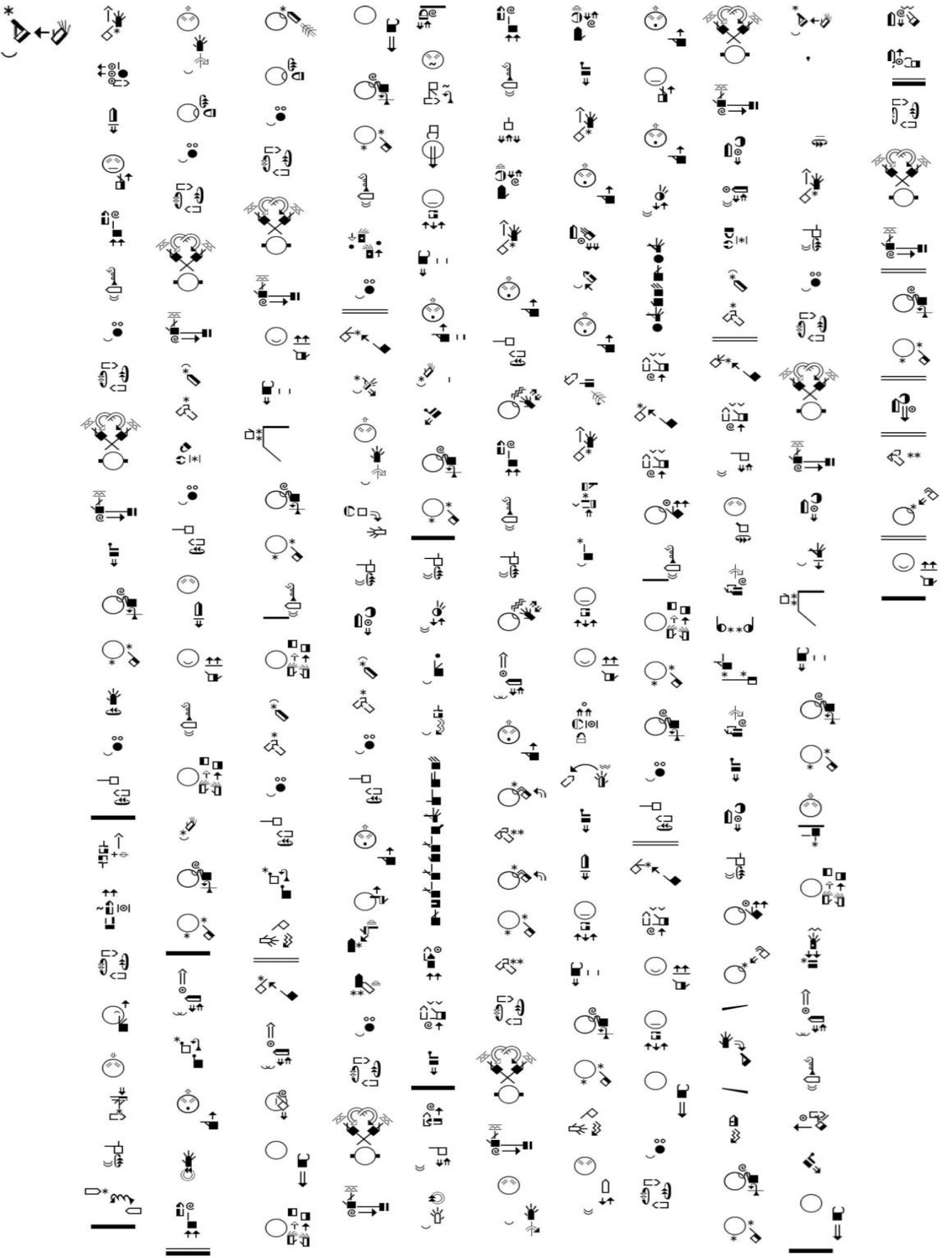
A dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de relações étnico-raciais para negros surdos na educação básica. a seguinte questão orientou a realização do trabalho: quais experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais na escola de educação básica narram um grupo de negros surdos? Constitui objetivo geral da pesquisa: compreender as experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais narradas por alunos negros surdos em seu processo de escolarização na educação básica. Os objetivos específicos são: construir um perfil do percurso de escolarização dos sujeitos negros surdos em seu processo de formação na educação básica; identificar quais conteúdos foram trabalhados no currículo escolar na educação básica no que diz respeito ao ensino de relações étnico-raciais presentes nas entrevistas de um grupo de negros surdos. O trabalho está organizado no formato multipapper. Na introdução são discutidas a motivação para a pesquisa e sua relevância. o primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa. Trabalhamos teoricamente com a contribuição dos estudos culturais, estudos surdos e estudos étnico-raciais. O capítulo dois aborda a metodologia empregada para a produção dos dados. a metodologia empregada é de natureza qualitativa e empregou a entrevista narrativa para a produção dos dados. Foram realizadas 05 entrevistas com negros surdos. Na sequência, são analisados os resultados, organizados no formato de artigos. O primeiro artigo aborda a trajetória de escolarização de negros surdos na educação básica. O artigo 02, valendo-se das narrativas dos entrevistados, o ensino das relações étnico-raciais no currículo praticado na escola. As conclusões apontam para a importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais no currículo, a fim de que estudantes negros surdos tenham acesso a conhecimentos que contribuam com seu processo de construção identitária.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; negros surdos; currículo; estudos culturais; narrativas.

ABSTRACT

This dissertation exhibits the outcomes of a research which deals with the teaching of racial-ethnic relations for the black deaf in the basic education. The fundamental point that guided the realization of this research was based on the question which follows: What experiences about the teaching of racial-ethnic relations in basic school are told by a group of black deaf? The main goal of the research seeks to comprehend the experiences about the teaching of racial-ethnic relations which have been narrated by the black deaf students on the process of learnability in basic education. The specific goals are to weave a profile of the schooling background of the black deaf individuals in their educational process in elementary and secondary schools, as well as to identify the contents which got in on the school curriculum in the basic education as concerns the teaching of racial-ethnic relations gathered through interviews with a group of black deaf. The work is organized in a multi-paper format. In the introductory part, the motivation of the study and its relevance are discussed. The first chapter comes up with the theoretical basis of the research. Theoretically, our work is underpinned by the cultural, deaf and racial-ethnic studies. The second chapter approaches the methodology used for data generation. Methodologically, we adopted a qualitative approach and applied the method of storytelling interview to generate data. The participants of these interviews were 5 (five) black deaf persons. Sequentially, the outcomes are analyzed by organizing them in a format of articles. The first article approaches the schooling path of the black deaf in the basic education. The second article, drawing on the storytelling of the interviews, presents the teaching of racial-ethnic relations in the curriculum performed by the schools. Conclusions point to the relevance of inserting topics of racial-ethnic relations into the core curriculum, so that black deaf students may have access to knowledge that will contribute to the process of their identity construction.

Keywords: Racial-ethnic relations; black deaf; curriculum; cultural studies; storytelling.



SUMÁRIO

Introdução.....	12
1Fundamentos Teóricos: estudos culturais, estudos surdos e relações étnico-raciais	23
.....	
1.1 Situando a história da educação dos surdos.....	23
1.2 Estudos culturais: uma discussão inicial.....	31
1.3Estudos Culturais e a cultura surda.....	34
1.4 Estudos culturais e educação das relações étnico-raciais.....	42
1.4.1 Raça e racismo no Brasil.....	46
1.4.2 A educação das relações étnico-raciais nos documentos normativos nacionais.....	50
2. Procedimentos metodológicos	52
2.1 A pesquisa narrativa.....	54
2.2 Os caminhos de uma pesquisa narrativa.....	58
2.2.1 As narrativas como possibilidades de produção dos dados	59
2.2.2 Registro em vídeo da entrevista em Libras: A história contada por mãos negras..	60
2.2.3 Os participantes da pesquisa	60
2.2.4 As entrevistas	62
2.2.5 As narrativas como possibilidade de produção dos dados.....	62
2.2.6 O processo metodológico de produção na pesquisa narrativa.....	63
2.3. Produção e análise dos dados.....	67
3. A escolarização de negros surdos na escola de educação	69
básica.....	69
4. Currículo e relações étnico-raciais nas narrativas de negros surdos na educação	95
básica	95
Considerações Finais	114
Referências	117

APRESENTAÇÃO

Eu nasci em João Pessoa, fui criada com os meus pais Jorge Ferreira e Naide Alencar. Meu pai teve rubéola e a minha mãe contraiu também. Ela estava grávida e não sabia. Em consequência disso, eu nasci surda; porém, a minha mãe só descobriu isso quando eu tinha 1 ano, um (1) dia após o meu aniversário. Mais ou menos aos 2 anos de idade eu comecei o processo de oralização com fonoaudiólogos e somente aos 6 anos que eu comecei a aprender Libras.

Passei por muitas barreiras na escola, sobretudo linguísticas, mas enfim tive o meu sonho realizado, pois graduei – me em pedagogia, em Letras – Libras e fui aprovada em um concurso para professora do Estado e por isso, hoje atuo como professora em Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Tenho orgulho da minha identidade e cultura negra, antes eu não tinha identidade, mas eu assumi e tenho orgulho de ser negra surda e não me sentir inferior a nenhuma outra raça. É importante dizer sobre os meus antepassados, pois isso diz muito sobre a minha história como negra. A história é a seguinte, meu pai conta que a mãe dele (minha avó Leonor) era descendente de escravos, ou seja, filha de escravos angolanos. O avô dele, ou seja, meu bisavô. Minha mãe é nascida em 1917, meu avô nasceu no século 19, pois meu bisavô é do século pós – escravidão, depois da Lei Áurea assinada. Meu avô então foi escravo ou filho de escravo, porém já alforriado ou livre. Portanto, ele, meu pai é Neto natural de escravos angolanos já que minha mãe certamente era filha de escravo e segundo a história que ela me falou, o meu avô trabalhava na via férrea, a antiga Leste Brasileira. Sua função era colocar lenha nos trem a vapor, em Feira de Santana – Bahia. Ele faleceu na cidade de Cachoeira nas enchentes, minha mãe é oriunda de Feira de Santana ou Cachoeira, dessa forma, eu Priscilla sou bisneta de angolano. Tudo isso é um pouco da minha história ao qual muito me orgulho de toda a minha alma.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa acerca do ensino de conteúdos voltados às relações étnico-raciais no processo de escolarização de negros surdos na educação básica. O trabalho com esta temática é importante tendo em vista as dificuldades encontradas na escola em como abordar no currículo da educação básica o ensino de relação étnico-racial, principalmente devido ao fato de alguns docentes não terem conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos referentes a esse tema.

Para que os indivíduos surdos compreendam os conteúdos trabalhados na escola é importante utilizar materiais didáticos e metodologias apropriadas em Libras – Língua Brasileira de Sinais. É fundamental, na educação de surdos, que os professores proponham estratégias de ensino para os alunos como produção de vídeos em Libras; teatro surdo; literatura; diálogos em grupos; dança; artesanato; religião; culinária afro, dentre outras, “Com ênfase no registro das produções culturais de pessoas surdas, [priorizando] os registros visuais, como as filmagens, a escrita da língua de sinais, as traduções de Libras para a escrita da língua portuguesa e outras produções artísticas” (KARNOPP; KLEIN; LAZZARIN, 2011, p. 16).

Livros como os de Rocha (2009; 2007), Paixão (2008; 2009), Ogunbiyi& Jesus (2011) e Brasil (2006) auxiliam na compreensão do que significa fazer adaptações das práticas pedagógicas em Libras e constituem importantes referências para o trabalho com as relações étnico-raciais.

A criação de materiais, recursos pedagógicos possíveis para adaptação visual e estratégias adequadas para os negros surdos, assim como assegurar às pessoas surdas seus direitos de terem a educação nos moldes que necessitam, com: a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2); educação bilíngue; acesso a materiais adaptados, como por exemplo, literatura que apresente personagens negros surdos, cultura negra surda, identidade negra surda; e o ensino da disciplina educação e relações étnico-raciais objetivando a produção de informações e conhecimentos sobre os alunos negros na educação básica, é fundamental para possibilitar a esses sujeitos o conhecimento da sua história.

Por isso, conhecer como as relações étnico-raciais se fizeram presentes nas trajetórias de escolarização de negros surdos é importante para compreendermos como o ensino dessa temática se efetivou no currículo vivenciado/narrado pelos sujeitos.

Meu interesse em pesquisar essa temática teve início com a realização do 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos – ENJS, realizado em São Paulo, nos dias 16 a 20 de julho de 2008. Naquele momento, o movimento dos Negros Surdos teve um início marcante e o registro abaixo mostra um momento memorável da nossa primeira foto.



Figura 1: A foto de momento encontro de negros surdos no evento de ENJS em São Paulo no 2008. Acima, da esquerda para direita: Edvaldo Santos (SP), Wilson Silva (SP), Bruno Ramos (RJ), Paulo Prexedes (SC). Abaixo, da esquerda para a direita: Adriano Rodrigues (CE), Priscilla Leonnor (BA) e Sandro Pereira (SP).

Durante o congresso foi criado um símbolo para representar o Negro Surdo (figura 2). A proposta do evento foi trazer a reflexão sobre a consciência acerca das questões relacionadas ao racismo e à surdez.



Figura 2: O símbolo de Negro Surdo e Ilustrador surdo

Existe uma discussão sobre a terminologia: surdo negro, surdo preto ou negro surdo. Em primeiro lugar vem a discussão sobre ser negro e depois sobre ser surdo, pelo fato de que visualmente falando, ser o aspecto que primeiramente chama a atenção e em segunda instância a questão da pessoa surda. E a imagem apresentada denota o sinal “Negro Surdo” que representa o congresso em questão.

O Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo teve suas três primeiras edições realizadas em São Paulo e foi organizado com a coordenação de Sandro Pereira. O primeiro Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS) aconteceu no dia 22 de novembro de 2008, foi um evento muito marcante para a comunidade negra surda brasileira. Contou com o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, a coordenação de Sandro Pereira juntamente com Edvaldo Santos e com uma comissão de outros negros surdos na organização. O tema do congresso foi a “Inclusão Social do Negro Surdo”. O objetivo era apresentar as leis e a Constituição brasileira que asseguram a igualdade de direitos e deveres para todos e assim resultar em uma melhor inclusão social para os negros surdos. Coincidentemente o evento foi realizado no mesmo mês que homenageia Zumbi dos Palmares.

O II Congresso foi realizado em 06 e 07 de novembro de 2009, mais uma vez na cidade de São Paulo. O tema do foi o mesmo do I Congresso: “Inclusão Social do Negro Surdo”. Houve cerca de 300 participantes e foram discutidos os subtemas: cotas, discriminação nas empresas e ações afirmativas. Chegamos à conclusão de que deveríamos nos mobilizar para conscientizar a todos e assim foi criada uma ementa para ser encaminhada aos políticos: direitos iguais e cotas aos negros surdos para o mercado de trabalho e para o ingresso nas universidades, atendendo a Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008.

O movimento dos negros surdos continuou em São Paulo e no dia 24 de novembro de 2012, realizou-se o III Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, que tratou mais uma vez da Inclusão Social. Neste evento aprofundamos as discussões a fim de compreender sobre as leis de proteção contra o crime de racismo, os problemas do preconceito, da desigualdade social, da desigualdade econômica e do sofrimento específico das famílias de negros surdos do Brasil.

O IV Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo foi realizado em Salvador, com a organização e coordenação de Priscilla Leonnor, nos dias 15 e 16 de novembro de 2013 e deu continuidade à construção da trajetória dos movimentos Negros Surdos. A nova comissão de negros surdos que organizou o evento em Salvador criou uma nova sigla para o congresso, que passou a ser CNISNS, pois antes não tinha o nome do evento completo. Desta vez, o tema foi “Empoderamento para as lideranças

dos negros surdos: ações para superar a desigualdade social”, que contou com cerca de 218 inscritos, incluindo pessoas de fora do país, de outros estados e de diversos municípios da Bahia.

O IV CNISNS foi realizado no Rio de Janeiro e contou com a organização de Wesley Rocha (coordenador) e de Camila Nascimento (vice coordenadora). Aconteceu nos dias 19 a 21 de novembro de 2015, com o tema “Desafio para o negro surdo: Despertar para a construção da identidade”. Neste evento foi fundado o primeiro projeto do Festival Afrosurd@s, a fim de estimular os participantes a fazer poesias, teatro, contos, oficinas, dança, entre outros.

O VI CNISNS foi realizado em Florianópolis - SC, nos dias 16 a 18 de novembro de 2017. Abordou diferentes áreas sociais acerca das mulheres surdas e negras, ações afirmativas (cotas) e acesso do surdo negro ao mercado de trabalho. Contou também com a realização do segundo festival de Artes Afrosur@s sobre a cultura negra surda.

Ainda é possível apresentar como justificativa deste trabalho a minha trajetória como mulher, negra e surda que aos 18 anos descobriu a sua identidade negra ao usar tranças no cabelo por meio das influências de uma amiga-irmã chamada Cíntia dos Santos. Esse fato possibilitou-me a descoberta da minha subjetividade e iniciou um processo de transição em minha identidade, além do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira.

Passo a passo aprendi muito com Encontro dos Jovens Surdos do Nordeste, em Fortaleza; em seguida, com o 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos – ENJS, em São Paulo, que foi o local onde nasceu o grupo de negros surdos, em 2008. Este momento foi incrível, pois tive a oportunidade de liderar o grupo de negros surdos de Salvador e organizar os preparativos, reuniões e discussões acerca das pessoas negras, da África, da história afro-brasileira, identidade e cultura, etc. A partir desses encontros, pudemos planejar o I CNISNS, porém, o grupo de baianos não pode participar deste primeiro momento. Participamos do segundo, em 2009.

No ano de 2012, durante a terceira edição do CNISNS, mais uma vez em São Paulo, Sandro Pereira me convidou para palestrar voluntariamente sobre a minha pesquisa que resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em

Pedagogia. Além disso, Sandro Pereira, juntamente com as comissões presentes e os participantes do 3º CNISNS, me elegeram como coordenadora do 4º CNISNS.

Este fato marcou as nossas lutas, já que em nossa história. Eu fui a primeira mulher jovem negra surda do Brasil a assumir este desafio e mostrar tal exemplo para o povo negro surdo baiano. Posso afirmar que cresci muito em conhecimentos acerca das políticas públicas para negros surdos do Brasil e que agora sou militante e representante do movimento dos negros surdos do Brasil, que apoia as ações do coletivo de mulheres surdas e vice-coordenadora do programa de negros surdos, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS.

Concordamos com Strobel (2016, p.41), em sua explicação ao dizer que os surdos:

...quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando um caminho sendo respeitados como sujeitos “diferentes” e não como “deficientes”.

O levantamento preliminar realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, empregando o descritor “negro surdo”, apontou para a existência de 49 trabalhos de pesquisas acerca de diferentes questões envolvendo esses sujeitos sociais. O refinamento da busca foi necessário tendo em vista que em boa parte dos trabalhos o principal descritor era surdo, com pesquisas realizadas em diferentes programas de pós-graduação. O cruzamento dos marcadores cor e surdez levou-nos a duas pesquisas, Buzar (2012) e Furtado (2012). As discussões apresentadas nestes trabalhos contribuem de forma relevante para pensarmos acerca da educação para surdos do Brasil na perspectiva da interseccionalidade.

Buzar (2012) mostra em sua pesquisa o sofrimento que os surdos negros passaram por vivenciarem preconceito com relação à raça e surdez em diversos ambientes, como a rua, escola, mercado de trabalho, festa, entre outros espaços.

Como é denominado na teoria da interseccionalidade, as pessoas surdas negras sofrem um processo de subinclusão nesse caso. Assim, de acordo com este estudo, as pessoas surdas negras sofrem preconceito e racismo, tanto dentro da escola, como no contexto social, o que acarreta uma série de problemas sociais e emocionais aos mesmos (BUZAR, 2012, p.123).

Furtado (2012) utilizou a entrevista narrativa com sujeitos negros surdos para identificar se enfrentam mais discriminações e preconceitos por apresentarem duas “diferenças significativas”. Para a autora, além da questão da raça, que vem em primeiro lugar, ainda existe a questão de a pessoa ser surda e usuária da língua de sinais. Outros marcadores podem ser acrescidos, fazendo com que a exclusão, as discriminações e os preconceitos sejam ainda mais acentuados.

A pesquisa de Furtado (2012) apresenta uma discussão e uma reflexão na perspectiva de que os surdos negros sofrem “duplo preconceito”. Para a autora, “sujeitos significativamente diferentes”, como é o caso dos negros, dos homossexuais, dos cegos, dos surdos, passam por processos duplos de preconceitos, incidindo sobre eles processos de exclusão de diferentes espaços sociais. Essa autora também se pergunta: E em relação aos sujeitos “duplamente discriminados”, de que forma os surdos negros estão vivendo na sociedade? Quais lugares estão ocupando? (FURTADO, 2012, p.14)

O levantamento realizado na base de dissertações e teses da CAPES evidencia a necessidade de estudos sobre os surdos negros em virtude da exígua quantidade de pesquisas. Consideramos importante a existência de estudos que articulem esses dois marcadores sociais da diferença, tendo em vista a dificuldade de acesso aos dados oficiais sobre o quantitativo de estudantes negros matriculados na educação básica que também são surdos. Além disso, muitos estudantes negros surdos estão no interior da sala de aula, mas não contam com intérpretes, em uma flagrante situação de inclusão excludente.

Do ponto de vista legal, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 constituem instrumentos importantes para os estudos surdos, uma vez que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais para os sujeitos surdos. O Decreto acima mencionado apresenta definições importantes acerca do que é a pessoa surda e a necessidade/ relevância da Libras no processo de formação e escolarização dos estudantes surdos. Além disso, aponta para a necessidade da presença do intérprete dessa língua nas salas de aula.

Muitos estudos acerca da Libras tem investigado temáticas que evidenciam a importância dessa língua no processo de inclusão social dos surdos na educação básica, o processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa como L2 e o intérprete de Libras, conforme constatamos no levantamento junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Skliar (2010, p.14) tem pontuado sobre a importância dos estudos surdos se aproximarem dos estudos das relações étnico-raciais, como mostramos a seguir:

Quais seriam as consequências de um movimento de aproximação da educação de surdos com outras linhas de estudo em educação como, por exemplo, os Estudos Culturais, os estudos negros, educação e gênero, educação de classes populares, linguagem e educação, etc?

A Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola, impôs para a escola de educação básica a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e curriculares. Demandou também a importância da adaptação, pois a Lei n.10.436/2002 garante e assegura a utilização do ensino de Libras (L1) nas escolas e que correspondem às limitações da pessoa surda, que possui sua cultura visual, a aprender sobre sua história e sua origem negra.

Cumpramos apontar também a persistente falta de informação sobre situações vividas pelo negro surdo na sociedade, particularmente o racismo, a exclusão, as questões étnicas, a identidade e a cultura negra surda. Por falta de metodologia e materiais adaptados para surdos no ambiente acadêmico e escolar (por serem minoria linguística), estes não possuem acesso ao conteúdo curricular que os discentes ouvintes têm. É necessária a adaptação e melhorias para alunos surdos em muitos materiais e recursos pedagógicos tanto no que diz respeito aos conteúdos já consagrados no currículo oficial quanto aqueles acerca das relações étnico-raciais.

O não acesso ao conteúdo acerca das relações étnico-raciais tem implicações na forma como esses sujeitos constroem representações sobre o ser negro surdo. De acordo com Hall (1997, p.6):

[a representação] Ela examina não apenas a forma como a linguagem e a representação produzem significados, mas como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas.

Historicamente, o Congresso de Milão, na Itália, ocorrido entre 06 a 11 de setembro de 1880, estabeleceu a oralização como metodologia para o trabalho com os surdos. O preconceito geral e também o “ouvintismo” (SKLIAR, 1998; MARTINS & KLIEN, 2012) foram as marcas desse primeiro momento do processo de educação dos surdos. Com o passar do tempo, surgiu o “audismo/ouvintismo”, que é um conjunto

normativo de um processo que manifesta a identidade na prática ouvintista, como metodologia para o trabalho com a linguagem para os surdos.

O primeiro conceito de *audism* foi concebido em 1975. Apregoava que o mundo ouvinte é superior aos demais. O segundo conceito de ouvintismo é o que o modelo de ouvinte sobrepuja a forma de ser dos surdos e entende que estes devem seguir a identidade ouvinte e para tanto devem se oralizar. A história nos mostra que no Congresso de Milão, em 1880, foi votada e aprovada a metodologia oralista como melhor opção neste período e assim deu início ao processo de não aceitação da língua de sinais, a obrigatoriedade dos surdos em serem oralizados e a visão clínico médica da surdez enquanto patologia, a visão do surdo enquanto incapaz.

Esta influência tradicionalista ouvintista tornou-se uma marca forte na história dos surdos que sofreram muito com a tentativa do oralismo, também por terem duas identidades, de negros e de surdos, e sofrem dupla diferença (FURTADO, 2012).

Dois conceitos importantes para pensarmos nossa pesquisa são raça e surdez, o que Furtado (2012) denomina de “dupla diferença”. Diferentes marcadores sociais trazem implicações para os sujeitos sociais. Por isso é importante a compreensão interseccional dessa problemática.

Há uma perspectiva diferente do audismo/ouvintismo que exacerba a discriminação com a comunidade surda, não aceitando a língua de sinais. O Deafhood (em inglês) que significa o Ser surdo, concepção promovida pelo surdo americano PaddyLadd, reconhecido internacionalmente na comunidade surda, reflete que os surdos sofrem com o audismo e ouvintismo e a não aceitação da língua de sinais. Com a alegação de que os surdos não são normais, que a surdez é uma doença influenciada pela área de saúde, os surdos são colonizados.

Para além disso, os surdos resistem em forma de movimentos, em suas lutas pela liberdade da língua de sinais como fonte viva da igualdade entre surdos e ouvintes, bem como servindo de referência para outros surdos, expondo opiniões e propostas sobre política, educação, saúde, dentre outros.

Do ponto de vista teórico, Skliar (1998) e Hall (2006) são as referências teóricas que contribuem para a discussão dos dados construídos por meio das entrevistas. Os estudos culturais constituem o fundamento teórico-metodológico desta pesquisa.

Para Woodward (2006), na perspectiva dos estudos culturais, a identidade é relacional, assinalada por diferenças simbólicas, sociais e materiais. No que se refere à Libras, de acordo com os estudos sobre os surdos e estudos culturais, a constituição por meio da língua de sinais é primeiramente a Libras (L1), sem barreiras com alunos surdos para não perder informações sobre as relações étnico-raciais na escola. Segundo Skliar (1998, p.15), “Os estudos surdos veem demonstrando como os surdos constituem sua língua, a LIBRAS, no Brasil, e como ela ainda é alvo de discriminação e preconceito pela sociedade ouvintista”.

Com a pesquisa procuramos responder a seguinte questão: **Quais experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais na escola de educação básica narram um grupo de negros surdos?**

Constitui objetivo geral da pesquisa: Compreender as experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais narradas por negros surdos em seu processo de escolarização na educação básica.

Os objetivos específicos são:

1. Construir um perfil do percurso de escolarização dos sujeitos negros surdos em seu processo de formação na educação básica;
2. Identificar de que forma foram trabalhados no currículo escolar na educação básica o ensino de relações étnico-raciais tomando como base as narrativas de um grupo de negros surdos.

A dissertação está organizada no formato multipaper, isto é, com uma introdução em que são apresentadas a discussão teórica e a metodologia e um conjunto de artigos que contém a discussão teórica e os resultados da pesquisa. Cada um dos objetivos, articulado com a questão da pesquisa, levou à produção de um artigo.

De acordo com Barbosa (2015, p. 351):

Mesmo que esses artigos sejam delimitações de um projeto mais amplo, cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstancia a dissertação ou tese, e capítulos finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos.

São dois os artigos que compõem a dissertação, tendo cada um deles relação com a pesquisa empírica e os objetivos, visando responder à questão que norteou a realização da pesquisa.

Acreditamos que a elaboração de dissertação no formato multipaper, conforme pontua Barbosa (2015, p.353):

[...] Neste formato, o futuro pesquisador já precisa lidar com uma modalidade de relatório de pesquisa predominante- o artigo- que todos nós temos que produzir como participantes da comunidade científica. Trata-se, portanto, de oferecer ao mestrando ou doutorando uma socialização antecipada com um fazer que é próprio do trabalho do pesquisador.

A organização da dissertação neste formato apresenta vantagens como acessibilidade, produtividade e publicação. Cada artigo já é elaborado para ser submetido para publicação em periódicos na área de Ensino (Área 46 da Capes).

Uma das críticas a esse formato é se a publicação dos artigos que compõem a dissertação deve ser anterior ou posterior à defesa, o que implica no papel atribuído à banca examinadora. Assim, optamos por submeter apenas o primeiro artigo para publicação.

Outra desvantagem desse formato é uma possível fragmentação dos resultados em virtude de os artigos serem autônomos. Esse aspecto será resolvido com uma introdução que deverá ser abrangente, apresentando o contexto da pesquisa, as discussões teóricas e metodológicas. Além disso, os resultados dos dois artigos estão conectados nas considerações finais.

Uma terceira desvantagem é a sobreposição de conceitos, ideias, argumentos, pois cada um dos artigos precisa apresentar a totalidade da pesquisa. Esse elemento só será percebido com a leitura completa da dissertação e não dos artigos individualmente.

A dissertação está assim organizada: Introdução: neste item apresentamos a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, o problema e os objetivos. O capítulo 01 apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, ou seja, estudos culturais, estudos surdos e estudos raciais. O capítulo seguinte aborda os procedimentos metodológicos que orientaram a produção dos dados da dissertação.

Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa. Estes estão organizados em dois artigos, que constituem os capítulos 03 e 04. O Artigo 1: “A escolarização na escola de educação básica: narrativas de negros surdos”, aborda a educação para surdos. Para isso, são utilizados alguns dos dados das entrevistas realizadas em diálogos com os estudos culturais e os estudos surdos. Este artigo será submetido à Revista Pesquisa em Foco..

O artigo 2, intitulado “Currículo e relações étnico-raciais nas narrativas de negros surdos na educação básica”, apresenta a discussão sobre currículo e relações étnico-raciais presentes nas narrativas dos negros surdos entrevistados. Este artigo será submetido para compor um capítulo de livro.

As considerações finais apontam a importância do ensino de relações étnico-raciais para os discentes negros surdos como uma das possibilidades de produção do seu pertencimento identitário.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: estudos culturais, estudos surdos e relações étnico-raciais

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que nos auxiliam na elaboração da dissertação. Estudos culturais, estudos surdos e a discussão das relações étnico-raciais constituem o tripé sob o qual nos apoiamos para a análise dos dados.

Inicialmente fazemos uma discussão sobre a história da educação dos surdos. Em seguida, situamos os estudos culturais, tomando como base os escritos de Stuart Hall e de outros autores que têm empregado os estudos culturais em suas pesquisas. Na sequência, trazemos algumas informações sobre os estudos surdos e os estudos étnico-raciais que orientam nosso olhar para a interpretação dos dados das entrevistas. Na parte final do capítulo discutimos a metodologia utilizada para a produção dos dados.

1.1 Situando a história da educação dos surdos

A trajetória educacional para o ensino de sujeitos surdos em âmbito nacional e internacional teve início com a fundação da primeira escola no mundo, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, na França, criada pelo professor ouvinte Abade Charles-Michel de L'Épée, no ano de 1755. Neste espaço, os surdos se comunicavam utilizando a língua de sinais e também de alguns sinais metódicos criado pelo Abade (SACKS, 2010).

Sobre a criação da língua de sinais, Sacks (2010, p. 26) diz que “Uma mente grandiosa – a do abade L'Épée – teve de encontrar um uso humilde – a língua de sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris - para possibilitar uma transformação significativa.

L'Épée trabalhava em atividades de caridade em prol de arrecadar fundos para ajudar pessoas carentes. Ele tinha um colega que também era padre, Vanin. Este estava em situação de morte e devido a isso, L'Épée o sucedeu na função espiritual de educar duas gêmeas surdas pobres. Carvalho (2013, p. 19) sugere que “o seu contato com as duas meninas surdas convenceu o abade de que era possível ensinar os surdos através do uso de gestos e, a partir daí, propôs-se a abrir uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las na religião”.

Com esse propósito, o professor esforçou-se nos estudos da Língua Gestual utilizada pelos surdos parisienses, que era denominada de “Antiga Língua Gestual Francesa” e em suas aulas a utilizava acrescentando outros gestos, criados por ele próprio, a fim de converter palavras do francês escrito para a língua gestual. É importante salientar que a comunidade surda francesa já utilizava a “Langue SignsFrançaise”, sigla (LSF), pois anterior a L’Épée, em Paris, já havia uma comunidade surda que fazia o uso da LSF.

Destarte, o Abade marcou a educação de surdos, não só por ter criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, reconhecido como a primeira escola para surdos no mundo, mas também por ter conferido aos surdos o status de humanos reconhecendo assim a sua língua e por difundir esse ensino, passando de uma educação individual para uma educação coletiva. Em 1789, ocasião de sua morte, o Abade já havia fundado “21 escolas para surdos na França e na Europa” (STROBEL, 2009, p. 22).

Em 1864, a Gallaudet University, localizada em Washington, foi fundada pelo americano Thomas Hopkins Gallaudet juntamente com o professor surdo francês Laurent Clerc. O foco era ensinar o método da língua de sinais para surdos. Então, em um período longo de viagem, enquanto voltavam para os Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet que em troca o ensinou inglês. A Gallaudet é a única universidade do mundo na qual os programas são desenvolvidos para pessoas surdas. A instituição dispõe do ensino, a começar da educação infantil até o ensino superior como também mestrados e doutorados. Portanto, a Gallaudet é considerada para os surdos do mundo um referencial de luta a fim de que suas línguas e culturas obtenham o devido reconhecimento.

Em 1855, no Brasil, conforme Strobel (2008, p.23) “HernestvHuet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácido do imperador D.Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas”.

Rocha (2008, p.19) também cita que “em 1855, um professor surdo, E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil”. Neste relatório, E. Huet fez duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio de surdos, pois grande parte dos surdos era oriundo de famílias pobres, logo, não dispunham de condições de custear a educação de seus filhos.

O governo imperial acatou as propostas feitas por Huet e deu início ao processo de fundação da primeira escola para surdos do Brasil, nomeada de “Collégio Nacional

para Surdos-Mudos”, isso no período de 1856 a 1857. Essa escola funcionava nas dependências do Colégio de M. De Vassimon.

Posteriormente, a instituição veio a passar por sérios problemas econômicos e, de acordo com Rocha (2008, p.32), “finalmente, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior localizada no morro do Livramento”.

Strobel (2009, p. 24) explicita que em 1857 “foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos – Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro”. Foi no INES que da mistura da LSF (Língua de Sinais Francesa) com os sistemas já utilizados pelos surdos de várias localidades do Brasil que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) surgiu.

Sobre a criação do INES, Rocha (2008, p.46) cita que “... o Instituto configurou-se em uma instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos”. Desse modo, o INES, tornou - se uma instituição referência para a comunidade surda.

Em 1880, no período de 06 a 11 de setembro, aconteceu em Milão, na Itália, um congresso. Esse evento contou com a presença de representantes dos institutos da Europa e das Américas. Ali, por meio de uma votação e conseqüentemente aprovação, ficou determinada a proibição da língua de sinais, pois o método oral foi considerado o mais adequado para ser utilizado pelas escolas de surdos, ou seja, superior à língua de sinais. Sobre este evento, Rocha (2008, p. 21) destaca que:

...com a presença de inúmeros profissionais ligados aos institutos especializados, decreta que a utilização dos sinais no processo educacional dos surdos deve ser suprimida, indicando o método oral como o mais adequado.

Essa deliberação marcou profundamente a vida dos surdos, pois conforme cita Strobel (2009, p. 26), “a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos para falar, preferindo a língua de sinais”. Sacks (2010, p.35) também diz que “ os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada”.

Ainda com relação aos aspectos históricos da educação de surdos, segundo Souto (2017, p. 2278), “Em 1911, o Instituto estabelece o oralismo em todas as disciplinas, mas a língua de sinais é proibida oficialmente em 1957, permanecendo como língua exilada aos pátios e corredores da escola”.

Mesmo diante deste cenário proibitivo, os surdos não deixaram de se comunicar em sua língua; essa comunicação acontecia às escondidas em alguns lugares. O método oralista obrigava o surdo a falar e grande foi o prejuízo e sofrimento para esses sujeitos sociais, já que eram forçados a imitar a fala dos ouvintes, ou seja, foram “amordaçados”.

Sobre os prejuízos causados pela filosofia oralista (SACKS, 2010, p. 35) diz que “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”.

Vale ressaltar que um dos responsáveis pelo triunfo do oralismo no Congresso de Milão foi Alexander Melville Bell, “oralista” ao qual comemorou alegremente. Sobre ele destaca – se:

...o mais importante e poderoso dos representantes “oralistas” foi Alexander Gaham Bell, que, por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram – se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso), e, por outro, naturalmente, foi por si só um gênio tecnológico. (SACKS, 2010, p. 34 e 35).

O oralismo, defendido por Alexander Melville Bell, é um método que ensina a leitura labial e foi isso que aconteceu após o Congresso de Milão. Durante esse período, pós Congresso, a comunidade surda, bem como as políticas educacionais para surdos, foram excluídas durante anos, ou seja, os surdos ficaram dependentes unicamente da representação de ouvinte. O autor britânico e surdo PaddyLadd conceitua oralista/oralismo e diz que:

...pode ser definido como o sistema educativo imposto às comunidades surdas em todo o mundo durante os últimos 120 anos, que retirou, do sistema de educação Surdos, os educadores Surdos, as comunidades Surdas e as suas línguas gestuais. Ao substituí-lo por um sistema exclusivamente conduzido-pelo-Ouvinte, promovendo apenas o uso da fala, da leitura labial e de aparelhos auditivos, e defendendo a total ausência de confraternização entre crianças Surdas e adultos Surdos, eles esperavam remover a ‘necessidade de’ as comunidades Surdas existirem de todo. Capitalizei o conceito em si para refletir as

dimensões de significado adicionais transmitidas ao tempo pelos Surdos. (LADD, 2013, p.XV)

Os estudos nas áreas são diferenciados e há muitos debates, porém, a história cita três métodos: língua de sinais, comunicação total e oralismo. À época da organização do congresso de Milão, representantes oralistas, professores, profissionais das áreas de saúde e outros participaram do evento que teve a duração de três dias. Grande foi a polêmica, pois de acordo com Sacks (2010, p. 35) “os próprios professores surdos foram excluídos da votação”. Votaram favoráveis a língua de sinais E. Huet e Abade Charles-Michel de L’Epée. Os favoráveis ao oralismo representavam a ciência, entre eles Alexander Melville Bell, pastor Samuel Heinicke e outros participantes, que dessa forma aumentaram os votos do oralismo que venceu com 160 votos contra 4 votos contrários.

Entretanto, o método oral recebia muitas avaliações negativas, visto que essa modalidade não aceitava a surdez, pois a concebia como uma patologia e que, portanto, a fala deveria ser estimulada a fim de que o surdo pudesse se “reabilitar” e dessa forma integrar-se na comunidade ouvinte. Conforme Rocha (2008, p. 21), “A crítica que se faz aos métodos orais é de que eles demandam um tempo enorme de treinamento da fala e, em alguns casos, dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que vai sendo abandonada pela importância que se dá à aquisição de linguagem oral”. Portanto, a educação oral submetia os surdos a um intenso sofrimento na escola, na família e na sociedade.

Sobre o INES, informa-se que nasceu no dia 26 de setembro de 1957, sendo a primeira escola para surdos do Brasil, localizado no bairro Laranjeiras, Rio de Janeiro. Antes de se chamar INES, O Instituto possuiu outros nomes, como mostra a linha temporal a seguir:



Figura 3: Linha do tempo de nomeação da primeira escola para surdos do Brasil
Fonte: Rocha(2008, p.11)

O Instituto possuía a nomenclatura “Surdos – Mudos” até 1957, ano em que foi retirado o vocábulo “mudos”, sendo oficialmente alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos com a sigla INES.

O INES se tornou uma grande referência na educação para surdos no Brasil, por isso no dia 26 de setembro é comemorado o dia nacional dos surdos. Essa data foi oficializada pela lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008 e foi escolhida em homenagem à criação da primeira escola de surdos. Sua criação é um marco importante para a comunidade surda do Brasil.

A pesquisadora Solange Rocha (2008) recebeu vários documentos da década de 1880, época do Império. A documentação mostra dados dos alunos, homens e mulheres do INES. Esta autora investiga o perfil destes a fim de saber se eram surdos escravos ou livres.

Côrte e Provincias	Livres			Escravos		
	Homens	Mulheres	Somma	Homens	Mulheres	Somma
Amazonas	16	7	23			
Pará	158	73	231	2	3	5
Maranhão	198	87	285	16	7	23
Piauhy	52	38	90	5	1	6
Ceará	378	244	622	6	8	14
Rio Grande do Norte	68	44	112	8	4	12
Parahyba	172	92	264	5	8	13
Pernambuco	222	143	365	30	26	56
Alagoas	63	35	98	3	1	4
Sergipe	31	10	44	3	1	4
Bahia	516	420	936	139	153	292
Espírito Santo	23	9	32	4	1	5
Município da Côrte	123	70	193	8	8	16
Rio de Janeiro	181	104	285	39	33	72
S. Paulo	676	361	1.037	30	18	48
Paraná	117	58	175	4	2	6
Santa Catharina	333	78	411	7	5	12
Rio Grande do Sul	283	131	414	17	8	25
Minas Geraes	3.266	1.529	4.795	358	288	646
Goyas	420	258	678	32	14	46
Matto Grosso	93	56	149	4	8	12
Total	7.392	3.847	11.239	720	391	1.311

Fonte: Center For Research Libraries, Relatórios Ministeriaes – 1821/1960, Império, 1886, p.64

Figura 04: Dados de estudantes surdos no INES. Fonte: Rocha (2008, p.51)

Segundo Rocha (2008, p.51), a documentação não menciona nomes e nem de qual família, o que leva a autora a questionar se “Seriam negros na condição de libertos?”. O documento também não esclarece sobre a cor dos alunos. Sobre a existência de escravos negros surdos:

Há registros apontando que alguns meninos surdos, abandonados, ficavam morando no Instituto, assumindo algumas tarefas de rotina sete anos da abolição, temos um perfil de maioria branca e um de ascendência negra. Parece que não havia restrição em relação à cor, ao contrário da experiência dos surdos negros americanos (ROCHA, 2008, p.52).

No Brasil, segundo Rocha (2008), no século XIX, até a libertação dos escravos em 1888, os surdos escravos eram privados de estudar no Instituto; estes só poderiam estudar se tivessem carta de alforria. Em 1889, com o advento da república, já não havia mais impedimento para que os surdos negros estudassem no Instituto. Já na década de 1950 há registros de negros surdos ex-alunos que foram contratados para trabalhar no ofício de mestres de oficinas profissionalizantes e também como inspetores de alunos. Na atualidade, há negros surdos concursados trabalhando no INES.

A seguir, algumas fotos de alunos do INES1 e entre eles é possível ver alunos surdos negros, de acordo com pesquisas desenvolvidas por Rocha (2008).



Figura 5: Alunos do INES Fonte: Acervo INES Figura 6: Alunos do INES Fonte: acervo INES



Figura 07: alunos do INES Figura



08: alunos do INES

Sobre a figura 05, é possível observar que os alunos estão em atividade de Educação Física na área externa do Instituto e que estão em interação. Já em relação à figura 06, percebemos alunos, já maiores e alguns professores perfilados na entrada principal do INES e que eles estão uniformizados. A figura 07 mostra alunos de idades variadas e alguns professores em fila na entrada principal e os discentes estão todos uniformizados de forma padrão. Por último, a figura 08 evidencia uma sala com alguns alunos reunidos realizando o ofício de sapateiro, características do ensino profissionalizantes, supervisionados por um professor. Ressalta que em todas as fotos é possível ver entre o alunado em questão, alunos negros, porém, é notável que a grande maioria é de brancos.

Discutir sobre a surdez está muito além de falar sobre uma patologia, visto que a surdez é uma questão de identidade, cultura, forma de se expressar no universo e

¹Essas fotos foram enviadas por Solange Rocha, após contato por e-mail.

movimentos em prol de conquista de direitos humanos. O sujeito surdo não deve ser alvo de um olhar assistencialista, mas sim ser visto como sujeito de direitos.

1.2 Estudos culturais: uma discussão inicial

A teoria dos estudos culturais nasce oficialmente na Inglaterra, nos anos 1950, com os estudos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Posteriormente, Stuart Hall torna-se o nome mais influente da teoria. Os estudos culturais ajudam a entender que a cultura de um povo determina sua forma de ver, ser, explicar e compreender o mundo. A cultura significa “o terreno real, sólido, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica e específica”, bem como “as formas contraditórias de “senso comum” que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-la” (HALL, 1986a, p.26). Estas culturas podem ser realizadas nos espaços de relações entre cultura e sociedade contribuindo para a formação e transformação da sociedade seja nos aspecto cultural ou tradicional.

Ao tratar da relação entre cultura e sociedade, os estudos culturais são caracterizados como o estudo do desenvolvimento intelectual e histórico das tradições culturais e contribuem para seu processo evolutivo estruturado em ações interdisciplinares dos estudos sociais da humanidade. Há uma dupla articulação no que se refere à intervenção cultural e política, pois o projeto dos Estudos Culturais não abraça todas as posições políticas.

Conforme aponta Hall (2003, p. 128):

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Os estudos culturais propõem um repensar acerca do conceito de cultura. Segundo Escosteguy (2010, p.32), o “conceito de cultura, incluindo práticas e sentidos do cotidiano, propiciou, por sua vez, uma segunda mudança importante: todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das

relações de poder e da história”. Então, entre a teoria e a prática, tendo em vista a relação teórica das discussões que preocupam a cultura com a ideia de influência lógica da história na identidade, a cultura nativa diferencia do padrão e de outras práticas reais da vida em sociedade.

Silva (2008, p.13) explica que “Os estudos culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.” A cultura tem poder na produção cultural relacionada às práticas sociais, de forma a representar os educadores e os professores; desenvolvendo estudos culturais que desafiam a sensibilidade, implicadas no conhecimento, na autoridade e habilidade em sala de aula. Como também, ofertar no processo de escolarização, informações de alto valor cultural e educativo.

Para Hall (2003, p. 126), “os estudos culturais representam a tradição autóctone ou “nativa” mais formativa? [...]. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”. A tradição autóctone é o conceito de cultura que está caracterizado em diversos lugares da humanidade, bem marcante na sociedade contemporânea num processo contínuo da vida cultural nativa de seus descendentes.

Os estudos culturais nos obrigam a identificar os objetos de pesquisas envolvidos nas práticas específicas, reinscrevendo a linha de cultura popular nos contextos da história. A luta cultural do povo negro no Brasil é um exemplo da cultura autóctone, que mesmo distante da sua região nativa, reinscreveu sua história e transformou sua cultura em um ato político e etnográfico.

Para Santos (2006, p.03), “Na verdade, se a compreensão da cultura exige se pensar nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação”, deve os eixos sociais respeitar a geração da cultura intrínseca dos indivíduos”.

Os estudos culturais são uma forma de definir e mapear as diversidades de tradições das formas de produção cultural estudada através das relações e as práticas culturais estruturadas historicamente. Escosteguy (1998, p.89) aponta que “...é preciso apontar as rupturas e incorporações mais importantes que contribuíram na construção da perspectiva teórica e das principais problemáticas desta tradição”, entretanto, o conceito de cultura incluindo práticas e sentidos do cotidiano, propicia, por sua vez, uma segunda mudança importante: todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder na história.

Escosteguy (2010, p.28) afirma que “essa mudança no entendimento de cultura fez possível o desenvolvimento dos estudos culturais”. Os estudos culturais estão profundamente atrelados com a relação entre cultura e conhecimento, como hábitos e costumes que fazem parte da sociedade, contribuindo com a valorização da cidadania que pressupõe as formas da regulação social e cultural.

Os estudos culturais produzem um espaço que combate a desigualdade da qual se podem examinar os interesses ideológicos dos interesses de classes sociais, a pluralização das questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça e etnia representam a diversidade cultural dos movimentos sociais, que argumentam em favor da sociedade genuinamente multicultural e multirracial.

Os aspectos culturais têm ganhado espaço em diversos setores da sociedade, porém é relevante dizer, que, a cultura varia de povo para povo e de época para época. Os estudos culturais podem encontrar várias percepções de cultura, de defini-las como tal.

Como os estudos culturais, a ciência sugere que houve progressos da cultura em vários aspectos, Silva (2008. p. 13), explica que “Os estudos culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.” A cultura tem poder na produção cultural relacionada às práticas sociais, de forma a representar os educadores e os professores; desenvolvendo estudos culturais que desafiam a sensibilidade, implicadas no conhecimento, na autoridade e habilidade em sala de aula.

Para Hall (2003, p. 126), “os estudos culturais representam a tradição autóctone ou “nativa” mais formativa? [...]. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”.

Não existe uma cultura única, é preciso diferenciá-la. Ao perceber a cultura de opressão à pessoa surda que surge no contexto da diferenciação sob caráter subjetivo da cultura ouvinte, é negligenciado o fato das relações étnico-raciais entre as identidade e culturas negras surdas. A cada povo, país ou, grupo étnico, é apresentado particularidades no que diz respeito às suas práticas culturais. É esse aspecto que é valorizado pelos estudos culturais.

Diante disso, Perlin (2016, p. 54) apresenta identidade surda como “uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muito surdos narram.” Cada

discurso dos princípios sobre identidade é diferenciado, temos: identidade surda híbridas, de transição, incompleta e flutuantes”.Escosteguy (2010, p.28) explica que “essa mudança no entendimento de cultura fez possível o desenvolvimento dos estudos culturais”.

Conforme aponta Hall (2003, p. 128):

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Os estudos culturais ajudam a entender que a cultura de um povo determina sua forma de ver, ser, explicar e compreender o mundo. A cultura surda, segundo Strobel (2016, p.29), “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”. Isso significa que há formas de se constituir enquanto sujeito surdo, através da concepção dos espaços e características, bem como as designações fundamentais que emergem com sua identidade. Assim, na perspectiva dos estudos culturais o mais correto seria falarmos em culturas surdas.

1.3 Estudos Culturais e a cultura surda

A cultura é um grande organizador da vida social. As narrativas e defesas de modo de ser surdo foram constituindo-se em movimentos, lutas, entraves políticos, e as justificativas para tal começo a ser pautada na diferença pela a cultura surda. Existem dois aspectos para considerar a construção cultural da surdez, enquanto algo natural e não um problema, e ao assumir esse modo de ser “SURDO”, como sendo do foro relacional (COELHO, 2010).

A surdez não pode ser encarada como deficiência, dificuldade ou incapacidade, “onde uns veriam um defeito, outros encontram uma possibilidade, uma outra modalidade de comunicação” (COELHO, 2010, p.20).

O conceito da Língua de Sinais é oriundo das comunidades surdas. Uma das marcas e manifestações da cultura surda é mostrar que ser surdo pode abranger uma experiência de ser e estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida em particular.

A necessidade de conviver em grupos e as experiências visuais são as principais características da identidade surda, os estudos culturais na comunidade surda conferem os traços identitários desse grupo.

Os estudos culturais se resumem em um processo histórico sobre o conceito de cultura, mostrando suas transformações nas relações da sociedade com a natureza e, principalmente nas relações de seus membros.

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulistano, do surdo de zonas rurais..." (GESSER, 2009, p. 5).

Considerar a questão cultural da comunidade surda e entender o jeito de ser surdo é entender o mundo e de modificá-lo a fim de torna-lo acessível e habitável. Sujeitos surdos não se diferenciam de acordo o grau de surdez ou simplesmente pela cor da pele; o importante para eles é o pertencimento a um grupo usando a língua de sinais e isso auxilia na definição de suas identidades surdas.

Há um duplo preconceito vivido pelos surdos ao se reconhecerem identitariamente como negro e surdo. Furtado (2016) afirma em sua pesquisa que há um preconceito contra a diversidade cultural dos surdos. Existem os ranços na sociedade por conta do racismo, o predominante entre os preconceitos é o preconceito lingüístico, pois a sociedade não reconhece a comunicação em língua de sinais e imagina que a comunicação com os surdos se dá de forma gestual (mímica), e por ser negro seria como classificá-lo aos demais negros com menos oportunidades, guetizando-os por pertencer a um grupo minoritário lingüística e etnicamente.

É importante entendermos que a cultura surda é algo que penetra na pele do povo surdo e influencia esses indivíduos a participar da sua cultura e assumir a sua identidade. Porém, alguns aspectos permutam de cultura ainda são realidade atualmente, para o povo surdo, pois a sociedade ainda apresenta uma representação dos surdos como “deficientes”, “anormais”, “doente”.

[...]As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo,

se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (PERLIN, 2004, p.77-78).

Por isso existe uma preferência de surdos em se relacionar com seus semelhantes porque fortalece sua identidade e lhe traz, de certa forma, alguma segurança. É por meio dessa interação que são identificados fatos e histórias de vidas de cada indivíduo, problemas de ordem social e cultural são identificados o que favorece ainda mais a luta por igualdade e condições de acesso de forma ampla.

A exemplo dessa luta, podemos citar o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, realizado na cidade Florianópolis em Santa Catarina, já em sua 6ª edição. Este evento contribui para o empoderamento de lideranças dentro da comunidade surda, afim de lutar pela legitimação dos direitos sociais, perpassando temas transversais que envolve o arcabouço histórico da comunidade negra e surda. A realização desse congresso apresenta a necessidade de debater questões e trocar informações para enriquecer e fortalecer a cultura da pessoa negra surda.

A sexta edição do CNISNS significou para os surdos negros, um símbolo de força e resistência, como o Baobá². Este aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2017, em Florianópolis – Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, organizado sob a coordenação de Dodora Araújo e vice coordenação de Victor Hugo e teve como tema “Ações afirmativas, feminismo, trabalho e sexualidade do negro surdo e discussões de novos conhecimentos”.

O CNISNS tem se constituído como um dos melhores movimentos de negros surdos do Brasil. O evento vem trazendo resultados positivos quando se leva em consideração a sua organização, comissão, apoio, participação, responsabilidade. Manter vivo esse projeto é manter viva a manifestação cultural e étnico racial do sujeito negro e surdo do Brasil.

É importante considerar que do ponto de vista étnico, podemos ter os negros surdos, brancos surdos, ruivos surdos, surdocegos negros, etc. Assim, quando esses sujeitos assumem suas identidades sociais, contribuem para dar visibilidade à luta por reconhecimento. Para Buzar (2012), a identidade social se dá por meio da participação da comunidade nos variados contextos, fazendo valer o direito democrático.

2. Considerado uma das mais antigas e maiores árvores que existem no continente africano, os baobás podem alcançar a idade de 6 mil anos.

E assim como as demais culturas, a cultura surda é caracterizada por produzir os movimentos de lutas políticas por consideração à história do povo surdo, a identidade surda, à língua de sinais e à pedagogia surda, fazendo garantir o afastamento da visão de “anormalidade” e aproximação de comunidades surda.

Assim, o povo surdo é uma comunidade de sujeitos que compartilham os costumes, história, tradições em comum e apresenta as mesmas particularidades culturais, ou seja, que constroem sua compreensão de mundo por meio dos artefatos da cultura visual, isto é, usuários e defensores do que diz ser povo surdo; seriam sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas estão ligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico.

Historicamente, o surdo foi visto como sujeito clínico-terapêutico e por isso, visto como alguém inferior ao ouvinte e que por consequência, deveria ser alvo de ações assistencialistas, uma visão deturpada sobre o ser surdo. Todo esse processo contribuiu significativamente para a produção identitária do sujeito surdo.

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall,1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente (HALL, 2006, p.13)

A identidade é algo pessoal e que é passível de ser construída diariamente, visto que está intrinsecamente ligada ao lugar que o indivíduo habita, ao modo com vive e se relaciona. Dessa forma, o ser humano não possui somente uma identidade, mas ao longo de sua existência é possível assumir inúmeras identidades e em momentos diferentes.

Por fim, ainda sobre os estudos da história da educação de surdos, é importante citar sobre a Federação Nacional de Educação e Integração do deficiente auditivo – FENEIDA, em 1977. Anos depois o nome foi mudado para criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1987, uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos. A Federação luta a favor da comunidade surda do Brasil e expandiu seus trabalhos, crescendo muito o convívio com algumas associações de surdos para as áreas de saúde, mercado de trabalho, política, lazer, cultura, educação, defesa dos direitos, promoção de cursos de Libras, entre outros.

A gestão da FENEIS é de 4 anos. Os programas nacionais da instituição são: Programa nacional de mulheres surdas, programa nacional de jovens surdos, programa nacional dos direitos humanos, programa nacional de acessibilidade, programa nacional de surdocegos e programa nacional de negros surdos.

Sobre o ser negro surdo, o estudo de PaddyLadd sobre “ser surdo”, argumenta a nova possibilidade que são a de possuir duas identidades, a de negro e a de surdo. O conceito de negro surdo e surdo negro apresentado pelo entrevistado Sandro Pereira, ao qual participa ativamente do Movimento Negro e da Comunidade Surda, são conceitos básicos e importantíssimos. Segue as definições dadas por ele:

Negro Surdo: refere-se ao sujeito que possui duas marcas identitárias, ou seja, primeiramente a de negro e secundamente a de surdo. O indivíduo que possui essa dupla identidade, por exemplo, ao transitar por lugares movimentados, shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial, por exemplo, o que primeiro será observado e até com certo estranhamento pelos ouvintes, nesse indivíduo, não é o fato dele usar a língua de sinais e ser surdo, mas sim, principalmente o fato dele ser negro.

Surdo Negro: refere-se ao sujeito que possui dupla identidade, ou seja, ele é negro e também é surdo. É aquele indivíduo que se orgulha da sua negritude e de pertencer a cultura surda e por isso participa de movimentos de lutas sociais em prol de seus direitos, não somente dos direitos das pessoas surdas ou com deficiência como acessibilidade, inclusão, mas também lutam a fim de que haja igualdade de oportunidades para a pessoa negra, como direito ao trabalho, maior acesso em universidades públicas, lei de cotas, enfim, lutam para que a lei seja de fato cumprida.

Sobre a relação *negrosurdo* versus surdo negro, Sandro, um dos nossos entrevistados na pesquisa, ressalta que há uma enorme diferença no tratamento que é dado a pessoa negra, mas que ao apresentar a dupla identidade, a discriminação e o preconceito são ampliados, o que muitas vezes fazesse indivíduos ficarem em posição de desvantagem em relação aos demais que não se enquadram nesse grupo. Sandro ainda cita que “o negro ouvinte tem um problema e o surdo negro tem dois”. Logo, o problema não está em ser negro e ser surdo, mas sim na série de discriminações e preconceitos sofridos oriundos dessa condição.

A discussão levantada por Sandro, um de nossos entrevistados para a presente dissertação, é de que há um duplo preconceito em relação aos sujeitos negros surdos. Furtado (2016, p.77) explica sobre esse duplo preconceito relatado por ele e diz que

“...O duplo preconceito em relação aos surdos negros ocorre pelo fato de que, de um lado está a surdez, que muitas vezes é concebida como deficiência; de outro lado está a negritude com as representações e estereótipos atribuídos a esse grupo étnico”. Dessa forma, o sujeito negro é alvo de um preconceito por ser negro e também por ser surdo, visto que, as duas identidades carregam em si um histórico de discriminação e preconceito.

Furtado (2016) constata que essa “dupla diferença” é algo que está posto, pois segundo ela, não há a possibilidade de optar por uma delas, deixando de ser surdo ou de ser negro, logo essas diferenças são imutáveis.

No que tange aos surdos negros, Hairston e Smith (1983 *apud* FURTADO, 2016) “explicam que o termo surdo negro agrupa um coletivo de sujeitos que compartilham semelhanças e diferenças básicas de ser surdo e ser negro. No entanto, não significa que os surdos sejam um subgrupo ou um grupo segregado dos outros surdos. Significa sim, que eles constituem em um grupo com características étnicas e culturais distintas dos outros grupos de surdos”. Mas mesmo assim, é importante destacar que não é um grupo com ideias homogêneas, pois há as diferenças de ordem pessoal como em qualquer outro grupo.

Buzar (2012) mostra em sua pesquisa o sofrimento que os surdos negros passaram por vivenciarem preconceito com relação a raça e a surdez em diversos ambientes, como na rua, escola, mercado de trabalho, festa, entre outros espaços.

Como é denominado na teoria da interseccionalidade, as pessoas surdas negras sofrem um processo de subinclusão nesse caso. Assim, de acordo com este estudo, as pessoas surdas negras sofrem preconceito e racismo, tanto dentro da escola, como no contexto social, o que acarreta uma série de problemas sociais e emocionais aos mesmos (BUZAR, 2012, p.123).

Furtado (2012) explica que na interação entre brancos e negros começa a haver uma interação negativa, quando se enxerga o sujeito na perspectiva da raça e do gênero. E completa falando que além da questão da raça, que vem em primeiro lugar, ainda existe a questão de a pessoa ser surda e usuária da língua de sinais, um terceiro fator pode ser a homossexualidade. Então um sujeito que tem essas três identidades sofre os preconceitos sociais das pessoas que não conhecem essas culturas e não compreendem a diversidade cultural, mas está enquadrado em padrões culturais dos seus grupos.

Esse levantamento evidencia a necessidade de estudos sobre os surdos negros. Consideramos importante a existência de estudos que articulem esses dois marcadores

sociais da diferença, tendo em vista que não dispomos de dados oficiais sobre o quantitativo de estudantes negros na educação básica que também são surdos.

Para Skliar (2010, p.22):

Neste sentido é muito significativo o questionamento proposto por Stuart (1992) acerca da necessidade de se constatar se os negros com alguém tipo de deficiência sofrem uma dupla opressão ou se, na verdade, vivem uma experiência singular e simultânea de opressão.

Skliar (2010) explicou que é preocupante a opressão e preconceito que se tem pelos tipos de deficiência, raça, gênero e outros. Ao longo da história é sabido que houve a segregação, diferença entre humanos, isso muitas vezes acontece pelo fato de a sociedade não conhecer ou se negar a entender sobre a diversidade cultural.

Segundo Furtado (2016, p.77), “...em relação aos surdos negros ocorre pelo fato de que, de um lado, está à surdez, que muitas vezes é concebida como deficiência; de outro lado está a negritude com as representações e estereótipos atribuídos a esse grupo étnico”.

Segundo os autores Skliar (2010) e Furtado (2017) essas discussões são muito importantes, pois deseja-se diminuir o duplo preconceito e faz – se necessário a luta para acabá-lo, pois rotulam as pessoas pela raça, gênero, deficiência, entre outros, isso continua a refletir nos grupos de comunidade surda, mulher, indígena, LGBTTQ+, MST, negros, idosos. Esses grupos lutam por direitos humanos, direito de igualdade, pois não se tolera mais a exclusão, visto entendermos que cada sujeito possui suas diferenças identitárias e culturais e isso precisa ser respeitado.

Enfim, os Estados Unidos costumava usar a palavra para nomear a comunidade surda de “Black Deaf”, porque primeiramente o sujeito era visto como “negro” e segundo como surdo como ser “surdo”. No Brasil, o fundador e coordenador do CNISNS, Sandro Pereira optou pela expressão “Negro Surdo” porque para ele a comunidade olha uma pessoa primeiramente pela raça e depois pela surdez. Para Solomon (2010, p.3):

The concept of a Black Deaf identity is truly remarkable because its members are influenced by four distinct cultures: African-American, European-American, hearing, and Deaf (Anderson & Grace, 1991). One important aspect of Black Deaf identity is whether one identifies as Black or Deaf first (BLACK DEAF vs. DEAF BLACK).

Solomon explica que primeiramente é notada a questão da raça e depois da surdez. Ela destaca que:

When asked, “Which do you identify with first, your Black culture or your Deaf culture?” 87% of Black Deaf adolescents identified as Black first while the remaining 13% identified as Deaf first. Studies show that those who identify as Black first do so because their color is more visible. According to one participant, “You see, I am black first. My deafness is not noticed until I speak or use my hands to communicate” (Anderson & Grace, 1991). This may also come from a desire to have respect for their ethnicity before their deafness. Finally, those who identified as Black first were often more inclined to discuss Black history. (SOLOMON, 2010, p. 2-3)

A identidade racial para negros surdos acontece com frequência na comunidade negra surda. A discussão sobre o sujeito surdo negro *versus* negro surdo é complexa, já que só pelo fato de serem surdos, já têm o fator discriminatório dentro e fora do espaço escolar. Isso evidencia a importância de se discutir sobre as questões raciais com os surdos, pois existem alunos surdos negros, surdos brancos, surdos índios, surdos ruivos e surdos cegos. Assim, deve-se pensar em uma metodologia diferente para cada caso.

Para isso, consideramos importante levar em consideração o que Strobel (2016, p.44) chama de artefatos culturais surdos, isto é, “aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que têm seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Esta autora cita os seguintes artefatos como ilustrativos da cultura do povo surdo: experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política, materiais.

Diante disso, Perlin (2016, p. 54) apresenta identidade surda como “uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram.” Cada discurso dos princípios sobre identidade é diferenciado, temos: identidades surdas híbridas, de transição, incompleta e flutuantes, que influenciam a pessoa surda como

3Conceito de Identidade étnico/racial: Ao se referir à identidade coletiva ou étnica, KabengeleMunanga explica que é essa é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia, a visão de mundo.

indivíduo a ser subjetividade, apresentando sua escolha de identidade pela aproximação e mudança do sujeito através da cultura.

O surdo não tem somente uma identidade, mas várias identidades. Ele vive na fronteira entre o mundo ouvinte que o influencia a utilizar a oralização e o mundo dos surdos, onde ele utiliza a sua língua materna (L1).

Os estudos culturais ajudam a entender que a cultura de um povo determina sua forma de ver, ser, explicar e compreender o mundo. A cultura surda, segundo Strobel (2016, p.29), “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”. Isso significa que há formas de se constituir enquanto sujeito surdo, através da concepção dos espaços e características, bem como as designações fundamentais que emergem com sua identidade. Assim, na perspectiva dos estudos culturais o mais correto seria falarmos em culturas surdas.

1.4 Estudos culturais e educação das relações étnico-raciais

A compreensão da importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola de educação básica é fundamental para que a Lei 1063/03 possa ser implementada. Uma leitura mais aprofundada desta Lei aponta que:

A escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de se educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

As relações étnico-raciais são, antes de tudo, relações sociais. É uma forma de compreender como diferentes grupos constituem formas de ser e estar no mundo. Nesse processo, conceitos como raça, racismo e preconceito são fundamentais para o estudo dessa temática.

Na perspectiva dos estudos culturais, raça deve estar articulada com temáticas tais como identidade, culturas, multiculturalismo. O multiculturalismo “postulou como necessária a revisão do conceito de cultura, que deve ser, agora, inserido numa dimensão política que, teoricamente, foi originalmente negada pela antropologia” (GUSMÃO, 2008, p. 52).

A politização do conceito de cultura foi fundamental para que compreendêssemos que não há cultura superior ou inferior. As culturas são contingentes. A consolidação dos estudos culturais contribuiu para que o conceito de cultura se tornasse central nas ciências humanas e na educação.

Essa centralidade da cultura demandou da educação e da escola, em particular, com inúmeras tensões, entre elas “a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permita a realização da igualdade”, conforme bem pontou Santos (2003, p.25).

A discussão acerca do multiculturalismo não é consensual. Hall (2006) aponta para a existência de pelo menos 06 tipologias de multiculturalismo, cada uma com enfoque e projeto societário.

Os estudos culturais, ao resignificarem o conceito de cultura, trouxeram contribuições para repensarmos a educação. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os estudos culturais na educação podem ser agrupados em três vertentes: a) desnaturalização de discursos que circulam no ambiente escolar, na descrição dos dispositivos disciplinares da escola e na análise do papel que desempenham no processo de subjetivação; b) estudos sobre a pedagogia cultural; c) a discussão sobre identidades.

Nesta dissertação, trabalhamos com a vertente da discussão das identidades, principalmente porque os estudos sobre relações étnico-raciais têm apontado que “Nossa formação escolar ensina pouco, ou quase nada, a respeito da nossa diversidade cultural” (LIMA, 2015, p.18). Infelizmente, muitas escolas, tanto para ouvintes quanto para surdos ou sujeitos bilíngues, não se responsabilizam com o trabalho voltado para a história e cultura africana e afro-brasileira.

A educação das relações étnico-raciais está amparada em um arcabouço legal, tais como a Lei 9394/96, a Lei nº 10.639/2003, a Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP 3/2004 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Passados mais de 15 anos, estudos realizados acerca da educação das relações étnico-raciais na escola de educação básica têm apontado para a dificuldade de implementação da Lei 10639/03. Assim, conhecer o processo de escolarização de

negros surdos que cursaram a educação básica nos anos 1990 e 2000 podem nos fornecer pistas importantes acerca do trabalho com essa temática no cotidiano da sala de aula, pois as primeiras propostas de discutir nos conteúdos curriculares as relações raciais datam dos anos 1930, com o Teatro Experimental do Negro.

No que tange ao poder público, sua atuação é fundamental para a implementação da Lei 10639/03. É possível dizer que o governo é responsável por prover as escolas com os materiais físicos, didáticos e humanos e pelos investimentos financeiros necessários à realização do processo de ensino. Já os professores são responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem e isso implica o trabalho com as relações raciais para discentes ouvintes e não ouvintes.

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, o foco do ensino da história e cultura afro-brasileira deve ser priorizado na escola, como forma de possibilitar aos discentes negros e brancos o conhecimento acerca da contribuição da população negra ao país. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, este documento é direcionado a

(...) aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p.09).

Estas Diretrizes apontam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.14). Isto demanda a inserção de conteúdos, nas diferentes disciplinas do currículo, que contribuam para o não apagamento das contribuições dos

africanos e afro-brasileiros na formação da nação brasileira. Requer também a mudança de mentalidades e a prática de uma educação desconolizadora.

Conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira devem avançar juntamente com os trabalhos dos demais conteúdos ensinados na escola, em todas as disciplinas, contribuindo para a produção de conhecimento pelos discentes, conforme nos aponta Rocha(2009).



Figura 09:África no currículo escolar. Fonte: Rocha (2009, p.33)

Rocha (2009) explica que é fundamental desenvolver informações pedagógicas visuais nas atividades das relações étnicas raciais, além de colaborar com o currículo, isto contribui com a metodologia para surdos, pois consideramos de fundamental importância a necessidade de adaptação de recursos pedagógicos para que o aluno reconheça a influência ancestral das populações negras no mundo.

O multiculturalismo permeia a composição cultural brasileira. Para Hall (2003), o multiculturalismo permite trabalhar no contexto escolar vários temas culturais, sociais, sejam etnicidade, identidade e diáspora, permitindo que esses alunos se tornem críticos e reflexivos em questões de raça, religião e nação, dentre outras.

De acordo com Lima (2015, p.21):

Analisando a relação entre multiculturalismo e currículo, Silva (2005, p. 102) diz que “uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política”, onde identidade e diferença funcionam como mecanismos de poder, e a educação e o currículo colaboram para a construção de hegemonias e subordinações.

O multiculturalismo propõe uma ruptura com a perspectiva identitária moderna ao propor a compreensão da sociedade como constituída por identidades, diversidades e variados marcadores identitários. Segundo Canen e Oliveira (2002, p.61), “Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução”.

O multiculturalismo é polissêmico. Acreditamos que a perspectiva crítica ou intercultural, em conjunto com os estudos culturais, podem nos auxiliar a compreender e identificar práticas pedagógicas racialmente orientadas.

1.4.1 Raça e racismo no Brasil

A escravidão moderna apresenta características específicas. A cor passa a ser o elemento principal de classificação dos sujeitos e motivo da perda de sua humanidade. É com o discurso de que negros não são humanos e, portanto, podiam ser escravizados, que a escravidão dos séculos XVI a XIX constitui um verdadeiro sistema político-econômico.

O navio negreiro era o nome dado aos navios de transporte de escravos negros no século XIX. Aprisionados, os escravos sofriam maus tratos, castigos e adquiram muitas doenças por falta de alimentação, falta de higiene e má condições de acesso. Muitos escravos eram capturados na África e transportados ao Brasil, alguns não conseguiam chegar ao destino por conta das doenças e contaminações durante o trajeto, muitos morriam e eram arremessados em alto mar.

Chegando ao Brasil, os traficantes de escravos preparavam os escravizados sobreviventes para serem vendidos. Os escravizados tinham suas cabeças raspadas, dentes escovados, pele iluminada para representarem uma saúde aparente. Os portugueses comercializavam os escravos como objetos, não havia cédulas em dinheiro para a comercialização, a troca era feita por mercadorias muito utilizado nessa época.

Os escravos negros eram dotados de muito potencial, na arte, na culinária, na dança na criação de brinquedos, na música, no vestuário e etc., desta forma o seu talento predominava a população branca. Goulart (2012) cita que:

Com a expansão das cidades, multiplicam-se escravos urbanos em ofícios especializados, como pedreiros, vendedores de galinhas, barbeiros e rendeiras. Os carregadores zanzam de um lado a outro, levando baús, barris, móveis e, claro, brancos.

Os negros foram escravizados e transportados para o Brasil para extrair os bens naturais, que futuramente defiram o futuro étnico brasileiro considerados, brancos, amarelos e negros (GUIMARÃES,2003, p.98).

O conceito de raça ainda é um tema pertinente e polêmico ainda a ser discutido no Brasil. Neste trabalho utilizamos o termo raça como raça social, tal como proposto por Guimarães (2003). Em uma sociedade como a brasileira, em que situações de racismo são constantes, ainda precisamos continuar a empregar o termo raça em nossas pesquisas. Frequentes também são as situações envolvendo preconceito racial com a população negra. Segundo Munanga (2004, p.180): “O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro”.

Entendemos que o preconceito age de forma direta ou indireta nas relações humanas, cujo objetivo é destruir a liberdade de um povo que possui os mesmos direitos na sociedade e são identificados pela a cor de sua pele e não pela a dignidade de conviver socialmente. A cor da epiderme da pele é um processo de evolução natural dos seres humanos das relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação, por isso, a sociedade não deve unificar um modelo social de seres humanos, pois a ciências define cada país conforme sua cultura, seja ela ocidental ou oriental. A cor da pele pode sofrer alterações a qualquer momento da vida, seja por bronzeamento ou perda da cor no caso o vitiligo, seria no caso uma enfermidade.

O conceito de raça define o perfil de pessoas pertencentes a um determinado grupo socialmente unificados em uma determinada sociedade e, virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele, a textura do cabelo, os traços faciais, a estatura e gênero. Para D’adesky (2009, p.45), as categorias de ruivo, loiro, negro, amarelo, branco, vermelho, mulato, e outros tipos de cores de pele, corresponde ao fator

biológico natural dos seres humanos através da hereditariedade, fenômeno que representa a condição de semelhança existente entre ascendentes e descendentes.

O racismo continua sendo uma das piores formas de se tratar a população negra. É uma ideologia que pressupõe a hierarquização dos seres humanos. Para Cashmore (2000, p.458):

A palavra foi usada na década de 1960 num sentido ampliado para incorporar prática, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais.

Ao referir-se aos negros com termos como “macaco”, “fedido”, “carvão”, dentre outros, objetiva retirar do negro sua humanidade. Mesmo com as descobertas da biologia, que reconstruíram os discursos racistas, ao evidenciar que negros e brancos não são diferentes, tal como as teorias raciais construídas na segunda metade do século XIX apregoaram, o emprego do termo raça ainda continua sendo importante. Ressignificado pela sociologia, raça passa a ser empregada com outro sentido. Para Guimarães (2003, p.96):

as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem.

Isso significa que operamos com o conceito social de raça em nosso trabalho. Ao falarmos de relações raciais, compreendemos que o discurso científico que hierarquizou os seres humanos em raça, no século XVI, tornou-se pseudociência com as descobertas na biologia e antropologia no século XX. Porém, como construção social, a ideia de raça ainda é teoricamente operacional, visto que no campo prático continua a significar a realidade social. Conforme nos diz Guimarães (2003, p.96), para a Sociologia, raças “São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)”.

Os discursos acerca da democracia racial são, sem dúvida, um dos mais incômodos na composição identitária de nossa formação. Da miscigenação vista como algo negativo, principalmente com as teorias raciais até a década de 1930, em autores como Conde de Goubineau, Nina Rodrigues, Tobias Barreto, Oliveira Viana, João

Batista de Lacerda, presenciamos, a partir dessa data, outro discurso sobre nossa formação como nação: a miscigenação como traço fundamental de constituição da nação brasileira. É Gilberto Freyre, com sua obra *Casa grande & Senzala*, que dá o tom dessa nova compreensão. A miscigenação passa a ser um elemento da cultura e o mito das três raças opera como discurso que identifica o brasileiro.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, os discursos de construção da brasilidade demandam mostrar a convivência pacífica de índios, negros e brancos. O Brasil passa a ser visto como exemplo de convivência inter-racial, identificado como paraíso racial e exemplo a ser seguido por outras nações, como Estados Unidos, África do Sul, dentre outras.

Segundo Guimarães (2002, p. 139):

a ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais.

Hoje, mesmo passados 130 anos da abolição da escravatura no Brasil, a população negra continua a ter os piores índices de acesso às políticas sociais, ao mercado de trabalho e constantemente atacada por discursos racistas, o que demonstram o poder analítico da categoria raça do ponto de vista social.

Para os discriminadores e racistas, os negros são considerados animais por possuírem estatura forte, dotados de muita massa muscular. Por isso, consideram que os negros possuem força física a mais do que a população branca, sendo, assim, “naturalmente” dados a trabalhos braçais. A cada vez que presenciamos/identificamos um discurso racista nas redes sociais, por exemplo, há uma reatualização do discurso racista do século XIX.

De acordo com a Lei nº 7.716/1989, em seu Art. 1º, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional serão punidos. Então, se tratando da discriminação contra os negros a lei nos respalda, e garante os direitos das pessoas negras à convivência em sociedade sem que sejamos alvo de discursos e práticas que nos desumanize. Contudo, as crianças surdas que não tem acesso às comunicações orais ficam desassistidos.

Muitos surdos negros sofrem duplo preconceito, por serem surdo e negro, muitos são hostilizados por não conhecerem seus direitos. Em sala de aula o assunto sobre o racismo deve ser debatido pelos alunos e o professor é articulador no processo do desenvolvimento intelectual dos educandos.

Antes de retomar ao passado distante para localizar a origem do racismo hoje tão forte em nosso meio, vamos a uma pergunta bem pessoal: você, professor(a), já foi alguma vez discriminado(a) por ser negro(a) ou devido à sua origem étnica ou religiosa? Ou por ser mulher, deficiente, gordo(a)? Como se sentiu? Dá para você imaginar o que acontece em sua sala de aula no que se refere à discriminação e ao preconceito? Pense um pouco. (SANT'ANA, 2005, p. 39)

O racismo está arraigado na sociedade, prejudicando a vida social da pessoa negra, ou negra surda. Contudo, a falta de acessibilidade comunicacional nos órgãos de segurança pública para amparar os surdos que sofrem alguma violência cultural étnica.

1.4.2 A educação das relações étnico-raciais nos documentos normativos nacionais

Documentos curriculares para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais para a educação básica constituem o reconhecimento da legislação brasileira para a importância dos estudantes conhecerem a sua história e de seu país. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 traz para o sistema educacional, em geral, e a escola, em particular, muitos desafios para promoção da igualdade de direitos, políticas públicas para promover uma educação de qualidade para os negros na educação básica e superior.

Outro documento importante é a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” citar o CNE (2004), com objetivo de complementar o trabalho nos aspectos metodológicos para a escola onde tenha a frequência de alunos surdos, proporcionando adaptação visual dos conteúdos para o ensino das relação étnico-raciais. Para refletir acerca dessa pratica é fundamental que “Porque ensinar história da África e das culturas afro-brasileira? Qual a relevância disso no atual contexto brasileiro? Quais as conexões existentes entre essa lei e os movimentos instituintes na educação?” (COELHO; SANTOS; SILVA; SOUZA, 2014, p. 58).

O ensino das relações étnico-raciais na escola busca desenvolver o conhecimento na área das relações interpessoais entre brancos e negros, além de proporcionar reflexão sobre racismo no ambiente educacional promovendo empatia entre os alunos no desenvolvendo a alteridade. O professor necessita inserir no seu plano de aula o ensino das relações étnico-raciais nos conteúdos das disciplinas.

No trabalho com a educação das relações étnico-raciais é importante considerar que:

Quanto à temática étnico-racial, a abordagem será no campo conceitual de raça, etnia, de como se processa o racismo no mundo capitalista e os estabelecimentos das diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. E em relação à diversidade linguística serão apontados três campos importantes: várias línguas nativas do Brasil; línguas estrangeiras incorporadas ao nosso sistema escolar, e as variantes linguísticas dos grupos socioculturais. (SANTOS; MARQUES, 2012, p. 1)

Conforme apontam Coelho *et al* (2014, p. 108), “Esses documentos oficiais trouxeram ao ensino brasileiro a história, cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil”, servindo de subsídios para a prática de ensino em sala de aula acerca da diversidade cultural e étnica.

É interessante que os professores tenham formação para adaptar os materiais para o ensino sobre as relações étnico-raciais, assim como os professores de licenciatura devem ser fluentes na língua de sinais para adaptar materiais visuais, conforme “...oferecidos os cursos de formação docentes para que a Lei 10.639/03 seja praticada” (GOUVÊA; OLIVEIRA; SALES, 2014, p. 21), a adaptação de materiais no ensino aprendizagem para o aluno surdo, devem possuir metodologias específicas de forma heterogenia na composição dos conteúdos de forma variável e diversificada atendendo o perfil intelectual e modalidade reduzida de cada aluno. A importância de oferecer um conhecimento com flexibilidade de currículo poderá atingir metas e objetivos atitudinais sobre a desconstrução do racismo e preconceito na escola.

As legislações abaixo devem ser consideradas ao se propor o trabalho com a educação das relações étnico-raciais para negros surdos.



Figura 10: Legislações específicas das relações étnico-raciais e Libras

Fonte: Elaboração da autora

O emprego de estratégias de ensino para tornar os conteúdos em sala de aula adaptáveis para os alunos negro e surdos negros é importante para a elevação da qualidade do ensino. Trata-se da utilização de uma pedagogia visual, ou seja, “É preciso criar uma outra forma de ensinar porque as pessoas surdas aprendem pelas experiências visuais e apreendem o significado do mundo por meio das interações em língua de sinais” (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 17).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, juntamente com as secretarias de educação dos Estados e municípios, necessitam de ter um olhar mais reflexivo acerca dos materiais didáticos visuais para o desenvolvimento dos surdos no processo do conhecimento das relações étnico-raciais.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico que empregamos para a produção dos dados analisados nesta dissertação. Fizemos o emprego da abordagem qualitativa para a produção e organização dos dados. Goldenberg (2000, p.44) afirma que:

Muitos cientistas sociais acusam a pesquisa qualitativa de não apresentar padrões de objetividade, rigor e controle científico, já que não possui testes adequados de validade e fidedignidade, assim como não produz generalizações que visem à construção de um conjunto de leis do comportamento humano.

É fundamental compreender que a proposta da pesquisa revela a necessidade de se aprofundar nos estudos e análise de dados. A organização do *corpus* de pesquisa leva em consideração a historicidade e singularidade dos percursos dos sujeitos pesquisados, e isso é importante, em nosso caso, para o entendimento das trajetórias de escolarização de negros surdos.

A abordagem qualitativa permite o uso de estratégias metodológicas para a produção dos dados que considerem as experiências individuais que servem para a compreensão profunda de diversos de diferentes questões e dimensões sócio-históricas.

Nosso trabalho emprega a entrevista narrativa para a produção dos dados. A entrevista, numa perspectiva da abordagem qualitativa, de acordo com Bastos & Santos (2013, p.10), “é utilizada como um instrumento para coletar dados e informações, os quais seriam extraídos de recipientes, os entrevistados”. Assim, tais narrativas irão proporcionar que os entrevistados compartilhem sobre suas histórias, vida social, trabalho, em suma, suas experiências.

Para o desenvolvimento desta pesquisa seguimos os seguintes passos: a) levantamento bibliográfico acerca da escolarização de negros surdos; b) consulta e leitura das leis educacionais que abordam a educação para surdos; c) localização e envio do convite para negros surdos que desejassem participar da pesquisa; d) realização de entrevistas narrativas com cinco negros surdos brasileiros; e) Produção de novos conhecimentos por meio das respostas advindas das narrativas produzidas pelos sujeitos entrevistados.

2.1A pesquisa narrativa

As pesquisas narrativas trabalham com entrevistas e produções de perguntas e respostas, que dependem umas das outras para complementar as novas perguntas. Elas devem investigar e construir os seus discursos, a partir da interação, confiança, compreensão e empatia de estudo do objeto que criam melhores teorias e práticas da pesquisa narrativa, a “experiência é um fator importante para pesquisa narrativa” (SAHAGOFF, 2015, p. 02), sendo assim há novos conhecimentos da pesquisa narrativa, que dependem do objetivo e do foco da narração o que traçará os caminhos da pesquisa.

Pode-se então conceituar a pesquisa narrativa como “um processo de aprendizagem para que se possa pensar narrativamente, para que se atente para as vidas, enquanto vividas narrativamente” (SAHAGOFF, 2015, p. 02). Assim o desenvolvimento do trabalho que foca no processo de aprendizagem tem na narrativa a ajuda para reconhecer a construção do saber a partir da história contada.

Na cultura ouvinte fala-se em “ouvir a história”, porém na cultura surda ouve-se com os olhos e conta-se com as mãos, assim no momento das entrevistas em que os surdos narraram sobre as suas vidas sociais, sobre seus períodos de escolarização puderam transmitir através de suas expressões faciais e corporais os sofrimentos pelos quais passaram na época.

Strobel explica que as expressões faciais e corporais fazem parte da cultura surda:

Voltando à expressão facial e corporal, eles também podem desempenhar outro papel de suma importância na conversação em língua de sinais como uma forma de transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade, mas do corpo e de expressão do rosto que funciona algumas vezes, como meio reforçar uma ideia que está sendo transmitida. (STROBELL, 2008, p. 43).

De acordo com a citação de Strobell (2008) apontada acima, é possível compreender que a cultura de ouvintes e surdos é diferente no sentido de que os primeiros constroem sua comunicação baseada na oralidade e os outros na gestualidade. Em português existem cinco tipos diferentes de frases e em Libras a diferença no tipo de frase é demonstrada por meio de expressões faciais, corporais, com o uso de classificadores, etc. como se vê a seguir:

Por exemplo, para constituir tipos de frases na oralidade, percebe-se quando a frase está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa,

negativa ou imperativa através da entonação da voz; no caso de língua de sinais precisamos estar atento à expressões facial e corporal que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase. (STROBELL, 2008 p. 43)

Assim, todos esses quesitos foram levados em consideração nas narrativas dos negros surdos entrevistados.

A perspectiva do estudo da narrativa está fundamentada na construção das suas histórias de vida. A experiência de narrar compreende a forma de contar e para isso é fundamental a existência de um roteiro. Conceitualmente “a narrativa é um método de recapitular as experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura organizada em uma sequência temporal, por ter um ponto e por ser contável” (BASTOS; SANTOS, 2013, p.23).

A pesquisa qualitativa considera a subjetividade e afasta-se da perspectiva positivista. Métodos como fenomenologia, hermenêutica e materialismo histórico-dialético, de diferentes perspectivas, consideram a subjetividade importante no processo de produção da pesquisa, pois consideram o sujeito como ponto fundamental para o entendimento/análise dos processos e questões sociais.

A crítica à hiper racionalização e ao método cartesiano evidencia a importância de se considerar a subjetividade na pesquisa. Segundo Araújo; Oliveira; Rossato (2016, p. 03):

Nietzsche contrapõe a noção de sujeito cartesiano como substância pensante e apresenta uma genealogia do sujeito. Introduce a ideia de homem como multiplicidade de forças, em que cada sujeito representa a expressão de diversas possibilidades de vida. Dessa forma, o foco de interesse migra do processo de conhecer para o sujeito que conhece, evidenciando a subjetividade e enfatizando o papel significativo desta na produção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa busca dar inteligibilidade ao discurso do sujeito social acerca de sua compreensão da realidade. Conforme nos aponta Flick (2004, p.43), a “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’”. A realidade social é dinâmica e complexa, percebida e interpretada de diferentes formas pelos sujeitos. Assim, não nos apropriamos da realidade na pesquisa qualitativa, mas como pesquisadores atribuímos inteligibilidade às informações produzidas.

Segundo Minayo (1993, p.21):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não

pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como explicam Eugenio e Trindade (2017), é importante que com a narração sejam relacionadas as várias histórias que aprofundarão a compreensão do objeto. A entrevista narrativa é um importante instrumento que deixa os informantes livres para falar sobre o assunto pesquisado, por meio da mediação do entrevistador de acordo com Lemos (2016, p.26) “A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas.”

Sousa e Cabral (2016, p.12) explicam que a narrativa, enquanto processo nos trabalhos da pesquisa em educação científica, é uma técnica qualitativa usada nas entrevistas:

A técnica consiste em entrevistas retrospectivas longas e sucessivas, que visam a recolher dados passados por meio da memória do entrevistado, e nas quais o pesquisador pouco ou nada fala, deixando ao entrevistado a condução da narrativa.

O estudo utilizando as narrativas apresenta as seguintes fases:

Figura 11: Fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER (2002, p. 97)

As regras da entrevista narrativa e as orientações das fases principais da entrevista narrativa que estão dispostas na figura 11 levaram em consideração as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002) e Eugenio e Trindade (2017). Gaskell(2002) que trabalhou com o método da entrevista narrativa, orienta que deve-se seguir as regras no momento em que se está de frente aos participantes da entrevista, assim como o roteiro das perguntas que os participantes irão responder. Em nossa pesquisa, realizamos as perguntas em língua de sinais e os entrevistados responderam da mesma forma, sinalizando.

O início das narrativas se dá com a contação das histórias de vida, experiências individuais com trabalho, escola, participação política entre outros. É a fase da questão-guia, sempre bem geral, para permitir ao entrevistado contar diferentes aspectos e dimensões do objeto pesquisado.

A narrativa aceita diversos tipos de discursos de interpretação, como as histórias biográficas, na qual revela nas respostas reflexões e exposição de diversos problemas. Neste caso, a narrativa dos sujeitos por nós entrevistados mostra a demanda para melhora no ensino das relações étnico- raciais na escola para negros surdos.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) a linha de tempo é uma das fases principais da entrevista narrativa. Os autores explicam que ela obedece a regra do respeito aos sujeitos informantes que expõem suas histórias de vidas. As fases são:

- a) Preparação: se preparar para o começo do vídeo, com elaboração anterior do roteiro da entrevista e organização do espaço;
- b) Iniciação: o começo das narrativas das histórias dos entrevistados que não têm um tempo determinado para finalizar, depende de cada um a duração dos depoimentos;
- c) Narração central: quando o entrevistado começa a discursar sobre a pergunta realizada. Ele tem a liberdade de falar o quanto desejar, porém, o entrevistador pode interrompê-lo em três situações: quando nota que a pergunta já foi respondida, quando não compreende alguma informação ou quando nota que foi tocado em algum assunto novo que interessa a pesquisa;
- d) Fase das perguntas: caso o entrevistado apresente novas informações que demandam novas perguntas, o entrevistador pode intervir fazendo novos questionamentos, por isso o roteiro é semiestruturado e,
- e) Fala conclusiva: quando nota-se que as perguntas do roteiro já foram respondidas é questionado se ainda deseja-se acrescentar algo a aquela fala e termina-se a gravação.

O momento da realização das entrevistas não foi fácil, porque todas elas foram realizadas nos três dias do VI CNISNS, assim contava-se com o tempo disponível dos entrevistados, nos horários em que eles não estivessem ocupados com a programação do evento. Além do desafio de não interromper a fala dos sujeitos entrevistados, o cansaço físico pela atenção que a atividade demanda e por conta da sequência das atividades.

Os estudos de Sousa; Cabral (2015, p. 151) afirmam que “essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida”.

O caminho metodológico da pesquisa narrativa para iniciar os estudos com a metodologia narrativa e qualitativa, utilizada estrategicamente neste trabalho de pesquisa, foi iniciado com a elaboração de um vídeo convite em Libras, enviado por email aos entrevistados com o objetivo de convidar e marcar o horário das gravações. Em seguida foi elaborado o roteiro das entrevistas e o termo de consentimento Livre e esclarecido – TCLE e assim a realização efetivamente das entrevistas que foram registradas em vídeo.

2.2 Os caminhos de uma pesquisa narrativa

Como já mencionado, a metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa narrativa, que “ (...) pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”(PAIVA, 2008, p.03). A pesquisa narrativa pode ser realizada em diversos temas, como relações étnico-raciais, sexualidades LGBTTQ+, estudos feministas, práticas de saúde, entre outros.

Os caminhos por nós empregado pode ser esquematizado conforme a figura abaixo:

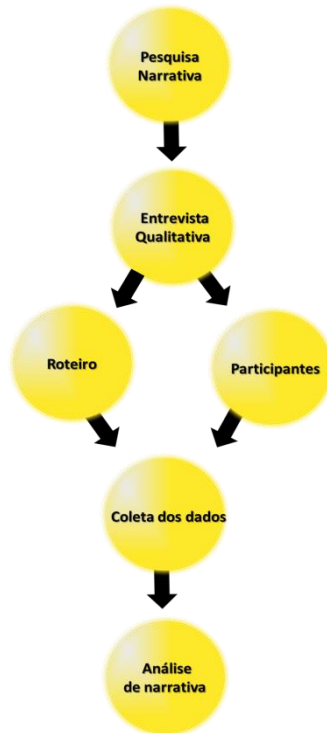


Figura 12: Organização da pesquisa narrativa

Fonte: Elaboração própria

2.2.1 As narrativas como possibilidades de produção dos dados

A produção de dados se deu por meio da análise das narrativas e com a interpretação das experiências e histórias narradas pelos 05 sujeitos negros surdos. Cada um dos relatos expõe singularidades e suscita olhares acerca do tema, na perspectiva de cada sujeito narrador. Eugenio e Trindade (2017, p.122) explicam que a “narrativa nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifesta através de uma entrevista”.

Os mesmos autores revelam que os sujeitos foco das entrevistas narrativas relatam diversos acontecimentos de suas vidas sociais no presente, passado e futuro. Thompson (1997, p. 57) explica que “(...) ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”. Já Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam que as entrevistas investigam momentos formais e informais a partir dos relatos dos informantes que compartilham a sua vida social e pessoal. E é o resultado da análise dessas narrativas que pode

contribuir com melhoras nos trabalhos da escola, na área da saúde, social, política, familiar, entre outras.

2.2.2 Registro em vídeo da entrevista em Libras: A história contada por mãos negras

O registro das entrevistas foi realizado em vídeo, já que todos os entrevistados são surdos usuários da Libras, assim todos tiveram a liberdade de se expressar em sua primeira língua (L1). O uso da sua língua visual, possibilita ao surdo a utilização de expressões faciais, classificadores e todos os recursos gramaticais que a Libras proporciona para a narração de histórias. Levou-se em consideração também que muitos surdos têm dificuldades com o uso do português escrito e/ou oralizado (segunda língua – L2 dos surdos brasileiros).

Para o registro de narrativas de negros surdos este trabalho produziu vídeos em Libras. Neles, os entrevistados tiveram a liberdade de expor suas opiniões em sua L1. Sobre a produção de vídeos por surdos, Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011, p. 26) explicam que “(...) A maioria dos vídeos apresenta o sinalizador em primeiro plano, dando ênfase e destaque para a visualização clara em Libras...” e desta forma foi realizado para os relatos dos entrevistados negros surdos.

A reflexão de Luz (2013), nos mostra que mesmo sendo ouvintes ou surdos, a nossa existência fala, narra ao mundo. Especificamente com relação aos surdos, que são pessoas visuais e comunicam-se por uma língua gestual visual, seus corpos e mãos narram histórias, piadas, contos de fadas, filmes, danças, poesias, etc. e suas emoções contidas dentro destes depoimentos são transparecidas por meio de sua língua, fornecendo assim registros fidedignos a serem analisados.

As vivências e características das vidas sociais e particular dos negros surdos entrevistados refletem nas escolhas das respostas acerca do seu processo de escolarização na educação básica, depoimentos estes proporcionados pela pesquisa de cunho narrativo.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

Foram convidadas cinco pessoas negras surdas brasileiras para que partilhassem suas experiências tanto em trabalhos voluntários dentro do movimento de negro no Brasil, como em trabalhos em institutos, reconhecimento de lideranças, também no

estímulo ao empoderamento de negros surdos, etc. e por isso a valorização nos relatos narrados pelos entrevistados.

As experiências dos participantes negros surdos selecionados são de suma importância, pois os mesmos participam do movimento de negros surdos no Brasil e um deles é o criador deste movimento. O paulista Sandro Pereira representa um marco na trajetória de liderança e empoderamento dos negros surdos no Brasil, por ser o criador do CNISNS e é um dos entrevistados nesta pesquisa.

Segue uma breve apresentação dos sujeitos entrevistados.

Adriana Marques, nasceu em Brasília-DF, 31 anos, negra surda, atriz, licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Professora de Libras, coordenadora da Feneis em Brasília e pós-graduanda em Libras.

Edvaldo Santos, nasceu em São Paulo-SP, 32 anos, negro surdo, pedagogo, ator e poeta. Atualmente é educador do Itaú Cultural e já foi também educador no MAM-SP, no Museu Afro Brasil, no Museu de Futebol, Bienal e SESC. No ano de 2017 participou do Slam SP - Campeonato Estadual de Poesia falada e se classificou entre os cinco melhores poetas de São Paulo para o Slam BR – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada. Em sua atuação como ator, é carinhosamente chamado pelos amigos e admiradores do seu trabalho como Edinho. Ele se destacou como “O matador” em um filme exibido pela Netflix. Suas poesias autorais e sua participação nos campeonatos de poesia (Slams) estão reunidas na página "Edinho poesia" no Vimeo⁴. Foi vice-coordenador do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos- CNISNS, realizado em São Paulo. Ele, juntamente com Sandro Pereira, são responsáveis também por várias edições do CNISNS e Multiplicador do Programa Nacional de negro surdo na Feneis.

Karine Cardoso, nasceu em Florianópolis-SC, 30 anos, negra surda, licenciada em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e Magistério superior. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participou da comissão organizadora do VI CNISNS, no ano de 2017.

⁴Os vídeos de Edinho Poesia apresenta as poesias do Slam, no link em <https://vimeo.com/240744960>.

Sandro Pereira, nasceu em São Paulo-SP, 41 anos, negro surdo, graduando em Direito na Faculdade Zumbi dos Palmares em São Paulo. É instrutor/professor de Libras da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC)/PUC-SP há cinco anos. Foi candidato a vereador em 2012 e a deputado federal, em 2014. Fundou o CNISNS no ano de 2008. É o coordenador do Programa Nacional de Negros Surdos (PNNS) da FENEIS.

Wesley Rocha, nasceu no Rio de Janeiro-RJ, 36 anos, negro surdo, ator, poeta. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no INES. Especialista em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela UFRJ. Coordenador do V CNISNS, no ano 2015, no Rio de Janeiro. Trabalha também como Guia-intérprete para surdocego e multiplicador do Programa Nacional de Negro Surdo na FENEIS.

2.2.4 As entrevistas

Foram realizadas entrevistas com negros surdos sobre os seus processos de escolarização e sobre o ensino de relações étnico-raciais na escola, “A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas” (LIMA, 2016, p.26).

Lima (2016, p.38), explica também que a “análise de entrevistas é outra etapa importante da pesquisa.” Assim, após as entrevistas e organização da biografia dos participantes passou-se a análise das mesmas a fim de obter-se o resultado da coleta de dados.

2.2.5 As narrativas como possibilidade de produção dos dados

Para narrar sua própria história é fundamental que haja controle da mente e sobre os sentimentos e emoções. A técnica da narração mantém vivas as experiências. De acordo com Moura e Nacarato (2017, p.16):

Narrar é também contar histórias e histórias sobre si mesmos. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” No ato de contá-las, nos constituímos e damos sentidos às experiências vividas.

A experiência com a pesquisa narrativa mostra, dentro da abordagem qualitativa outra possibilidade de produção de dados a partir das entrevistas realizadas (com roteiro prévio).

As possibilidades de produção de dados a partir das informações obtidas nas entrevistas, contribui para a elaboração da construção de significados acerca do ensino das relações étnico-raciais. “Apresentamos um relato de pesquisa acerca das contribuições da metodologia qualitativa para investigação em educação, mais especificamente no estudo das relações étnico raciais”. (EUGENIO, SANTOS & SOUZA, 2017, p.185), a produção de dados advém da investigação com os negros surdos, que será transformado em texto e objetiva trazer melhorias futuras para o trabalho na educação básica.

As narrativas ajudaram muito na interpretação das histórias contadas pelos negros surdos e nos interessa realizar melhorias para as escolas de surdos.

2.2.6 O processo metodológico de produção na pesquisa narrativa

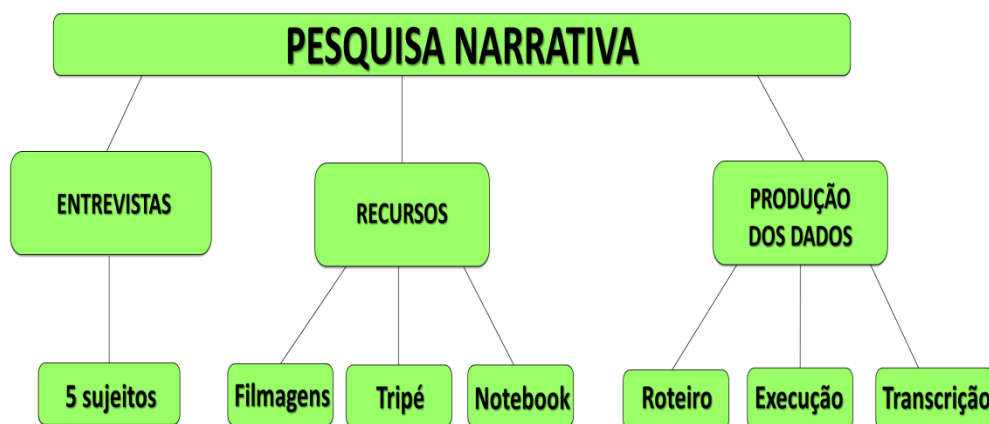


Figura 13: As etapas metodológicas da pesquisa narrativa esfera de dados

Fonte: Elaboração própria

A metodologia proposta para a produção dos dados é de abordagem qualitativa, a pesquisa é narrativa e o instrumento empregado para a produção dos dados foi a entrevista narrativa. Os entrevistados foram alguns negros surdos presentes no 6º CNISNS, realizado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2017.

A opção, neste trabalho, por uma abordagem qualitativa deve-se ao fato de levar em consideração a historicidade e singularidade dos percursos dos sujeitos pesquisados,

e isso é importante, em nosso caso, para o entendimento das trajetórias de escolarização de negros surdos.

Os sujeitos foram entrevistados pessoalmente no campus da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Foram utilizadas 2 (duas) câmeras, sendo uma para filmagem e outra para fotografias, além de 1 (um) aparelho notebook. O roteiro de entrevista contou com 11 (onze) questões. As entrevistas foram realizadas em Libras e, posteriormente, transcritas⁵ com o auxílio de dois tradutores/intérpretes ouvintes. A duração de cada entrevista dependeu do participante, pois, alguns foram breves e outros se estenderam.

A perspectiva metodológica empregada para a produção dos dados foi a entrevista narrativa. Foram entrevistadas 5 (cinco) pessoas, todas se reconhecendo como negros surdos. Eles apontaram as dificuldades encontradas na escola para surdos, o processo de inclusão e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Uma reflexão importante ao se trabalhar com entrevistas é necessidade constante de melhoria e adequação de roteiro, fazendo a interação das perguntas e respostas. Em nossa pesquisa, a experiência inicial obtida com a entrevista narrativa teve um início turbulento, devido ao curto espaço de tempo.

As entrevistas foram realizadas durante o Congresso Nacional de Inclusão Social para Negros Surdos (CNISNS) ocorrido em Florianópolis-SC. A programação do congresso foi bem corrida e os entrevistados tinham suas atividades e palestras, o que tornou o trabalho bastante cansativo devido à correria do evento; muitos estavam exaustos. Nesse contexto, também estava, pois, como vice coordenadora do programa nacional de negros surdos da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos), tinha que fiscalizar algumas atividades que seriam ocorridas na minha área de pertencimento. Ainda houve um problema com a filmadora, como não possuía uma bateria reserva, as filmagens foram feitas com alguns e remarcadas com os outros para serem entrevistados depois de algumas horas, até que a bateria ficasse completamente carregada e assim houvesse êxito na filmagem.

Com o tempo corrido, foi necessário utilizar a câmera de dois celulares de amigos que faziam parte da comissão do congresso. Foi utilizada uma sala, disponibilizada pela UFSC. Porém, eles só puderam nos ceder a sala durante um dia. No outro dia em que ocorreria as demais entrevistas, as filmagens foram feitas em um lugar público e, por

⁵ As entrevistas dos surdos brasileiros foram transcritas pela tradutora intérprete de Libras/Língua Portuguesa Me. Thalita Chagas Silva Araújo.

necessidade de um dos entrevistados, houve deslocamento até a casa de um amigo para que ocorresse a entrevista.

Outro desafio apresentado após as entrevistas foi a transcrição. A tradutora se deparou com sinais que ela desconhecia e algumas gírias em Libras, e outro tradutor sinais internacionais para em Libras é surdo por causa a entrevista do negro surdo estrangeiro. Como há uma grande variação linguística, vários sinais feitos em um determinado estado são desconhecidos em outro. Apesar desses impasses, tudo ocorreu bem.

Com essas complicações durante as entrevistas, ficou perceptível que nenhum dos entrevistados tiveram o ensino sobre relações étnico-raciais em Libras no período que estavam na educação básica. Hoje, alguns atuam como professores e, apesar de mencionarem as dificuldades de encontrar materiais voltados a esta temática, eles se esforçam em adaptar o material para que os surdos venham a adquirir uma melhor compreensão desse assunto.

Na entrevista narrativa partimos de uma questão-guia. Nesta pesquisa, a questão inicial foi: Fale-me sobre seu processo de escolarização desde a educação infantil, da forma que sentir melhor. Além disso, contamos também com um roteiro que nos auxiliou a explorar determinados aspectos da narrativa dos sujeitos e que nos interessavam.

Utilizamos as questões do roteiro abaixo para a produção dos dados:

1. Como foi sua educação na infância? Como a professora trabalhava? Lembra dos seus colegas? Quais suas principais dificuldades quando começou a estudar?
2. Como seus pais se relacionavam com a escola?
3. Você se lembra do momento em que se percebeu negro/a surdo/a? Como foi?
4. Como você vê a situação dos negros surdos no Brasil?
5. Você já sofreu alguma discriminação por ser negro? E por ser surdo?
6. Como foi sua escolarização no ensino fundamental? Houve dificuldades em alguma disciplina em específico?
7. Durante sua escolarização lembra-se de ter estudado conteúdos sobre as relações étnico-raciais? Como era? Os professores sabiam Libras?

8. O que pensa acerca do ensino de relações étnico-raciais na escola?
9. Para você, quais as maiores dificuldades em ensinar conteúdos sobre relações étnico-raciais na escola para estudantes surdos? E qual a importância de se trabalhar com essa questão?
10. Quais adaptações didáticas você considera importante a escola realizar para o ensino de relações étnico-raciais em Libras?
11. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Também utilizamos os documentos abaixo para a produção dos dados:

Documento	Conteúdo
Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências
DECLARAÇÃO de Salamanca	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
Lei 9394/96	Institui a lei de diretrizes e bases da educação nacional
Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

2.3 Produção e análise dos dados

Os dados produzidos por meio das entrevistas foram categorizados conforme a análise de conteúdos. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo possui três fases:

1. a primeira seria uma análise prévia, que consiste em escolher os documentos que serão submetidos à análise, no intuito de formular hipóteses e objetivos visando "a elaboração de indicadores que darão sustentação à interpretação final".
2. A segunda fase corresponde à exploração do material coletado, com o intuito de codificar e enumerar os dados coletados, categorizando-os.
3. E finalmente, a última fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, sendo tarefa do pesquisador, nesse momento, interpretar e apontar as inferências com base nas categorias levantadas na fase anterior.

A produção de inferência é condição essencial em análises de conteúdo. Assim, após transcritas as entrevistas, elaboramos e sistematizamos um conjunto de categorias e subcategorias de análise. Para Gomes (2000, p.70), isso “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Dessa maneira, as categorias foram estabelecidas em relação direta com os dados coletados, de modo a articular sempre a teoria com as respostas.

De posse das entrevistas foram organizadas as categorias e subcategorias conforme quadro abaixo:

Quadro: categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
A educação na infância	<ol style="list-style-type: none">1. Dificuldades no começo da escolarização2. O trabalho da professora no início da escolarização3. Relação dos pais com a escola

A escolarização no ensino fundamental

- Perceber-se negro surdo**
4. Percepção sobre os negros surdos
 5. A vivência da discriminação

- O currículo e as relações étnico-raciais**
6. Conteúdos sobre relações étnico-raciais na escola
 7. A prática pedagógica docente
 8. Ensino de relações étnico-raciais na escola
 9. Dificuldades para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola
 10. Importância do estudo das relações étnico-raciais

Adaptações didáticas para o ensino de relações étnico-raciais em Libras

Na sequência desta dissertação, são apresentados os resultados da pesquisa de campo. Os dados estão organizados em formato de artigos. Ao final, são apresentadas as considerações finais e as referências dos livros e artigos utilizados na introdução e nos capítulos 01 e 02.

3. AESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: narrativas de negros surdos

Resumo: A temática da educação inclusiva tem estado cada vez mais na pauta das discussões sobre desigualdades educacionais, seja na academia ou em outros espaços educativos. Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a escolarização de negros surdos na educação básica. Utilizamos o aporte teórico dos estudos culturais e dos estudos surdos para a compreensão dessas trajetórias. Realizamos uma pesquisa qualitativa que empregou a entrevista narrativa como instrumento para a produção dos dados. A análise evidencia as estratégias utilizadas pelos sujeitos visando sua permanência no espaço da escola.

Palavras-chave: Negros surdos. Educação básica. Estudos culturais. Relações étnico-raciais.

Introdução

Por muito tempo a surdez foi vista apenas na perspectiva da patologia, como deformidade a ser tratada. Ser surdo, ao longo da história, foi ser estereotipado pela sociedade. Houve toda uma representação do surdo tomando como base o ouvintismo, isto é, “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

A diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos nos aponta que há uma especificidade no modo de se constituir enquanto surdo. O estudo das representações linguísticas e culturais dos surdos valendo-se do aporte teórico dos estudos culturais tem sido denominado de estudos surdos. Segundo Strobel (2008), tais estudos iniciam-se com os estudos de Carlos Skliar, em 1996, na época professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Por muito tempo, o estudo acerca da escolarização da população brasileira procurou compreender a origem social dos estudantes, inicialmente com a categoria classe e, posteriormente, com a discussão em termos culturais (SOARES, 1999).

A partir dos anos 1990, novos elementos foram incorporados às pesquisas sobre escolarização nas camadas populares, a exemplo de raça, gênero, sexualidades, deficiência, geração, origem geográfica, todos marcadores fundamentais para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão nas instituições de ensino.

No Brasil, muitos surdos presenciam, ao entrar na escola, as dificuldades de conviver e aprender nesse espaço, em virtude, principalmente, do processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas que não levam em consideração suas especificidades. Segundo Skliar (2016, p.107):

Pensar a escola, a partir do parâmetro linguagem possibilitará aos estudiosos montam estratégias para que possam ser ouvidos e para que o pensamento da escola passe a ver sujeito como um instrumento/meio de produção de sentidos, assim passe a identificar os diversos mecanismos de poder utilizados por ela para impor saberes, culturas, valores e identidades.

O trabalho educativo na escola ainda toma como base os alunos ouvintes, conforme nos relata Strobel (2016). Isso tem implicações para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos, pois após a Lei 9394/96 e a Declaração de Salamanca, as escolas devem trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, isto significa a escolarização de alunos com e sem deficiências nas classes regulares.

A educação inclusiva é compreendida como

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim, a escola precisa possibilitar ao estudante surdo o acesso ao conhecimento das relações étnico-raciais como direito humano à sua formação como sujeito social. Quando esse sujeito tem inscrito em seu corpo as marcas da negritude e da surdez, então, é fundamental o acesso aos conhecimentos acerca da cultura e história africana e afro-brasileira como possibilidade de contribuir com sua construção identitária.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a escolarização de negros surdos na educação básica. Utilizamos o aporte teórico dos estudos culturais para a compreensão dessas trajetórias. Tais pesquisas são importantes tendo em vista que os estudos sobre escolarização de negros no Brasil têm sido realizados tomando como marcadores questões relacionadas a classe, gênero, mas não inserindo o marcador surdez. Assim, estudos sobre o percurso de escolarização nos ajudam a compreender de que forma diferentes sujeitos constituem estratégias e táticas para lidar com as adversidades presentes no espaço da escola.

Metodologia

Para a produção dos dados foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Este tipo de pesquisa inclui um amplo conjunto de abordagens, instrumentos e procedimentos e tem como características, segundo Yin (2016, p.7): a) estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; b) representa as opiniões e perspectivas dos participantes do estudo; c) abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem; d) contribui com revelações sobre conceitos que podem ajudar a explicar o comportamento humano.

Como instrumento para a produção dos dados, nos valem as entrevistas narrativas. Este tipo de entrevista, ao trazer as experiências e trajetórias do sujeito, procura entender a relação entre o indivíduo e a estrutura social. No caso desta pesquisa, as narrativas dos negros surdos possibilitaram entender sua história de vida, seu processo de aprendizado, assim como a discriminação existente no espaço escolar.

Delgado (2006, p. 43) aponta que:

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se. [...] Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam.

Pesquisas empregando as narrativas têm sido cada vez mais presentes no campo educacional. Publicações em livros, artigos e eventos demonstram o potencial dessa metodologia para o estudo de diferentes dimensões das questões relacionadas à educação e ao ensino, a exemplo da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica e o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica.

O estudo realizado com as narrativas recorre ao método biográfico e auxilia-nos a compreender aspectos subjetivos de formação/constituição dos sujeitos sociais. Foi o questionamento das ciências clássicas, representadas pelo método positivista, que propiciou a criação de outros métodos nas pesquisas em ciências humanas.

O interesse pelos aspectos subjetivos da vida dos diferentes sujeitos sociais “diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX” (BUENO, 2002, p. 14). A Escola de

Chicago, nos anos 1920 e 1930 fez o emprego do método biográfico em suas pesquisas. Segundo Bueno (2002), após esse período, o recurso à pesquisa empírica pela sociologia americana levou a um colapso deste método. Cinco décadas depois, pesquisas empregando a biografia retornam ao cenário das ciências humanas e com uma preocupação com os aspectos epistemológicos desse método.

A pesquisa com a abordagem biográfica pode se valer de dois tipos de materiais:

os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa. (BUENO, 2002, p. 18)

Em nossa pesquisa, valemo-nos dos materiais biográficos primários. Uma observação importante que levamos em consideração é o fato de que

a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. (BUENO, 2002, p.20)

Diferentes pesquisadores vêm utilizando a narrativa para o estudo das relações étnico-raciais, a exemplo de Lemos (2015), Weller; Ferreira; Meira (2009), Weller (2007), Souza (2017), Trindade (2016).

Lemos (2015) utilizou a narrativa para entrevistar 13 estudantes dos cursos de graduação em Direito, Medicina, Engenharia Elétrica e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Pará a fim de delinear seu percurso de escolarização na universidade. A autora explora as entrevistas dos discentes e aponta para a contribuição da universidade para a ascensão social dos estudantes, concluindo que “o programa da UFPA tem sido eficaz em proporcionar a esses jovens o acesso e a permanência exitosa

na academia, embora eles ainda enfrentem dificuldades financeiras, de acesso a bens culturais e o preconceito, tanto por serem cotistas, quanto por serem negros” (LEMOS, 2015, p.105).

Trindade (2016) utilizou a entrevista narrativa para compreender as trajetórias de escolarização de 8 discentes negros cotistas de diferentes cursos da Universidade Federal do Recôncavo. Articulando questões relacionadas a classe e raça, o autor demonstra como os estudantes entrevistados constroem seus percursos no interior do ensino superior e demonstra a importância dos marcadores classe e raça na análise das políticas públicas de ações afirmativas.

Weller (2009) aponta para a importância da narrativa na pesquisa social. Nossa ideia é falar com os sujeitos e não sobre eles. Por isso a opção de recorrer ao emprego da narrativa. Partimos do pressuposto de que é possível empregar o método biográfico fazendo uso da narrativa como possibilidade de construção dos dados. Para isso, fundamentamo-nos em Ferrarotti (2010, p.46):

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa.

As narrativas constituem instrumento importante para a compreensão do processo de escolarização dos negros surdos. Valendo-nos da tipologia utilizada por Preskill e Jacobvitz (2001 *apud* Reis, 2012), classificamos as narrativas empregadas em nossa pesquisa como sendo narrativas de trajetórias, por se constituírem como uma oportunidade para os sujeitos refletirem sobre sua vida.

A seguir, apresentamos cada um dos sujeitos entrevistados.

Adriana Marques, nasceu em Brasília-DF, 31 anos, negra surda, atriz, licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Professora de Libras, coordenadora da Feneis em Brasília e pós-graduanda em Libras.

Edvaldo Santos, nasceu em São Paulo-SP, 32 anos, negro surdo, pedagogo, ator e poeta. Atualmente é educador do Itaú Cultural e já foi também educador no MAM-SP,

no Museu Afro Brasil, no Museu de Futebol, Bienal e SESC. No ano de 2017 participou do Slam SP - Campeonato Estadual de Poesia falada e se classificou entre os cinco melhores poetas de São Paulo para o Slam BR – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada. Em sua atuação como ator, é carinhosamente chamado pelos amigos e admiradores do seu trabalho como Edinho. Ele se destacou como “O matador” em um filme exibido pela Netflix. Suas poesias autorais e sua participação nos campeonatos de poesia (Slams) estão reunidas na página "Edinho poesia" no Vimeo⁶. Foi vice-coordenador do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos- CNISNS, realizado em São Paulo. Ele, juntamente com Sandro Pereira, são responsáveis também por várias edições do CNISNS.

Karine Cardoso, nasceu em Florianópolis-SC, 30 anos, negra surda, licenciada em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e Magistério superior. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participou da comissão organizadora do VI CNISNS, no ano de 2017.

Sandro Pereira, nasceu em São Paulo-SP, 41 anos, negro surdo, graduando em Direito na Faculdade Zumbi dos Palmares em São Paulo. É instrutor/professor de Libras da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação(DERDIC)/PUC-SP há cinco anos. Foi candidato a vereador em 2012 e a deputado federal, em 2014. Fundou o CNISNS no ano de 2008. É o coordenador do Programa Nacional de Negros Surdos (PNNS) da FENEIS.

Wesley Rocha, nasceu no Rio de Janeiro–RJ, 36 anos, negro surdo, ator, poeta. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no INES. Especialista em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela UFRJ. Coordenador do V CNISNS, no ano 2015, no Rio de Janeiro. Trabalha também como Guia-intérprete para surdocego e multiplicador do Programa Nacional de Negro Surdo na FENEIS.

Os dados das entrevistas foram textualizados e são apresentados na parte final deste artigo. Optamos por apresentar a trajetória de escolarização de cada um dos entrevistados em ordem alfabética. Todos os nomes utilizados são os próprios dos entrevistados e são aqui empregados com autorização expressada de cada um, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB).

⁶Os vídeos de Edinho Poesia apresentam as poesias do Slam, no link <https://vimeo.com/240744960>.

Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa. Inicialmente traçamos algumas considerações sobre a educação dos surdos e sobre a negritude e surdez como marcadores sociais importantes a serem considerados no processo de pesquisa. Na sequência, apresentamos as narrativas biográficas dos sujeitos entrevistados acerca de seu processo de escolarização na educação básica.

Resultados e discussão

A educação de surdos: algumas considerações

A trajetória educacional para o ensino de sujeitos surdos em âmbito nacional e internacional teve início com a fundação da primeira escola no mundo, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, na França, criada pelo professor ouvinte Abade Charles-Michel de L'Épée, no ano de 1755. Neste espaço, os surdos se comunicavam utilizando a língua de sinais e também de alguns sinais metódicos criado pelo Abade (SACKS, 2010).

Sobre a criação da língua de sinais, Sacks (2010, p. 26) diz que “Uma mente grandiosa – a do abade l'Épée – teve de encontrar um uso humilde – a língua de sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris - para possibilitar uma transformação significativa.

Em 1855, no Brasil, conforme Strobel (2008, p.23) “HernestHuet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácido do imperador D.Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas”.

Rocha (2008, p.19) também cita que “em 1855, um professor surdo, E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil”. Neste relatório, E. Huet fez duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio de surdos, pois grande parte dos surdos era oriundo de famílias pobres, logo, não dispunham de condições de custear a educação de seus filhos.

O governo imperial acatou as propostas feitas por Huet e deu início ao processo de fundação da primeira escola para surdos do Brasil, nomeada de “Colégio Nacional para Surdos-Mudos”, isso no período de 1856 a 1857. Essa escola funcionava nas dependências do Colégio de M. de Vassimon.

Posteriormente, a instituição veio a passar por sérios problemas econômicos e, de acordo com Rocha (2008, p.32), “finalmente, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior localizada no morro do Livramento”.

Outro aspecto importante na história da educação de surdos diz respeito ao Congresso de Milão, evento que ocorreu entre 06 a 11 de setembro de 1880, na cidade italiana. Esse evento contou com a presença de representantes dos institutos da Europa e das Américas. Ali, por meio de uma votação e conseqüentemente aprovação, ficou determinada a proibição da língua de sinais, pois o método oral foi considerado o mais adequado para ser utilizado pelas escolas de surdos, ou seja, superior à língua de sinais.

Essa deliberação marcou profundamente a vida dos surdos, pois conforme cita Strobel (2009, p. 26), “a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos para falar, preferindo a língua de sinais”. Sacks (2010, p.35) também diz que “ os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada”.

A educação de surdos no Brasil tem no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) sua principal referência. Esta instituição foi fundada pelo Imperador Dom Pedro II, em 1857. Por muito tempo os surdos negros foram proibidos de ingressar para estudar nesta instituição. Eram condicionados ao trabalho de pedreiro, empregados domésticos, dentre outros. E anos depois os surdos negros foram liberados para estudar no INES.

Hoje os estudos surdos constituem um campo com variadas produções e tem nos estudos culturais um importante referencial teórico-metodológico, conforme indicam pesquisas realizadas por Perlin (2003), Skliar (1998, 2003), Lopes; Fabris (2013), dentre outros.

Negro surdo: a dupla pertença

Estudos sobre negros surdos demandam compreender a questão identitária desses sujeitos na perspectiva da interseccionalidade, isto é, considerando diferentes

marcadores sociais de diferença. Segundo Woodward (2000, p.38), as identidades são produções históricas, sendo, portanto, “produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”.

O processo histórico que sustentou a ideia de identidades fixas entrou em colapso e os novos movimentos sociais (mulheres, negros, gays, indígenas, dentre outros), a partir da década de 1970 passaram a reivindicar identidades. Essas novas identidades estão imersas em grandes movimentos de contestação política. Nesse contexto estão os negros surdos, que reivindicam a produção de uma cultura própria, a cultura surda.

Ao reivindicarem identidades, os negros surdos chamam a atenção para a necessidade da abordagem de raça e da surdez. Partindo do pressuposto de que “as identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças (WOODWARD, 2000, p.39).

A discussão sobre “Negros Surdos”, “Pretos Negros”, “Surdos-Pretos”, “Surdos-negro”, “negro e surdo”, “surdo e negro”, e “Surdos Negros” remete à questão da dupla pertença, ou seja, para o processo de produção da subjetividade e da identidade do sujeito negro surdo dois marcadores são importantes: a raça e a surdez. Para Silva (2002), explicar sobre "aquilo que sou" é fundamental para a identidade do sujeito.

Furtado (2016, p.77) pesquisou a “dupla diferença”. Para ela, o “negro ouvinte tem um problema e o surdo negro tem dois”, pelo fato de que muita gente atenta do ponto de vista que negros ouvintes sofrem por causa do racismo. Porém, a identidade é focada em uma só situação, visto que os negros surdos vivem com o dobro do preconceito por conta da raça, do gênero sexual e entre outras características da identidade, enfrentando barreira de comunicação, falta de acessibilidade, e desconhecimento das legislações, de políticas públicas e de ações afirmativas. Ao interpretar a fala de uma de seus entrevistados a autora aponta que:

Ele comenta que quando caminha pelas ruas sem utilizar a Libras, fato que pode identifica-lo como surdo (embora não sejam apenas os surdos que utilizam a Libras) ele é identificado somente como negro e vivencia um tipo de preconceito. Mas a partir do momento que é identificado como surdo, o preconceito aumenta (FURTADO, 2012, p. 77).

Raça e surdez são a base da dupla pertença. Existe muito debate sobre a terminologia negro surdo. Em primeiro lugar vem a discussão sobre ser negro e depois sobre ser surdo, pelo fato de que visualmente falando este é o aspecto que primeiramente chama a atenção e em segunda instância, a questão da pessoa surda.

Conforme apontou Oracy Nogueira (1988), no Brasil o preconceito é de marca, o que significa que os caracteres fenotípicos são os primeiros a serem observados no processo de produção das atitudes e práticas preconceituosas.

[O negro] é sempre visto como bandido, sujo, incapaz, e, por mais esforços pessoais que tenha feito para conquistar um lugar social melhor, será um indivíduo marcado por essa cor que não o separa desses implacáveis sentidos de que o configuram o racismo e a discriminação.” (NOGUEIRA, 1998, p. 15)

O fato é que o racismo e a discriminação de raça persistem, a sociedade deve aprender a viver em união, ao invés de rotular os sujeitos, pois, mais importante que identidade e cultura, é o princípio de cada indivíduo poder ser o que é, seja surdo, judeu, africano, gay, lésbica, negro, dentre outros, e que a sociedade sempre influencia na forma de pertencimento subjetivo, faltando respeito com os nativos.

Os membros podem, por exemplo, ter um escritório ou uma antecâmara da qual promovem seus casos frente ao governo ou à imprensa; a diferença é estabelecida pelo indivíduo colocado à frente da mesma: uma pessoa igual a eles, um "nativo" que está realmente a par das coisas, como ocorre com os cegos, os surdos, os alcoólatras e os judeus; ou alguém que pertence ao outro lado, como fazem os presidiários ou os deficientes mentais.” (GOFFMAN, 2004, p. 23)

Em oposição aos rótulos que foram ensinados pela sociedade a marcar as pessoas, o que não é bom, existe o fator principal que é da identidade natural e cultura do sujeito. Os nativos dessa identidade merecem ter de fato, o respeito da cultura, seja pelo país, diversidade ou fator étnico-racial.

Considerando a realidade da sociedade brasileira, raça deve ser o marcador social de diferença a ser levado em consideração. As pesquisas sobre surdez, de maneira geral, consideram esse o principal marcador. Furtado (2016, p.136), aponta que

“nas 10 entrevistas realizadas com surdos negros durante esta pesquisa, pude constatar novamente a questão identitária, evidenciando o sentimento de pertencer à comunidade surda, compartilhando a língua, costumes, o que não foi evidenciado em relação à comunidade negra entrevistou surdos negros

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a categoria negro surdo por entender que a raça ainda é o principal marcador quando tratamos dos processos de inclusão e exclusão no sistema educacional. Para isso, tomamos as definições de Ladd (2013).

O estudo de PaddyLadd (2013) sobre “ser surdo”, argumenta a nova possibilidade que são a de possuir duas identidades, a de negro e a de surdo. A diferença entre negro surdo e surdo negro foi apresentada por um de nossos entrevistados, Sandro Pereira:

Negro Surdo: refere-se ao sujeito que possui duas marcas identitárias, ou seja, primeiramente a de negro e secundamente a de surdo. O indivíduo que possui essa dupla identidade, por exemplo, ao transitar por lugares movimentados, shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial, por exemplo, o que primeiro será observado e até com certo estranhamento pelos ouvintes, nesse indivíduo, não é o fato dele usar a língua de sinais e ser surdo, mas sim, principalmente o fato dele ser negro.

Surdo Negro: refere-se ao sujeito que possui dupla identidade, ou seja, ele é negro e também é surdo. É aquele indivíduo que se orgulha da sua negritude e de pertencer a cultura surda e por isso participa de movimentos de lutas sociais em prol de seus direitos, não somente dos direitos das pessoas surdas ou com deficiência como acessibilidade, inclusão, mas também lutam a fim de que haja igualdade de oportunidades para a pessoa negra, como direito ao trabalho, maior acesso em universidades públicas, lei de cotas, enfim, lutam para que a lei seja de fato cumprida.

Neste trabalho, a opção pela terminologia negro surdo justifica-se em virtude de considerarmos que na sociedade brasileira o marcador cor da pele ainda é o definidor das situações de racismo.

Tratar acerca da educação das relações étnico-raciais é importante tendo em vista que:

Assim, uma educação não excludente, mais inclusiva de nossas referências étnico-raciais é uma necessidade e, mais que isso, uma oportunidade de reflexão da comunidade escolar sobre o que é ensinado, formas de ensinar/aprender, para além do que acontece na escola (LIMA, 2015, p.25).

Escolarização dos negros surdos entrevistados

A seguir, apresentamos as narrativas de escolarização dos negros surdos entrevistados. Optamos por trazê-las em ordem alfabética, conforme apontado anteriormente.

Adriana Marques

Adriana Marques convivia apenas com um grupo de pessoas oralizadas e não tinha ainda desenvolvido a sua identidade negra, não tinha aceitado o fato de ser negra. Foi a experiência de racismo com sua filha que a fez perceber a sua negritude. Sobre isso, ela citou:

Eu cresci sem ter muitas informações acerca da sociedade em geral, meus pais também são negros, eu tenho uma filha e ela é Coda e por isso fluente em Libras. Eu, particularmente, nunca tinha vivenciado o preconceito, mas, somente depois de minha filha presenciar tal discriminação em um evento social foi que eu passei a me dar conta da dimensão desse problema que é o preconceito racial. Nesse evento disseram para a minha filha a seguinte afirmação: “não gosto de preta”, de início quando dito eu não entendi e pedi para a pessoa repetir, e novamente foi dito: “eu não gosto de preta”, essa frase me chocou bastante, foi como se alguém tivesse atirado com uma arma contra mim, pois doeu bastante, então eu pensei que na verdade eu não conhecia o verdadeiro significado do preconceito e discriminação. Foi a partir desse acontecimento que eu comecei a pesquisar na internet a fim de entender mais sobre o assunto e assim poder ter conhecimento acerca das leis para poder defender os direitos das pessoas negras surdas, e foi aí que eu me despertei e comecei a me reportar ao meu passado como estudante na escola, pois tive a consciência de que essas explicações e informações foram negadas a mim, pois a escola só me ensinou sobre a chegada dos portugueses no Brasil, porém, hoje eu já aprendi e aprendi a partir do preconceito sofrido pela minha filha.

Adriana Marques tem uma filha negra coda⁷. Ela relata nunca ter despertado para o fato de ser negra até o momento em que sua filha passou por uma situação de racismo na escola. Toda essa situação impactou diretamente a subjetividade de sua filha,

⁷ Conceito de termo CODA ou CODAS- Children of Deaf Adults é traduzido como assim: “filhos de pais surdos” ou “filhos de surdos adultos”, fundando de anos 80 em Estados Unidos (USA), para que tem acesso dois mundos surdos e ouvintes que sem inconveniente como representada de Libras e oral em português são bilíngue que não está simples do que jeito mesmo tempo subjetividade nos idiomas das duas línguas. Assim, aos STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE (2013, p.02) “Ao considerarmos que as línguas envolvidas neste contexto são de diferentes modalidades, oral e de sinais, por isso obedecem às estruturas gramáticas diferentes, postulamos como hipótese que ao adquirir a Libras, os CODAs internalizam as regras linguísticas, culturais e sociais dessa língua de forma natural.

pois “o sofrimento psíquico advindo da dimensão étnico-racial é capaz de produzir graves sintomas e alterações do desenvolvimento psicoafetivo de uma criança” (BRASIL;TRAD, 2017, p.04).

Adriana, como mãe, constrói algumas estratégias para lidar com o processo de racismo enfrentado por sua filha no espaço da escola.

...Minha primeira reação foi ficar desesperada, pois eu não tinha experiência com esses preconceitos, depois eu comecei a aprender sobre essas questões de preconceitos e busquei na internet estratégias até que encontrei livros de literatura infantil que retratam essas questões de cor de pele, de pessoas negras. Daí eu comprei e mandei dentro da mochila dos colegas de minha filha, as mães ficaram assustadas, pois não esperavam essa reação minha e algumas vieram me agradecer pessoalmente e me abraçaram, explicaram que seus filhos são teimosos, etc e eu compreendi. Eu não queria que elas brigassem ou batessem nos filhos, para mim o mais importante era que elas ensinassem a eles e que disseminassem esse conhecimento com outras pessoas a partir do exemplo mostrado através da minha filha.

Diante dessa situação, uma de suas estratégias foi comprar livros de literatura infantil cujos personagens são negros para que sua filha levasse à escola e construísse representações positivas sobre o ser negro.

Adriana Marques conviveu com a comunidade ouvinte, ela é oralizada, porém, diz que sentiu muita falta de informações sobre a educação das relações étnico-raciais em seu processo de escolarização. Ela nos disse nunca ter sofrido discriminação por ser surda ou negra. Adriana nos relatou que seus pais sempre falavam “somos descendentes dos africanos que foram escravizados”. Há poucos anos, ela aceitou sua identidade e cultura negra e com isso ganhou mais autoestima e a sua filha também, pois a criança teve o seu conhecimento ampliado acerca das informações étnico-raciais.

Anarrativa de Adriana releva o não sofrimento na escola por causa da surdez em virtude da ação do seu pai.

Não tive nada. Por que eu me envolvi com um grupo de colegas ouvintes que eram mais fortes, bem mais desenvolvidos. Porque meu pai me influenciou a me oralizar e assim eu me desenvolvi com aquisição de conhecimentos de forma normal.

.A narrativa de Adriana aponta que uma estratégia empregada em seu processo de escolarização foi a oralização. No decorrer da história, as visões construídas sobre o sujeito surdo vem se modificando. Com relação ao desenvolvimento da linguagem,

constatamos que diversos foram os movimentos político-pedagógicos acerca da educação dos surdos: oralismo, comunicação total, bilinguismo.

O oralismo foi aprovado de forma unânime no Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, em 1880 e proibia qualquer forma de comunicação empregando a língua de sinais. Os surdos deveriam receber treinamento oral e, assim, acreditava-se que seria integrada à comunidade de ouvintes, desenvolvendo-se como tal.

Segundo Santana (2015, p.493):

No contexto educacional, presenciavam-se exercícios de vocabulário, de estruturas gramaticais e relações semânticas no nível de recepção e expressão da língua, exercícios previamente elaborados pelo educador intensificando a estruturação da palavra e da frase. Nada do que era feito ultrapassava técnicas de manipulação de comportamentos verbais promovidas pelo educador. Além disso, para qualquer tentativa de uso de sinais ou gestos, havia severas punições.

Slomski (2012, p.33) diz que “Nessa perspectiva de trabalho com a criança surda, são utilizados recursos como o aparelho auditivo e o treinamento da língua oral de forma isolada e privilegiada”, e foi isso o que aconteceu com a Adriana Marques, pois sua família exigiu que ela se oralizasse e o seu contato com a comunidade surda foi posterior. Assim, ela consegue usar a língua oral e a língua de sinais.

Segundo Adriana, até o 1º ano do ensino médio ela não havia visto nenhum conteúdo sobre educação das relações étnico-raciais.

A – Nada! De verdade, nada!

P – Não? E como você conseguiu aprender? Tinha algum conteúdo, projeto?

A – Nada! Porque eu não conhecia quase nada, é verdade!

P – Sobre os negros, a África...

A – Nada, porque eu não conhecia quase nada. Dentro da escola nada! Até o 1º ano do Ensino Médio.

Com relação ao acesso a conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, Adriana nos revela o não acesso no currículo durante a educação básica.

Edvaldo Santos

Edvaldo inicia sua narrativa nos apontando as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização. A inclusão ainda não era uma prática da escola. Sua prática no interior da sala de aula resumia-se em copiar.

No passado quando era uma criança e frequentava a escola, os professores não tinham tanta experiência com a inclusão e muitas vezes ficavam apontando dentro da sala de aula e eu me sentia pressionado com aquele olhar com aquela aquele gesto em minha direção. E então a escola para mim se resumia em copiar. Eu era apenas um aluno copista.

Com relação ao aprendizado, os professores ainda agem conforme descrito por Quadros e Schmiedt (2006, p.23):

A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

Outro elemento apontado por Edvaldo diz respeito à sua negritude. Muitos pais de seus colegas de escola não aceitavam sua amizade com seus filhos.

Eu tinha colegas nesse ambiente e alguns familiares, alguns pais desses meus colegas costumavam alertar os filhos, dizendo que eles não poderiam ser meus amigos porque eu era n** porque eu sou n** e que eles não deveriam ser amigos de negros. Como eu era uma criança, eu não notado essas coisas e só depois de algum tempo os meus próprios amigos me relataram essas situações.

Conforme Edvaldo, em seu processo inicial de escolarização, ele foi vítima de diversas atitudes racistas e preconceituosas.

Com o passar dos anos e eu fui crescendo, porém, eu me sentia da mesma forma, sendo apontado, sendo pressionado. Muitas vezes os professores me chamavam de teimoso, de burro, mas hoje a minha vida já evoluiu, eu sou uma pessoa diferente e hoje eu tenho um aprendizado muito rápido, muito acelerado. Porém, eu tive muitas barreiras ao longo da minha vida escolar e eu tive que quebrar essas barreiras para hoje ser quem eu sou. (Edvaldo)

Edvaldo enfrentou diversas barreiras linguísticas e também de dúvidas acerca do seu processo de aprendizagem. Uma das estratégias utilizadas por ele para permanecer na escola diz respeito ao fortalecimento de sua auto-estima.

Karine

Karine Cardoso relatou que nunca tinha recebido informações sobre as relações étnico-raciais e não conhecia praticamente nada sobre o assunto, ela só conseguiu desenvolver a sua identidade negra após começar a buscar informações quando se despertou para “os movimentos sociais ligados a luta das pessoas negras”, porém, ela pensou mais profundamente sobre esse assunto quando começou a frequentar o 5º Congresso Nacional de negros Surdos e começou a receber influências naturalmente sobre a educação, políticas públicas, movimentos sociais e o preconceito racial, entre outros. Sobre a identidade e cultura, ela citou que:

É claro que esses questionamentos influenciaram também a produção de conhecimento no âmbito da educação e, sobretudo, o olhar de alguns educadores, especialmente aqueles ligados aos movimentos negros. (FERREIRA & SANTOS, 2014, p.189)

Karine, acerca de sua escolarização no ensino fundamental assim nos narrou:

Eu nunca tive nenhuma disciplina que abordasse a temática das relações étnico raciais, em nenhuma disciplina eu tive esse tipo de informação. Disciplinas como história, eu senti dificuldade e acho que deveria se complementar também com a história dos surdos. Esse conteúdo deveria ser introduzido para os alunos perceberem essa importância desse conhecimento. E que algumas pessoas não fossem prejudicadas, adultos crianças, por conta dessa falta de informação.

Ela não teve a disciplina relações étnico-raciais e não conheceu alguns temas da história e cultura, por isso teve dificuldades e sugere que é importante complementar conteúdos como história da educação dos surdos.

Consideramos importante que a escola assuma a responsabilidade de potencializar essa educação a fim de que crianças e adultos surdos possam aprimorar seus conhecimentos para que não sejam prejudicados com a ausência desses conteúdos e fiquem em defasagem perante os estudantes ouvintes. Como nos aponta Skliar (2016, p.26), “Também não estou falando de “potencialidades” num sentido exclusivamente cognitivo ou como uma delimitação acerca do que os surdos podem e não podem aprender”.

O processo de tornar-se negro não é simples como pode parecer no primeiro momento. Para Karine

Sempre me relacionei com pessoas brancas, mas não me via como negra. Sempre usei chapinha, vivia minha vida me enxergando como igual as demais pessoas, ainda não tinha me descoberto. Depois de um tempo, observando os movimentos sociais ligados à luta das pessoas negras, além de realizar pesquisas na internet, eu comecei a despertar. Minhas pesquisas me mostraram o que aconteceu nos EUA, entre outras coisas... daí eu comecei a me sentir incomodada e a pedir mais informações para as pessoas que me falaram sobre o preconceito contra os negros, o sofrimento que passaram, o que cuidado que eu deveria ter por conta da sociedade que é preconceituosa e não aceita viver bem juntos, parece que temos dois grupos separados. Enfim, comecei a refletir sobre essas questões e soube do Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNG), me interessei, mas não consegui participar. Com todas essas questões em mente, eu comecei a me aceitar, notei que a minha família é de geração de negros e percebi que o que faltou foi que meus pais me ensinassem sobre essas questões, eles nunca deixaram esses pontos claros para mim.

O despertar para a questão racial por parte de Karine aconteceu após o acesso a informações. Isso contribuiu, inclusive, para o fortalecimento de sua construção identitária como mulher negra.

Partiu de mim mesma a busca e a compreensão desses aspectos e daí os dois entendimentos, sobre ser surda e ser negra, vieram ao mesmo tempo. E eu comecei a ver essas questões na internet mais ou menos em 2008.

Ainda de acordo com Karine, o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro mostrou-se um espaço importante para seu processo de construção identitária e de aceitação como pessoa negra.

E eu comecei a ver essas questões na internet mais ou menos em 2008, foi aí que eu comecei a coletar essas informações dos negros, congressos, movimentos sociais, necessidade de empoderamento, etc. Daí eu aceitei dar esse suporte também aos surdos, porque aqui em Santa Catarina vários surdos já tinham me feito esse convite e eu sempre negava, e quando eles insistiram e falaram da questão de mostrar o nosso modelo para outros surdos e assim fazer um povo melhor, um Brasil melhor e acabar com o preconceito que existe aqui.

Karine vale-se da estratégia de acesso a informações na internet e em eventos ligados à questão racial para tornar-se negra. OCNISN foi importante nesse processo, conforme verificamos em sua narrativa.

Eu me enxergava como pessoa branca, costumava usar os cabelos lisos, eu não era autora da minha vida. Na medida que os anos foram passando, eu descobri o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISN) e este evento me influenciou muito, me trouxe grandes aprendizados, experiências com poesia e outras coisas como informações, política, relações interpessoais, etc. Assim, ao absorver esses conhecimentos eu me senti fortalecida e toda essa influencia resultou numa transformação em mim e me fez aceitar a minha identidade negra e perceber que o surdo é igual ao ouvinte e que como eles precisa se organizar em movimentos sociais de surdos negros para se fortalecer. Então foi isso, como eu olhei para mim mesma e me descobri. (Karine)

Sandro Pereira

Já Sandro nos apontou que:

Eu tinha mais ou menos 16 anos, 15 ou 16, 14 ou 15, nessa faixa mais ou menos quando um colega na escola me ofereceu uma banana eu descasquei a banana e comi naturalmente. Daí no outro dia novamente o colega me ofereceu uma banana e eu fiz a mesma coisa, descasquei e comi, enquanto fazia isso eu vi algumas pessoas rindo de mim foi quando um professor viu a situação e não gostou daquilo. Aí ele perguntou para mim o porquê daquele colega estar me dando a banana, eu respondi que não sabia o motivo pelo qual eles estavam me oferecendo aquela banana. Naquela época a gente não tinha internet e nenhum tipo de tecnologia, né? Então o professor me mostrou um livro e nele haviam várias imagens, inclusive de diversos animais, como macaco, leão, etc. e aí tinha uma imagem de um macaco comendo uma banana. Foi aí que o meu professor abriu essa imagem do macaco comendo banana e me mostrou, naquele momento eu tomei um susto!

A descoberta das consequências do racismo impactaram diretamente a subjetividade de Sandro, conforme verificamos em sua narrativa.

Foi um grande impacto para mim e isso me marcou muito, porque eu entendi que as pessoas estavam me comparando com macaco por conta da cor da minha pele e os meus colegas me darem a banana, significava que eles estavam zombando de mim e me chamando de “macaco”. Eu fiquei muito chocado com isso e a partir daquele momento, todas as vezes que eles me ofereciam uma banana eu mostrava o meu dedo médio pra eles. Então com o passar do tempo

eles perceberam que eu já sabia o que estava acontecendo e aí o professor chamou atenção seriamente daquele grupo. Essa questão me trouxe traumas e carrego marcas com relação a isso até os dias de hoje.

As pessoas da raça negra são vítimas de preconceito e sofrem marcas que podem gerar traumas por conta dessa desvalorização. “O negro enquanto negro é vítima dessa opressão. Para além das nuances da pele, ele tem poucas saídas, pois negro entre brancos, é discriminado devido a sua pigmentação”(D’ADESKY, 2009, p.69).

A situação relatada por Sandro evidencia a importância da intervenção docente nos casos de racismo. Ele sofreu essa opressão por conta da sua raça e da surdez, ou seja, como negro surdo, sofreu uma carga grande de preconceito e foi chamado de “macaco”, mas além disso a sua surdez não o fez compreender que estava sendo vítima de racismo e precisou ser alertado com relação a aquelas ofensas de seus colegas contra ele. O resultado disso, foi que ele uniu esforços e se engajou no movimento de negros surdos, fundando o congresso nacional de inclusão social do negro surdo em São Paulo.

Com relação à situação dos negros surdos, Sandro posiciona-se da seguinte forma:

O problema é que os negros enfrentam muitas barreiras, eu enquanto negro também as enfrento, afinal eu sou igual. Diante disso eu tive o desejo de criar um congresso de surdos, onde poderiam entrar apenas as pessoas que eram primeiramente negras e segundo surdas. Mas por que eu idealizei um evento com esse formato? A resposta é muito importante e interessante, esse é um espaço que agrega as histórias de cada um e os problemas de cada um, assim foi criado o Congresso de Negros Surdos, que cresceu, cresceu, cresceu e se fortaleceu! Ele é como um aviso de “pare de ter preconceito comigo” isso tanto para os surdos como para os ouvintes que têm preconceito com os negros, que já zombaram dos negros chamaram de “macaco”, etc. E também é por isso que usamos este sinal para o congresso. (Sandro)

Segundo Sandro, o Congresso Nacional Inclusão Social do Negros Surdos tornou-se um espaço importante de formação e sociabilidades, conforme aponta a seguir:

“sinal do congresso”, a mão aberta significa o rosto negro, os dois dedos (polegar e indicador) que tocam o rosto próximo aos olhos e o com o restante da mão aberta, significa o registro e as conexões possíveis de se fazer. Nesta configuração com a mão toda aberta, cada um dos dedos tem um significado, primeiramente o curso das leis e esse “L” também significa língua, língua de sinais. O dedo médio, que é o principal significa os lugares negros, o anelar, significa as pessoas que são surdas, negras nas suas mais diversas formas, gays, lesbicas,

homossexuais, etc. a pessoa que é negra e surda, e gay e, e lesbica, mulher, homem, bissexual, etc. O dedo mínimo significa a importância do respeito às pessoas. Assim o centro da mão significa união e paz, que parem de preconceito!

Sandro narra sobre a trajetória do evento, pois nada foi fácil e a luta dos negros surdos do Brasil é muito importante. O evento revelou as ausências da educação, das políticas públicas, da saúde, e entre outros e a importância de se ter direitos iguais, inclusive no acesso a educação, pois a maioria das pessoas negras são de classe baixa e não têm acesso as escolas privadas que oferecem uma educação mais privilegiada.

P – E de onde veio o congresso?

S – Ele foi criado em São Paulo, em 2006 dei andamento ao projeto, em 2007 continuei trabalhando nele e em 2008 consegui fechar o trabalho e enfim realizar o congresso. O primeiro foi em São Paulo, o segundo e o terceiro também e para o quarto eu convidei Priscilla para dar andamento ao congresso na cidade dela, mas voltando um pouco eu preciso agradecer a Edinho Santos que mora em São Paulo, pois foi ele quem me segurou, que incentivou o meu desenvolvimento. Sem ele eu não conseguiria realizar o evento, teria desistido! Ele me deu toda segurança para prosseguir e conseguimos realizar três, agora o quarto com a organização de Priscilla e novamente o apoio de Edinho. O quinto foi realizado no Rio de Janeiro, com a coordenação de Wesley Rocha e o sexto foi em Florianópolis.

Wesley Rocha

Wesley relata as dificuldades enfrentadas no início de seu processo de escolarização causadas em virtude da surdez:

Bom, eu entrei na escola com um pouco de atraso, “porque eu sou surdo” e a minha mãe, minha família, meu pai, eles trabalhavam e me colocaram numa escola chamada Instituto Nossa Senhora de Lourdes – INOSEL na Gávea. Era uma escola Católica, de freiras, de Educação Infantil e foi onde eu iniciei o meu processo educacional, mas eu já tinha um problema nessa época que era a dificuldade de comunicação, então além da escola eu ia também a terapia fonoaudiológica e ficava frequentando esses dois espaços. Eu não me lembro muito bem o que a professora me ensinava naquela época, não sei dizer exatamente o que aprendi, porque o meu foco era a brincadeira e a interação com as outras crianças, então qual foi o meu real aprendizado desse período eu não saberia te detalhar. O que eu me lembro muito é que eu ficava sempre nesse processo de ir para escola e ir para fonoterapia e eu lembro que o tempo de escola era bem menor do que o tempo da terapia fonoaudiológica.

Skliar se baseia na preocupação de que não se pode prejudicar as questões linguísticas no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. Essa experiência é constatada nos relatos dados pelo negro surdo Wesley Rocha, que explicou que sua aprendizagem levou em consideração como primeira língua a Libras e segunda língua como português.

(...) Um tempo depois eu fui estudar no INES, fiquei lá apenas 6 meses e tive que sair da escola, porque alguns funcionários do INES informaram para minha mãe que lá não era bom que eu estudasse naquela escola e era melhor que eu fosse para uma escola de inclusão, que me desenvolveria melhor. Daí minha mãe concordou com aquela fala e então eu fui para outra escola, uma escola de inclusão, onde existiam alguns estudantes surdos também, além disso tinha também pessoas com outras deficiências como deficiência intelectual, deficiência física e motora, entre outras. Eram várias salas e dentro da minha sala tinham outros surdos que já sabiam língua de sinais e eu ainda não sabia.

Daí o que aconteceu foi que minha mãe achou que aquele lugar, naquele momento era muito difícil para mim aquela questão visual e ainda a questão de estar inserido numa sala com muitos surdos, então ela resolveu me colocar em uma outra escola com crianças ouvintes e foi aí que eu fiz o primeiro ano do Ensino Fundamental. E quando digo que já comecei atrasado esse primeiro ano, é porque eu tinha passado por essa experiência em escolas anteriores como acabei de contar, foram três escolas antes de ir para escola de ouvintes no primeiro ano, então eu já era grandinho enquanto os meus colegas eram crianças pequenas e eu era o único maior. (Wesley)

Wesley Rochasofreu barreiras comunicativas e passou por terapia fonoaudiológica, pois sua família acreditava que era a melhor opção para inseri-lo no mundo das pessoas ouvintes. Porém, esta prática o levou a apenas copiar movimentos labiais e não a fazer um real processo de aquisição de linguagem. Apenas aos 19 anos ele entrou em contato com a comunidade surda e conheceu a Libras. Juntamente com Skliar (2016, p. 111 - 112) entendo que “...reforçam a deficiência e geram expectativas nesses sobre a normalização por meio da aquisição de uma língua morta (o português para o surdo), mas com poder de domínio cultural.”

Há uma preocupação com os surdos que são levados a se oralizar, pois lhe foi tirada ou atrasada a possibilidade de conhecer sua própria língua. O desenvolvimento oral das pessoas surdas não é padronizado, cada um tem seu tempo diferente, depende no tempo de esforço de cada um. Wesley Rocha tinha 07 ou 08 anos quando iniciou esse processo e permaneceu nele até os 14 anos.

Na etapa inicial de sua escolarização na educação básica, Wesley não teve acesso a nenhum conteúdo acerca das relações étnico-raciais:

Pri: E os professores desse período traziam algum aspecto com relação a história afro-brasileira?

W: Nada, nada, nada, absolutamente nada.

W: Nada.

Então como eu estava dizendo eu era o maiorzinho da turma enquanto os meus colegas eram menores. E a professora (estou supondo que era mulher, porque normalmente neste período não há professores homens) não falava nada com relação a Consciência Negra, mas tratava do dia do Índio, dia da Mãe, dia dos Pais, essas comemorações que estão ligadas ao calendário letivo, mas com relação as pessoas negras não era comentado nada.

Na etapa final de sua escolarização no ensino fundamental, Wesley relembra que os docentes de História e Geografia abordaram genericamente conteúdos sobre os negros.

Enfim o tempo foi passando até que quando cheguei ao 8º ano eu ainda estava numa escola de inclusão junto com crianças ouvintes e lembro que o/a professor(a) de história tratou sobre pessoas negras assim como o/a professor(a) de Geografia também trouxe aspectos sobre os negros, mas não relacionava o conteúdo as pessoas negras ou a um modelo identitário negro ou ao perfil dos negros.

Essa abordagem do conteúdo curricular Santomé (2003) denomina de currículo turístico, isto é, trabalhados isoladamente e esporadicamente. O currículo turístico não possibilita ao discente o contato com informações acerca de sua cultura, assim como da cultura de outros grupos étnicos do país.

Considerações finais

Este artigo foi construído por meio do emprego da entrevista narrativa com cinco negros surdos. As narrativas revelam as marcas da escola, as dificuldades no processo de escolarização pela falta de acessibilidade para os surdos, a impossibilidade de entrar em contato com as informações sobre relações étnico-raciais na educação básica para surdos.

Da perspectiva curricular, os entrevistados não tiveram a conteúdos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Os negros surdos entrevistados apontam para algumas estratégias utilizadas para a permanência na escola, sendo a oralização uma dessas estratégias.

O entrevistado Wesley Rocha expressou sobre o fato de que se precisa melhorar as estratégias (metodologias) de ensino nas escolas para que os surdos negros possam ter desenvolvida a sua aprendizagem. Segundo ele, as escolas precisam estimular esses alunos e o professor na qualidade de educador precisa assumir essa responsabilidade, pois só assim eles desenvolverão sua aprendizagem.

O entrevistado Edvaldo Santos relatou que percebeu que os alunos surdos e negros surdos, principalmente os alunos surdos negros, que eles não reconhecem a própria identidade porque na sala de aula os professores destes não faz o uso de estratégias e metodologias adequadas a fim que estes alunos estejam aprendendo mais. Outro agravante citado é o fato da família destes alunos surdos não saberem se comunicar em língua de sinais e com isso o déficit de aprendizagem e a ausência de alguns conhecimentos importantes acarretam em prejuízos inúmeros para estes sujeitos. Sobre os prejuízos, a história já mostra o passado de profundos sofrimentos aos quais os surdos e surdos negros vivenciaram, várias foram as barreiras educacionais, as críticas e preconceitos por causa da cor e também por causa da surdez.

Em concordância, Sandro Pereira, terceiro entrevistado, em seu depoimento relata o preconceito que ele sofreu uma vez na escola, época em que estudava. Sobre isso ele conta que certa vez um colega lhe ofereceu uma banana, ele aceitou, visto que é uma fruta saudável. Ao estar fazendo a degustação do alimento ele percebeu que alguns alunos em sua volta estavam rindo sem parar, depois estes mesmos alunos zombadores fizeram um desenho no papel de um macaco comendo banana, então outro professor que não sabe Libras percebeu que o que estava acontecendo de fato é que ele, Sandro estava sendo vítima de preconceito racial

Outro elemento que aparece nas narrativas foi a ausência de professores preparados para incorporar conteúdos relacionados a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, a inexistência de materiais necessário para realizar adaptação de materiais em Libras, etc. Tudo isso trouxe problemas para esses alunos, ocasionando problemas em seu processo de escolarização.

Adriana Marques pensa que para melhorar, as escolas necessitam fazer a mudança no ensino das relações étnico-raciais “...a escola precisa estimular as pessoas para a aprendizagem, diversas coisas, porque somos iguais, temos diferentes disciplinas. Eu sonho com o dia que teremos mais vagas para professores negros que também são profissionais.” Isso é muito importante, o sistema educacional precisa ter responsabilidade, realizar a mudança dos conteúdos trabalhados, pois dessa forma fica melhor para as pessoas surdas, isso é fundamental, seja na identidade de professora negra surda ou ouvinte, exigir que os profissionais saibam Libras e assim oportunizar as experiências contando as histórias de afro brasileiros para os alunos surdos na escola.

Skliar (2016, p. 117) comenta “As múltiplas possibilidades de sujeitos, de espaços, de raças, de línguas, de cor, de religião, de sexos estão exigindo uma escola mais comprometida com a diferença e atuante dentro das culturas discriminadas”, o entendimento entre relações das diversidades para surdos é de que não podemos ser iguais na cultura e identidade, por isso a “dupla diferença” como Furtado (2016) cita o preconceito de raça e de surdez, não ocupam do sentimento que entrevistados negros surdos que sofrem que não entendem o porquê desse preconceito e exigem que sua cultura e identidade sejam respeitadas pela sociedade, “Entre essas experiências, surgem diferentes, perspectivas valorativas e poder” (SKLIAR, 2016, p. 116). Para que o estudo dos surdos seja compreendido, faz – se necessário entender a causa, ou seja, o histórico da educação para surdos, do oralismo e depois da língua de sinais, pois o ensino das relações étnico raciais é importante e as pessoas negras surdas precisam ser valorizadas, daí a importância de se fazer uma organização responsável desse ensino para que novas experiências sejam aprendidas discursos surdos entre em interação com outros discursos como os de raças, de gênero, da língua, da identidade e entre outros .

É importante ressaltar que a família ouvinte dos surdos não conhece Libras, como eles poderão educar os surdos? Alguns pais ouvintes sabem Libras, mas é raro , se esta realidade for mudada irá melhorar e fortalecer a vivência dos Pais para com os seus filhos surdos e com isso eles desenvolverão e adquirirão muitas informações.

Em decorrência do que vivenciou ele fala sobre a importância de se ensinar dentro das instituições de ensino sobre as relações étnico raciais, pois acredita ser este de alta relevância pois incentiva a valorização cultural brasileira e o respeito dos indivíduos para com os seus antepassados além viabilizar o acesso de informações para os alunos surdos.

O conjunto das narrativas apresentadas nos fornece elementos que possibilitam compreender as diferentes estratégias utilizadas pelos negros surdos entrevistados para sua permanência no espaço da escola.

Referências

ARAÚJO, Michell P.M.; DRAGO, Rogério. A história de vida de um sujeito com a síndrome de Klinefelter. **Revista Educação Especial**, vol. 31, n.61, p.405-416, 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FEITOSA, Elisa Geralda. **Negro, raça e racismo: qual a definição? Disponível em: www.educacional.com.br/upload/blogSite/5052/5052247/8984/Racismo.doc**.

FRANCO, Maria L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. **Educação e relações étnico-raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LADD, PADDY. **Em busca da surdidade: Colonização dos Surdos**. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2013.

LEMOS,Isabele B. **Cotas raciais na UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, ElíHenn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 154f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

- REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de professores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012. p. 21-30
- ROCHA, Solange. **Memória e história: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis-RJ. Arara Azul, 2010.
- SANTANA, Lucinea S. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, vol.44, n.2, p. 491-505, maio-ago. 2015.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: Concepções e Implicações práticas**. Curitiba:Juruá, 2012..
- SOARES, Maga. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1999.
- SOUZA, Thiana E.S. **Jovens negros quilombolas: questões raciais e processos de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.
- STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- TRINDADE, Lucas B. **Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior: estudo no Centro de Formação de Professores- CFP/UFRB numa perspectiva de raça e classe**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.
- WELLER, Wivian; FERREIRA, Erika; MEIRA, Ana Paula. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n.1, p. 77-94, jan./abr. 2009.
- WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v.6, n. 11, p. 133-158, 2007.
- YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

4. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE NEGROS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de relações étnico-raciais para um grupo de negros surdos. Os dados foram construídos por meio de um estudo de caso que empregou como instrumento a entrevista narrativa com 05 sujeitos, todos surdos e auto identificados como negros. As entrevistas foram realizadas em Libras, gravadas e posteriormente transcritas para o português. Após a transcrição das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo para a categorização dos dados. A análise leva em consideração as contribuições dos estudos culturais e aponta para as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados para o acesso ao conhecimento das relações raciais no currículo.

Palavras-chave: Currículo; Estudos culturais; Relações étnico-raciais

Abstract: This article presents the results of a survey on the teaching of ethnic-racial relations for a group of deaf blacks. The data were constructed through a case study that used as an instrument the narrative interview with 05 subjects, all deaf and self identified as blacks. The interviews were conducted in Libras, recorded and later transcribed into Portuguese. After transcribing the interviews, we used content analysis to categorize the data. The analysis takes into account the contributions of cultural studies and points to the difficulties faced by the interviewees in accessing the knowledge of race relations in the curriculum.

Keywords: Curriculum; cultural studies; ethnic racial relations

Introdução

Para a efetivação do trabalho com a educação das relações étnico-raciais nos currículos das escolas da educação básica para os estudantes surdos é necessário que haja a tradução dos conteúdos que dizem respeito à história e cultura da população afro-brasileira para a língua brasileira de sinais. A comunicação e o acesso à informação é um direito humano importante para os sujeitos surdos terem acesso aos conhecimentos acerca da população negra.

Sabemos que os modelos fornecidos as crianças desde tenra idade influenciam na construção de sua identidade. Por isso é imprescindível que os estudantes tenham acesso a conteúdos que lhe possibilitem compreender-se como sujeito negro desde a educação infantil e se vejam representados. Segundo Woodward (2000, p. 17), “ A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (...) os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Na perspectiva dos estudos culturais, imagens constroem representações. Assim, é muito importante que a escola, por meio dos materiais curriculares- livros didáticos, livros paradidáticos, por exemplo- possibilitem aos estudantes negros se identificarem como negros. Os modelos culturais fornecidos irão definir os processos reflexivos e identitários que serão constituídos.

As questões sociopolíticas, culturais e econômicas influenciam a constituição/formação dos sujeitos e à medida que temos conhecimento das marcas sociais que pesam sobre as trajetórias de vida das crianças, torna-se fundamental antes de construir/formular políticas públicas, conhecer as infâncias reais, as formas concretas de viver a infância. (GOMES e ARAUJO, 2016, p. 191).

É muito importante que as crianças aprendam desde cedo a refletir sobre si mesmas enquanto sujeitos sociais, principalmente se levarmos em consideração que “as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidades e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas” (WOODWARD, 2000, p.25). Estimular a aquisição do conhecimento e das reflexões concernentes às relações étnico-raciais possibilitará a construção de sua subjetividade e identidade tanto na vida social como na vida particular. Receber continuamente informações e saberes que estejam ligadas às relações étnico-raciais possibilita a constituição de novos conhecimentos e por isso é dever da escola acrescentar na vida das crianças esses conteúdos.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com negros surdos acerca do seu processo de escolarização na educação básica. Enfocamos especificamente o ensino de relações étnico-raciais no currículo praticado.

METODOLOGIA

A pesquisa cujos dados são aqui apresentados teve como objetivo identificar como se efetivou, no currículo escolar na educação básica, o ensino de relações étnico-raciais. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com um grupo de negros surdos, utilizando a entrevista narrativa para a produção dos dados.

Diferentes campos do conhecimento têm utilizado o estudo de caso. Sua origem no campo da educação data de 1960, objetivando descrever determinada unidade (ANDRÉ, 2013). É somente a partir dos anos 1980, com a introdução mais efetiva das

abordagens qualitativas na pesquisa educacional, que o estudo de caso passa a ser empregado visando “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Ponte (2012, p.4) assim conceitua o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Tomando a definição acima, selecionamos 05 sujeitos, todos surdos e auto identificados como negros. As entrevistas foram realizadas em Libras, gravadas e posteriormente transcritas para o português. Elas foram gravadas, com a devida autorização e todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB.

Os sujeitos foram entrevistados pessoalmente no campus da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em novembro de 2018. Foram utilizadas 2 (duas) câmeras, sendo uma para filmagem e outra para fotografias, além de 1 (um) aparelho notebook. As entrevistas foram realizadas em Libras e, posteriormente, transcritas⁸ com o auxílio de dois tradutores/intérpretes ouvintes. A duração de cada entrevista dependeu do participante, alguns foram breves e outras se estenderam.

Na entrevista narrativa partimos de uma questão-guia. Nesta pesquisa, a questão inicial foi: Fale-me sobre seu processo de escolarização desde a educação infantil, da forma que sentir melhor. Além disso, contamos também com um roteiro que nos auxiliou a explorar determinados aspectos da narrativa dos sujeitos e que nos interessavam compreender.

Os sujeitos entrevistados são apresentados a seguir:

Adriana Marques, nasceu em Brasília-DF, 31 anos, negra surda, atriz, licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Professora de Libras, coordenadora da Feneis em Brasília e pós-graduanda em Libras.

⁸ As entrevistas foram transcritas pela tradutora intérprete de Libras/Língua Portuguesa Me. Thalita Chagas Silva Araújo.

Edvaldo Santos, nasceu em São Paulo-SP, 32 anos, negro surdo, pedagogo, ator e poeta. Atualmente é educador do Itaú Cultural e já foi também educador no MAM-SP, no Museu Afro Brasil, no Museu de Futebol, Bienal e SESC. No ano de 2017 participou do Slam SP - Campeonato Estadual de Poesia falada e se classificou entre os cinco melhores poetas de São Paulo para o Slam BR – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada. Em sua atuação como ator, é carinhosamente chamado pelos amigos e admiradores do seu trabalho como Edinho. Ele se destacou como “O matador” em um filme exibido pela Netflix. Suas poesias autorais e sua participação nos campeonatos de poesia (Slams) estão reunidas na página "Edinho poesia" no Vimeo⁹. Foi vice-coordenador do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos- CNISNS, realizado em São Paulo. Ele, juntamente com Sandro Pereira, são responsáveis também por várias edições do CNISNS e Multiplicador do Programa Nacional de negro surdo na FENEIS.

Karine Cardoso, nasceu em Florianópolis-SC, 30 anos, negra surda, licenciada em Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e Magistério superior. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participou da comissão organizadora do VI CNISNS, no ano de 2017.

Sandro Pereira, nasceu em São Paulo-SP, 41 anos, negro surdo, graduando em Direito na Faculdade Zumbi dos Palmares em São Paulo. É instrutor/professor de Libras da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação há cinco anos. Foi candidato a vereador, em 2012 e a deputado federal, em 2014. Fundou o CNISNS no ano de 2008. É o coordenador do Programa Nacional de Negros Surdos (PNNS) da FENEIS.

Wesley Rocha, nasceu no Rio de Janeiro-RJ, 36 anos, negro surdo, ator, poeta. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no INES. Especialista em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela UFRJ. Coordenador do V CNISNS, no ano 2015, no Rio de Janeiro. Trabalha também como Guia-intérprete para surdocego e multiplicador do Programa Nacional de Negro Surdo na FENEIS.

A organização dos dados tomou como base a análise de conteúdo, entendida tal como proposta por Bardin (1995, p.):

⁹Os vídeos de Edinho Poesia apresenta as poesias do Slam, no link em <https://vimeo.com/240744960>.

Conjunto de técnicas de análise utilizados para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida, podendo aplicar-se a textos escritos, fotografias, ilustrações, programas radiofônicos e interações verbais de todo tipo, e em disciplinas tão diversas como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a psiquiatria, a história, a literatura, a linguística, entre outras.

A análise de conteúdo apresenta, segundo Bardin (1995), três fases essenciais: pré-análise (exploração do material e tratamento dos resultados), inferência e interpretação.

A apresentação dos resultados foi efetuada por meio de categorias, entendidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1995, p.147). Neste artigo, apresentamos uma das categorias de análise construída após a organização dos dados, qual seja, currículo e relações étnico-raciais para os sujeitos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerações sobre o currículo

O currículo escolar constitui “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 1999, p.17). Isso significa que ao definir quais os conteúdos a ensinar e as formas de fazê-lo, a escola define também o tipo de sujeito que ela pretende formar.

Analisar currículos significa entender o contexto em que são desenvolvidos, quais conhecimentos são considerados legítimos e importantes no processo de formação dos estudantes, isto é, “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 1999, p.15).

A escola educa e socializa os conhecimentos considerados relevantes por meio dos currículos. Assim, o “conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é antes de

mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 1999, p.19).

Pensar no currículo escolar significa pensar no trabalho com os alunos de uma forma geral, englobando o perfil dos alunos, como eles aprendem, de que forma se dá o seu desenvolvimento e partir disso nortear as escolhas do professor, lembrando de convergir com o que está previsto na legislação, com a proposta pedagógica da escola, interesse dos alunos e por fim em quem será o protagonista desta construção.

O currículo escolar reflete toda a dinâmica do ambiente escolar, ele diz respeito a experiência total oferecida por uma escola, incluindo os seus conteúdos, métodos, normas e valores relacionados a organização escolar.

Do ponto de vista teórico, as diferentes concepções de currículo podem ser organizadas, segundo Silva (2005), em três grandes grupos: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Nesses grupos estão presentes diferentes concepções teóricas do que seja currículo, assim como perspectivas do que se considera importante a escola ensinar. Ainda de acordo com Silva (2005, p.14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”.

Neste artigo, trabalhamos com as teorias pós-críticas de currículo. Para Silva (2005), estas teorias estão preocupadas com questões relacionadas à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Assim, as teorias pós-críticas de currículo contribuem para que questões relacionadas às culturas e diferenças sejam analisadas quando se pesquisa o conhecimento escolar. Levando em consideração que o currículo é um documento de identidade, é imprescindível que nele constem estratégias de ensino e discussão das diversidades de gênero, raça, etnias.

Os estudos culturais, ao focar na cultura, preocupam-se diretamente com questões de currículo e das relações étnico-raciais e contribuem para nos possibilitar compreender que o conhecimento corporificado no currículo é parte integrante de .

Com a aprovação da Lei 10639/03, tornou-se obrigatório que o currículo posto em prática na escola cotidianamente trabalhe com o ensino das relações étnico-raciais na educação básica. É importante salientar que uma série de documentos oficiais aborda a importância do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, a exemplo de: LDB 9394/96, a Lei nº 10.639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana.

Pensar uma nova proposta inovadora para o ensino das relações étnico-raciais e organiza-la nos currículos dos diferentes níveis de ensino da educação básica é algo desafiador. Coelho, Santos, Silva e Souza (2014, p.117-118) mostram que “as considerações apresentadas por esses professores evidenciam que a cultura afro-brasileira e africana encontra-se invisível na sala de aula e, conseqüentemente, no currículo voltado para a diversidade cultural, racial e social brasileira”. Isso aponta para a necessidade de incorporar nas disciplinas curriculares os temas ligados às diversidades étnico- raciais.

Estudos culturais, currículo e relações étnico-raciais

Os estudos culturais têm como proposta a abordagem do conceito de cultura. Sua origem remonta aos anos 1964, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham. Segundo Silva (2005, p.131), “o impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica”.

Três obras são consideradas centrais ao campo dos estudos culturais: Cultura e sociedade, Usos da cultura e A formação da classe operária inglesa. De acordo com Silva (2005), em seu início, o Centro procurou investigar as chamadas “subculturas”. Teoricamente, nos anos iniciais, o Centro adotou o marxismo como referência, situação alterada nos anos 1980, quando o pós-estruturalismo tornou-se referência. Já no que diz respeito à metodologia, duas foram as tendências que se destacaram nas pesquisas do Centro: pesquisas de terreno (etnográficas) e interpretações textuais.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p.39), dois foram os determinantes históricos para o desenvolvimento dos Estudos Culturais: a) “a reorganização de todo o campo das relações culturais em decorrência do impacto do capitalismo no surgimento de novas formas culturais – TV, publicidade, música rock, jornais e revistas de grande tiragem e circulação”; b) “o colapso do império britânico”.

Na América Latina, os estudos culturais incorporaram também as demandas da região. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 48): “tematicamente os EC da América Latina têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em

que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam”.

Na perspectiva dos estudos culturais, a preocupação é “com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2005, p.134). Assim, no campo da educação, diferentes temáticas têm sido investigadas em distintos artefatos culturais, a exemplo de programas de TV, jornais, livros, filmes, anúncios publicitários.

A temática das identidades, um dos pilares dos estudos culturais, tem se mostrado como de extrema importância nos estudos culturais desenvolvidos no Brasil, como demonstram os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). No caso da primeira, há uma linha de pesquisa denominada Estudos culturais em educação; já na ULBRA, a área de concentração do Programa é em estudos culturais.

Identidades étnicas, surdas, de gênero, sexualidades, regionais (como nordestina, baiano, gaúcho), raciais, têm sido constantemente problematizadas valendo-se do emprego dos estudos culturais. É nesse contexto que se insere este artigo. Ao abordar o ensino de relações étnico-raciais para negros surdos, partimos do pressuposto de que a escola, ao trabalhar ou não, a educação das relações étnico-raciais no currículo, contribui com o processo de produção identitária dos estudantes.

Neste artigo, os estudos culturais contribuem para:

[...] conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural [...] que não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder [...] que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 1999, p.134).

Incluir os temas ligados às relações étnico-raciais no currículo das escolas de educação básica significa dizer que todos os sujeitos daquele ambiente, independente dos conteúdos que estão sendo ensinados, terão em mente que precisarão incluir em sua rotina de ensino também desta temática, uma vez que sua inserção demanda “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (GOMES, 2012, p.03).

Na perspectiva dos estudos culturais, é importante questionar o conhecimento acerca das relações étnico-raciais presente nos currículos e ensinados nas escolas. No próximo item deste artigo apresentamos os dados produzidos por meio das entrevistas.

Currículo e relações étnico-raciais para os negros surdos entrevistados

Ao ser questionado sobre o ensino das relações étnico-raciais na escola, Wesley Rocha explicou que a professora que lecionou os componentes História e Geografia, utilizava apenas o mapa da África e a demonstração da diferença das cores de pele, que eram apenas aulas básicas, sem aprofundamento.

O entrevistado explicou que espera por melhoras no futuro com o trabalho da educação para as relações étnico-raciais.

W- Por exemplo, o tema “História da África” pode existir enquanto disciplina, porém, ela pode ser trabalhada na disciplina de História assim como de Geografia, porque de onde veio a geografia senão da África! O mapa da África mostra essencialmente a divisão negra no continente e a diferença da sua cor. O mapa da África é dividido em três blocos, que mostram as diferenças de tonalidades de pele dos seus habitantes.

W- E ainda tem a questão dos portugueses e outros países que foram dominando aquela região e impondo as suas línguas e espalhando a população africana pelo mundo e contando as suas versões da história.

E as pessoas que não são negras muitas vezes ficam à parte da história real, por exemplo, nós nascemos no Brasil e não sabíamos, pensávamos que o Brasil estava certo e daí fomos descobrindo e descobrindo e descobrindo! Por exemplo, que nossos ancestrais vieram parar aqui num navio negreiro e que eles foram transformados em escravos.

É como eu estava falando da necessidade da instrução em Libras, tem de ser obrigatoriamente em Libras. Por exemplo, se eu sou o professor da matéria de Libras, entra o conteúdo de história na Libras? Não. A gente seguiria outros caminhos, como por exemplo a história dos surdos! Mas e se eu quisesse falar da história dos negros surdos, onde entraria essa história? Não existe esse espaço, e por isso eu considero de extrema relevância a criação de uma nova disciplina que aborde a “História dos negros surdos”.

Wesley aponta para um aspecto que vem sendo evidenciado em pesquisas acerca das relações étnico-raciais na escola, a ausência ou a abordagem estereotipada desses

conteúdos no currículo. Isso ocasiona o desconhecimento pelos negros e brancos da história do país. Segundo Gonçalves e Silva (2007, p.492), a educação para as relações étnico-raciais, em sociedades multiétnicas e pluriculturais como a brasileira

(...) requer de nós, professores(as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

O currículo escolar tem negado aos sujeitos negros surdos o acesso aos saberes das populações negras. Como nos aponta Santomé (1999), algumas culturas são silenciadas no currículo. No caso de nossa pesquisa, verificamos que tanto a cultura surda quanto a cultura negra não foram conteúdos trabalhados durante o processo de escolarização de nossos entrevistados.

Tanto o professor surdo como o professor ouvinte negro precisa ter acesso a cursos de formação continuada que lhes possibilitem empoderar seus alunos surdos com informações e conteúdos acerca da contribuição da população negra.

É possível notar que os estudantes ouvintes já tem tido acesso, mesmo que timidamente, ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, conforme demonstram pesquisas realizadas por Baia Coelho (2015), Muller; Baia Coelho; Ferreira (2015), Santana (2017), Freitas (2017), Eugenio; Santana (2018), Eugenio; Santos; Souza (2017). Mas para os alunos negros surdos, como tem se efetivado o acesso a esse conhecimento no currículo praticado em sala de aula? De que forma os materiais didáticos empregados nas aulas produzem uma representação sobre os surdos? Existe uma história que os represente?

É importante considerar que a articulação dos estudos étnico-raciais com os estudos surdos:

não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos. Para ela (2006), “um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar”. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p.20).

Se não há o estímulo adequado, o aluno surdo permanecerá sem acesso ao conhecimento. Então, são necessárias adaptações pedagógicas, materiais diversificados,

uso de recursos visuais, a fim de despertá-los. E esses ajustes não abarcam apenas o uso da Libras, mas através dela chegar aos temas essenciais da sociedade, como política, saúde, movimentos sociais, identidades, sexualidades, gênero, raça/etnia, meio ambiente, dentre outros. A ausência do uso da língua de sinais na educação de surdos gera consequências diversas como a inferiorização desses sujeitos por não possuírem os conhecimentos que deveriam ter e assim serem taxados de “atrasados” ou a crença de que não são competentes, sendo que essa problemática foi gerada por causa de modelos educacionais não condizentes com a realidade das pessoas surdas e que acabam reproduzindo os mesmos formatos de aula, com as mesmas estratégias ano após ano, a exemplo de propostas metodológicas como o oralismo e a comunicação total.

Produções culturais, como poemas, histórias, contos, peças de teatro, shows, e outras produções diversificadas, quando produzidas em língua de sinais, conseguem traduzir as experiências visuais da língua dos surdos e da comunidade surda. Da mesma forma, mostrar um grupo de negros surdos atores, mulheres e homens, negros surdos e negras surdas que se tornam representantes, exemplos para as outras pessoas, mostrando que elas podem criar, produzir e registrar as suas histórias e suas vivências negras surdas. No Brasil, é cada vez mais necessário mostrar e dar visibilidade à cultura surda.

A escola e o ensino para ouvintes apresentam a história e a cultura afrodescendente valendo-se de fatos históricos, como o período da escravidão, exemplos de lideranças negras como Zumbi dos Palmares e Mandela. Um dos pontos sempre questionados do ensino de conteúdos de história e cultura afro-brasileira refere-se à forma como são representados os negros nos materiais didáticos. Essas representações constituem o que os estudos culturais denominam de pedagogia cultural. Mas um contraponto dessas representações surdas dificilmente é encontrado, por isso a importância de pesquisas que procurem analisar esses elementos.

As pesquisadoras Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011, p.20) explicam que “Encontramos uma vasta e diversificada produção cultural, presente em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda”. Entendendo que as pessoas surdas são essencialmente visuais, comunicam-se através de uma língua visual, expressam-se por meio de artes visuais e sua identidade e cultura, igualmente visuais, são transmitidas naturalmente em comunidade. Dentro desta podemos encontrar uma explosão de criatividade através da teatralidade, humor, etc.

A maioria dos professores, tanto ouvintes como surdos, durante a sua formação em curso superior não tem uma preparação para o ensino das relações étnico-raciais.

Não se discute acerca de uma metodologia apropriada para o ensino desse conteúdo e assim, os docentes apresentam dificuldades em trabalhar com essa temática no currículo.

A importância de se discutir esses conteúdos perpassa pela crença de que se eles forem ensinados os estudantes poderão se apropriar desse conhecimento e, assim, parafraseando Souza (1983), tornarem-se negros surdos.

Os estudantes negros surdos ou as pessoas ruivas surdas ou ainda os brancos surdos e as mais diversas pessoas surdas, cegos, negros, albinos e as mais diversas raças, todos eles estão dentro de sala de aula e é importante que haja essa troca nesse espaço para diminuir os preconceitos nas escolas.

A Lei 10639/03 configura-se como instrumento importante de oposição ao discurso colonizador, contudo, se não houver mudança na estrutura das relações raciais, será o mais do mesmo. Essa reforma curricular parte de um pressuposto descolonizador e se caracteriza pelo entendimento de que a diferença descolonizadora, no caso das demandas da população negra, demanda compreender o texto curricular permeado por:

[...] uma diferença que insiste em produzir textos afirmativos, imagens positivas da própria cultura, do próprio corpo, da própria identidade [...] que denuncia as desigualdades sociais, econômicas, educativas, sexuais, raciais etc., que ao rever a história e a literatura pretende anular os efeitos do discurso colonial sob perspectivas não hegemônicas e/ou não-dominantes. (SKLIAR, 2002, p.203)

O discurso colonial ou da mesmidade, fixa o outro como homogêneo, com identidade fixa. Concordando com Skliar (2002), a diferença impõe à escola um trabalho diferenciado com as demandas da comunidade negra surda. Ao ter seus conhecimentos reconhecidos nos documentos normativos nacionais, o outro negro surdo questiona as identidades e o currículo proposto pela mesmidade.

A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconcertado, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe em cada um dos sentidos nos quais a normalidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade (SKLIAR, 2002, p. 206)

É papel da escola e das famílias o ensino das relações étnico-raciais, mas a barreira linguística (pelos familiares e profissionais da educação não conhecerem a

Libras), ainda dificulta esse processo e por isso, podemos dizer que os surdos ainda estão “dormindo” com relação a esses assuntos e não refletem sobre suas identidades étnico raciais.

Enquanto as pessoas ouvintes têm possibilidade de em meio a troca social refletir, entender e aprofundar suas compreensões sobre etnia, raça, identidade, etc os surdos continuam sendo invisibilizados por currículos que não propõem estratégias didático metodológicas adequadas e por uma sociedade que continua reproduzindo, sob o estigma da deficiência, inverdades acerca deste grupo. É preciso que se reformule os currículos e que se crie estratégias didáticas para o ensino das relações étnico-raciais com base nas narrativas surdas para que eles consigam crescer e descubram seus conhecimentos e assim consigam desenvolver as suas identidades negras e sua cultura.

É muito importante que as crianças aprendam desde tenra idade a refletir sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais, assim os profissionais da educação precisam ser referenciais para essas crianças e estimular a aquisição do conhecimento e das reflexões concernentes às relações étnico-raciais para que isso se reflita na sua constituição e na sua vida social, assim como na sua vida particular a partir da afirmação da sua identidade, haverá a constituição da sua subjetividade.

É importante que as crianças recebam continuamente informações e saberes que estejam ligadas a essas relações étnico-raciais e assim constituam novos conhecimentos.

Karine Martins explicou o que pensa sobre agregar temas como cultura surda, identidade, aos currículos, além das relações étnico-raciais. Ela acredita que o modelo dos estudos de relações étnico-raciais para alunos surdos irão proporcionar crescimento e desenvolvimento do sujeito.

K – Sim, o tema das relações étnico-raciais deve fazer parte dos conteúdos. É uma disciplina interessante, porque as demais já possuem seus conteúdos pré definidos e falta alguma que trate desse aspecto. Por exemplo, dentro do currículo, exemplo o curso de Letras Libras, tem algumas disciplinas que estuda-se a cultura surda, identidade... e junto com esses temas complementa com o conteúdo das relações étnicas e torna a disciplina mais interessante apresentando os novos significados, características e conceitos das relações étnico-raciais. Fornecer esse modelo é muito importante enquanto objetivo da disciplina. Eu acredito que dá pra fazer uma complementação e colocar essa disciplina no currículo.

O currículo é um documento de poder que possui marcas de identidade, cultura, gênero, valores e habilidades. Ele é quem norteia o cotidiano da sala de aula, as escolhas

metodológicas e dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e por isso as questões referentes as relações étnico raciais precisam estar impressas nele a fim de que não aumente os riscos de preconceito, discriminação e racismo.

O currículo compreendido como “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p.150), torna-se elemento fundamental de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar. (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2002, p. 04)

A ausência de intérpretes, assim como o não conhecimento de Libras pelos docentes ouvintes na escola dificulta o acesso dos negros surdos ao conhecimento acerca das relações étnico-raciais.

Eu nunca tive nenhuma disciplina que abordasse a temática das relações étnico- raciais, em nenhuma disciplina eu tive esse tipo de informação. Disciplinas como história, eu senti dificuldade e acho que deveria se complementar também com a história dos surdos, esse conteúdo deveria ser introduzido para os alunos perceberem essa importância desse conhecimento. E que algumas pessoas não fossem prejudicadas, adultos crianças, por conta dessa falta de informação. (Karine)

Essa ausência de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais no currículo da escola muitas vezes é compensada pelo trabalho desenvolvido individualmente por determinado professor.

Bom quando eu tinha mais ou menos a idade de 19 anos eu voltei a estudar e tive uma professora chamada Selma que sabia língua de sinais e ela fazia contação de histórias do Nelson, antes eu já tinha algum tipo de conhecimento sobre contação de história, mas eu sempre perguntava quem é o Nelson? Quem que é o Nelson? E todos os dias ela trazia histórias, contos africanos e aí eu sempre perguntava quem é o Nelson? Daí aos poucos ela foi me trazendo essas informações e elas foram muito fortes, muito marcantes na minha vida. As histórias falavam dos anos de escravidão e de sofrimento, da luta dos escravos pelos seus direitos, pelo respeito aos negros e todo esse processo que eles passaram no Brasil. Então isso me marcou bastante eu nunca esqueci dessas histórias e por conta dessas lembranças é que eu resolvi criar o congresso. (Sandro)

Sandro teve conhecimento de referenciais negros e da luta do povo desta etnia apenas ao chegar à fase adulta e estes fatos o impulsionaram a criar o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo. As escolas que recebem os surdos devem possibilitar a esses sujeitos conteúdos e informações referentes à sua cultura e às relações raciais.

Edvaldo Santos, da mesma forma, não teve acesso a informações sobre as questões culturais, étnicas e à história afro-brasileira. Porém, ao cursar a pós graduação em Museologia, ele pôde aprender sobre o movimento de negros ouvinte e negros surdos e ao participar do Slam do corpo, que é um tipo de grupo com produções poéticas, aprofundou seus estudos.

Principalmente antes, quando eu estudava na escola, eu me lembro que eu gostava da disciplina de História, mais aquela parte que falava da ditadura do Brasil, da escravidão do trabalho forçado e tal, mas ninguém nunca me ensinou sobre as questões culturais, ela foi muito resumida. E aí depois que eu me formei, consegui obter esses conhecimentos com mais clareza. Hoje em dia eu já tenho uma pós-graduação na área de museologia e eu consigo estudar e obter esses conhecimentos. Mas a escola apresenta tudo isso de uma forma muito resumida e eu sentia falta de interesse nos conhecimentos, eu sinto como se eles não tivessem me ensinado, ninguém nunca me ensinou. Hoje já existe uma lei e essa lei precisa ser respeitada, precisa ser cumprida, precisa ser praticada e é interessante se refletir também sobre os conteúdos que são escolhidos e os que não são escolhidos. Por que será que a gente não vê esses conteúdos? Porque será que a gente não estuda sobre eles? (Edvaldo)

Esse conhecimento tardio sobre a história da África e dos afro-brasileiros é um problema que a implementação da Lei 10639/03 pode contribuir para solucionar, tendo em vista que as pessoas surdas negras ainda são privadas dessas informações e discussões por elas não serem feitas através da língua de sinais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais, preveem a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana e o CNE/CP Nº 03/2004, fala sobre o sistema educacional e ensino das relações étnico-raciais.

A metodologia de ensino das relações étnico-raciais deve atentar-se para adaptar o trabalho para alunos ouvintes e também torná-lo possível para alunos surdos nas escolas da educação básica, levando em consideração a perspectiva do multiculturalismo crítico, pois as diferenças só podem ser concebidas/explicadas nas relações de poder. É fundamental nesse processo considerar que “a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base” (HALL, 2006, p.87).

É importante a escola trabalhar com projetos didáticos que levem em consideração o ensino das relações étnico-raciais em libras na escola, possibilitando o conhecimento e o estabelecimento da relação teoria e prática que irá estimular os alunos

surdos a conhecerem a história e a cultura da população negra. É imprescindível não suprimir esse conteúdo dos currículos escolares.

Eu acho que a gente precisa refletir sobre duas questões bem importantes com relação a isso. Cada um dos componentes curriculares tem a sua importância, como o ensino de História, o ensino da língua portuguesa, da língua inglesa, entre outras, incluindo o ensino de Libras, que se tornou obrigatório. Ao ensinar tanto aos surdos como aos ouvintes só se vai enxergar o resultado disso em média a partir de 20 anos depois, quando as pessoas começarem a se comunicar com os surdos. (Sandro)

Os estudos culturais contribuem para pensarmos o papel das culturas no currículo. A fala de Sandro, transcrita acima, aponta o quanto o currículo é um artefato produtivo. Como nos lembra Silva (2003, p. 195), “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos”. No caso específico do negro surdo isso é bastante evidente, pois ao produzir narrativas explícitas ou implícitas sobre esse sujeito, o currículo “traz embutid[o] noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2003, p.195). Por isso é importante o estabelecimento de uma proposta para o ensino das relações étnico-raciais em Libras na educação básica que considere os surdos como produtores de cultura.

Considerações finais

Neste artigo discutimos a interface entre currículo e relações étnico-raciais. Para isso, tomamos as narrativas de negros surdos sobre o ensino dessa temática em seu processo de escolarização na educação básica. A análise procurou articular estudos culturais, estudos surdos e estudos étnico-raciais.

Os estudos culturais, ao questionarem a existência de uma identidade fixa, contribuíram neste artigo para demonstrar a necessidade de a escola considerar as culturas surdas e negras no processo de organização curricular. Além disso, esta teoria aponta para a escola considerar as diferentes culturas nela presentes, fazendo com que questionemos constantemente a monocultura curricular e a colonialidade do saber.

As narrativas evidenciam o silenciamento do currículo acerca da temática racial na escolarização dos surdos. Isso nos demonstra para a necessidade urgente de se

contrapor a lógica de uma cultura linear ainda presentes nos currículos da educação básica.

As narrativas dos negros surdos sinalizam para a importância da existência de práticas multiculturais em uma perspectiva crítica no currículo da escola, articulando elementos das vertentes pós-estruturalista e materialista para o trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Referências

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº **10.639/03, de janeiro de 2003.**

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.

BRASIL. Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília. SECAD, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* **A Lei nº 10.639/2003.**São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth.

Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel ; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.**n.23, p. 36-61, 2003.

EUGENIO, Benedito; SANTANA, F.Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa,** v. 16, p. 58-73, 2018.

EUGENIO, Benedito; SANTOS, J. J. R. ; SOUZA, J. B.. Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD: Educação Temática Digital,** v. 19, p. 283-304, 2017.

FREITAS, Michele G. **Conhecimentos étnico-raciais na formação de professoras de uma escola quilombola.** Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, vol. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜLLER, Tânia Mara; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (org.). **Relações Étnico-raciais, formação de professores e currículo**. Editora Livraria da Física, 2015.

NUNES, Mônica; Fernanda Wanderer. Currículo e a educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre enunciações de professores que atuam no ensino fundamental. **Anais VII SBECE**, Canoas/RS, 2017.

SANTANA, José Valdir J. de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos A. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. **Educação, Gestão e Sociedade**, Ano 2, n. 6, p.1-15, 2012.

SANTANA, José V.J. (Org.). **Relações etnicorraciais e educação escolar indígena: relatos de pesquisas**. 1a.ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aqui?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, n. 05, p. 37-49, 2003.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

Considerações finais

Esta dissertação investigou o processo de escolarização de negros surdos na educação básica. Procuramos analisar como se deu a inserção de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais no currículo por meio das narrativas produzidas pelos sujeitos entrevistados.

Empregando entrevistas narrativas com cinco sujeitos, todos autodeclarados negros surdos, verificamos que a quase totalidade dos entrevistados não teve acesso a conteúdos curriculares que lhes possibilitasse o contato com a educação das relações étnico-raciais. A cultura negra foi silenciada no currículo praticado.

A educação tem se debruçado para elaborar políticas públicas beneficiando a população negra brasileira e estruturando o ensino nas escolas com materiais didático-pedagógicos para que todos tenham conhecimento da história afro-brasileira. Não só os alunos negros surdos não tem tido acesso aos conhecimentos das relações étnico-raciais, os demais alunos também necessitarão de conhecimento sobre a história afro-brasileira. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais ainda haja uma representação negativas do negro e o negro surdo na escola.

Consideramos ser fundamental que os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola também estejam acessíveis em Libras. Também consideramos interessante que as unidades escolares elaborem o projeto político pedagógico com objetivos de organizar a prática do ensino das relações étnico-raciais no currículo escolar. Dessa forma, a escola terá mais eficiência com os objetivos a serem alcançados, com isso erradicando o preconceito e a discriminação contra os negros, estabelecendo uma melhoria da qualidade do ensino escolar através de metodologias, estratégias de ensino aprendizagem elaborado pelos os professores da rede regular de ensino.

Elaborar e adaptar materiais didáticos que favoreçam essa discussão dentro do espaço escolar em sala de aula como um todo, preconizar a qualidade no trabalho desenvolvido no espaço escolar para mudar a situação em que estamos vivendo e ampliar as discussões sobre essas temáticas.

Alguns professores exigem que as crianças surdas devem ter conhecimento em todas as disciplinas, se tratando do assunto das relações étnicas-racial é necessário um

planejamento de aula que dependa de um tempo maior, por esta razão muitos docentes não utilizam técnicas adaptáveis para elaboração de um planejamento pedagógico visual.

Há uma grande defasagem dos recursos adaptáveis para o ensino das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Por serem considerados minoria linguística, os surdos considerados perdem sua identidade no decorrer do tempo, principalmente quando sua história e cultura não é considerada na escola.

O ensino das relações étnico-raciais dentro das escolas é de suma importância, pois as escolas juntamente com toda a gestão escolar e corpo docente precisam se responsabilizar e atentar para as necessidades dos estudantes surdos e negros surdos. Obviamente nós não desejamos que eles estejam em turmas separadas, mas que estejam juntos e todos aprendam esses conhecimentos, tanto os brancos como os negros podem compreender sobre as relações étnico-raciais a partir do desenvolvimento dos conteúdos em disciplinas interdisciplinares.

Com o objetivo de que se melhore o ensino para os surdos e surdos negros é imprescindível que os docentes tenham uma boa formação profissional e também que tenham a responsabilidade de em seu planejamento pensar acerca de estratégias metodológicas e que façam um trabalho interdisciplinar. Sobre a interdisciplinaridade, é sabido que alguns professores questionam o fato de não terem disponibilidade de tempo para estar fazendo a adaptação dos materiais pedagógicos ou usar uma metodologia diferenciada, porém sem a mudança de metodologia os alunos em questão ficarão privados de aprender e conhecer sobre a história de pessoas/personagens a quem eles possam ter como referência.

Logo, para favorecer a aprendizagem do discente surdo, não é válido apenas expor os conteúdos em língua de sinais, mas é importante que os conteúdos e temas sejam expressos da forma mais visual possível. Autores como Campello (2007) defendem então que se trata de uma semiótica imagética: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados 'olhares surdos', que podem ser cultivados também como recursos didáticos. Não se trata do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em língua de sinais, explorando as características visuais dessa língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais

ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (MARTINS, 2010; CAMPELLO, 2007).

Os professores precisam explorar mais da linguagem visual em sala de aula, visto que os surdos têm maior facilidade de compreender dessa forma. Logo, ressalta-se sobre a necessidade de inseri-las nas práticas pedagógicas.

Os cursos de formações de professores deverão oportunizar o aprendizado sobre o ensino das relações étnico-raciais que acompanha legislação referente a história e cultura afro brasileira. Os resultados apresentados nesta dissertação permitem apontar para as dificuldades enfrentadas pelos negros surdos em seus percursos de escolarização.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.**

ARAÚJO, Claudio M.; OLIVEIRA, Maria C. S.L.; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.33, p.1-7, 2016.

BARBOSA, Jonei C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de ensino de Libras - L1**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.**

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.**

BRASIL. SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL, Sandra A.; TRAD, Leny A.B. “Brincando de bullying: narrativas de sofrimentos de crianças e jovens frente às situações de discriminação racial e preconceito.” **Anais 18º Congresso Brasileiro de Sociologia**, Brasília, 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice e PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II: Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.61-74, 2002.

CARVALHO, Maria Rosário de; FURTADO, Cláudio Alves; VINHAS, Wagner (org.). **Estudos étnicos e africanos: revisitando questões teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESTEBAN, Maria Paz Dandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.
- EUGENIO, Benedito; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Janyne Barbosa. A pesquisa qualitativa e o estudo das relações étnico-raciais na educação básica. **Ciência & Desenvolvimento**, vol.10,n.02, p.165 -188, jun./ago. 2017.
- EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. Identidades e diferenças em narrativas de surdos negros. **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.
- _____. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, Antonio S. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. Como trabalhar com raça em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GUSMÃO, Neusa M.M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Proposições**, vol.19, n.03, p. 47-82, 2008.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

JESUS, Ilma de F.; OGUNBIYI, Adomair. **Educação das relações Étnico-Raciais: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana no ensino fundamental II**. São Paulo. Editoria Didática Suplegraf, 2011.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações Étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: Eduneb, 2015.

LIMA, Márcia. **Método de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc. São Paulo/ CEBRAP, 2016.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: USC, 2004.

MARTINS, Francielle; KLIEN, Madalena. Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo / audismo. **Anais Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

MINAYO, Maria C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MORÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: experiências das mãos literárias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

MOURA, Jónata Ferreira de; e, NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc. Enferm. USP**, vol. n., p., 2014.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis, RJ: De Petrusset Ali; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.8, n.02, p.1-8, 2008.

PAIXÃO, Fernando. **África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008.

PAIXÃO, Fernando. **Zumbi dos Palmares**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A história da África na Educação Básica.** Almanaque pedagógico – referências para uma proposta de trabalho. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando referências para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de surdos no Brasil:** Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em Seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: Ines, 2008.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da UFAM, 2002.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **Anais XI** Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.
- SALOMON, Andrea. **Cultural and Sociolinguistic Features of the Black Deaf Community.** Carnegie: Mellon University, 2010.
- SANTOS, Renato F.; MARQUES, Ana J. Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola. **Anais** do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:
http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1337560631_ARQUIVO_TEXTOANPUH-2012.pdf
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katharyn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

VEDOATO, Sandra C. M. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná.** Dissertação (mestrado em Educação). Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.